

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1150097428



FE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

T/UNICAMP St87p

**A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS
SUPERIORES DO CAMPUS SÃO JOSÉ DO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA
(2009 - 2010)**

ADRIANE STROISCH

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação,
na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

**Campinas
2012**


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS
SUPERIORES DO CAMPUS SÃO JOSÉ DO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA
(2009 - 2010)**

ADRIANE STROISCH

ORIENTADOR: PROF. DR. ZACARIAS PEREIRA BORGES

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

**Campinas
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

St87p Stroisch, Adriane 1964-
A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009 - 2010) / Adriane Stroisch. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Zacarias Pereira Borges.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Programas de Ação Afirmativa. 4. Inclusão. 5. Permanência. 6. Êxito. I. Borges, Zacarias Pereira, 1944- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-150/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The Permanence and Success of quota holder students of superior courses from Campus São José of Instituto Federal de Santa Catarina (2009 - 2010)

Palavras-chave em inglês:

Education

Public policies

Action Programs Affirmative

Inclusion

Permanence

Success

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Zacarias Pereira Borges (Orientador)

Luis Enrique Aguilar

Neusa Lopes Bispo Diniz

Data da defesa: 25-06-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: anny.adriane@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A Permanência e o Êxito dos Alunos Cotistas dos Cursos Superiores do
Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina
(2009 – 2010)**

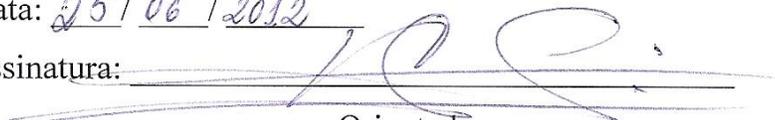
Autora: Adriane Stroisch

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Adriane Stroisch e aprovada pela Comissão Julgadora.

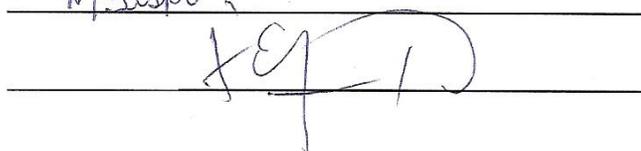
Data: 25/06/2012

Assinatura: _____


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



N. Bispo


2012

RESUMO

Com esta pesquisa objetivou-se a análise das ações institucionais de permanência e êxito aos alunos ingressos nos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC, no período de 2009 a 2010, por meio de reserva de vagas, tendo em vista a política de inclusão adotada a partir de 2009 pelo IF-SC. Buscou-se verificar as ações institucionais realizadas de acompanhamento e favorecimento da permanência e do êxito desses alunos, assim como o índice de permanência e o êxito no percurso formativo dos alunos cotistas e não cotistas, e as causas de evasão. Para amparar este estudo utilizou-se a literatura na área das ações afirmativas, das políticas públicas de inclusão na educação e das políticas para a educação profissional. A pesquisa assumiu os pressupostos da investigação qualitativa e fez uso de entrevistas semi-estruturadas como instrumento metodológico principal para a coleta de dados. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo. Entrevistaram-se os coordenadores dos cursos e membros da equipe pedagógica, assim como os alunos evadidos. Aplicou-se um questionário nos alunos com a finalidade de obter a opinião deles acerca das ações institucionais. Não se descartou, porém, os dados quantitativos obtidos por meio da aplicação do questionário, e de documentos institucionais. Observou-se com os resultados que, apesar de ações e programas terem sido implementados, nenhuma ação específica foi realizada para os alunos cotistas, e essas ações não se mostraram eficazes e suficientes para garantir a permanência e o êxito dos alunos, tendo em vista o alto índice de evasão e reprovação nos cursos. Percebeu-se que tanto as evasões quanto as reprovações concentram-se mais nas duas primeiras fases dos cursos. As causas determinantes da evasão encontradas incluíram questões relacionadas ao curso, aspectos institucionais, atividade profissional, desempenho acadêmico, dentre outras, demonstrando dessa forma que vários são os fatores que influenciam na evasão, porém, percebeu-se que, em muitos casos, a Instituição pode contribuir tanto para a evasão quanto para a permanência do aluno. A percepção dos alunos quanto à atuação institucional e as sugestões por eles dadas vão desde o incremento das ações de apoio acadêmico a questões relacionadas ao curso e aos professores. Com este estudo constatou-se que a diversidade entre os alunos, suas características e particularidades devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, e que a instituição precisa responder às demandas pedagógicas e sociais dos seus alunos para que ao democratizar o acesso, também democratize o sucesso dos que nela ingressam.

Palavras-chave: Educação, Políticas Públicas, Ações Afirmativas, Cotas, Políticas de Inclusão, Permanência e Êxito, IF-SC

ABSTRACT

This research aims to analyze the institutional actions of permanence and success for students who entered in higher education Campus São José of Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC, from 2009 to 2010, through reservation of vacancies, in view of the inclusion policy adopted since 2009. We verify the institutional actions taken to monitor and favor the permanence and success of these students, as well as the retention rate and success rate of students and the causes of dropout. To support this study we used literature in the area of affirmative actions, public policy of education inclusion, and policies for professional education. The research took the assumptions of qualitative research and made use of semi-structured interviews as a primary methodological instrument for data collection. The data was processed through content analysis. We interviewed the coordinators of the courses and pedagogical staff members, as well as dropout students. We applied a survey to students in order to obtain their opinion about the institutional actions. However, we have not ruled out, the quantitative data gathered through the survey, and institutional documents. It was observed with the results that despite actions and programs were implemented, no specific action was performed for quota students, these actions were not effective and sufficient to ensure permanence and success of students, given the high drop-out rates and failure in the courses. It was noticed that both the failures and dropouts are more focused on the first two phases of the courses. The determinant causes of dropout found included problems related to the course, institutional, professional activity, academic performance, among others, thereby demonstrating that there are several factors that influence dropouts, however, we realized that in many cases, the institution contributes both to evasion or to remain. The students perceptions about the institutional actions and suggestions given by them, ranging from the increment of the actions of academic support, on issues related to the course and to the teachers. With this study it was found that the diversity among students, their characteristics and peculiarities must be considered in the process of teaching and learning, and that the institution must respond to educational and social demands of their students, for while democratizing access, also democratize the success of those who enter it.

Keywords: Education, Public Policy, Affirmative Action, Quotas, Inclusion Policy, Permanence and Success, IF-SC

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Políticas e Programas de Inclusão e Diversidade das Secretarias do MEC.....	54
Gráfico 1 – Faixa Etária (CST – CG)	81
Gráfico 2 – Sexo (CST – CG)	81
Gráfico 3 – Etnia (CST – CG)	82
Gráfico 4 – Principal Ocupação (CST – CG)	83
Gráfico 5 – Lugar que ocupam na família (CST – CG)	83
Gráfico 6 – Número de pessoas que compõem a família (CST – CG)	84
Gráfico 7 – Renda Bruta familiar mensal (CST – CG)	84
Gráfico 8 – Acesso à Internet (CST – CG)	85
Gráfico 9 – Onde cursou o ensino médio (CST – CG)	86
Gráfico 10 – Tempo de conclusão do Ensino Médio (CST – CG)	86
Gráfico 11 – Porque escolheu o IF-SC (CST – CG)	87
Gráfico 12 – Porque escolheu o curso (CST – CG)	88
Gráfico 13 – Faixa Etária (CST – AA)	89
Gráfico 14 – Sexo (CST – AA)	90
Gráfico 15 – Etnia (CST – AA)	90
Gráfico 16 – Principal Ocupação (CST – AA)	91
Gráfico 17 – Lugar que ocupam na família (CST – AA)	91
Gráfico 18 – Número de pessoas que compõem a família (CST – AA)	92
Gráfico 19 – Renda Bruta Mensal Familiar (CST – AA)	92
Gráfico 20 – Acesso à Internet (CST – AA)	93
Gráfico 21 – Tempo de conclusão do Ensino Médio (CST – AA)	94
Gráfico 22 – Porque escolheu o IF-SC (CST – AA)	94
Gráfico 23 – Porque escolheu o Curso (CST – AA)	95
Gráfico 24 – Faixa Etária (LIC – CG)	98
Gráfico 25 – Sexo (LIC – CG)	98
Gráfico 26 – Etnia (LIC – CG)	99
Gráfico 27 – Ocupação (LIC – CG)	99
Gráfico 28 – Lugar que ocupam na família (LIC – CG)	100

Gráfico 29 – Número de pessoas que compõem a família (LIC – CG)	101
Gráfico 30 – Renda Brutal Mensal Familiar (LIC – CG)	101
Gráfico 31 – Acesso à Internet (LIC – CG)	102
Gráfico 32 – Onde cursou o Ensino Médio (LIC – CG)	102
Gráfico 33 – Tempo de conclusão do Ensino Médio (LIC – CG)	103
Gráfico 34 – Porque escolheu o IF-SC (LIC – CG)	104
Gráfico 35 – Porque escolheu o Curso (LIC – CG)	104
Gráfico 36 – Faixa Etária (LIC – AA)	106
Gráfico 37 – Sexo (LIC – AA)	106
Gráfico 38 – Etnia (LIC – AA)	107
Gráfico 39 – Ocupação Principal (LIC – AA)	107
Gráfico 40 – Lugar que ocupam na família (LIC – AA)	108
Gráfico 41 – Número de pessoas que compõem a família (LIC – AA)	108
Gráfico 42 – Renda Bruta Mensal Familiar (LIC – AA)	109
Gráfico 43 – Acesso à Internet (LIC – AA)	110
Gráfico 44 – Tempo de Conclusão do Ensino Médio (LIC – AA)	110
Gráfico 45 – Porque escolheu o IF-SC (LIC – AA)	111
Gráfico 46 – Porque escolheu o Curso (LIC – AA)	111
Gráfico 47 – Alunos beneficiados pela Assistência Estudantil no CST.....	136
Gráfico 48 – Alunos bolsistas no CST	137
Gráfico 49 – Utilização do Atendimento Paralelo e da Monitoria no CST	137
Gráfico 50 – Ações/Programas existentes que favorecem a permanência do aluno do CST... 138	138
Gráfico 51 – Outros motivos que favorecem a permanência do aluno no CST	139
Gráfico 52 – Ações Institucionais de permanência e êxito sugeridas pelos alunos do CST ...	140
Gráfico 53 – Alunos beneficiados pela Assistência Estudantil na Licenciatura	144
Gráfico 54 – Alunos Bolsistas na Licenciatura	145
Gráfico 55 – Utilização do Atendimento Paralelo na Licenciatura	146
Gráfico 56 – Ações/Programas existentes que favorecem a permanência do aluno na Licenciatura	147
Gráfico 57 – Outros motivos que favorecem a permanência do aluno na Licenciatura	148
Gráfico 58 – Ações Institucionais de Permanência e êxito sugeridas pelos alunos da	

Licenciatura	149
Gráfico 59 – Causas de Evasão no CST.....	159
Gráfico 60 – Causas de Evasão na Licenciatura	169
Gráfico 61 – Aprovação X Reprovação no CST	175
Gráfico 62 – Aprovação X Reprovação na Licenciatura	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formas de Ingresso do CST em Sistemas de Telecomunicações	80
Tabela 2 – Formas de Ingresso do Curso de Licenciatura	97
Tabela 3 – Assistência Estudantil no Campus São José.....	119
Tabela 4 – Evasão CST por turma	155
Tabela 5 – Evasão CST por tipo de Ingresso	156
Tabela 6 – Evasão CST por fase	156
Tabela 7 – Taxa de Evasão Institucional por semestre no CST	157
Tabela 8 – Situação Acadêmica Atual – CST	160
Tabela 9 – Evasão Licenciatura por turma	166
Tabela 10– Evasão Licenciatura por tipo de Ingresso	166
Tabela 11 – Evasão Licenciatura por fase	167
Tabela 12 – Taxa de Evasão Institucional por semestre na Licenciatura	167
Tabela 13 – Situação Acadêmica Atual – Licenciatura	169
Tabela 14 – Equivalências entre as disciplinas	175
Tabela 15 – Aprovação X Reprovação por tipo de Ingresso no CST	176
Tabela 16 – Evasão/Permanência X Reprovação no CST	177
Tabela 17 – Reprovação por aluno no CST	178
Tabela 18 – Reprovação por Disciplina no CST	178
Tabela 19 – Reprovação nas disciplinas que mais reprovam no CST	179
Tabela 20 – Evolução da turma 2009-2 da Licenciatura	183
Tabela 21 – Evolução da turma 2010-1 da Licenciatura	184
Tabela 22 – Evolução da turma 2010-2 da Licenciatura	185
Tabela 23 – N° de alunos com Reprovação e Reprovações por aluno da Licenciatura	185
Tabela 24 – Evasão X Reprovação da Licenciatura	186
Tabela 25 – Aprovação X Reprovação por tipo de Ingresso da Licenciatura	187
Tabela 26 – Reprovação por Disciplina e Fase da Licenciatura	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AA – Ações Afirmativas
- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEFET- SC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
- CEPE – Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CG – Classificação Geral
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
- CONFENEM – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- CST – Curso Superior de Tecnologia
- DEM – Partido Democratas
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- E-TEC Brasil – Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
- ETF – Escola Técnica Federal
- EUA – Estados Unidos da América
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- GT – Grupo de Trabalho
- GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IF – Instituto Federal
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- IF-SC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISAAC – Sistema Acadêmico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MP – Medida Provisória

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

ODP – Organização Didática Pedagógica

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não Governamental

PAER – Pesquisa de Atividade Econômica Regional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RE – Recurso Extraordinário

Rede EPT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

TECNEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNED – Unidade de Ensino Descentralizado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 AÇÕES AFIRMATIVAS.....	15
2.1 CONCEITO E OBJETIVOS	16
2.2 ORIGENS: AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESTADOS UNIDOS	18
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	21
2.3.1 Racismo e Relações Raciais no Brasil.....	22
2.3.2 Trajetória das Ações Afirmativas no Brasil.....	31
2.4 FUNDAMENTOS LEGAIS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	38
2.4.1 O Princípio da Igualdade e as Ações Afirmativas	41
2.4.2 Ações Afirmativas e a Constituição Brasileira	43
2.5 O DEBATE NACIONAL SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS	45
3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO	51
3.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2003 A 2010	51
3.2 A REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – POLÍTICA DE EXPANSÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	57
3.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO IF-SC.....	61
4 O UNIVERSO DA PESQUISA	71
4.1 O CAMPUS SÃO JOSÉ.....	71
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS	72
4.2.1 CST em Sistemas de Telecomunicações	74
4.2.2 Licenciatura em Ciências na Natureza – Química.....	77
4.3 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS ALUNOS	79
4.3.1 Alunos do CST em Sistemas de Telecomunicações – Classificação Geral.....	79
4.3.2 Alunos do CST em Sistemas de Telecomunicações – Ações Afirmativas.....	89
4.3.3 Alunos da Licenciatura – Classificação Geral.....	96
4.3.4 Alunos da Licenciatura – Ações Afirmativas	105
5 A PERMANÊNCIA E O ÊXITO NOS CURSOS SUPERIORES DO CAMPUS SÃO JOSÉ DO IF-SC.....	115

5.1 AÇÕES INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO	115
5.1.1 Ações de apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda – Auxílio Financeiro e Assistência Estudantil	116
5.1.2 Ações de apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico	122
5.1.3 Ações de atenção à formação político-social do acadêmico.....	133
5.2 AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS.....	135
5.2.1 A percepção dos alunos do CST	135
5.2.2 A percepção dos alunos da Licenciatura.....	144
5.3 DADOS DE PERMANÊNCIA E EVASÃO	152
5.3.1. Algumas considerações sobre a evasão escolar no ensino superior	153
5.3.2 A Permanência e a Evasão do CST em Sistemas de Telecomunicações	154
5.3.3 A Permanência e a Evasão do Curso de Licenciatura.....	165
5.4 O ÊXITO NO PERCURSO FORMATIVO	173
5.4.1 Aprovação e Reprovação no CST em Sistemas de Telecomunicações	174
5.4.2 Aprovação e Reprovação na Licenciatura	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada aos Alunos Evadidos dos Cursos Superiores do Campus São José	215
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada aos Coordenadores dos Cursos Superiores e à Equipe Pedagógica do Campus São José – IF-SC	217
APÊNDICE C - Questionário aplicado nos alunos dos Cursos Superiores do Campus São José - IF-SC.....	219
ANEXO A – Matriz Curricular de 2006 – CST em Sistemas de Telecomunicações	221
ANEXO B – Matriz Curricular de 2010 – CST em Sistemas de Telecomunicações.....	223
ANEXO C – Matriz Curricular Integrativa – Licenciatura em Química	225
ANEXO D – Matriz Curricular – Licenciatura em Química	227

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre ações afirmativas no Brasil ganhou importância e relevância, principalmente a partir de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, realizada na África do Sul, na cidade de Durban¹, da qual o Brasil foi participante e signatário.

Pode-se afirmar que, de um modo geral, o movimento negro organizado participou ativamente para que esse tema fosse introduzido no debate público do país.

O Poder Público, hoje, reconhece a existência de grandes desigualdades sociais e raciais no Brasil, o que compromete o projeto de construção de um país democrático, uma vez que afetam a capacidade de inserção desses grupos na sociedade.

Esse reconhecimento se reflete num aumento crescente no país, principalmente na última década, de iniciativas e de políticas públicas de promoção da igualdade racial e de inclusão social, de programas de ações afirmativas, de criação de Secretarias específicas como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades (igualdade material) e a justiça social, como forma de minimizar as desigualdades econômicas e sociais.

O acesso à educação é visto, por muitos, como um dos principais fatores para se alcançar melhores oportunidades de trabalho, e o aumento da escolaridade o principal caminho para a mobilidade social.

De acordo com Silva, Silva e Rosa (2009, p. 262), a educação

[...] é fator particularmente relevante para o acesso a um mercado de trabalho que, cada vez mais, requer trabalhadores qualificados, capazes de fazer frente à competitividade entre empresas e indivíduos, à demanda crescente de aumento da produtividade e à complexidade dos processos produtivos, incluindo os relacionados à oferta de serviços. A educação também propicia acesso diferencial a outro conjunto de bens e atividades, como os culturais, os tecnológicos e os informativos, todos potencializadores de oportunidades de renda e de ampliação do bem-estar.

Em estudos realizados pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado ao Ministério do Planejamento (HENRIQUES, 2001; IPEA, 2009; SILVA; SILVA; ROSA, 2009), no campo da educação ao longo das últimas 3 décadas, pode-se constatar, no entanto, que

¹ Durban é uma cidade da África do Sul, na província de KwaZulu-Natal, na costa do Oceano Índico. É a terceira maior cidade do país em número de habitantes após Joanesburgo e Cidade do Cabo.

os negros estão em desvantagem em praticamente todos os aspectos observados. Como exemplo, Silva, Silva e Rosa (2009, p. 263) relatam que “a proporção de analfabetos, assim como a de crianças e jovens que não frequentam a escola, é maior entre negros. Estes também detêm as maiores taxas de repetência, defasagem idade/série e abandono escolar.” No ensino superior, tendo em vista já o limitado acesso dos jovens brasileiros a este nível de ensino, o problema é ainda agravado pela grande desigualdade entre a proporção de jovens brancos e negros nele matriculados.

Segundo o IPEA (2009, p. 263), “a persistência da desigualdade racial no sistema educacional brasileiro configura-se como limitador de acesso a oportunidades sociais para os jovens negros, ao mesmo tempo em que restringe a construção de uma sociedade mais equânime e democrática.” Neste sentido, faz-se necessário que a política de universalização do acesso à educação, como um princípio constitucional, seja conjugada com políticas específicas de combate às desigualdades raciais e sociais no sistema de ensino. Algumas experiências de Ações Afirmativas estão sendo desenvolvidas para o combate a essas desigualdades no ensino superior, o mais estreito gargalo da educação.

A presente dissertação surge da vontade de analisar as políticas de ações afirmativas e de inclusão para os cursos superiores, adotadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IF-SC.

Essa motivação está ligada, entre outras coisas, à nossa trajetória profissional dentro do IF-SC. Atuamos como pedagoga no Campus São José desde 1990 e acompanhamos o processo de expansão e de transformação dessa instituição nos últimos 20 anos. Tivemos a oportunidade de trabalhar como assessora da Direção do referido campus, e colaborar na Pró-Reitoria de Ensino na função de Assessora de Ensino. Também chefiamos o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus Gaspar² no momento de sua implantação. Toda essa experiência proporcionou um grande aprendizado, uma visão mais ampla da Instituição e o entendimento do seu comprometimento e responsabilidade sociais. Além disso, temos, também, a preocupação com o índice de evasão observado na Instituição, que deve ter suas causas conhecidas, para que possamos, cada vez mais e com maior competência, minimizar esse problema.

Somado à nossa trajetória profissional e de vida, cabe esclarecer e nos posicionarmos quanto ao universo em que estamos nos propondo a trabalhar. Nosso universo é o Estado

² O Campus Gaspar é um dos campi do Plano de Expansão II da Rede Federal, implantado em 2010.

Democrático de Direito Brasileiro que, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Que tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político. E que tem como objetivos fundamentais construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais, e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nesse universo a educação é um direito fundamental de natureza social, que tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. O acesso à educação torna-se um meio para a realização de outros direitos, na medida em que se constitui num requisito básico para o acesso a um conjunto de bens sociais. Desse modo, a educação como direito se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações, sinalizando a possibilidade de uma sociedade mais justa e humana.

Tendo essa concepção, nosso compromisso se dá pela luta e promoção de uma educação pública, de qualidade, para todos, cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

O Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica iniciado em 2006, juntamente com a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, reafirmaram o objetivo dos Institutos, que é o de oferecer educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008a).

Com a criação dos Institutos, firmou-se um compromisso de ampliação da oferta de vagas e de propostas de inclusão social, visando à melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social.

Entende-se como grupos em desvantagem social, todos aqueles que, por diferentes razões (sociais, econômicas, étnico-raciais ou culturais), apresentam dificuldades de acesso, de permanência ou conclusão no seu percurso formativo em instituições de ensino.

Encontramos em Silva (2009, p. 10), que a proposta dos Institutos Federais “entende a

educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana.”

O Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação do IF-SC e o Plano de Inclusão, aprovados em 2009, visam promover a preparação para o acesso, o ingresso, a permanência e o êxito no percurso formativo e o acompanhamento da inserção sócio-profissional dos estudantes egressos, para os grupos em desvantagem social.

Para a implementação das ações afirmativas de acesso aos cursos de Graduação do IF-SC, optou-se pelo sistema de reserva de vagas (cotas), onde são destinadas 60% (sessenta por cento) das vagas do vestibular, em cada curso, distribuídas da seguinte forma: reserva para negros: 10% (dez por cento) para candidatos negros que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino; reserva para oriundos de Escola Pública: 50% (cinquenta por cento) para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino.

As principais ações de permanência e êxito para esses estudantes, previstas no programa, são: apoio acadêmico estruturado em projetos voltados ao atendimento pedagógico; apoio econômico (bolsas de pesquisa, assistência estudantil, entre outros); atenção à formação político-social do acadêmico.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a eficácia das ações afirmativas de permanência e êxito adotadas para os alunos dos cursos de Graduação do Campus São José do IF-SC, que ingressaram por meio da reserva de vagas, tendo em vista a política de inclusão adotada.

Relacionam-se, ainda, objetivos específicos, que são: verificar o índice de permanência e êxito dos alunos cotistas e não cotistas dos cursos de graduação do Campus São José do IF-SC; identificar as ações institucionais de permanência e êxito desenvolvidas para a permanência dos estudantes que ingressaram nos cursos de graduação por meio das ações afirmativas de acesso; identificar as principais causas de evasão dos alunos e verificar o aproveitamento/êxito dos alunos cotistas e não cotistas durante o curso.

A intenção será verificar qual a eficácia das ações afirmativas de permanência e êxito adotadas para os alunos cotistas. Elas estão colaborando de fato com a diminuição da evasão e com o êxito no percurso formativos desses alunos? Até que ponto o que está sendo feito é suficiente, ou é preciso fazer mais?

Esclarece-se que a intenção não é a de avaliar o cumprimento do Plano de Inclusão ou do Programa de Ações Afirmativas, trata-se de uma análise da contribuição e do significado dessas ações para esses alunos durante a sua trajetória na Instituição.

O IF-SC é composto, atualmente, por 14 campi, 5 campi avançados e 2 pólos presenciais. Possui uma estrutura organizacional administrativa e didático-pedagógica independente. Essa estrutura além de buscar a integração e o padrão nas ações, possibilita a descentralização, tornando possível a autonomia para os campi na operacionalização e implementação de ações diferenciadas de acordo com as suas necessidades e características.

Trazendo para o foco da pesquisa, essa autonomia dos campi permite que, além das ações definidas no Plano de Inclusão e no Programa de Ações Afirmativas, outras ações possam ser propostas e colocadas em prática nos campi de acordo com as necessidades e características de cada um.

A pesquisa foi realizada no campus São José do IF-SC que oferece o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química e o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, os quais adotaram as ações afirmativas de acesso, permanência e êxito a partir do processo de ingresso de 2009-2.

Foram alvo da pesquisa, todos os alunos aprovados nos processos de ingresso de 2009-2, 2010-1 e 2010-2 pelo sistema de cotas, assim como os alunos não cotistas, analisando-se o índice de permanência e êxito nos cursos, a fim de traçar um parâmetro de comparação entre eles. O recorte se justificou, pois se analisou a trajetória dos alunos que ingressaram a partir do primeiro processo de ingresso que utilizou o Programa de Ações Afirmativas no IF-SC, e também se analisou aqueles com ingressos ocorridos no ano de 2010, pois os alunos que compõem o grupo formado por esses 3 semestres já possuem um percurso maior na Instituição.

Como recursos metodológicos utilizaram-se informações qualitativas e dados quantitativos. Acredita-se que as duas abordagens não se excluem e podem funcionar conjuntamente e de forma complementar. A abordagem quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados trazem à tona indicadores e tendências observáveis. A abordagem qualitativa realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e, usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado.

Minayo (1996); Triviños (1987); Bogdan e Biklen (1994); Cook e Reichardt (1986)

entendem que a preocupação básica da pesquisa qualitativa é contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, descrevendo-o e interpretando seus valores e relações, interações e implicações advindas da realidade, objetivando uma análise mais profunda e significativa do objeto.

A pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador por meio do contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvem o contexto social (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os pesquisadores qualitativos consideram que descobrir as perspectivas, os significados atribuídos socialmente aos fenômenos estudados ou os significados dados pelas pessoas são mais importantes do que a generalização dos resultados obtidos.

Para o investigador qualitativo, os dados obtidos só fazem sentido no seu contexto, por isso frequentam o lugar da pesquisa. Os locais, os grupos ou os indivíduos devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Também se considera como premissa de análise que o comportamento humano não é impermeável ao contexto onde ocorre. O processo de construção do conhecimento sobre uma questão social importante ou sobre grupos sociais é operado numa forma de diálogo entre o investigador e seu tema ou objeto de pesquisa, entre o sujeito investigador e os sujeitos pesquisados.

Por meio da abordagem qualitativa, pretendeu-se conhecer as intenções, motivos, ações e relações dos sujeitos pesquisados e a análise das motivações e do conteúdo das manifestações sociais de alunos e servidores da instituição. Para tanto, recorreu-se à técnica de entrevistas semi-estruturadas.

Apesar disso, não se descartou o agrupamento estatístico de dados, no sentido de interpretar fenômenos a partir da opinião dos sujeitos envolvidos sob forma numérica. E, a partir da pesquisa quantitativa, foi desenvolvida a caracterização dos alunos, além do mapeamento do universo da pesquisa utilizando-se de análise documental.

Os dados foram analisados e cruzados com os questionários socioeconômicos dos discentes, respondidos por eles no momento da inscrição no vestibular.

Foram utilizadas como fontes principais: legislação, documentos institucionais, entrevistas, questionário e fontes bibliográficas.

Para a obtenção dos dados socioeconômicos, de permanência/evasão e êxito/reprovação

foi realizado um levantamento documental com informações do Departamento de Ingresso do IF-SC, do questionário socioeconômico aplicado na inscrição do vestibular, assim como dados do Sistema Acadêmico do Campus São José – ISAAC.

Para realizar o levantamento acerca dos determinantes da evasão dos alunos do CST em Sistemas de Telecomunicações e da Licenciatura em Química, foram envolvidos os alunos evadidos das turmas que ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2, o que totalizou 143 casos de evasão. Optou-se pelo contato telefônico com esses alunos, porém, dos 143 alunos evadidos foi possível o contato com 73 deles (51,05%), sendo, 37 alunos do CST e 36 da Licenciatura. As dificuldades encontradas com os demais foram: os telefones não existiam mais ou os números fornecidos pelos alunos estavam errados, não atendiam o telefone, ou os celulares caíam na caixa postal. Nessas duas últimas situações, as ligações foram refeitas diversas vezes em horários diferentes e nos 3 turnos, porém, os resultados foram os mesmos.

Para a coleta de dados, elaborou-se uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A) composta basicamente por duas questões, que, além de solicitar informações sobre os motivos que determinaram a não continuidade do curso, também solicitou informações sobre a situação acadêmica atual.

De acordo com Triviños (1987, p. 152), a entrevista semi-estruturada tem como característica a elaboração de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Desses questionamentos podem surgir novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. A entrevista semi-estruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (1991), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Para ambos os autores, na entrevista semi-estruturada há a necessidade de existirem perguntas básicas e principais para se atingir o objetivo da pesquisa.

Para a análise e interpretação das respostas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que possibilita compreender melhor o discurso, aprofundar suas características e extrair as passagens mais importantes (BARDIN, 1979).

Segundo Bardin (1979, p. 38), a análise de conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Ainda segundo o mesmo autor, a intenção da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

A análise de conteúdo é feita por meio do método de dedução frequencial ou análise por categorias temáticas. A análise categorial ocorre por desmembramento do texto em unidades ou categorias segundo agrupamento analógico. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, o que permite seu agrupamento.

De acordo com Franco (2003), a criação de categorias é o momento fundamental da análise de conteúdo e compreende dois caminhos que podem ser seguidos: categorias criadas *a priori*, onde as categorias e seus referentes indicadores são predeterminados, e as categorias criadas *a posteriori*, que surgem do discurso, do conteúdo das respostas e demandam a consulta do material a todo o momento.

Nesta pesquisa optou-se pela categorização *a posteriori*. As respostas obtidas foram transcritas para uma planilha, e leu-se diversas vezes com a intenção de dominar as falas e os conteúdos presentes. Isso possibilitou a identificação dos núcleos temáticos presentes nas falas dos participantes. Esses núcleos temáticos foram agrupados de acordo com as similaridades do conteúdo. Na sequência, realizou-se uma análise a partir dos núcleos temáticos, o que possibilitou a criação das categorias. Após a categorização, elas foram submetidas à análise quantitativa de frequência e porcentagem de ocorrência.

A entrevista aos alunos evadidos, que investigou os motivos que determinaram a não continuidade do curso, solicitava que o aluno indicasse quais os motivos que o levaram a não continuar seus estudos. A situação acadêmica atual buscou investigar questões como, se o aluno está estudando ou não, o tipo de curso que ingressou (bacharelado, licenciatura ou tecnológico), instituição em que se matriculou (IF-SC ou outra IES).

Por se tratarem de cursos distintos entre si, e essas diferenças terem sido identificadas desde o início da pesquisa, os resultados dos determinantes da evasão foram expostos separadamente (por curso) para que as diferenças nesse aspecto não corressem o risco de se camuflarem caso os grupos fossem analisados conjuntamente.

Também foram apuradas as ações institucionais realizadas pelo Campus São José no

período 2009, 2010 e 2011, que objetivaram a permanência e o êxito dos alunos cotistas. Para realizar o levantamento dessas ações, os coordenadores dos 2 cursos superiores e 2 membros da equipe pedagógica do Campus foram envolvidos.

Para a coleta de dados, elaborou-se uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B), realizada de forma individual, através de agendamentos pré-estabelecidos com os coordenadores dos cursos e membros da equipe pedagógica do Campus, composta basicamente por quatro questões, que solicitavam informações sobre: o tipo de acompanhamento pedagógico realizado pelo setor (Suporte Pedagógico ou Coordenação de Curso) aos alunos cotistas ou aos alunos da graduação; projetos/programas/ações de permanência e êxito que são realizados para os alunos cotistas ou para os alunos da graduação; o desenvolvimento de ações de permanência e êxito previstas no Plano de Inclusão; e como é feito o acolhimento dos novos alunos no campus.

Para a análise e interpretação das respostas, as ações institucionais relatadas pelos entrevistados foram agrupadas em três linhas de ação, a saber: ações de apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda, ações de apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, e ações em atenção à formação político-social do acadêmico.

Essas três linhas de ação previstas para as ações de permanência e êxito aos alunos estão assim definidas tanto no Plano de Inclusão para o período 2009-2013, como no Programa de Ações Afirmativas para os Cursos Superiores do IF-SC.

Os servidores entrevistados foram identificados no texto pelos setores/áreas em que trabalham, ou seja, os coordenadores foram identificados pelas iniciais dos cursos que coordenam (CST ou LIC) e os membros da Equipe Pedagógica como EP 1 e EP 2, preservando-se assim o anonimato de todos.

Com a intenção de verificar como os alunos percebem a atuação da Instituição, assim como para obter a opinião do aluno sobre as ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Campus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos nos cursos, aplicou-se um questionário nos alunos do CST e da Licenciatura (APÊNDICE C).

De acordo com Marconi e Lakatos, (2007, p. 203) o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Segundo Gil (2009, p. 121), pode-se definir questionário como uma técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças,

sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”

Para os autores, o questionário apresenta algumas vantagens, como a possibilidade de se atingir um maior número de pessoas, economia de tempo, respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade nas respostas em razão do anonimato, dentre outras.

O questionário foi aplicado em sala de aula, sem a interferência do pesquisador, em 6 turmas, 3 turmas de cada curso, correspondendo às fases das turmas que ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2. Porém, devido ao fato de ter havido reprovações no transcorrer do curso nessas turmas e nas outras, esse universo não corresponde fielmente aos alunos que ingressaram nos semestres focos da pesquisa, tratando-se, dessa forma, de uma amostragem.

Responderam ao questionário 54 alunos do CST e 24 alunos da Licenciatura, sendo o universo total de respondentes composto por 78 participantes. Para manter o anonimato dos partícipes, conferiu-se um número em substituição aos nomes e os alunos foram identificados no texto pelos números correspondentes e pelas iniciais dos cursos que frequentam.

O questionário possuía 6 questões, sendo 5 questões fechadas e 1 questão aberta.

A exposição dos dados foi realizada por curso, pois, como já se explicou anteriormente, são cursos e alunos com características muito diferentes.

Os resultados das respostas objetivas do questionário foram expostos em gráficos agrupando estatisticamente os dados, no sentido de interpretar os fenômenos sob forma numérica. Para análise da questão aberta utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, a fim de melhor compreender o discurso e extrair as passagens mais importantes. A análise de conteúdo das respostas foi realizada separando-as em categorias temáticas. A análise categorial ocorreu por desmembramento do texto em unidades ou categorias segundo agrupamento analógico. Nessa análise, também se optou pela caracterização *a posteriori* das categorias.

A análise dos dados obtidos durante a pesquisa demandou a sua interpretação, que consistiu em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam estudos realizados anteriormente. Para análise dos dados buscou-se utilizar os documentos gerados no processo de pesquisa, principalmente os dados obtidos dos questionários e entrevistas citados.

Esta pesquisa está dividida da seguinte forma: no **segundo capítulo** foram analisadas as ações afirmativas a partir de uma perspectiva histórica e sociológica, buscando compreender o

contexto histórico e social no qual surgiram essas políticas, além de conceituar e apontar os principais fundamentos e objetivos das ações afirmativas. Para tanto, discorreu-se sobre a origem das Ações Afirmativas nos Estados Unidos, que serviu de referência para a discussão sobre essas políticas no Brasil. Reconstruiu-se a trajetória das ações afirmativas no Brasil, fazendo-se uma breve incursão nos estudos que debateram sobre o racismo e as relações raciais no Brasil, os quais contribuíram para o reconhecimento do mesmo por parte do Movimento Negro e do Poder Público, fazendo com que as políticas de ações afirmativas ganhassem forma no país. Posteriormente, numa perspectiva normativa, buscou-se analisar o princípio de igualdade no Estado Democrático de Direito, no tocante à sua vinculação à natureza das políticas públicas, e a compatibilidade existente entre as ações afirmativas e o ordenamento constitucional brasileiro, com a finalidade de apontar a fundamentação legal da adoção das ações afirmativas e das cotas raciais. Analisou-se, também, os consensos e dissensos acerca das ações afirmativas, principalmente às políticas de cotas raciais, presentes no debate nacional.

Para a elaboração desse capítulo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica por meio da coleta da visão de pesquisadores e estudiosos já elaborada em livros e artigos científicos, em revistas e sites educacionais e jurídicos.

No **terceiro capítulo** foram analisadas as políticas de inclusão e diversidade propostas pelo MEC no período de 2003 a 2010, discorrendo sobre a mudança ocorrida na Legislação Educacional em virtude da aprovação da Lei nº 10.639/2003, bem como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Além disso, foram relacionados os programas adotados pelas Secretarias do MEC que trabalham com o tema inclusão e diversidade. Foram analisadas, também, especificamente, as políticas inclusivas desenvolvidas para Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede EPT, subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, e o significado e abrangência do Programa de Expansão da Rede EPT e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para essas políticas. Finalmente, relatou-se como se deu a construção das políticas de inclusão no Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC, as diretrizes adotadas para as políticas de inclusão e as ações institucionais propostas.

No **quarto capítulo** apresentou-se o universo da pesquisa, com uma breve descrição do Campus São José, local onde se desenvolveu a pesquisa e foram apresentados os cursos superiores ofertados no campus, oferecendo informações consideradas relevantes sobre a

estrutura e dinâmica dos cursos. Realizou-se, na sequência, uma caracterização socioeconômica dos alunos cotistas e não cotistas por curso, utilizando como fonte de informação o questionário socioeconômico preenchido pelos candidatos no momento da inscrição no vestibular.

No **quinto capítulo** foram apresentados os resultados obtidos com o estudo de caso realizado no Campus São José do IF-SC, que oferece o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química, e o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações. Esses cursos adotam o Programa de Ações Afirmativas do IF-SC desde o ingresso de 2009-2. Esse programa prevê, entre outras, ações para o acesso aos cursos, com reserva de vagas (cotas), e ações de permanência e êxito no percurso formativo para esses alunos.

O foco foram as ações institucionais de permanência e êxito destinadas aos alunos cotistas da Instituição. Pretendeu-se identificar e analisar a eficácia dessas ações, verificar o índice de permanência e êxito dos alunos; identificar as principais causas de evasão e verificar o aproveitamento/êxito dos alunos cotistas e não cotistas durante o curso.

Foi realizado o levantamento das ações institucionais de permanência e êxito aos alunos cotistas e não cotistas no período de 2009 a 2011. Verificou-se como os alunos percebem a atuação da Instituição, assim como se obteve a opinião deles sobre as ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Campus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos nos cursos.

Em seguida, foram verificados os índices de permanência/evasão dos cursos e analisados os motivos que, segundo os alunos evadidos entrevistados, foram determinantes para a não continuidade do curso. Finalmente, os dados de reprovação/aprovação por curso foram analisados, verificando-se em que momentos a reprovação mais ocorreu e em que disciplinas.

Para a elaboração desse capítulo, foram utilizadas como fontes principais: fontes bibliográficas, documentos institucionais, questionário e entrevistas.

Por fim, a pesquisa culminou com as **considerações finais** tecidas após a análise dos resultados obtidos.

Acredita-se que esta pesquisa possui uma temática relevante, na medida em que se propõe estudar um campo fértil de pesquisas no país e no mundo, no âmbito de projetos e programas inclusivos nos contextos da formação profissional e do trabalho, visando o viver-bem e a melhoria da qualidade de vida de minorias. Em nível nacional, pode ampliar a visibilidade de políticas que reconhecem positivamente a existência de acentuada diversidade étnica e econômica

no Brasil. Espera-se poder contribuir tanto para o aprimoramento das pesquisas da área, como para subsidiar a formulação de políticas públicas educativas nos Institutos Federais do Brasil, com implicações importantes para inserção das minorias e dos grupos em desvantagem social em percursos formativos e profissionais.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS

São focalizadas neste capítulo as políticas de ação afirmativa. Segundo Guimarães (2009), o debate sobre políticas de ações afirmativas no Brasil, deve implicar uma discussão que contemple pelo menos duas perspectivas: uma *normativa* e *axiológica* e outra de natureza *histórica e sociológica*.

Na perspectiva normativa e axiológica a discussão se estabelece

[...] em torno da correção ou não do tratamento de qualquer indivíduo a partir de características adscritas e grupais. O valor que enfoca tal discussão é aquele segundo o qual todo e qualquer indivíduo deve ser tratado a partir de suas características individuais de desempenho e de mérito, independente da situação social a que pertence (GUIMARÃES, 2009, p. 166).

A perspectiva de natureza histórica e sociológica é aquela que

[...] enfatiza o modo como políticas de ação afirmativa vieram ou podem vir a se constituir, e os impactos que tiveram ou podem vir a ter sobre a estrutura social. Isto é, procura compreender os antecedentes sociais e históricos (sistema de valores, conjunturas políticas, movimentos sociais e ações coletivas) que tornaram ou podem vir a tornar possível a construção de políticas públicas de cunho e de intenção antidiscriminatórias em países plurirraciais ou étnicos de credo democrático (GUIMARÃES, 2009, p. 167).

Segundo a divisão de Guimarães, num primeiro momento, analisam-se as ações afirmativas a partir da perspectiva de natureza histórica e sociológica, buscando compreender o contexto histórico e social no qual surgiram essas políticas, além de conceituar e apontar os principais fundamentos e objetivos das ações afirmativas.

Para tanto, analisa-se brevemente a origem das Ações Afirmativas nos Estados Unidos, que serviu de referência para a discussão sobre políticas públicas voltadas para a questão racial no Brasil.

Posteriormente, reconstrói-se a trajetória das ações afirmativas no Brasil, fazendo uma breve incursão nos estudos que debateram sobre o racismo e as relações raciais no Brasil, os quais contribuíram para o reconhecimento do mesmo por parte do Movimento Negro e do Poder Público, fazendo com que as políticas de ações afirmativas ganhassem forma no país.

Finalmente, numa perspectiva normativa, busca-se analisar o princípio de igualdade no Estado Democrático de Direito, no tocante à sua vinculação à natureza das políticas públicas, e a compatibilidade existente entre as ações afirmativas e o ordenamento constitucional brasileiro, com a finalidade de apontar a fundamentação legal da adoção das ações afirmativas e das cotas

raciais.

Utilizou-se de pesquisa bibliográfica por meio da coleta da visão de pesquisadores e estudiosos já elaborada em livros e artigos científicos, em revistas e sites educacionais e jurídicos.

2.1 CONCEITO E OBJETIVOS

O crescimento da aplicação das chamadas ações afirmativas (ou, como preferem alguns, discriminação positiva, ou ainda, ações positivas) no Brasil, é tema relativamente novo, polêmico e de importante relevância.

O termo ações afirmativas, teve origem nos Estados Unidos da América a partir da década de 1960, como veremos mais detalhadamente na próxima seção.

No caso do Brasil, a Conferência de Durban, como ficou conhecida a Conferência mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, abriu o processo de discussão e implementação de políticas de ação afirmativa no País.

De acordo com o Ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim B. Barbosa Gomes (2002), as ações afirmativas, num primeiro momento, se definiam como um mero “encorajamento” por parte do Estado para que os setores públicos e privados levassem em consideração fatores como raça, cor, sexo e origem nacional das pessoas, nas suas decisões relativas ao acesso à educação e ao mercado de trabalho. Num segundo momento, pela constatação da ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação, ação afirmativa passou a ser associada à ideia, mais ousada, de realização da igualdade de oportunidades através da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais.

Para Gomes (2002, p. 9), atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à

concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

As ações afirmativas podem ser estabelecidas em diversos setores como: na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros.

Procura-se, com tais políticas, promover o desenvolvimento de uma sociedade plural, diversificada, consciente, tolerante às diferenças e democrática.

De acordo com Nilma Lino Gomes, a implementação dessas políticas

[...] carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. As ações afirmativas implicam, também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia. Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade (GOMES, 2003, p. 222).

É importante ressaltar que os programas de ação afirmativa não se confundem nem se limitam às cotas ou reserva de vagas. As cotas raciais ou sociais são apenas um dos mecanismos existentes na aplicação dessas políticas públicas de promoção da igualdade, e podem aparecer não somente com a reserva de vagas em universidades, mas também na determinação de porcentagem de empregos reservada para determinados grupos.

Ações afirmativas incluem diferentes tipos de estratégias e práticas, como bolsas de estudo, reforço escolar, assistência estudantil, sistema de bônus, programas especiais de treinamento, cursos pré-vestibulares, linhas especiais de crédito e estímulos fiscais diversos (como instrumento de motivação do setor privado).

As cotas, apesar de serem a versão mais simplificada das medidas que recebem o nome de ação afirmativa, são também a mais polêmica, ganhando espaço no debate sobre o tema.

É importante destacar que a adoção de políticas afirmativas deve ter um prazo de duração, até serem sanados ou minimizados os efeitos do preconceito e da discriminação sofridos pelas minorias desfavorecidas.

Joaquim B. Barbosa Gomes fala que a adoção de ações afirmativas justifica-se com o argumento de que esse tipo de política social atingiria uma série de objetivos que não seriam alcançados se a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação. Ou seja,

[...] não basta proibir, é preciso também promover, tornando rotineira a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo, de tal sorte que se opere uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, que são, como se sabe, moldados pela tradição, pelos costumes, em suma, pela história (GOMES, 2002, p. 10).

Como objetivos almejados com as políticas de ação afirmativa, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, Gomes (2002, p. 11) cita o de “induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher.”

Além disso, as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo

[...] eliminar os **efeitos persistentes** (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada **discriminação estrutural**, espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados (GOMES, 2002, p. 11, grifo do autor).

Gomes (2002, p. 11, grifo do autor) cita, também, como meta das ações afirmativas “a implantação de uma certa **diversidade** e de uma maior **representatividade** dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada.”

Na opinião de Heringer (2002), nesse momento, estamos diante do desafio da prática, ou seja, não estamos mais debatendo sobre se serão ou não adotadas essas ou aquelas práticas, mas sim sobre como concretizá-las.

Trata-se então de discutir as estratégias de implementação das políticas, observando aspectos tais como seu impacto/eficácia; critérios para definição dos beneficiados; viabilidade/tipos de ações possíveis de serem adotadas e a necessidade de monitoramento/continuidade das mesmas (HERINGER, 2002, p. 10).

Nos dias atuais, as políticas de ações afirmativas, mais especificamente a adoção de cotas, não podem mais ser vistas apenas como um tema negro, mas um meio de buscar uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 ORIGENS: AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESTADOS UNIDOS

A literatura e os pesquisadores identificam os Estados Unidos como a principal referência para as discussões sobre ações afirmativas no Brasil, apesar das experiências

envolvendo ações afirmativas não estarem restritas àquele país.

Outras experiências aconteceram em diversos países da Europa, Índia e América Latina. Na Índia, ações afirmativas foram implementadas após sua independência em 1947, com homologação de lei que objetivava a compensação e reparação de injustiças cometidas no passado por parte daqueles que pertenciam a uma Casta. O sistema de cotas da Índia surgiu para beneficiar os *dalits* e outras pequenas tribos – considerados intocáveis ou impuros por não descenderem do Deus Brahma (divindade máxima do hinduísmo) e não pertencerem a uma casta. Os intocáveis receberam o benefício como reparação da discriminação da qual eram vítimas, a fim de garantir-lhes o acesso a empregos públicos e às universidades. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas na década de 1970, utilizando-se a expressão “ação ou discriminação positiva”.

Sobre essas experiências nos demais contextos, Moehlecke (2002, p. 199) explica que:

[...] as ações afirmativas assumiram formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

Nos Estados Unidos, a abolição da escravidão veio a ocorrer definitivamente em 1865, com a promulgação da 13ª Emenda, a qual proibia a escravidão ou trabalhos forçados. Na prática, isso não trouxe a efetiva emancipação dos negros, que continuaram a ter seus direitos fundamentais tolhidos. Persistia, também, a edição de leis segregacionistas, conhecidas como *Jim Crow Laws*.

Conforme o historiador norte-americano Ronald L. F. Davis,

O termo Jim Crow originou-se em uma canção feita pelo artista branco Daddy Rice, apresentada num show em 1830. Rice cobriu o rosto com pasta de carvão ou rolha queimada para se assemelhar a um homem negro, em seguida, cantou e dançou uma rotina caricaturando um homem negro “tolo”. Na década de 1850, este personagem Jim Crow era uma das várias imagens estereotipadas de inferioridade do negro na cultura popular do país. Como se tornou sinônimo de segregação brutal e cassação de Afro-Americanos no final do século XIX não está claro. O que está claro, porém, é que por volta de 1900, o termo era geralmente identificado com as leis racistas e ações que privaram os Afro-Americanos de seus direitos civis, definindo os negros como inferiores aos brancos, como membros de uma casta de pessoas subordinadas (DAVIS, 20--, tradução nossa).

Durante a era Jim Crow, existia um código de etiqueta racial que regia as ações, os costumes e palavras dos negros, quando na presença de brancos. Violar esse código podia colocar, inclusive, suas vidas em risco. Mais de 400 leis foram criadas apoiadas nesse código de comportamento racista. A segregação legalizada incluía a separação entre negros e brancos nos transportes públicos, especialmente em trens. Os negros eram obrigados a sentar em um carro especial reservado para eles conhecido como *The Jim Crow Car*. Alguns estados também aprovaram leis de miscigenação que proibiam casamentos inter-raciais. Quase todos os estados do Sul aprovaram leis restringindo o voto de negros, nos anos 1871-1889, incluindo impostos de votação em alguns casos. Vários estados adotaram leis que segregavam especialmente nas escolas e locais públicos.

Vários movimentos insurgiram-se contra a segregação, sendo o mais influente o Movimento pelos Direitos Civis (*American Civil Rights Movement*), marcado pelo movimento pacifista de desobediência civil iniciado por Martin Luther King, em meados dos anos 1950.

As políticas de ações afirmativas nos EUA somente ganharam espaço a partir dos anos 1960, por meio de reivindicações do movimento negro por direitos políticos e pelo fim da segregação racial oriunda do *apartheid* criado desde a abolição no final do século XIX.

As ações afirmativas surgem quando um relativo consenso se estabelece sobre a necessidade de uma postura mais ativa do poder público no combate à discriminação racial.

A utilização da expressão Ação Afirmativa (*affirmative action*) apareceu nos Estados Unidos, pela primeira vez, em 1961, na Ordem Executiva 10.925 assinada pelo Presidente John F. Kennedy. Com a ordem executiva foi criada a Comissão para a Igualdade de Oportunidade no Emprego – EEOC.

Sobre a Ordem Executiva mencionada acima, Menezes (2001, p. 88) destaca que

A ‘Executive Order’ n. 10.925, que, afora criar um órgão para fiscalizar e reprimir a discriminação existente no mercado de trabalho (‘President’s Committee on Equal Employment Opportunity’), empregou pela primeira vez em um texto oficial, ainda que com uma conotação restrita, o termo ‘affirmative action’. De acordo com essa ‘Executive Order’, nos contratos celebrados com o governo federal, o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante adotará ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, seu credo, sua nacionalidade. Essa ação incluirá, sem limitação, o seguinte: emprego; promoção; rebaixamento ou transferência; recrutamento ou anúncio de recrutamento, dispensa ou término; índice de pagamento ou outras formas de remuneração; e seleção para treinamento, inclusive aprendizado.

O presidente Lyndon Johnson foi quem mais avançou no combate à desigualdade após a morte de Kennedy, aprovando a nova Lei de Direitos Civis, em 1964, que proibiu a discriminação com base na raça, cor, sexo, religião ou origem nacional pelos empregadores, assim como a Lei do Direito de Voto em 1965. Essas duas leis deram suporte às ações afirmativas.

Com a Ordem Executiva 11.246, de 1965, Johnson estimulou as firmas contratadas pelo Governo a buscarem ações afirmativas para garantir igualdade de oportunidade para membros de minorias e deficientes físicos, e proibiu a discriminação.

Moehlecke (2002, p. 198) expõe sobre o panorama vivido nos Estados Unidos naquele momento.

Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos.

A partir de então, além da garantia de leis anti-segregacionistas, exige-se do Estado uma postura ativa para a melhoria das condições de vida da população negra, surgindo, nesse contexto, as ações afirmativas.

Várias ações afirmativas foram implementadas em certo número de universidades americanas com fins de inclusão das minorias. Apesar dos programas de ações afirmativas não serem generalizados nesse nível de ensino, universidades adotam o critério racial para o ingresso, variando desde o acréscimo de nota, até a utilização de cotas mais ou menos flexíveis, cursos preparatórios para o ingresso ou de complementação do curso, bolsas de estudo, parciais ou integrais, entre outros.

Gomes (2003), porém, constata que, mesmo após 40 anos de instituição, as ações afirmativas ainda provocam muitos debates e encontram oposição nos Estados Unidos.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Analisar sobre como as políticas de ações afirmativas se constituíram no Brasil implica necessariamente uma compreensão dos seus antecedentes históricos e sociais e do

desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis (GUIMARÃES, 2009).

Seguindo essa proposta, serão analisadas nas próximas seções algumas das discussões e acontecimentos que determinaram a forma como ações afirmativas se desenvolveram no Brasil, especialmente aquelas voltadas para a questão da discriminação e desigualdades raciais e sociais.

Retomar os alicerces historiográficos do período da abolição e pós-abolição nos permite compreender a lógica do racismo brasileiro a partir da formação da nossa identidade. Segundo Guimarães (2009), a ordem hierárquica sobre a qual se fundou a sociedade escravocrata no Brasil não foi inteiramente rompida com a abolição, e tem se mantido, na vida cotidiana, por normas e leis baseadas numa suposta igualdade entre os indivíduos que nunca existiu de fato.

A percepção sobre o país como uma democracia racial é cada vez menos consensual, e hoje diferentes setores da sociedade têm sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo como elemento constitutivo de nossa sociedade.

Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais, em especial o movimento negro, começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas, como as ações afirmativas.

Ao descrever-se a trajetória das ações afirmativas no Brasil, será apresentado mais um retrato de sua forma e evolução até o presente momento do que uma análise dessas políticas em definitivo.

2.3.1 Racismo e Relações Raciais no Brasil

O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos. Embora nenhuma forma de segregação legal tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação aos sistemas econômico e social vigentes.

A análise de especialistas e estudiosos das relações raciais no país aponta a existência de duas questões centrais, relacionadas à construção da identidade nacional do nosso país, para o entendimento da peculiaridade do racismo brasileiro: o “Ideal de Embranquecimento” e a “Democracia Racial” (GUIMARÃES, 2009).

Adaptado do “racismo científico” do século XIX, que vigorava na Europa e nos Estados Unidos, o ideal de embranquecimento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro logo após a abolição através da gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca.

As teorias raciais, que se apresentaram como um discurso científico e que deram origem ao “racismo científico” europeu e norte americano, defendiam que as diferenças de fênótipo e de cultura existentes representavam as variedades da raça humana e justificavam a superioridade branca sobre índios e negros. Tais teorias condenavam o cruzamento racial e definiam o mestiço como sinônimo de degeneração racial e social.

Essas teorias floresceram durante a segunda metade do século XIX, e tiveram influência nas primeiras escolas de ensino superior do Brasil. De acordo com Skidmore (1989, p. 65), pode-se dividir essas teorias em 3 grupos ou escolas, os quais ele chamou de “variedades da teoria racial alienígena”.

Segundo a classificação de Skidmore (1989), a primeira escola, a etnológico–biológica, afirmava que as diferenças representavam as variedades da raça humana. Tais diferenças tinham ligação com o clima a que cada raça estava exposta. A segunda, escola histórica, defendia que as raças podiam ser diferentes umas das outras porque ao longo do tempo umas foram mais eficientes que outras no domínio da natureza, com a branca superior a todas as outras. A terceira escola foi o chamado darwinismo social, esse grupo teórico defendia que as raças evoluíam de formas inferiores para superiores, resultado da sobrevivência dos mais aptos. Todas essas teorias vinham para justificar a superioridade do homem branco europeu sobre as demais raças.

Nesse contexto, surgiam no Brasil do século XIX, as primeiras instituições de ensino superior³. São esses cursos que vão se dedicar aos estudos dos problemas brasileiros e da teoria do darwinismo social, influenciando diretamente o pensamento desses primeiros “homens de Ciência” (SCHWARCZ, 1993).

Raimundo Nina Rodrigues, médico da época, foi professor das cadeiras de Clínica Médica e de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia. Desenvolveu pesquisas sobre origens étnicas da população e a influência das condições sociais e psicológicas sobre a conduta do indivíduo. Foi um dos primeiros a pesquisar a influência do negro na formação da sociedade

³ Em principio, apenas os cursos de Medicina (Faculdade de Medicina da Bahia) e Direito (Faculdade de Direito do Recife e a Faculdade de Direito de São Paulo) são contemplados.

brasileira e, ao estudar a responsabilidade criminal das raças, atribuiu ao negro e ao mestiço maior potencial criminal e ao branco a missão de controlar seus atos anti-sociais. Para ele, negros e índios pertenciam a raças inferiores, e o seu estudo fornecia à ciência exemplos da incapacidade cerebral dessas raças (RODRIGUES, 19--., p. 24).

Para Nina Rodrigues, a escravidão é um fenômeno natural explicado pela fase de desenvolvimento e evolução social de uma raça.

A phase do desenvolvimento sociologico em que se acham as raças negras dá explicação sufficiente da tolerância, da falta de repugancia dos negros, pela escravidão dos seus irmãos. E' hoje ponto incontestado que, na vida dos povos, a instituição da escravidão é um phenomeno natural, que marca um certo periodo ou phase da sua evolução social (RODRIGUES, 19--., p. 105).

No seu livro *Os Africanos no Brasil*, Nina Rodrigues cita o professor Morselli, com o qual comungava a opinião de que

O Negro, principalmente, é inferior ao Branco, a começar da massa encefálica, que pesa menos, e do aparelho mastigatório que possui caracteres animalescos, até às faculdades de abstração, que nele é tão pobre e tão fraca. Quaisquer que sejam as condições sociais em que se coloque o Negro, está ele condenado pela sua própria morfologia e fisiologia a jamais poder igualar o Branco (RODRIGUES, 2010, p. 294).

Nesse período, vários estudiosos e ensaístas apostaram no branqueamento da população brasileira, não apenas do ponto de vista estritamente étnico, mas também culturalmente, através da ocidentalização do modo de vida e da organização social e econômica.

Segundo Schwarcz, esses “intelectuais irão se mover nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam: entre a aceitação das teorias estrangeiras – que condenavam o cruzamento racial – e sua adaptação a um povo, a essa altura já muito miscigenado” (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

Silvio Romero, jurista e intelectual da época, compartilhava da ideia de ciência como instrumento seguro de conhecimento do Brasil, assim como de que as diferentes raças que formavam a população brasileira distinguiam-se por suas características somáticas e por seus níveis culturais e intelectuais. Romero (1875) afirmava a condição “bestamente atrasada” e “bestamente infecunda” dos ameríndios e a natureza “estupidamente indolente” e “estupidamente talhada para escravo” dos “selvagens africanos”, que explicariam “o nulo desenvolvimento de nossas letras e a nenhuma originalidade do nosso gênio.”

Romero foi um dos primeiros a reconhecer o Brasil como um país produto da

miscigenação e que, em contraposição às teorias vigentes na Europa e EUA⁴, via nesse processo uma saída para a evolução étnica do país. Defendia a entrada de população branca no país, misturando-se à população mestiça, com fins de melhoramento da raça.

Na obra de Sílvio Romero, composta por dezenas de livros, a tese da miscigenação entre as três raças não é apenas uma ideia, a mestiçagem está no centro de sua teoria do Brasil.

Romero estabelece a definição de identidade nacional, em cuja origem estavam as três raças, com a formação de um tipo novo, o mestiço ou brasileiro, daí vem a frase de que “todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas ideias”.

O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional. Não quero dizer que constituiremos uma nação de mulatos, pois a forma branca prevalece e prevalecerá; quero dizer apenas que o europeu aliou-se aqui a outras raças, e desta união saiu o genuíno brasileiro, aquele que não se confunde mais com o português e sobre o qual repousa nosso futuro (ROMERO, 1992, p. 132).

Segundo Schneider (2011, p. 173), apesar de Romero “conferir certa importância aos negros na formação do Brasil, eles ocupariam um lugar subordinado e destinado a desaparecer através da mestiçagem generalizada, ainda que pudesse deixar alguma influência, mas nunca a ponto de perturbar um destino moderno e Ocidental.”

Munanga, ao analisar os defensores dessas teorias raciais, fala que se tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado um problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico.

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5, grifo do autor).

Para os intelectuais brasileiros era necessário utilizar os conceitos aproveitáveis do

⁴ Um dos principais pressupostos do conjunto de teorias era a de uma possível esterilidade do mulato. Mas, os fatos no Brasil mostravam que os mestiços não eram estéreis.

racismo científico e descartar aqueles que não se adequavam à realidade brasileira. A tese do embranquecimento se apoiava na hipótese de que a mistura racial, da forma em que ocorria no Brasil, produziria “naturalmente” uma população mais clara, pois acreditavam que “o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo assim a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado” (GUIMARÃES, 2009, p. 53).

A imigração européia, ocorrida no final do século XIX e início do século XX, aparecia, nesse contexto, como veículo impulsionador do embranquecimento da nação.

A partir das décadas de 1930 e 1940, com os trabalhos de Gilberto Freyre, Donald Pierson, entre outros, e com a constituição da antropologia social, o racismo científico perde o seu prestígio. Os pressupostos racistas da tese do embranquecimento foram adaptados a uma versão culturalista, em que as diferenças raciais não eram mais encaradas pelas diferenças físicas, mas sim pela diversidade cultural. A diversidade cultural das diferentes raças no Brasil construiria uma nova identidade nacional.

Surge, nesse contexto, a ideia da “democracia racial”, segundo a qual as pessoas de cores/raças diferentes são tratadas da mesma forma, pois não haveria aversão mútua entre elas, que se misturariam e conviveriam em harmonia.

O clássico de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala* de 1933, foi a obra que definiu os contornos do orgulho nacional associado à ausência de preconceito racial.

O ideal de embranquecimento e a democracia racial se articularam para negar a existência do racismo no Brasil.

Hasengalb (1979, p. 241-242) compreende a democracia racial como “o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo”, e aponta dois importantes princípios dessa democracia: “a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros.”

Para Munanga (2003), o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ação afirmativa e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

A imagem do Brasil racialmente misturado e sem preconceito foi amplamente difundida não só na sociedade brasileira, mas também no exterior. Essa imagem prevaleceu até

aproximadamente a década de 1960, quando estudos sobre o racismo brasileiro foram patrocinados pela UNESCO.

Em 1951, a UNESCO financiou um estudo sobre as especificidades raciais do Brasil encabeçado por Florestan Fernandes. Uma das grandes contribuições dessa pesquisa foi a constatação científica da existência do preconceito racial no Brasil.

Ao invés de encontrar no Brasil uma democracia racial, as pesquisas de Florestan Fernandes, denunciaram tal democracia como sendo um mito falseador da real situação dos negros e mestiços no país. Ao contrário de uma democracia racial, Fernandes constatou discriminação contra negros e existência de desigualdades raciais, particularmente no mercado de trabalho, em parte derivadas da discriminação.

Fernandes (1966, p. 24) declarou que o que existia de singular na realidade racial do Brasil era o que ele denominou de “preconceito de não ter preconceito”.

No Brasil, o “preconceito de cor” é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratica do que para quem seja vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações passem encobertas e dissimuladas.

Para ele, esse preconceito possui um viés cultural que possibilita a acomodação da população negra, desestruturando a eventualidade de um conflito racial aberto no Brasil, e permite que se construa, no plano do discurso, uma disposição para se esquecer o passado escravista e para deixar que as coisas se resolvam por si mesmas.

Conforme mostra Guimarães (2001, p. 125),

A democracia racial, enquanto “solução” da questão negra, não significou, todavia, um esforço em combater as desigualdades de renda e de oportunidades sociais entre negros e brancos, e só parcialmente, no plano da cultura e da ideologia, representou um freio à discriminação e ao preconceito. Em termos jurídicos, por exemplo, apenas uma lei, em 1952, a Lei Afonso Arinos, reconheceu a existência de preconceito racial no país, punindo-o como contravenção legal, ainda que a sua prática continuasse disseminada e sem coibição.

Durante os anos 1960 e 1970, a ditadura militar suprimiu muitas formas de liberdade intelectual e atividade política, dificultando a organização dos movimentos sociais e, entre eles, do movimento negro. O Censo Nacional de 1970 não incluiu o quesito raça ou cor em seus formulários.

Somente no final dos anos 1970, uma variedade de movimentos sociais começou a se reorganizar, buscando melhorar as condições sociais do país (HANCHARD, 2001). Entre eles, grupos referidos genericamente como Movimento Negro estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil.

No dia 7 de junho de 1978, em um Ato Público, foi criado o Movimento Negro Unificado – MNU, que reuniu diversos grupos e entidades, em protesto contra a discriminação.

Para Hasengalb (1992), o Movimento Negro, desde o final da década de 1970, tinha como principal estratégia política a crítica à ideologia da democracia racial, apoiada na denúncia do racismo e na reivindicação de uma cultura e identidade negra. Ainda segundo Hasengalb (1992, p. 144), no discurso do Movimento Negro, “o que se encontra em jogo são as desigualdades raciais e a incorporação do negro à condição de cidadania. O alvo está na propalada igualdade de oportunidades entre brancos e negros.”

Guimarães (2001, p. 135), analisando a trajetória do Movimento Negro no Brasil, fala que

[...] o movimento negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racionalismo e voto étnico), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias).

Os anos 1980 foram marcados por importantes avanços, em termos de democratização política, culminando com a promulgação da Constituição em 1988.

Além da mobilização do movimento negro e da visibilidade crescente de suas demandas, outro aspecto importante desse processo foi o posicionamento público de alguns representantes do governo, entre eles o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado ao Ministério do Planejamento), que divulgou importantes dados estatísticos que revelaram a dimensão das desigualdades raciais no Brasil (HENRIQUES, 2001).

Esses estudos enfatizaram a persistente desigualdade racial no Brasil e a desvantagem relativa dos negros nas diversas áreas e ramos de atividade.

O assunto ganhou substantiva importância e relevância nos debates políticos no Brasil, especialmente em 2001, devido ao processo preparatório da III Conferência de Durban, fazendo com que o Estado brasileiro adotasse um discurso anti-racista, trazendo o tema para o centro da agenda política.

No tocante à educação, no século XIX, o sistema educacional brasileiro criou

mecanismos de exclusão do segmento negro dos processos de escolarização. Inicialmente, por meio do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que determinava a não admissão de escravos nas escolas públicas do país (BRASIL, 1854); posteriormente, o Decreto nº 7.031 – A, de 06 de setembro de 1878, estabelecia que “as pessoas negras do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” poderiam se matricular somente nos cursos noturnos do ensino elementar (BRASIL, 1878).

Mesmo após a universalização da escola pública, o sistema educacional brasileiro se constituiu como um espaço permissivo e excludente, através de um contexto de ensino que valorizava e legitimava a cultura hegemônica e indiferente às necessidades específicas dos grupos étnico-raciais indígenas e africanos.

Como resultado, hoje, os grandes índices de analfabetismo, evasão e menor número de anos de estudo estão entre a população negra, bem como, o ingresso precoce ao trabalho informal como resultados da situação econômica desfavorável (IPEA, 2009).

O legado negativo deixado pelo período escravocrata e pós-abolicionista, pelas teorias raciais que buscavam inferiorizar o negro e, posteriormente, pelo mito da democracia racial que serviu para ocultar a realidade de desigualdades entre brancos e negros nos setores da vida social foi estruturante para a condição do negro no meio social e influenciou a inculcação no imaginário social da hegemonia européia sobre os povos colonizados. Essas representações sociais reforçam e legitimam valores, estereótipos, estigmas, que contribuem com a construção deturpada e distorcida do real, e cumprem a função de cristalizar no ideário social a definição de papéis e posições de brancos e não brancos na sociedade.

O psicólogo André Luís Masiero, ao demonstrar como as teorias raciais no século XIX entraram no âmbito das ciências psicológicas e direcionaram conceitos e práticas até os dias de hoje, verificou que

[...] parte dos instrumentos utilizados pela psiquiatria no começo do século, com objetivos eugênicos e de controle social, guardam afinidades com algumas técnicas utilizadas atualmente, ainda que com propósitos ligeiramente diferentes, principalmente as medidas psicológicas de inteligência, os psicodiagnósticos e as técnicas de avaliação da personalidade. Sem contar as idéias presentes em nossa cultura sobre as características psicológicas, muitas vezes infamantes e estigmatizadoras da composição cultural brasileira: os sírio-libaneses são avaros, os mestiços preguiçosos, os orientais retraídos, mas inteligentes; imagens que parecem transportadas integralmente da ciência do século XIX, para este início de século (MASIERO, 2005, p. 204).

E acrescenta ainda que

As demonstrações atuais de intolerância contra minorias étnicas, religiosas e sexuais, comuns no mundo todo, Brasil incluído, nos indicam que não se trata de um assunto definitivamente encerrado, circunscrito a um passado longínquo e esquecido, como pode parecer à primeira vista; mas de um grave problema contemporâneo, cabendo, portanto, contestar o papel da ciência, sobretudo da psicologia, na construção histórica de preconceitos raciais e estigmas diversos (MASIERO, 2005, p. 204).

Dessa forma, o autor constata que a ciência, no passado ou no presente, para além de sua suposta neutralidade, “pode servir a interesses de classes ou de justificativas para segregação de minorias, sobretudo no Brasil, onde as teorias racistas foram outrora cultivadas por uma elite intelectual motivada mais ideológica que cientificamente” (MASIERO, 2005, p. 205).

Portanto, não se trata de que a igualdade tenha de agora em diante verdadeiramente entrado nos fatos, e o racismo tenha desaparecido como que por encanto. “As realidades sociais, os comportamentos e as mentalidades sempre demoram a se transformar, e a erradicação definitiva do pensamento desigualitário, pode-se imaginar, seria uma obra de grande fôlego” (PATY, 1998, p. 157).

Cândida Soares da Costa, analisando a população negra na história da educação brasileira, afirma que

Embora por muito tempo foram atribuídos aos negros supostos desinteresse e inaptidão pela educação escolar, a história social da educação brasileira vem oferecendo elementos que desqualificam esses mitos. [...] Isso demonstra quão infundáveis são os estigmas impingidos aos negros e às negras no Brasil. [...] Embora haja estudos que ofereçam elementos para melhor compreensão de como se tem construído a exclusão da população negra do sistema de educação formal, e de como, apesar dos entraves essa população tem insistido na busca pela educação escolar, esses estudos não vêm sendo contemplados em cursos de formação de professores em âmbito de graduação ou de pós graduação. [...] Para tanto, faz-se necessário compreender que os efeitos da racionalidade científica sobre composição da humanidade em raças diversas, desenvolvida, mais enfaticamente no século XIX, ainda tem encontrado lugar nas práticas cotidianas, tendo a educação seu maior palco (COSTA, 2009, p. 9-10).

Nas ações e lutas do Movimento Negro a educação sempre foi uma questão que atraiu a atenção, pelo seu papel estratégico na sociedade.

Segundo Nilma Gomes, a educação se tornou uma forte bandeira de luta do Movimento Negro no século XX, e acrescenta que

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como

critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2011, p. 113).

Nilma Gomes (2011) observa que, até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no tocante ao acesso à educação, mesmo que em prol da inserção da questão racial no conjunto das políticas públicas, tinha um caráter mais universal: escola, educação básica e universidade para todos. Porém, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. De forma mais contundente, passam a afirmar o lugar da educação básica e superior como um direito social e, portanto, como direito à diversidade étnico-racial.

É nesse contexto que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas.

2.3.2 Trajetória das Ações Afirmativas no Brasil

O Brasil possui uma experiência de cotas pouco lembrada ou comentada nos dias de hoje, que é a Lei nº 5.465/68, regulamentada pelo Decreto nº 63.788, de 12 de dezembro de 1968⁵. Conhecida como “Lei do Boi”, essa lei dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.

O art. 1º dessa lei apresentava a seguinte redação:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Foi também em 1968 que, segundo Santos *et al* (1999, p. 222), ocorreu o primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje chamamos de ações afirmativas voltadas para a questão racial. Técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho

⁵ A Lei do Boi foi revogada em 1985.

sugeriram a criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma porcentagem mínima de empregados de cor, como solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho. Porém, a lei não chegou a ser elaborada.

A década de 1980 foi marcada pela reorganização e mobilização do movimento negro, que procurou denunciar o “mito” da democracia racial e pressionar o Poder Público para que respondesse aos problemas raciais existentes no país.

Somente em 1983 houve a primeira formulação de um projeto de lei, com propostas de ações afirmativas. O deputado federal Abdias Nascimento criou um Projeto de Lei (PL nº 1332/1983), que propôs uma “ação compensatória” aos negros após anos de discriminação. Dentre as ações propostas pelo PL estavam: a reserva de 20% de vagas para negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas privadas para a eliminação da prática da discriminação racial; e a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil no sistema de ensino. O projeto de lei não foi aprovado pelo Congresso Nacional (BRASIL, 1983).

O governo brasileiro, em 1984, considerou a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país, e no ano do Centenário da Abolição (1988), criou a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de promover a preservação, a proteção e a disseminação da cultura negra.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição, transformando-se num momento fundamental para o processo de democratização do país.

De acordo com a chamada Constituição Cidadã, a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos, segundo o seu artigo 1º: “a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político” (BRASIL, 1988).

Os objetivos fundamentais estão expressos no artigo 3º:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Com relação aos direitos e deveres individuais e coletivos, a Constituição afirma no caput do seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza,

garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]”, garante no seu inciso XLI que a “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” e estabelece no inciso XLII que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

No artigo 7º, estabelece como direito dos trabalhadores, a “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei,” e no artigo 37 estabelece que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988).

No que tange à educação, a Constituição determina no seu artigo 205 que é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” E, no artigo 206, que versa sobre os princípios que embasarão o ensino, no seu inciso I, garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A década de 1990 vai trazer algumas mudanças. Pode-se destacar a Lei nº 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, no seu artigo 5º, reserva até 20% das vagas para portadores de deficiências no serviço público civil da União (BRASIL, 1990). A Lei nº 8.213/91, artigo 93, fixa reserva para pessoas portadoras de deficiência no setor privado (BRASIL, 1991). E a Lei nº 9.504/97, art. 10, que estabelece normas para as eleições, determina uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos (BRASIL, 1997).

No âmbito do movimento negro, a “Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, ocorrida no ano de 1995 em Brasília, reivindicava uma postura ativa por parte do estado no tratamento da questão racial e da efetiva democratização da sociedade brasileira. A Marcha elaborou um documento denominado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, com propostas de políticas públicas para a população negra, entregue para o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que instituiu na mesma data, um Grupo de Trabalho Interministerial – GTI que tinha a finalidade de elaborar propostas de políticas públicas.

Um dos marcos simbólicos principais das reivindicações do movimento negro foi o reconhecimento oficial de Zumbi dos Palmares como herói nacional, e o dia 20 de novembro

transformado em “Dia Nacional da Consciência Negra” pelo governo brasileiro, em 1996.

Em maio de 1996 é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH, que tinha como objetivos, dentre outros, o de “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”, “formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra” e “apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva” (BRASIL, 1996).

Esse Programa foi o resultado de um compromisso assumido pelo Brasil durante a Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos de 1993, em Viena. Trata-se de um programa plurianual que propõe diretrizes e metas a serem implementadas em políticas públicas voltadas para a consolidação dos direitos humanos.

Ainda em 1996, foram realizados dois seminários, um denominado “Seminário Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias?” ocorrido no IPEA e o seminário Internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” promovido pelo Ministério da Justiça.

Ainda durante a década de 1990, na esfera do Poder Legislativo nacional, de acordo com Moehlecke, algumas propostas de ações afirmativas foram encaminhadas, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior.

Em 1993, encontramos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n. 1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB) (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

Ao analisar o conjunto dos projetos, Moehlecke observa que são apresentadas diferentes propostas que vão desde a concessão de bolsas de estudo; política de reparação com pagamento de indenização aos descendentes de escravos; até a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, e o estabelecimento de cotas mínimas para determinados grupos.

Com relação aos grupos beneficiados, ela esclarece que os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou ambos. Naqueles que estabelecem critérios raciais, o público-alvo são os “negros”, “afro-brasileiros”, “descendentes de africanos”, ou setores “etno-raciais socialmente discriminados”, incluindo a população indígena.

Sobre a proporção daqueles atingidos pelas leis propostas, Moehlecke explica ainda que

não há um padrão nesse dimensionamento: alguns definem todo o grupo especificado como beneficiário, e outros estabelecem um percentual.

Dentre as justificativas que legitimam os projetos, Moehlecke (2002, p. 208-209) explica que

[...] encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a idéia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e implicam uma dívida do Poder Público para com esses setores.

Nenhum dos projetos acima mencionados foi aprovado ou implementado até o final dos anos 1990.

A discussão e adoção de políticas de ações afirmativas no Brasil se intensificaram após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, conhecida como Conferência de Durban, ocorrida em 2001, conforme já referida.

A Conferência de Durban contou com a participação de 170 países, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONGS), bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas e instituições internacionais de direitos humanos. No total, mais de 18 mil pessoas foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência. O Brasil esteve presente, com 42 delegados e cinco assessores técnicos.

Como produto final da Conferência, os países participantes adotaram uma agenda comum de combate à discriminação e à intolerância que ficou registrada em dois documentos oficiais: a Declaração Política, onde consta uma série de compromissos a serem compartilhados; e o Programa de Ação, no qual são descritas as medidas para concretizar os pressupostos da Declaração.

O Programa de Ação de Durban, no seu artigo 99

Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, **de ações e de estratégias afirmativas ou positivas**; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação (BRASIL, 2001, grifo nosso).

A partir de 2001, setores do governo federal, alguns governos estaduais e municipais lançaram publicamente programas e ou projetos de lei especificamente destinados a beneficiar os afrodescendentes brasileiros, as mulheres e portadores de necessidades especiais.

Em setembro de 2001, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio de uma portaria, criou o Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia, destinando cota de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais na estrutura institucional do Ministério e do INCRA.

O Supremo Tribunal Federal e o Ministério da Justiça, também em 2001, anunciaram a adoção de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais para as empresas prestadoras de serviço.

O Ministério de Relações Exteriores, em 2002, criou um programa de bolsas de estudo para afrodescendentes em cursos preparatórios para admissão no Instituto Rio Branco, responsável pela formação dos diplomatas brasileiros.

Em 13 de Maio de 2002, foi assinado o Decreto Presidencial nº 4.228, que instituiu, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas. O programa prevê a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos de comissão (DAS); observância destes critérios nas licitações e nas contratações das empresas prestadoras de serviço, além de instituir um Comitê de Avaliação e Acompanhamento do programa (BRASIL, 2002).

No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse perfil, a Lei nº 3.708, aprovada em 9 de novembro de 2001, no Rio de Janeiro, pelo então governador Anthony Garotinho, reservou um mínimo de 40% de vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais cariocas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF) a estudantes “negros e pardos” (RIO DE JANEIRO, 2001). Essa lei modificou a Lei nº 3.524/2000, assinada pelo mesmo governador, que reservou 50% das vagas da UERJ e UENF aos estudantes oriundos de escolas públicas. Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da Resolução nº 196/2002, segue o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação para afrodescendentes (pretos e pardos) (UNEB, 2002).

Posteriormente, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) também propôs e efetivou reserva de vagas para negros.

Segundo informação divulgada pela Fundação Cultural Palmares,

Chega a 158 o número de instituições públicas de ensino superior que adotam algum tipo de cota em seus processos seletivos. Destas, 89 implantaram a política de **Cotas para negros**, segundo levantamento realizado pela organização Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), ao longo dos últimos seis anos (2004 a 2010) (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2010, grifo do autor).

A partir de 2003, várias ações foram implementadas e as políticas públicas voltadas para a questão racial foram ampliadas. Segue levantamento das principais ações⁶:

- 2003 – Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status ministerial e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR (Lei nº 10.678).
- 2003 – Instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto nº 4.886).
- 2003 – Regulamentação do procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Decreto nº 4.887).
- 2003 – Sancionada lei que torna obrigatório, no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, além de incluir o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário oficial das escolas, (Lei nº 10.639).
- 2003 – Criação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – FIPIR.
- 2004 – Lançamento do Programa Brasil Quilombola.
- 2004 – Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD
- 2005 – Realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
- 2005 – Criação do Programa de Combate ao Racismo Institucional.
- 2006 – Aprovação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.
- 2007 – Instituição da Agenda Social Quilombola (Decreto nº 6.261).
- 2009 – Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados.
- 2009 – Criação do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para alunos cotistas das

⁶ Dados retirados do site da Fundação Cultural Palmares (www.palmares.gov.br). Acesso em: 30 de set. de 2011.

IES.

- 2009 – Lançamento do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
- 2009 – Realização da 2ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
- 2003-2010 – 1. 573 comunidades quilombolas certificadas; 93 comunidades tituladas; e 996 processos de regularização fundiária em curso (Decreto nº 4.887).

A questão da diversidade, especialmente na última década, está cada vez mais presente no debate educacional brasileiro.

No campo normativo, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, seguida pela Lei nº 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares.

No âmbito do Ministério da Educação – MEC – foi criada, em 2004, uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, reestruturada pelo Decreto nº 7.480/2011, passando a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais.

No próximo capítulo, falar-se-á com mais profundidade sobre as políticas públicas de diversidade e de inclusão no âmbito educacional, as concepções que norteiam essas ações e os principais programas e projetos do MEC articulados em torno das diversidades.

2.4 FUNDAMENTOS LEGAIS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Nos meses de abril e maio de 2012, a discussão sobre a constitucionalidade ou não da reserva de vagas em universidades públicas a partir de critérios raciais e sociais – as chamadas cotas – esteve na pauta de julgamentos do Supremo Tribunal Federal – STF. Foram julgados a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 (DEM, 2009), o Recurso Extraordinário (RE) 597285 (FIALHO, 2009), e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330 (CONFENEM, 2004).

A ADPF 186 foi ajuizada em julho de 2009 pelo Partido Democratas (DEM) contra atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE/UnB). Como foi visto no capítulo anterior, a UnB adotou critérios raciais para o ingresso

de alunos na universidade pelo sistema de reserva de vagas a partir de 2004. Na ação, o DEM alegou que a política de cotas adotada na UnB feria vários preceitos fundamentais da Constituição Federal, como os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade, entre outros, além de dispositivos que estabelecem o direito universal à educação (STF, 2012a).

Durante dois dias de julgamento, os ministros analisaram a ação ajuizada pelo DEM, e, no dia 26 de abril último, decidiram, por unanimidade, pela constitucionalidade da reserva de vagas em universidades públicas com base no sistema de cotas raciais. Os ministros seguiram o voto do relator do caso, ministro Ricardo Lewandowski, que afirmou que as políticas de ação afirmativa adotadas pela UnB estabelecem um ambiente acadêmico plural e diversificado, e têm como objetivo a superação das distorções sociais historicamente consolidadas (STF, 2012c).

A ADI 3330 (à qual foi anexada a ADI 3314, proposta pelo partido DEM, por ter exatamente o mesmo objeto) foi ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM), questionando a validade da Medida Provisória (MP) 213/04, que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Para receberem os benefícios do PROUNI, as universidades privadas devem reservar bolsas de estudo para alunos que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, sendo que parte das bolsas deve ser concedida a negros, indígenas e pessoas portadoras de necessidades especiais.

Segundo a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, a medida provisória que originou o PROUNI não atende aos requisitos de “relevância e urgência” para sua edição, previstos no artigo 62, parágrafos 1º e 2º, da Constituição Federal, alegam que o programa criou uma discriminação entre os cidadãos brasileiros, ofendendo os princípios constitucionais da isonomia e da igualdade, além de desvirtuar o conceito constitucional de entidade beneficente de assistência social (STF, 2012d).

Em 03 de maio de 2012, o STF, por maioria de votos, julgou improcedente o pedido feito na ADI 3330, validando a Lei nº 11.096/2005, que instituiu o PROUNI. O ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello foi o único a divergir da maioria e votar contra a norma que instituiu o PROUNI. “O meu compromisso não é com o politicamente correto. É com o politicamente correto se estiver, sob a minha ótica, segundo a minha ciência e consciência, harmônico com a Carta da República”, disse o citado ministro (STF, 2012d).

O RE 597285 foi interposto pelo estudante Giovane Pasqualito Fialho, que não foi aprovado no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o curso de Administração, embora tivesse alcançado pontuação superior à de outros candidatos. Os concorrentes que tiveram nota menor foram admitidos pelo sistema de reserva de vagas para alunos egressos das escolas públicas. Segundo o recurso, o sistema de cotas seria um “pacto da mediocridade”, além de ser crime de racismo a distinção no tratamento dos candidatos com base em critério étnico. O estudante pediu a antecipação de tutela para a efetivação de sua matrícula na UFRGS, mas o pedido foi negado (STF, 2012a).

Na UFRGS, a utilização do sistema de cotas no vestibular passou a vigorar em 2008, com 30% das vagas reservadas, sendo metade para alunos que tenham cursado todo ensino médio e pelo menos quatro anos do ensino fundamental em escolas públicas e metade para alunos autodeclarados negros, desde que também tenham vindo de instituições de ensino públicas.

No dia 9 de maio de 2012, por maioria de votos, o Plenário do Supremo Tribunal Federal confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela UFRGS e pelo desprovimento do recurso. O único voto a favor do recurso extraordinário foi o do ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello que avaliou não ver motivo para haver cotas de acesso à universidade para alunos oriundos de escola pública. “Uma coisa é a busca do tratamento igualitário levando em conta a raça e o gênero. Outra coisa é fazer uma distinção pela escola de origem”, sustentou o ministro (STF, 2012b).

As políticas de ação afirmativa são instrumentos desenhados na perspectiva de combate à discriminação racial/social e da promoção da igualdade, em situações concretas.

Propõem-se, nesse momento, a análise das ações afirmativas em conformidade com o princípio de igualdade no Estado Democrático de Direito e o exame da compatibilidade existente entre as ações afirmativas e o ordenamento constitucional brasileiro.

Será feito um breve estudo sobre a evolução das acepções da igualdade nos paradigmas do Estado Liberal, Estado do Bem Estar Social e Estado Democrático de Direito, sendo que, neste último, influenciando fortemente o constitucionalismo brasileiro.

2.4.1 O Princípio da Igualdade e as Ações Afirmativas

De acordo com Ávila (2006) os princípios, no sentido jurídico, são normas que não descrevem comportamentos, mas fins almejados pela sociedade, cabendo ao intérprete a escolha de qual comportamento adotar para se atingir o fim previsto pelo princípio, o que significa que os princípios pontuam objetivos, cabendo ao intérprete a escolha pelos melhores meios para que estes sejam alcançados.

O autor ressalta que quando os fins previstos pelo princípio não são alcançados, os princípios não são concretizados.

Ávila (2006, p. 80) destaca ainda que:

Os princípios instituem o dever de adotar comportamentos necessários à realização de um estado de coisas ou, inversamente, instituem o dever de efetivação de um estado de coisas pela adoção de comportamentos a ele necessários. Essa perspectiva de análise evidencia que os princípios implicam comportamentos, ainda que por via indireta e regressiva. Mais ainda, essa investigação permite verificar que os princípios, embora indeterminados, não o são absolutamente. Pode até haver incerteza quanto ao conteúdo do comportamento a ser adotado, mas não há quanto a sua espécie: o que for necessário para promover o fim é devido.

O princípio de igualdade, como categoria jurídica de primeira grandeza, surgiu pela primeira vez nos textos constitucionais promulgados pelas experiências revolucionárias que marcaram a independência Norte-Americana e que culminaram com a supremacia da burguesia no comando da Revolução Francesa.

Nesses documentos o conceito de igualdade foi marcado pela preocupação jurídico-formal de que a lei devia ser genérica e abstrata, tratando a todos sem distinções.

De acordo com Gomes (2002, p. 3)

[...] foi a partir das experiências revolucionárias pioneiras dos EUA e da França que se edificou o conceito de igualdade perante a lei, uma construção jurídico-formal segundo a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio, devendo o aplicador fazê-la incidir de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos interindividuais.

Essa clássica concepção de igualdade perante a lei, que veio a dar sustentação jurídica ao Estado Liberal burguês, firmou-se como ideia-chave do constitucionalismo que floresceu no século XIX e prosseguiu por boa parte do século XX, e foi tida como a garantia da concretização da liberdade.

Nessa acepção, o princípio da igualdade fundamenta-se na noção de que se todos somos

seres humanos, nascemos iguais e dessa forma devemos ter as mesmas oportunidades. O Estado não deve interferir na sociedade, mas deve permitir que esta, por seus próprios meios, construa condições de crescimento econômico, profissional e cultural.

Porém, o conceito clássico de igualdade puramente formal, presente no princípio geral da igualdade perante a lei, passou a ser questionado, e mostrava-se em descompasso com o emergente Estado Social, marcado pelo avanço dos movimentos a favor da diminuição das injustiças sociais e combate às desigualdades.

A transição do paradigma do Estado Liberal para o Estado Social se dá após a Primeira Guerra Mundial, devido à necessidade de reconstrução dos países. O modelo do Estado Social surge quando se evidencia que um modelo não intervencionista de Estado é incapaz de satisfazer aos anseios humanos de liberdade e igualdade.

Os direitos sociais, juntamente com os direitos econômicos, ocorrem como consequência do paradigma do Estado Social.

A igualdade visada no Estado Social é a material. Dessa forma,

O paradigma social do direito consolidou a perspectiva de tratamento privilegiado do hipossuficiente econômica e socialmente, dando colorações distintas ao princípio da igualdade, tal como concebido pelos revolucionários franceses. A igualdade deixa seu aspecto meramente formal, assumindo uma concepção material e inovadora, permitindo a consecução da máxima: **Tratar desigualmente os desiguais na medida da sua desigualdade** (CRUZ, 2005, p. 10, grifo do autor).

O Estado se torna intervencionista em favor dos necessitados, priorizando os interesses públicos sobre os privados e promovendo uma justiça social distributiva. O Poder Executivo atua através de políticas públicas. Em razão do fortalecimento do Executivo, no Estado Social, o Judiciário se subordina a ele, aplicando, sem maior autonomia, as normas que dele emanam, buscando a realização das políticas públicas por ele propostas.

O aumento considerável do poder estatal, juntamente com o nacionalismo exacerbado, ocasionaram uma distorção no paradigma do Estado Social, com o aparecimento de governos totalitários. Tais governos ansiavam pela homogeneização da população nacional, desprezando o princípio da igualdade quanto às minorias.

A passagem do Estado Social para o Estado Democrático de Direito se dá no processo de democratização ocorrido após a Segunda Guerra Mundial.

No Estado Democrático de Direito, há uma releitura dos direitos fundamentais reconhecidos no Estado Liberal e no Estado Social, sendo que a igualdade não é somente formal,

como no Estado Liberal, tampouco homogeneizante, como no Estado Social. O princípio da igualdade no Estado Democrático de Direito, é reconhecido como direito fundamental e é visto, sobretudo, como o respeito às diferenças e à pluralidade, devendo o Estado atuar de forma a reduzir as desigualdades sociais e assegurar que as minorias tenham os seus direitos respeitados.

O Estado Democrático de Direito tem como fundamento a democracia, a qual se entende como o direito de participação e igualdade de recursos/oportunidades.

De acordo com Gomes,

Da transição da ultrapassada noção de igualdade **estática** ou **formal** ao novo conceito de igualdade **substancial** surge a idéia de **igualdade de oportunidades**, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social (GOMES, 2002, p. 4, grifo do autor).

Dessa nova visão, surgem as políticas sociais de apoio e de promoção a determinados grupos socialmente fragilizados e desfavorecidos.

A essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de **ação afirmativa** ou, na terminologia do direito europeu, de **discriminação positiva** ou **ação positiva** (GOMES, 2002, p. 4, grifo do autor).

Diante do exposto, conclui-se que as ações afirmativas nada mais são que mecanismos para se promover a igualdade de oportunidades (igualdade material) e a justiça social, a fim de minimizar as desigualdades econômicas e sociais.

2.4.2 Ações Afirmativas e a Constituição Brasileira

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 anunciou no seu artigo primeiro os seus objetos maiores: estabelecer e consolidar um Estado Democrático de Direito, tendo como princípios a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Mesmo antes, no Preâmbulo, declara o firme compromisso de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 1988).

O princípio da igualdade, fundamental para a cidadania, é amplamente tratado ao longo de todo o seu texto.

Nos incisos III e IV do artigo 3º, encontramos a igualdade transformada em objetivo fundamental:

Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...]

III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

[...]

IV- promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A igualdade também é expressa entre os direitos e garantias fundamentais:

Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988).

No artigo 5º, são previstas a igualdade formal e a igualdade substancial, na medida em que a atual interpretação da igualdade, ou seja, conforme o paradigma do Estado Democrático de Direito, implica na efetiva atuação do Estado de forma a promover a igualdade. Segundo a opinião do ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim B. Barbosa Gomes

Vê-se, portanto, que a Constituição Brasileira de 1988 não se limita a proibir a discriminação, afirmando a igualdade, mas permite, também, a utilização de medidas que efetivamente implementem a igualdade material. E mais: tais normas propiciadoras da implementação do princípio da igualdade se acham precisamente no Título I da CF, o que trata dos princípios fundamentais da nossa República, isto é, cuida-se de normas que informam todo o sistema constitucional, comandando a correta interpretação de outros dispositivos constitucionais. [...] Esta, portanto, é a concepção moderna e dinâmica do princípio constitucional da igualdade, a que conclama o Estado a deixar de lado a passividade, a renunciar à sua suposta neutralidade e a adotar um comportamento ativo, positivo, afirmativo, quase militante, na busca da concretização da igualdade substancial (GOMES, 2002, p. 17-18).

Além disso, encontramos no texto constitucional a permissão expressa para utilização das ações afirmativas, com o intuito de implementar a igualdade, como vemos nos artigos a seguir:

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XX – Proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

Art. 37 A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

[...]

VIII – A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão (BRASIL, 1988).

Vilas-Bôas (2003, p. 54) afirma que a partir do momento que a constituição aplica em seu texto hipóteses de diferenciações para determinado grupo, autoriza que outros grupos, também discriminados, busquem ser tratados de forma individualizada.

Outra questão importante para a discussão da constitucionalidade das ações afirmativas é o que traz o § 2º do artigo 5º do texto constitucional, que diz: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.”

A Constituição Federal expressa não somente o princípio e as modalidades implícitas e explícitas de ação afirmativa que já mencionamos, mas também acolhe as que advêm dos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo nosso país.

As diversas convenções, tratados, pactos e programas internacionais, além de proibirem toda forma de discriminação, também prevêm a adoção de políticas de promoção da igualdade. O Brasil é signatário dos principais instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, em especial a Convenção contra a Discriminação em Emprego e Profissão da Organização Internacional do Trabalho – OIT, a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, os quais permitem expressamente a utilização das ações afirmativas para minimizar os efeitos da discriminação.

Diante de tudo que foi exposto, entende-se que é amplo e diversificado o respaldo jurídico às políticas de Ações Afirmativas. Não são apenas autorizadas pela Constituição Federal, mas também são importantes instrumentos para se alcançar os direitos fundamentais descritos nela.

2.5 O DEBATE NACIONAL SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS

As políticas de ações afirmativas são um tema muito amplo e controverso. Encontram-se na literatura inúmeros defensores dessas políticas, mas várias críticas são feitas a elas, dirigidas principalmente às políticas de cotas raciais. Considera-se pertinente expor algumas dessas críticas às ações afirmativas, sem, contudo, pretender esgotar tal questão.

Uma das críticas existentes é a de que as ações afirmativas não realizam a igualdade, pelo contrário, infringem tal princípio, por privilegiar determinados grupos em detrimento de outros, ou seja, significam uma discriminação ao avesso, atribuindo, dessa forma, um caráter inconstitucional a essas ações. Além disso, estariam em oposição à ideia do mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de vencer por si mesmo (MOELECKE, 2002).

Para aqueles que as entendem como um direito, elas estariam de acordo com os preceitos constitucionais, e com o princípio de igualdade substancial ou material previsto no Estado Democrático de Direito, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação.

Segundo Moelecke (2002, p. 210), as ações afirmativas “não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia.” Também não seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa existir efetivamente.

Segundo Guimarães (2009, p. 202-203), não se questiona que o mérito seja o principal critério de ingresso nos cursos superiores, “questiona-se, sim, que o mérito e os dotes intelectuais estejam sendo empanados por desigualdades raciais e de classe, que podem ser corrigidas por políticas compensatórias.”

Confrontam-se nessas posições as diferentes interpretações da Constituição e posturas distintas em termos normativos com relação às noções de igualdade (formal e material).

De acordo com Gomes, as nações que historicamente se apegaram ao conceito de igualdade formal são aquelas nas quais se verificam os maiores índices de injustiça social. Portanto, para o autor, “fundamentar toda e qualquer política governamental de combate à desigualdade social na garantia de que todos terão acesso aos mesmos **instrumentos** de combate corresponde, na prática, a assegurar a perpetuação da desigualdade” (GOMES, 2002, p. 15, grifo do autor).

Outra crítica é a defesa da formulação de políticas redistributivas (de caráter social) no lugar de políticas contrárias à discriminação (de caráter racial). Para os seus defensores, uma política direcionada à população pobre necessariamente beneficiaria os negros, já que estes encontram-se em maioria nessa categoria. Segundo tais argumentos, a fonte da desigualdade brasileira não reside na discriminação racial, mas sim nas diferenças de classes sociais.

Aqueles que discordam dessa posição argumentam que ela esquece a especificidade do problema racial, já que a exclusão social e discriminação racial seriam coisas diferentes. A discriminação racial é, inegavelmente, fonte autônoma de desigualdade no Brasil, bastando, para tanto, a análise das estatísticas que comprovam que a situação socioeconômica do negro brasileiro é inferior à do branco.

O estudo desenvolvido por Tanya K. Hernandez (2000) pode trazer uma contribuição para se pensar sobre esse debate. Hernandez analisou a eficiência das políticas sociais para a garantia da igualdade racial em Cuba, tendo em vista que a hipótese defendida pelas políticas propostas era de que a discriminação e as desigualdades raciais desapareceriam no momento em que o privilégio de classe fosse erradicado. Porém, o governo Cubano reconheceu durante o V Congresso do Partido Comunista Cubano, ocorrido em 1997, a existência de disparidades raciais naquele país, e de que políticas sociais apenas, não foram suficientes para solucionar o problema da discriminação e desigualdades raciais.

Hernandez (2000, p. 1.159) concluiu em sua pesquisa que, no contexto cubano, políticas baseadas unicamente em critérios sociais não conseguem solucionar de forma eficiente a discriminação racial ou a estratificação socioeconômica, pois raça e classe estão interligadas, e um aspecto não pode ser tratado sem levar o outro em consideração.

Outra crítica estrutura-se em torno da oposição entre políticas de ações afirmativas (direcionadas, principalmente, ao sistema de cotas nas universidades) e políticas universalistas mais amplas. Esse debate contrapõe o uso do sistema de cotas a um maior investimento na educação básica e na expansão do ensino superior.

Os defensores das políticas universalistas argumentam que não se deve tentar resolver de forma paliativa um problema de bases mais profundas, no caso, a baixa qualidade do ensino fundamental e médio e as poucas vagas oferecidas no ensino superior.

Os adeptos desse argumento equivocam-se na medida em que raciocinam como se a instituição das ações afirmativas fosse excludente de quaisquer outras políticas de melhoria da qualidade da educação.

Aqueles que apóiam as políticas de ações afirmativas, não excluem a melhoria do ensino fundamental e médio das escolas públicas do país e defendem que não deve haver uma oposição entre as políticas adotadas, mas uma combinação entre elas.

Guimarães (2009, p. 206) declara que

[...] políticas públicas universalistas, dirigidas às massas, políticas que universalizam direitos do cidadão, relativas à educação, à saúde, à habitação e ao emprego, são elementos imprescindíveis e necessários ao combate a qualquer prática discriminatória. [...] No entanto, por mais universalistas e massificadas que sejam tais políticas, existem nichos privilegiados no mercado que, apesar de estabelecidos em mecanismos de mérito, são caudatários da desigualdade racial. Tais nichos são, a médio prazo, impermeáveis a políticas redistributivas, e só poderão ser abertos a representantes de grupos discriminados por meio de políticas compensatórias, que privilegiem o ingresso de pessoas destes grupos naqueles círculos.

Desse modo, políticas universalistas se mostram ineficazes em nichos onde o acesso se faz de modo racialmente exclusivo, ao passo que uma política compensatória pode ser eficaz. Porém, políticas de ações afirmativas devem estar ancoradas em políticas de universalização e de ampliação dos direitos civis para uma expansão da cidadania da população pobre.

Finalmente, resta analisar a crítica direcionada à dificuldade de implementação das ações afirmativas, pois não se tem uma classificação racial (ou de cor) rígida e bem estabelecida no Brasil. Questiona-se sobre quem seriam os beneficiados dessas políticas, tendo em vista que o Estado não identifica racialmente seus cidadãos.

Segundo Guimarães (2009) o que preocupa o legislador é a fraude de identidade, ou seja, que alguém que se identifique e seja identificado, regularmente, como “branco”, passe a se definir como “negro” com o objetivo de se beneficiar dessas políticas.

Ainda de acordo com Guimarães (2009, p. 208), a fraude poderia ser controlada com a reintrodução, em todos os registros do Estado, da identificação de cor. “Se ser negro é realmente algo desvantajoso, quem gostaria de ser identificado como negro?” Tais políticas compensatórias significam o reconhecimento, amplo e universal, de raças ou cores pelo Estado, algo que fere, até hoje, o âmago da nossa nacionalidade imaginada. O autor acrescenta, ainda, que um dos objetivos das ações afirmativas é o de reforçar a identidade, seja racial, seja sexual, do grupo parcialmente privilegiado pela legislação. E, conclui, dizendo que “a justificativa mesma da ação afirmativa é que as diferenças, que são fontes de desigualdades, devem, para deixar de sê-lo, não desaparecer, o que é impossível, mas transformar-se em seu contrário, ou seja, em fonte de compensação e reparação” (GUIMARÃES, 2009, p. 208).

A discussão sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil, especialmente em sua modalidade mais polêmica, as cotas para negros, ocorrem no Brasil de forma bastante divergente, por mobilizar opiniões e sentimentos contraditórios. De um lado encontram-se aqueles que

descartam total ou parcialmente as articulações entre o ser pobre e o ser negro, e de outro lado estariam aqueles que percebem que a pobreza no Brasil tem cor.

Valente (2007, p. 254) destaca que, em meio às discussões sobre ações afirmativas no Brasil,

[...] não deixa de ser curioso que sejam recebidas com maior simpatia, pela população em geral, as propostas de educação intercultural bilíngüe para os índios, inclusive previstas na LDB; de valorização das mulheres, como o aumento percentual da representação político-partidária; de garantia de mercado de trabalho para os portadores de necessidades especiais, como a reserva de vagas legalmente asseguradas em concursos públicos; ou mesmo as reivindicações de idosos e homossexuais por maior respeito e espaço de expressão.

Ao contrário das reações ante às demandas desses grupos, são reticentes os comentários sobre a situação do negro brasileiro, que, em última análise, reafirmam a existência do racismo no país.

Na opinião de Valente (2007), o panorama das discussões sobre ações afirmativas no Brasil, abriga, de um lado, intelectuais, juristas e setores representativos do movimento negro que defendem a necessidade urgente de implementação de medidas específicas, como forma de minimizar as desvantagens socioeconômicas da população negra, geradas por cumulativas atitudes discriminatórias. De outro lado, parcelas expressivas da sociedade, condenam propostas dessa natureza, ou por reafirmarem o mito da democracia racial, e portanto não haveria razão para que fosse oferecido um “tratamento especial” para os negros, ou por acreditarem que existe racismo entre nós, temem as consequências futuras geradas pela implementação dessas políticas. Existem ainda, na visão da autora, as opiniões matizadas no interior dessas posições que se antagonizam e, entre elas, vozes ainda não suficientemente convencidas pela argumentação utilizada para defender ou negar a pertinência de políticas que, positivamente, discriminem os negros no Brasil.

Para finalizar, assumi-se, nesse momento, uma posição nitidamente mais engajada, favorável às ações afirmativas que estão sendo demandadas pelo movimento negro. Trata-se de reconhecer uma diferença, construída social, histórica e culturalmente, geradora de prejuízos a uma parcela da população brasileira. A razão da necessidade dessas políticas encontra-se na promoção do princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana e nos objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal.

Neste sentido, faz-se necessário que a política de universalização do acesso à educação,

como um princípio constitucional, seja conjugada com políticas específicas de combate às desigualdades raciais no sistema de ensino, as quais são necessárias à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, primeiramente serão analisadas as políticas de inclusão e diversidade do Ministério da Educação no período de 2003 a 2010, discorrendo-se sobre a mudança ocorrida na Legislação Educacional em virtude da aprovação da Lei nº 10.639/2003, bem como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Além disso, serão relacionados os programas adotados pelas Secretarias do MEC que trabalham com o tema inclusão e diversidade.

Posteriormente, serão analisadas especificamente as políticas inclusivas desenvolvidas para Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede EPT, subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, e o significado e abrangência do Programa de Expansão da Rede EPT e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para essas políticas.

Finalmente, será analisado como se deu a construção das políticas de inclusão no Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC, as diretrizes adotadas para as políticas de inclusão e as ações institucionais propostas.

3.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2003 A 2010

A questão da diversidade, especialmente na última década, encontra-se cada vez mais presente no debate educacional brasileiro.

A partir de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas educacionais para a diversidade étnico-racial alcançaram maior grau de institucionalização.

A Lei nº 10.639/2003, aprovada de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu o ensino da História da África e da Cultura afrobrasilera nos sistemas de ensino, incluiu o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”⁷ no calendário escolar, reconheceu a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de

⁷ Essa data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, em 1695. Em 1996, Zumbi dos Palmares foi considerado Herói Nacional e o dia 20 de novembro o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

redução das desigualdades e estabeleceu novas diretrizes e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2003a)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada a partir da Lei nº 10.639/03, seguida pela Lei nº 11.645/08, que incluiu, também, a questão indígena nos currículos escolares.

O Conselho Nacional de Educação, em 2004, elaborou parecer (Parecer CNE/CP 03/2004) e posterior Resolução (CNE/CP 01/2004) aprovando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2008, foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de estabelecer metas para a implementação efetiva da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) alterada pela Lei nº 10.639/2003.

O Ministério da Educação – MEC, sob orientação do ministro Tarso Genro, criou, em 2004, uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD⁸, com o intuito de articular, entre outras questões, as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, como se vê a seguir:

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (BRASIL, 2004, p. 1).

A nova secretaria procurou aglutinar programas, projetos e ações antes distribuídos em outras secretarias.

Além da preocupação com a articulação entre áreas antes dispersas pelo Ministério, o MEC, por intermédio da SECAD, contempla nos documentos de apresentação dessa secretaria, a preocupação com a participação de uma pluralidade de atores governamentais e sociais na

⁸ O Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011, modificou a estrutura regimental do MEC, transformando a antiga SECAD em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. A SECADI possui 4 Diretorias: Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; e Políticas de Educação Especial.

elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e diversidade

Um de seus objetivos [da SECAD] é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. [...] O MEC, por intermédio da SECAD, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores (BRASIL, 2004a, p. 1).

Segundo Henriques e Cavalleiro (2007, p. 215-216), a SECAD

surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

Encontram-se três abordagens diferentes sobre diversidade desenvolvidas nas políticas educacionais do MEC. A primeira tem por base o **binômio inclusão/exclusão**, a segunda abordagem é baseada na **ação afirmativa ou na discriminação positiva** e a terceira abordagem a diversidade é tratada na chave das **políticas de diferença** (BRASIL, 2008c).

Na primeira abordagem a preocupação é incorporar os excluídos, a partir da perspectiva socioeconômica, a um modelo instituído de política, sem considerar as identidades específicas, ou seja, a questão étnico-racial se dilui.

Na segunda abordagem “a compreensão é que a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais como os negros, índios e mulheres não pode ser atribuída exclusivamente aos indivíduos isoladamente” (BRASIL, 2008c, p. 23). Portanto, a condição de pertencimento a um determinado grupo é considerada nos programas e políticas do MEC.

A terceira abordagem se distingue das políticas de inclusão social e das políticas de ação afirmativa, ou seja, das duas primeiras abordagens, “[...] não pela ênfase no particularismo, mas pela demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na esfera pública” (BRASIL, 2008c, p. 23).

No mesmo documento citado acima, encontra-se a afirmativa de que as duas primeiras abordagens não se contradizem, e são até complementares. A terceira abordagem aponta para mudança das concepções e das formas de organização que orientam as políticas educacionais, e pressupõe o reconhecimento da contribuição dos diferentes povos e culturas para nossa

conformação como nação, de forma a ressaltar a pluralidade étnico-racial como um valor.

No campo normativo, define-se como marcos abrangendo a diversidade na área da educação, a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na rede de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução nº 1/2004), instituídas pelo Conselho Nacional da Educação para regulamentar a lei anterior.

Destaca-se, também, o Decreto nº 5.296/04, que diz respeito ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência; o Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o Projeto de Lei nº 3.627/04, encaminhado pelo MEC, propõe um percentual de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, e o Projeto de Lei nº 7.200/06, que prevê uma reforma para a educação superior e, entre outras coisas, propõe políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas.

Lembra-se, ainda, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, de 2003, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Programa Brasil Sem Homofobia, de 2004, todos elaborados com a participação da sociedade civil e do MEC.

Pode-se destacar alguns programas/ações, definidos como políticas de inclusão e diversidade, separados pelas Secretarias do MEC envolvidas com essas políticas, conforme Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Políticas e Programas de Inclusão e Diversidade das Secretarias do MEC:*

SECRETARIA	PROGRAMA/AÇÃO	OBJETIVOS
<p style="text-align: center;">SESU</p> <p>Secretaria de Ensino Superior</p>	PROEXT – Programa de Extensão Universitária	Criado em 2003, abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social.
	PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	Tem o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura.
	PNAES – O Plano Nacional de Assistência Estudantil	Apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES). O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.
	REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	Busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

	PROUNI – Programa Universidade para Todos	Criado em 2004, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.
SEESP** Secretaria de Educação Especial	Programa MecDaisy	Conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado para alunos com deficiência visual, baixa visão ou cegueira. A ferramenta está disponível gratuitamente no portal do ministério.
	Programa Escola Acessível	Busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino.
	BPC na Escola	O programa é uma ação que envolve os ministérios da Educação, Saúde Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com estados, municípios e com o Distrito Federal. Tem por objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.
	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
	Programa INCLUIR	Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). Esse programa é realizado em parceria com a SESU.
	Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Criado em 2005, disponibiliza aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância	Desenvolvido em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, o programa tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância.
	Programa Mulheres Mil	Tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda. O programa Mulheres Mil faz parte das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal.
	PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego	Tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. A medida intensifica o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país.
	Rede CERTIFIC	É um programa de reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, jovens ou adultos, durante sua trajetória de vida. O processo associa trabalho à elevação da

<p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</p>		escolaridade, numa estratégia desenvolvida em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego.
	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos de qualificação profissional, técnicos, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas, especialização, mestrado e doutorado. Visa à ampliação e à democratização das vagas nessa modalidade de ensino.
	Programa Brasil Profissionalizado	Criado em 2007, visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.
	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil)	Lançado em 2007, o sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC) visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância. Realizado em parceria com SEED – Secretaria de Educação a Distância.
	PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Criado em 2005, o PROEJA tem como proposta a integração da educação profissional à educação básica, buscando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, juntamente com a sua qualificação profissional.
	Projovem Campo – Saberes da Terra	Criado em 2005, o programa oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens residentes no campo, de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental.
	TECNEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	Criado em 2001, visa à inserção das pessoas com necessidades específicas em cursos das instituições federais de educação profissional e tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.
<p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE</p>	Brasil Alfabetizado	Lançado em 2002, é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.
	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)	Criado em 2007, visa o fornecimento de livro didático adequado ao público da alfabetização de jovens e adultos como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.
	Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares	O programa visa estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares.
	UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior	Criado em 2008, o Programa visa dar assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa.
	Rede de Educação para a Diversidade	É um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. O objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula.
	Educação indígena	As principais ações são: cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena), formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais), produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas, promoção do Controle Social Indígena em articulação com a FUNAI, e apoio financeiro à construção,

		reforma ou ampliação de escolas indígenas.
	Programa Educação em Direitos Humanos	Busca implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com ações de formação de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos.

*Dados retirados do site do MEC. (<http://www.mec.gov.br>)

** A SEESP desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. A partir da nova política, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Observa-se que, no período compreendido entre 2003 e 2010, o número de programas e projetos na área da Educação que contemplam o tema da inclusão e diversidade foi ampliado e orientou um novo desenho institucional de algumas secretarias do MEC, algo inexistente no governo anterior.

Na próxima seção, serão analisadas, mais detalhadamente, as políticas e programas de inclusão e diversidade destinadas à Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica – REDE EPT, promovidas pela SETEC, assim como o Programa de Expansão da Rede EPT dos últimos 5 anos, para, por fim, serem detalhadas as propostas de inclusão e de ações afirmativas definidas no Plano de Inclusão do Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC.

3.2 A REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – POLÍTICA DE EXPANSÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Boa parte das instituições que hoje formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede EPT, são originárias das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo Decreto nº 7.566 em 1909, assinado por Nilo Peçanha (SILVA, 2009, p. 7).

Inicialmente essas escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e, em 1930, passaram para o recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, com a publicação da Lei nº 378, essas escolas passaram a ser denominadas Liceus Industriais.

Em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.127, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, os liceus são transformados em Escolas Industriais ou Escolas Técnicas. Os estabelecimentos de ensino localizados nos estados de Alagoas, Ceará, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Santa Catarina foram denominados de Escolas Industriais e, os localizados nos estados do Amazonas, Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Guanabara, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul,

Minas Gerais e São Paulo foram denominados de Escolas Técnicas.

De acordo com Almeida (2010), o processo que definiu quais estabelecimentos seriam denominados Escolas Técnicas ou Escolas Industriais deve ter sido semelhante ao processo que definiu a transformação das Escolas Técnicas em CEFETs, no final dos anos 1990, ou seja, determinado por critérios como estrutura física, laboratorial e de pessoal dos estabelecimentos de ensino em questão, aliado à questão política.

A partir de 1959, essas escolas se transformaram em Escolas Técnicas Federais⁹. Em paralelo, Escolas Agrotécnicas Federais, vinculadas ao Ministério da Agricultura, também vão sendo criadas. Em 1967, as Escolas Agrotécnicas são transferidas para o Ministério da Educação e Cultura, e passam a ser chamadas de Escolas Agrícolas.

Em 1978, com a publicação da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e do Paraná, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), e durante a década de 1990, outras Escolas Técnicas e Agrícolas também vão se tornando CEFET, estruturando, dessa forma, em 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.¹⁰

Em 1997, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, determinou no seu artigo 5º, que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997a). E, o Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei nº 8.948/1994, no seu artigo 4º reforçou a desarticulação do ensino técnico com o ensino médio, definindo, inclusive, como um dos objetivos dessas instituições a oferta de ensino médio regular (BRASIL, 1997b).

Em 1998, a Lei nº 9.649, no seu artigo 47, alterou o artigo 3º da Lei nº 8.948/1994, acrescentando o § 5º abaixo descrito, que determinava

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, grifo nosso).

⁹ A Escola Industrial Federal de Santa Catarina foi transformada em Escola Técnica Federal de Santa Catarina, em 6 de junho de 1968, por meio da portaria ministerial nº 331.

¹⁰ A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou, automaticamente, todas as Escolas Técnicas Federais em CEFET, porém, a implantação ficou condicionada à publicação de decreto presidencial específico para cada centro.

Os dois Decretos citados acima direcionaram essas instituições para a oferta de cursos superiores de tecnologia, cursos técnicos subsequentes e ensino médio regular desarticulado da formação profissional, e a Lei nº 9.649 remeteu a criação e manutenção de novas escolas à responsabilidade dos estados, municípios e da iniciativa privada.

Somente a partir de 2004, com a publicação do Decreto nº 5.154, as políticas federais para a educação profissional e tecnológica sofreram uma reorientação com a possibilidade, novamente, de oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e, na sequência, em 2005, com a Lei nº 11.195, abriu a possibilidade da expansão e criação de novas escolas.

No que se refere à organização dessas novas escolas, verifica-se que

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país (SILVA, 2009, p. 8).

A partir dessas discussões, o Ministério da Educação propôs um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais reafirmou, no artigo 6º, as finalidades e características dessas instituições, das quais destacamos as seguintes:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

[...]

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

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

Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional. Essa organização pedagógica verticalizada, um de seus fundamentos, permite que os alunos compartilhem espaços de aprendizagem, possibilitando o delineamento de trajetórias ou

itinerários formativos que vão dos cursos de qualificação profissional, passando pelo curso técnico, de graduação e pós-graduação.

Os Institutos Federais também devem atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, e em sua intervenção, devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva local, a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada.

Firmou-se, também, um compromisso de ampliação da oferta de vagas, de acordo com os percentuais previstos na Lei nº 11.892/2008, de no mínimo 50% de oferta em cursos técnicos de nível médio – integrado, subsequente ou concomitante (preferencialmente integrado) e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), sendo que este último deve atingir, no mínimo, 10% da oferta, conforme estabelecido no Decreto nº 5.840/2006; 20% em formação de educadores – Licenciatura na Área de Ciências da Natureza e Matemática, Licenciatura EPT (licenciatura para a educação profissional) e programas especiais de formação pedagógica; e 30% em cursos superiores de tecnologia e bacharelado em áreas nas quais a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (BRASIL, 2008a).

A nova estrutura dos Institutos também permitiu a formulação de propostas de inclusão social que viessem a favorecer a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que reconhecessem na diversidade, uma forma diferenciada de contribuir para o exercício do direito à educação de qualidade para todos os segmentos da sociedade excluídos dos processos de formação profissional.

De acordo com Silva, (2009, p. 8), “o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias.”

Nas concepções e diretrizes dos Institutos Federais, o conceito de inclusão, abriga o combate a todas as formas de preconceitos, que são geradores de violência e intolerância, “através de uma educação humanista, pacifista, e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual” (PACHECO, 2010, p. 10).

Na Rede EPT, as primeiras ações de institucionalização de uma política de inclusão

iniciaram com o Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em 2001, coordenado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante (MEC/SETEC). Esse programa promove a inserção das Instituições Federais de Educação Tecnológica para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico.

A política de inclusão na Rede EPT se aprofundou, em junho de 2007, com o Seminário Nacional de Expansão e Democratização que debateu, principalmente, sobre as formas de acesso à Rede. As discussões realizadas durante o Seminário contribuíram para implementar ações inclusivas em todas as instituições que compõem a Rede, a partir de programas e projetos de inclusão propostos pelo MEC e Governo Federal compreendendo os diferentes grupos em desvantagem social.

Foi visto no Quadro 1 da seção anterior, que no âmbito da SETEC são contempladas várias políticas inclusivas: Projovem Campo – Saberes da Terra, Programa Mulheres Mil, Rede CERTIFIC, Programa Brasil Profissionalizado, Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), PROEJA, Programa TECNEP, e o PRONATEC.

A criação dos Institutos Federais traduz uma ação política que tem a compreensão do papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil, e que a considera estratégica, não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para o fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros.

3.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO IF-SC

As discussões sobre a formulação de políticas de inclusão e ações afirmativas no IF-SC iniciaram durante a realização do segundo Seminário sobre Ingresso ocorrido na instituição, em outubro de 2006, no qual foram apresentados dados sobre o perfil socioeconômico e étnico-racial dos candidatos inscritos no Exame de Classificação e no Vestibular de 2007. Nas discussões ocorridas durante o seminário, sentiu-se a necessidade de se constituir um “Grupo de Trabalho para encaminhar ações a serem implantadas nos processos de ingresso, voltadas às diferenças étnico-raciais e sócio-econômicas” (IF-SC, 2009a, p. 7).

Em abril de 2007, foi criado um Grupo de Trabalho Institucional, denominado GT Ações Afirmativas, com as seguintes atribuições:

[...] construir fundamentos para as discussões sobre Ações Afirmativas, coordenar as discussões sobre essas ações e a ampliação do acesso; levantar subsídios sobre o acesso e diversidade sócio-econômica e étnico-racial para fundamentar o programa Institucional de Ações Afirmativas; e sistematizar uma proposta de Ações Afirmativas com o objetivo de ampliar o acesso na Instituição (IF-SC, 2009a, p. 7).

Também durante o seminário, outro encaminhamento foi dado com relação à elaboração de um instrumento eficiente e padronizado de coleta de dados para a elaboração do perfil socioeconômico de todos os candidatos dos cursos ofertados pelo, então, CEFET-SC.

A partir do ingresso 2007/2, o processo de inscrição dos candidatos passou a ser realizado totalmente pela internet e o questionário socioeconômico preenchido pelo candidato no próprio programa de inscrição, o que facilitou o acesso das informações e a sua extração para análises mais aprofundadas. “Este novo questionário buscou atender dados que são considerados relevantes para o desencadeamento de ações afirmativas na instituição [...]” (CEFET-SC, 2008a, p. 10).

A partir das discussões realizadas pelo GT, foram encaminhadas algumas ações:

[...] elaboração de boletins, buscando sensibilizar a comunidade interna sobre o tema Ações Afirmativas; organização de seminário para discussão da temática; análise das metodologias de ingresso implementadas em diversas instituições de ensino voltadas às diferenças socioeconômicas e étnico-raciais; elaboração de proposta sobre reserva de vagas no CEFET-SC; criação de página sobre Ações Afirmativas para veiculação das discussões, textos e encaminhamentos do GT (IF-SC, 2009a, p. 7).

Em setembro de 2008, O GT Ações Afirmativas encaminhou para aprovação no Conselho Superior uma proposta de diretrizes para as Políticas de Inclusão do CEFET-SC, na qual estava prevista a possibilidade de novos cursos apresentarem programas de inclusão antes da formalização do Plano de Inclusão da instituição, desde que devidamente articulados ao Projeto Pedagógico do Curso.

As diretrizes para as políticas de inclusão do CEFET-SC foram aprovadas, em dezembro de 2008, pela Resolução nº 018/2008 do Conselho Diretor (CEFET-SC, 2008b).

A referida resolução estabeleceu as diretrizes para as Políticas de Inclusão de acesso, resumidas abaixo:

- Aplicação de ações afirmativas de acesso (reserva de vagas para alunos oriundos de

escola pública e para negros) para os cursos de graduação e técnicos, com a finalidade de promover a inclusão de grupos em desvantagem social;

- Utilização dos resultados do ENEM (exclusivamente ou articulados com outros mecanismos) nos processos seletivos dos cursos técnicos e de graduação;

- Utilização de estratégias e mecanismos alternativos de acesso para os cursos do PROEJA e de Formação Inicial e Continuada – FIC;

- Elaboração do Plano de Inclusão da Instituição, para um período de cinco anos, que articulará as ações inclusivas.

Ainda no ano de 2008, o IF-SC, na época CEFET-SC, incentivado por políticas públicas do Ministério da Educação, inicia seu trabalho voltado à formação de professores por meio da oferta dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, com Habilitações em Física e em Química.

Foi aprovada, então, a Resolução nº 22/2008 (CEFET-SC, 2008c), pelo, então, Conselho Diretor, implementando o Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Licenciatura do CEFET-SC, a partir de 2009, proposta que foi apresentada pelo GT Ações Afirmativas em articulação com as coordenadorias dos cursos de licenciatura e com os servidores da Coordenadoria de Ingresso.

No artigo 4º da referida resolução, são definidas as ações orientadoras do programa em questão, a serem implementadas pelo CEFET-SC:

- I – preparação para o acesso;
- II – acesso com reserva de vagas;
- III – acompanhamento de permanência e êxito do estudante em seu percurso formativo;
- IV – acompanhamento da inserção sócio-profissional dos estudantes egressos (CEFET-SC, 2008c).

As ações definidas como **preparação para o acesso**, encontradas no artigo 5º, são: “divulgação, nas escolas e nos meios de comunicação, do Programa de Ações Afirmativas na perspectiva de inclusão socioeconômica e étnico-racial no ensino superior; oferta do Programa Pré-licenciatura visando à preparação para o acesso ao curso” (CEFET-SC, 2008c).

No artigo 6º, estão definidas as ações afirmativas de **acesso**, destinando 60% (sessenta por cento) das vagas do vestibular da seguinte forma:

- a) reserva para negros¹¹: 10% para candidatos negros que preferencialmente tenham cursado integralmente o Ensino Médio em Instituições Públicas de Ensino;
- b) reserva para oriundos de Escola Pública: 50% (cinquenta por cento) para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em Instituições Públicas de Ensino (CEFET-SC, 2008c).

Buscando garantir condições de **permanência e êxito** desses estudantes, o artigo 9º estabeleceu as seguintes ações:

- I – apoio acadêmico estruturado em projetos e programas voltados ao atendimento pedagógico;
- II – apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda, compreendendo a:
 - a) criação, reestruturação e ampliação de programas de assistência estudantil já existentes no CEFET-SC;
 - b) celebração de convênios com órgãos públicos ou privados para auxiliar a permanência no CEFET-SC.
- III – atenção à formação político-social do acadêmico, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas características socioculturais e econômicas a fim de ampliar o seu repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista e solidária no CEFET-SC (CEFET-SC, 2008c).

Encontra-se no artigo 10 da mesma resolução, que as ações afirmativas de **acompanhamento da inserção sócio-profissional dos alunos egressos** do IF-SC “serão efetuadas a partir da criação de um banco de dados com informações atualizadas desses alunos e de contatos sistemáticos para obter informações sobre sua inserção sócio-profissional” (CEFET-SC, 2008c).

Como se vê, as ações afirmativas, da forma como são concebidas e propostas no IF-SC, não se limitam às formas de ingresso, pelo contrário, envolvem um conjunto de ações que promovam a preparação para o acesso, o ingresso, e precisam ser acompanhadas por ações de permanência e êxito no percurso formativo, além do acompanhamento da inserção sócio-profissional do egresso. “Tais ações inserem-se no Programa de Ações Afirmativas, cujo foco é o sujeito em desvantagem social” (IF-SC, 2009a, p. 7).

O documento denominado Políticas de Inclusão da Rede Federal de Ensino Tecnológico, publicado pela SETEC (BRASIL, 2008c, p. 12), define grupos em desvantagem social como sendo “todos aqueles que, por diferentes razões (sociais, econômicas, étnico-raciais ou culturais),

¹¹ A proposta de reserva de vagas de 10% para negros levou em conta a porcentagem de negros em Santa Catarina divulgada na Síntese de Indicadores Sociais de 2004, do IBGE, que mostrava que a essa população correspondia a 10,4% do total. (Conforme consta no Programa de Ações Afirmativas Cursos de Licenciatura, 2008, p.13)

apresentam dificuldades de acesso, de permanência ou conclusão no seu percurso formativo em instituições de ensino de qualidade.” O documento ressalta, ainda, que esses grupos são identificados “por receberem da sociedade um reconhecimento negativo em função de características (condição étnico-racial, gênero, renda), por suas relações sociais (origem familiar, rede de relações pessoais) ou por suas condições como agentes econômicos, políticos e culturais.” No mesmo documento, afirma-se que essa condição de desvantagem, construída social, histórica e culturalmente, “se traduz em prejuízo no momento de um processo seletivo competitivo no qual se pressupõe condições de igualdade para todos.”

Em consonância com a definição adotada pela SETEC, o IF-SC “ratifica os grupos em desvantagem social identificados acima e inclui outros que se encontram na mesma situação, a saber: pessoas portadoras de sofrimento psíquico, reabilitados do Instituto Nacional de Seguridade Social e ex-presidiários” (IF-SC, 2009a, p. 4).

Em paralelo às atividades do GT Ações Afirmativas, em agosto de 2006, foi criado o Grupo de Trabalho Permanência e Êxito¹², por meio da Portaria nº 291/2006, devido ao índice significativo de evasão identificado em pesquisa realizada na instituição nos anos 2003, 2004 e 2005, conforme se observa no documento produzido pelo GT.

Os dados relativos à evasão no CEFET-SC, apresentados nos relatórios de gestão de 2003/2, 2004/1 e 2004/2 evidenciaram um grande número de alunos que se afasta da escola. Além disso, mais recentemente, uma pesquisa realizada pela Direção do CEFET-SC revelou que o índice de evasão no semestre 2005/2 foi de 22,2% na média (CEFET-SC, 2006a, p. 11).

O GT Permanência e Êxito tinha como atribuição a elaboração de um projeto institucional de combate à evasão escolar, devendo

[...] elaborar um diagnóstico baseado nos dados institucionais que permitisse construir hipóteses indicadoras do problema da evasão e da repetência; realizar uma revisão bibliográfica em torno dos temas **evasão escolar** e **fracasso escolar**; apresentar uma metodologia de solução de problemas para o desenvolvimento do projeto (IF-SC, 2009a, p. 9, grifo do autor).

O trabalho desenvolvido pelo GT Permanência e Êxito, em levantamento de dados institucionais e entrevistas, constatou que

[...] o índice de evasão – maior ou menor – envolve, pelo menos, três atores do processo como um todo: a instituição, o docente e o educando. Evidenciou-se, ainda, que quando existe o acompanhamento dos alunos com dificuldades há a

¹² Originalmente esse Grupo de Trabalho era denominado de GT Evasão. Sobre a mudança de nome do GT falaremos mais adiante.

possibilidade de diminuir o índice de evasão. Por outro lado, observou-se também que o problema do fracasso escolar não se resolve apenas com medidas que favoreçam a permanência do aluno. Há períodos em que os índices de evasão foram reduzidos, mas a repetência foi alta (CEFET-SC, 2006a, p. 12).

O trabalho do GT Permanência e Êxito foi intenso, no sentido de buscar um suporte teórico para a realização do projeto proposto, além de realizar seminários institucionais com a finalidade de informar e sensibilizar a comunidade escolar sobre a questão do fracasso escolar e suas implicações.

As discussões teóricas realizadas pelo Grupo levaram-no a um posicionamento diferente com relação à terminologia a ser utilizada pelo GT e, conseqüentemente, ao seu foco de trabalho, o que gerou, inclusive, a mudança de nome do próprio GT, antes denominado GT Evasão.

Nos documentos oficiais do MEC é encontrado sempre o termo **sucesso escolar** aliado à questão do acesso e permanência.

Porém, o GT, ao trabalhar o conceito de fracasso/sucesso escolar, buscou um termo que expressasse algo mais substancial e que levasse em conta não apenas o resultado, mas todo o processo acadêmico do aluno. Dessa forma, o Grupo optou por utilizar o termo êxito escolar, significando não apenas a conclusão com êxito, mas, também, o êxito no percurso formativo e na inserção no mercado de trabalho dos egressos.

Sendo assim, o GT Evasão passa a se chamar GT Permanência e Êxito.¹³

É importante essa explicação, porque esclarece esse conceito assimilado pelo IF-SC, e que aparece nos seus documentos oficiais, pois implica em uma compreensão mais ampla do sucesso escolar. O IF-SC passa, então a encarar o problema da evasão e do fracasso escolar de uma maneira mais desafiadora, o da permanência e do êxito do aluno, ou seja, passa a pensar nas possibilidades de manter o aluno na escola antes de sua evasão e, ficando, que ele atinja seus objetivos.

Em 2009, acontece a transformação do CEFET-SC em IF-SC, o que altera a estrutura interna da instituição, possibilitando a criação da Coordenação de Inclusão e Assuntos Estudantis, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Essa coordenadoria, além de outras atribuições, articula os temas trabalhados pelos dois GTs já mencionados, supervisiona os trabalhos da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas do IF-SC e coordena os Núcleos de

¹³ Apesar dessa mudança de concepção e de nome do GT não estar registrada em nenhum documento oficial do Grupo, foram as discussões teóricas desenvolvidas por eles que contribuíram para esse novo posicionamento institucional.

Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, dos campi.

Quanto às políticas para pessoas com necessidades especiais, o IF-SC participa do Programa TECNEP, promovido pela SETEC/MEC, que visa a inserção e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, nos Instituições Federais, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como o segmento comunitário. Tem como objetivo principal estimular a criação da cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscando a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

Nos Institutos Federais, o Programa TECNEP é operacionalizado nos campi pelos NAPNEs, que articulam pessoas, instituições e desenvolvem ações de implantação e implementação do Programa no âmbito interno.

Além disso, o IF-SC submete anualmente, desde 2008, projetos ao Programa INCLUIR da SESU/SEESP, que visam oferecer condições de acessibilidade e técnico-pedagógicas de acessibilidade, assim como a aquisição de equipamentos necessários para a atuação dos NAPNEs, em funcionamento em todos os campi do IF-SC.

As discussões sobre Ações Afirmativas no IF-SC culminaram na consolidação do Plano de Inclusão do Instituto Federal de Santa Catarina, elaborado para um período de cinco anos (2009 a 2013), aprovado em abril de 2009 e na Resolução nº 008/2009 do Conselho Superior, que criou o Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação, presenciais e na modalidade à distância, a partir do processo de ingresso de 2009/2.

Esse conjunto de ações tem como objetivo promover a preparação para o acesso, o ingresso, a permanência e êxito no percurso formativo na instituição e de acompanhamento da inserção sócio-profissional dos estudantes egressos, para os grupos em desvantagem social, nas mesmas condições expressas no Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Licenciatura, citado anteriormente.

No Plano de Inclusão, as políticas institucionais de inclusão para o período 2009-2013 são: democratização do acesso; permanência e êxito no percurso formativo; inserção sócio-profissional do egresso; reconhecimento e convivência com as diferenças.

Dentre as ações previstas no Plano de Inclusão para o período 2009-2013, destacam-se aquelas que se referem ao favorecimento da permanência e do êxito no percurso formativo, que são o objeto deste estudo, resumindo-as abaixo (IF-SC, 2009a):

- Promover e efetivar a permanência e êxito do estudante em seu percurso formativo, estruturado em projetos e programas voltados ao atendimento pedagógico, monitoria para todos os cursos, e de atendimento paralelo realizado pelos docentes;

- Estabelecer Política de Assistência Estudantil e ampliar o programa de bolsas de pesquisa, priorizando critérios sócio-econômicos;

- Promover o acolhimento aos alunos ingressantes, além de criar e ampliar as bibliotecas dos campi e espaços de convivência para os estudantes;

- Redimensionar os currículos dos cursos visando à inclusão e à mobilidade estudantil, adaptar mecanismos de linguagem inclusiva e estratégias didático-metodológicas conforme as necessidades dos estudantes e planejar as atividades acadêmicas e institucionais com base no diagnóstico socioeconômico das turmas ingressantes.

É possível perceber que as ações com foco na permanência e êxito, definidas no Plano de Inclusão, prevêm desde auxílio financeiro através de bolsas de pesquisa e assistência estudantil, acolhimento e espaços de convivência, programas de monitoria, atendimento paralelo e acompanhamento pedagógico, até o redimensionamento curricular e estratégias didático-metodológicas visando à inclusão, dentre outros.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IF-SC – PDI, elaborado para quinquênio 2009 – 2013, enfatiza que as políticas inclusivas devem se manifestar por meio de propósitos e ações que visam, cada vez mais, propiciar condições de acesso, permanência com êxito no percurso formativo e inserção sócio-profissional de grupos em desvantagem social e que a qualidade da educação pressupõe qualidade para todos, em todas as dimensões da vida humana. “Isso significa que a instituição não pode ser privilégio de determinados grupos e nem pode limitar-se à meta quantitativa de ampliar vagas” (IF-SC, 2009f, p. 26).

O trabalho da instituição deve abranger diversas finalidades, associadas às seguintes dimensões: cultural, política e social, formação profissional, e humanística. Nessa perspectiva, “pretende-se que o ensino seja transformador e democrático, garantindo o respeito às individualidades. As ações e os meios devem contemplar ao mesmo tempo o contexto e as diversas dimensões da formação do sujeito, pois se deseja que este se constitua cidadão” (IF-SC, 2009f, p. 29).

A pesquisa, que será apresentada no quinto capítulo, tem como objetivo analisar as ações institucionais de permanência e êxito aos alunos cotistas do Curso de Licenciatura em Ciências

da Natureza e do Curso Superior em Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do Campus São José do IF-SC, além de verificar o índice de permanência e êxito no percurso formativo desses alunos.

Como já falamos anteriormente, não se trata de uma avaliação do cumprimento do Plano de Inclusão, trata-se de uma análise da contribuição e do significado dessas ações para esses alunos durante a sua trajetória na Instituição.

4 O UNIVERSO DA PESQUISA

Neste capítulo será descrito, primeiramente, o Campus São José do IF-SC, local escolhido para a realização da pesquisa de campo. Na sequência, serão apresentados os cursos superiores oferecidos no campus, o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações e o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química, que também são o foco da pesquisa, oferecendo algumas informações contidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, sobre a estrutura e dinâmica desses cursos, para que se possa conhecer o seu funcionamento.

Posteriormente, será realizada a caracterização socioeconômica dos alunos que ingressaram nesses cursos, nos ingressos de 2009-2, 2010-1 e 2010-2. Será feita a caracterização por curso, separando os alunos em dois grupos: os que entraram pela Classificação Geral, e os que entraram pelas Ações Afirmativas (cotas).

Os dados apresentados foram extraídos do Sistema de Ingresso de IF-SC, do Sistema Acadêmico do Campus São José.

4.1 O CAMPUS SÃO JOSÉ

Localizado no município de São José, na Grande Florianópolis, o Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC iniciou a oferta de seus cursos em 1988. Sua criação se deve ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, criado em 4 de julho de 1986, durante o governo do Presidente José Sarney, que tinha como objetivo a interiorização do ensino técnico no país, pois, nessa época, os CEFETs e ETFs situavam-se somente nas capitais.

A proposta inicial do PROTEC era a de construir 100 novas escolas técnicas, número que foi ampliado posteriormente para 200. Entretanto, frente aos problemas do Programa e às dificuldades orçamentárias do país, a proposta foi remodelada e o governo federal desistiu da criação das 200 Escolas Técnicas Federais que passaram a ser 40, e, além disso, deixaram de ser independentes (autarquias federais), mas subordinadas às Escolas Técnicas ou aos CEFETs existentes em cada Estado da Federação. Criou-se, assim, a denominação de “Unidades de Ensino

Descentralizada – UNEDs”. Somente 16 UNEDs foram construídas em todo o Brasil como resultado do Programa (SILVEIRA, 2008; ZOTTI, 2004).

As atividades, da então UNED de São José, foram iniciadas no dia 14 de março de 1988 em instalações provisórias, num casarão alugado pela prefeitura municipal de São José, para os 264 alunos matriculados nos Cursos Técnicos de Refrigeração e Ar Condicionado e de Telecomunicações.

Em 1990, a UNED de São José transferiu-se para sua sede definitiva, construída num terreno de 10.000m², com área coberta de 6.220m² e quadro de pessoal efetivo composto inicialmente de 48 professores e 112 técnicos-administrativos.

A inauguração oficial das instalações da UNED/SJ ocorreu em 19 de abril de 1991, porém, somente em 4 de setembro de 1993, foi publicada a portaria nº 2.359 de 03/09/1993, no diário oficial da União, que autorizava o seu funcionamento (ALMEIDA, 2010).

Em 2010, o Campus São José, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendeu cerca de 1.100 alunos. Sua infraestrutura é composta por 14 salas de aula, auditório e mini-auditório, sala de vídeo-conferência, biblioteca, quadras de esporte cobertas, academia, sala de cultura, cantina e 22 laboratórios que atendem aos cursos oferecidos. Os cursos técnicos ofertados são: Cursos Técnicos Integrados em Refrigeração e Climatização e em Telecomunicações com ênfase em Rede de Computadores e em Telefonia, Curso Técnico Concomitante em Refrigeração e Climatização, Curso Técnico Subsequente em Telecomunicações (com ênfase em Redes de Computadores e em Telefonia) e em Refrigeração e Climatização. O Campus São José oferece ainda o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química e o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações. (IF-SC, 2010). A partir de 2012, o Campus São José passa a oferecer, também, o curso de Engenharia de Telecomunicações (IF-SC, 2010a).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS

Todos os cursos superiores ofertados nos campi do IF-SC devem ter seus Projetos Pedagógicos do Curso – PPCs, analisados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e aprovados pelo Conselho Superior da Instituição, de acordo com as diretrizes institucionais e nacionais vigentes.

Para acesso aos cursos superiores de tecnologia e de licenciatura, o aluno deverá portar certificado de conclusão do Ensino Médio e ser aprovado no vestibular da Instituição.

Neste subcapítulo, serão descritos alguns aspectos relevantes dos PPCs dos cursos que são o foco desta pesquisa, para que se possa conhecer melhor a estrutura e a dinâmica desses cursos.

Além disso, é importante ressaltar que todos os processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos no Campus São José são regidos pela Organização Didática Pedagógica – ODP. Esse documento estabelece as diretrizes e regras que orientam as práticas no campus e os PPCs.

A ODP estabelece que os cursos deverão ter os seus currículos desenvolvidos com base na constituição de competências que os alunos devem adquirir. Por competências, a ODP esclarece que são “um conjunto de habilidades articuladas para colocar em ação valores e conhecimentos visando o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas ao cidadão e pela natureza do trabalho” (CEFET-SC, 2008d, p. 3).

Quanto à avaliação dos discentes, a ODP aponta que primará pelo caráter diagnóstico e formativo, consistindo-se em um conjunto de ações que permitam obter evidências sobre o desenvolvimento do conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias à constituição das competências previstas nos PPCs, para orientar as decisões sobre os encaminhamentos do processo ensino-aprendizagem e sobre a aprovação ou não do aluno.

As avaliações serão registradas no Diário de Classe do professor, ao longo do período letivo, de acordo com a seguinte escala de conceitos e respectivas equivalências:

- I. Conceito A: Competência atingida plenamente;
- II. Conceito B: Competência atingida satisfatoriamente;
- III. Conceito C: Competência atingida minimamente;
- IV. Conceito D: Competência não atingida (CEFET-SC, 2008d, p. 26).

Ao final do período letivo, para cada componente curricular, será registrado um único conceito para cada aluno, segundo a seguinte escala:

- I. Conceito final A: Aproveitamento pleno;
- II. Conceito final B: Aproveitamento satisfatório;
- III. Conceito final C: Aproveitamento minimamente suficiente;
- IV. Conceito final D: Aproveitamento insuficiente (CEFET-SC, 2008d, p. 26).

Apesar de o conceito final em cada disciplina ser único, ao longo do semestre os alunos são avaliados pelo desenvolvimento das competências previstas, sendo oportunizados momentos de recuperação de atividades e avaliações. O aluno deverá apresentar aprovação em cada uma das competências, não sendo consideradas médias entre as avaliações para expressão do conceito

final.

Ao longo do período letivo, serão garantidas atividades de recuperação de estudos, visando atender os alunos que demonstrarem dificuldades no desenvolvimento de algumas competências.

Ao final do semestre, o resultado é expresso por meio dos conceitos APTO ou NÃO APTO. Será considerado APTO ou aprovado o aluno que tiver obtido conceito final A, B, ou C e obtiver frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas previstas no Plano de Curso, para aquela disciplina.

Será considerado NÃO APTO em uma disciplina (ou reprovado) o aluno com conceito final D e/ou com menos de 75% de frequência.

No curso de Licenciatura, em que a matrícula é feita por módulo/fase, o aluno poderá reprovar em até 3 disciplinas, desde que não ultrapassem 9 créditos, sendo considerado, nesse caso, Pendente. O aluno pendente poderá matricular-se na fase/módulo seguinte e realizar a pendência concomitantemente em outro turno.

4.2.1 CST em Sistemas de Telecomunicações

O projeto do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações começou a ser planejado em 2002, com a denominação inicial de Curso Superior de Tecnologia em Redes Multimídia e Telefonia.

Para definir o perfil profissional do egresso, foram realizados estudos e entrevistas com profissionais das empresas do setor de telecomunicações, no intuito de reunir informações sobre a atuação e as competências dos profissionais da área e a aceitação do tecnólogo nas empresas. Em dezembro de 2003, após vários seminários com a participação dos professores foi definida a Matriz Curricular do Curso.

Em junho de 2004, o curso foi aprovado pelo Conselho Diretor do CEFET-SC¹⁴ e foi autorizada a abertura da primeira turma no semestre 2004-2.

No PPC, está prevista avaliação sistemática do curso, de modo que, sempre que necessário, todos os envolvidos, alunos, professores e coordenação do Curso, realizam reuniões

¹⁴ O Conselho Diretor transformou-se em Conselho Superior quando da transformação do CEFET-SC em IF-SC.

avaliativas.

O CST em Sistemas de Telecomunicações sofreu 2 reestruturações desde a sua criação, tendo ocorrida a primeira em 2006 e a segunda em 2010.

Durante o primeiro semestre de 2006, foram realizados quatro seminários de avaliação e planejamento, com a participação de estudantes e docentes. Nesses seminários, foram discutidas as dificuldades encontradas pelos alunos e a estrutura curricular do curso. Como resultado desses seminários, foi proposta a reestruturação da Matriz Curricular (Anexo A) visando eliminar obstáculos na formação dos alunos, preencher lacunas não previstas no projeto inicial e adequar o currículo ao perfil de formação proposto no projeto (CEFET-SC, 2006b).

Além da reestruturação curricular, o horário de oferta do curso foi ampliado¹⁵ e o nome alterado para Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC, lançado em 2006.

Em setembro de 2006 o Conselho Diretor aprovou a reestruturação curricular, bem como a nova denominação do curso.

A segunda reestruturação da Matriz Curricular (Anexo B) foi sistematizada no segundo semestre de 2010, como resultado de discussões e encaminhamentos envolvendo docentes, discentes, pedagogos e demais profissionais da área de telecomunicações, baseados em análise de encontros pedagógicos realizados nos anos de 2009 e 2010.

Conforme documento que propôs a reestruturação curricular (IF-SC, 2010b, p. 1), essa reestruturação alterou nomes de disciplinas que não estavam de acordo com o conteúdo por elas abordado, alterou a cadeia de pré-requisitos, redistribuiu algumas disciplinas na grade curricular, criou uma disciplina para auxiliar na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e reduziu a carga horária do Estágio Supervisionado. Foi incluída uma disciplina optativa para atender o Requisito Legal relativo à disciplina de LIBRAS, conforme prevê o Decreto 5.626/2005. Foi também ajustada a carga horária das disciplinas, por conta do padrão adotado pelo IF-SC com relação às aulas de 55 minutos.

Quanto aos objetivos da oferta do curso, consta no PPC que o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações “tem por finalidade formar profissionais para

¹⁵ Inicialmente o curso funcionava somente no turno vespertino, passando a ser oferecido, também, no turno matutino.

atuar desde a fonte de informação até o destino, passando pelo processamento à transmissão” (CEFET-SC, 2006b, p. 16).

Dessa forma, esse profissional “atua planejando, implantando e operando sistemas de telecomunicações.” O campo de atuação “inclui indústrias, empresas do setor de telefonia fixa e móvel, telemática, televisão aberta e por assinatura, internet, radiodifusão, radiotransmissão, dentre outros” (CEFET-SC, 2006b, p. 20-21).

Quanto à justificativa para oferta do curso, os autores do projeto destacam o crescimento exponencial que a área de telecomunicações vem apresentando nas últimas décadas impulsionada por tecnologias. Citam a pesquisa realizada em Santa Catarina pelo PAER em 2000 (Pesquisa de Atividade Econômica Regional), na qual os dados demonstram que diversas empresas atuam na área de telecomunicações ou em áreas correlatas no estado, sendo essas do setor de serviços ou de fabricação de bens duráveis. Segundo a pesquisa citada, a região metropolitana de Florianópolis concentra 71,4% das empresas concessionárias, das indústrias e de pólos de desenvolvimento tecnológico de telecomunicações. A mesma pesquisa indicava o crescimento desse setor da economia, pois a maior parte das empresas pesquisadas pretendia seguir investindo nos anos seguintes. Além do potencial dessa área profissional na região metropolitana de Florianópolis, os autores do projeto constataram que é baixa a existência de cursos superiores com formação voltada especificamente para atender a demanda de profissionais criada pelas empresas do setor. Sendo assim, o CEFET/SC Unidade São José, considerando sua larga experiência em formação profissional na área de telecomunicações, propôs o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações.

O curso tem duração de 3 anos e meio, e está dividido em 7 fases, cada uma correspondendo a um semestre (quatro meses de aula) com carga horária de 400 horas. A carga horária total do curso corresponde às 2.800 horas dos sete semestres, mais 400 horas de estágio, computando 3.200 horas. Não há certificações intermediárias no decorrer do curso. Na sétima fase deverá ser desenvolvido um Trabalho de Conclusão de Curso, orientado por um professor. Tal pesquisa deverá abranger um conjunto de competências desenvolvidas ao longo do curso, podendo envolver o desenvolvimento de um produto/solução ou a pesquisa sobre temas relacionados com a área profissional do aluno. O Curso está dividido em fases, porém, a matrícula do aluno é feita por disciplinas.

No curso, atuam 34 professores, destes, apenas 5 não são exclusivos da área de telecomunicações. Quanto à formação dos professores, 2 são tecnólogos, 5 especialistas, 18 mestres e 9 são doutores. No que se refere ao regime de trabalho, 29 professores possuem dedicação exclusiva (DE), 2 trabalham 40 horas e 3 trabalham 20 horas.

4.2.2 Licenciatura em Ciências na Natureza – Química

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química e em Física foram construídos por um coletivo de profissionais¹⁶ das Unidades que realizariam a oferta, sob a coordenação da Diretoria de Ensino¹⁷.

Como justificativa para a oferta do curso, estão listadas no PPC vários decretos¹⁸ que permitem a criação e oferta de cursos de formação de professores, além da Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, que estabelece que 20% de vagas dos IFs serão destinadas à formação de educadores – Licenciatura na Área de Ciências da Natureza e Matemática, Licenciatura EPT (licenciatura para a educação profissional) e programas especiais de formação pedagógica. Isso significa que quando se aderiu à transformação em IF, foi assumida a oferta de 20% nesse campo.

Outra questão levantada no PPC para justificar a oferta, é uma pesquisa feita em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP¹⁹, com relação à necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Precisa-se, por exemplo, de 55 mil professores de Física; mas,

¹⁶ Esse grupo foi composto por Professores licenciados das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, de Ciências Humanas e de Linguagens e Códigos; Professores das Áreas Técnicas e Profissionais dos Setores Pedagógicos dos Campi Araranguá, Jaraguá do Sul e São José, que iriam oferecer os cursos no ano de 2009, além de profissionais de outros Campi do IF-SC. O grupo criou um Programa de Imersão, com o propósito de prepará-los para a construção dos PPCs, totalizando mais de cem horas de trabalho intensivo.

¹⁷ A Diretoria de Ensino transformou-se em Pró-Reitoria de Ensino com a transformação de CEFET-SC em IF-SC.

¹⁸ O Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, no seu artigo 4º, e posteriormente, no artigo 8º do Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, falam que os CEFETs, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. O Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, afirma que os CEFETs têm, dentre outros, o objetivo de ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica.

¹⁹ Dados extraídos do documento Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – INEP/MEC, 2003.

entre 1990 e 2001, só saíram dos bancos universitários 7.216 professores nas licenciaturas de Física, e algo similar também se observou na disciplina de Química. Além das demandas para atender o Ensino Médio, é preciso considerar a necessidade de profissionais para atuar no Ensino Fundamental, onde existe um déficit de 246 mil professores habilitados na área de ciências no país, segundo dados do INEP. Diante disso, o IF-SC – Campus São José optou pela oferta da habilitação em Química, considerando que em Santa Catarina até o momento não existem cursos de Licenciatura que contemplem a formação na área de ciências da natureza, tal como se propõe.

No dia 13 de outubro de 2008, o curso foi aprovado pelo Conselho Diretor do CEFET-SC pela Resolução nº 019/2008, e a primeira turma foi aberta em 2009-1.

O curso tem a finalidade de formar profissionais para a docência na área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental e de Química para o Ensino Médio e Educação Profissional de nível médio, assim como em espaços não formais.

O curso tem duração de 8 semestres, e para integralização do curso serão consideradas as seguintes cargas horárias: 3.400 horas – incluídas 400 horas de práticas desde o início do curso, 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso e 200 horas de atividades acadêmico-científico culturais ao longo do curso. A matrícula é feita por fase/módulo, ou seja, não é permitida matrícula por disciplina. O curso é oferecido nos turnos vespertino e noturno, com ingressos alternados.

Optou-se por uma dinâmica de trabalho que viabilizasse a construção de uma matriz curricular integrativa (Anexo C), gerada por meio de questões que definem os propósitos de cada etapa do curso. O eixo condutor, que compreende o professor como sujeito de reflexão e pesquisa, se configura por momentos temáticos que indicam as questões que compõem os núcleos problematizadores, que irão orientar a delimitação dos saberes a serem abordados em cada módulo do curso.

O curso está estruturado em semestres constituídos por 3 núcleos de unidades curriculares integrativas a partir das quais são estabelecidas as relações entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos, assim como a relação teoria-prática. Os núcleos são os seguintes: Núcleo Comum (constituído pelo Núcleo Básico, Núcleo Instrumental e Núcleo Pedagógico); Núcleo Específico; e Núcleo de Prática Profissional (IF-SC, 2009c). A matriz curricular, com as unidades curriculares e respectivas cargas horárias distribuídas por semestre, encontra-se no Anexo D.

4.3 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS ALUNOS

Serão verificadas as características socioeconômicas dos alunos que neles ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2 pela Classificação Geral e por meio das Ações Afirmativas de acesso.

Como já se explicou anteriormente, será feita a caracterização por curso, separando os alunos em dois grupos: os alunos da Classificação Geral, e os alunos das Ações Afirmativas (cotas).

Essa caracterização em separado é interessante e importante para que se tenha uma visão clara das semelhanças e diferenças entre os dois grupos de alunos, bem como as suas particularidades.

Os dados apresentados a seguir foram retirados do questionário socioeconômico que o candidato responde no momento de sua inscrição no vestibular. Foram consideradas as informações dos candidatos que realizaram a matrícula nos cursos.

4.3.1 Alunos do CST em Sistemas de Telecomunicações – Classificação Geral

Inicialmente, será feito o levantamento dos dados dos alunos que ingressaram pela Classificação Geral (CG), ou seja, sem o auxílio das Ações Afirmativas (AA) de Acesso.

Esclarece-se que nos processos de ingresso de 2010-1 e 2010-2, além do vestibular institucional, aconteceu, também, o Processo Seletivo para ingresso nos cursos de Graduação do IF-SC pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU, efetuado com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Infelizmente, o MEC não disponibiliza os dados socioeconômicos desses alunos para as Instituições de Ensino que os recebem. Portanto, eles não farão parte da caracterização socioeconômica. No total, ingressaram pelo SISU 13 alunos no CST em Sistemas de Telecomunicações no ano de 2010.

Foram oferecidas 48 vagas em 2009-2 e 50 alunos fizeram matrícula. Em 2010-1 foram abertas 48 vagas (38 para o vestibular e 10 para o SISU) e 51 alunos foram matriculados. Em 2010-2, 36 vagas foram oferecidas (30 para o vestibular e 6 para o SISU) e 33 alunos matriculados, ou seja, nem todas as vagas foram ocupadas nesse semestre. Todos realizaram a matrícula, e constam na lista de chamada e no Sistema Acadêmico.

Isso porque, os cancelamentos de matrícula, mesmo daqueles alunos que nunca frequentaram as aulas, só se deram no final do semestre.²⁰ Portanto, todos fazem parte do estudo apresentado nesse momento.

Para melhor visualização da forma como se deu o ingresso no CST em Sistemas de Telecomunicações nos semestres pesquisados, construiu-se a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Formas de Ingresso do CST Sistemas de Telecomunicações

Ingresso	2009-2		2010-1		2010-2		Total
	AA	CG	AA	CG	AA	CG	
Vestibular	27	23	20	20	19	12	121
SISU*	-	-	11**		2**		13
Transferência Externa*	-	-	-	-	-	-	0
TOTAL	27	23	20	20	19	12	121
Total por semestre	50		51		33		134

Fonte: Sistema de Ingresso e ISAAC. Elaboração Própria.

* Não entram na caracterização socioeconômica, pois os dados não estão disponibilizados.

** Em 2010-1 foram oferecidas 10 vagas para o SISU (6 para cotistas e 4 para não cotistas) e matriculados 11 alunos. Em 2010-2 foram oferecidas 6 vagas para o SISU (4 para cotistas e 2 para não cotistas) e apenas 2 matrículas por esse tipo de ingresso foram efetuadas. Esses alunos serão alocados numa categoria a parte dos cotistas e não cotistas, pois não há como saber quantos são cotistas e quantos são não cotistas, pois os dados não estão disponibilizados.

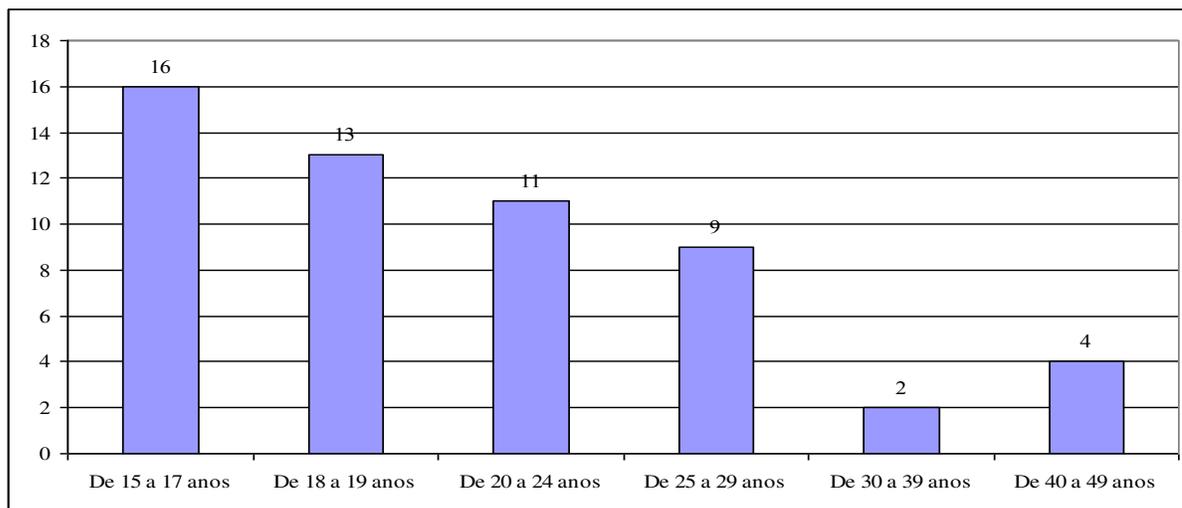
Nos processos de ingresso de 2009-2, 2010-1 e 2010-2, ingressaram no CST 55 alunos pela Classificação Geral.²¹

Quando questionados sobre a faixa etária em que se encontram, obteve-se o Gráfico 1 abaixo:

²⁰ Explicaremos melhor essa situação quando tratarmos das taxas de evasão, no próximo subcapítulo.

²¹ Ingressaram pela classificação geral: 23 alunos em 2009-2, 20 alunos em 2010-1, e 12 alunos em 2010-2.

Gráfico 1 – Faixa Etária (CST – CG)

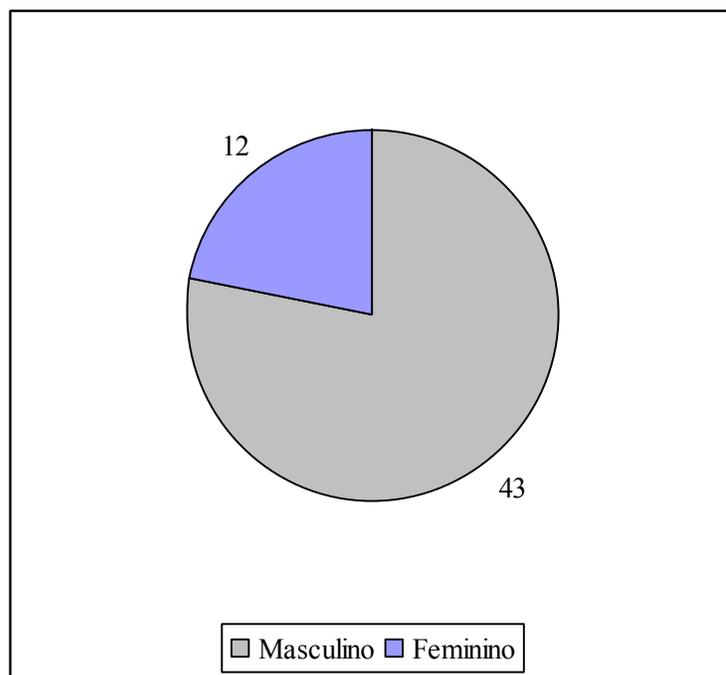


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Verifica-se no gráfico que dos 55 alunos matriculados, 16 (29,09%) estão entre 15 e 17 anos, seguidos por 13 alunos (23,64%) entre 18 e 19 anos, 11 alunos (20%) entre 20 e 24 anos, 9 alunos (16,36%) entre 25 e 29 anos, 4 alunos (7,27%) entre 40 e 49 anos e 2 alunos (3,64%) entre 30 e 39 anos.

Com relação ao sexo dos alunos obteve-se o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Sexo (CST – CG)

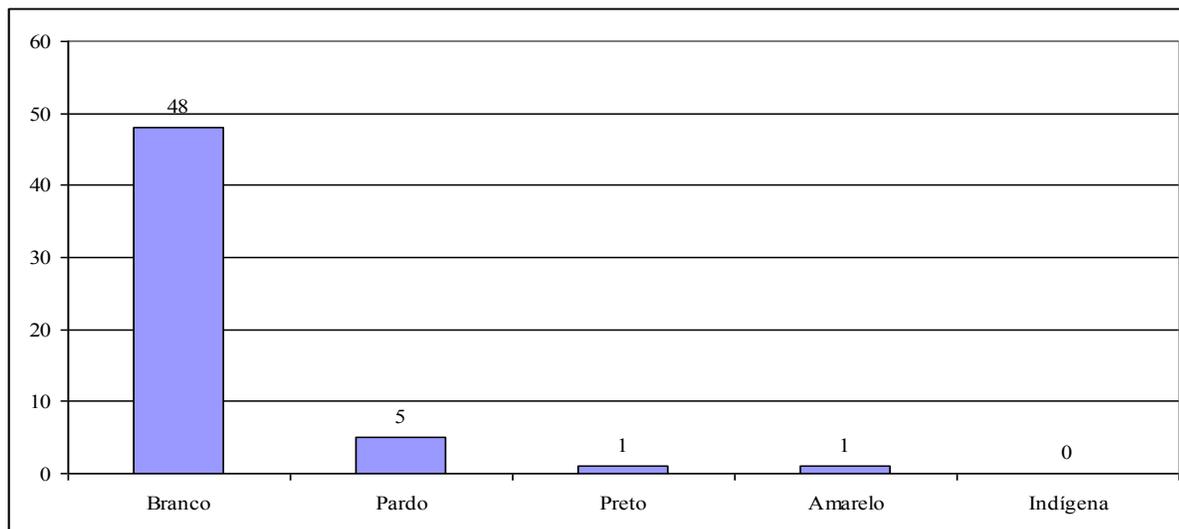


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, composta por 43 alunos (78,18%) é do sexo masculino, e apenas 12 (21,82%) são mulheres.

Quanto à pergunta sobre a etnia dos alunos, obteve-se o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Etnia (CST – CG)

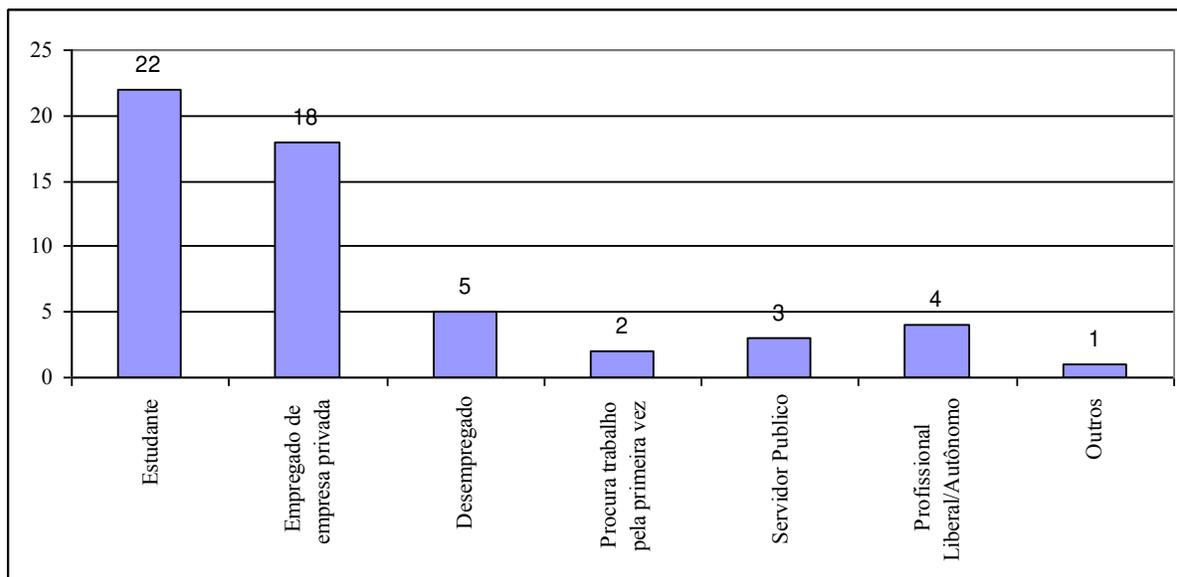


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Percebe-se que a grande maioria, 48 alunos (87,27%), se considera branca, seguida por uma pequena parcela, 5 alunos (9,09%), que se considera parda. Apenas 1 (1,82%) se identificou como preto, 1 (1,82%) como amarelo (de origem oriental) e nenhum como indígena.

Com relação à principal ocupação que possuem, os alunos responderam o que se visualiza no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Principal Ocupação (CST – CG)

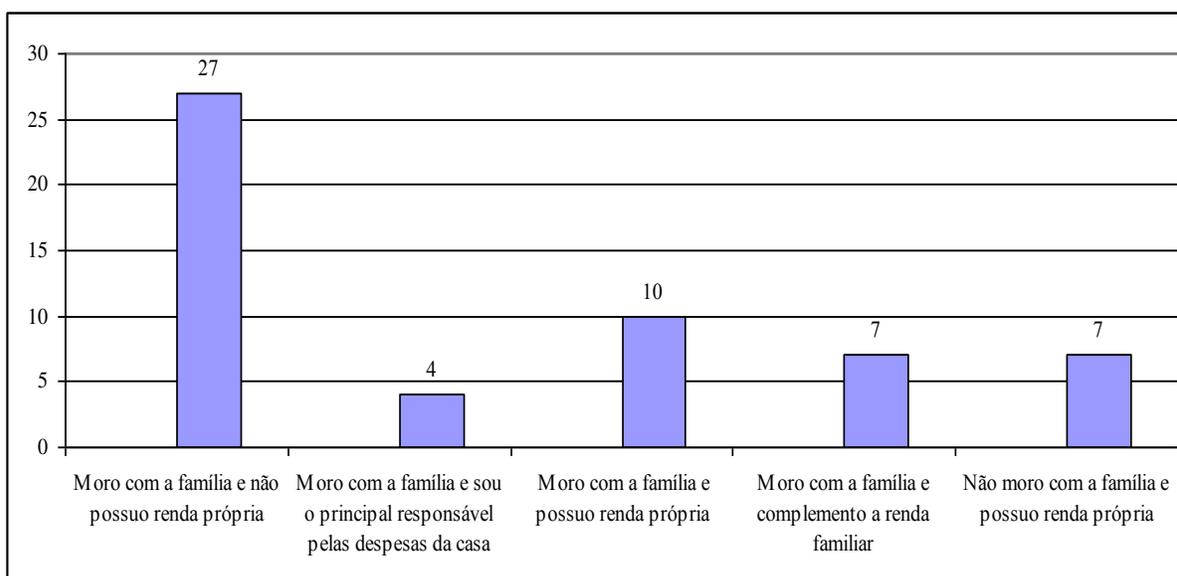


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Do total de candidatos matriculados pela classificação geral, 25 alunos (45,45%) são trabalhadores, 22 (40%) têm o estudo como principal ocupação, 5 (9,09%) estão desempregados, 2 (3,64%) estão procurando trabalho pela primeira vez e 1 (1,82%) aluno respondeu que tem outra ocupação.

Com relação ao lugar que ocupam na família, obteve-se o Gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 – Lugar que ocupam na família (CST – CG)

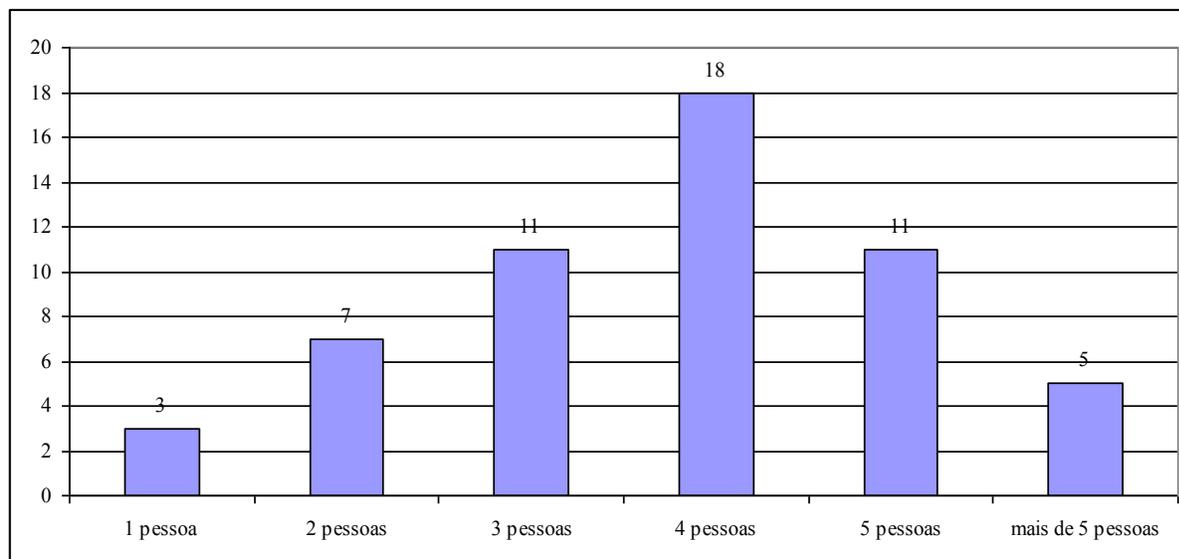


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A grande maioria, 48 alunos (87,26%), mora com a família e 27 (49,09%) não possui renda própria; 4 alunos (7,27%) são os principais responsáveis pelas despesas da casa.

Quando questionados sobre o número de pessoas que compõem a família, incluindo o aluno, tem-se o resultado exposto no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Número de pessoas que compõem a família (CST – CG)

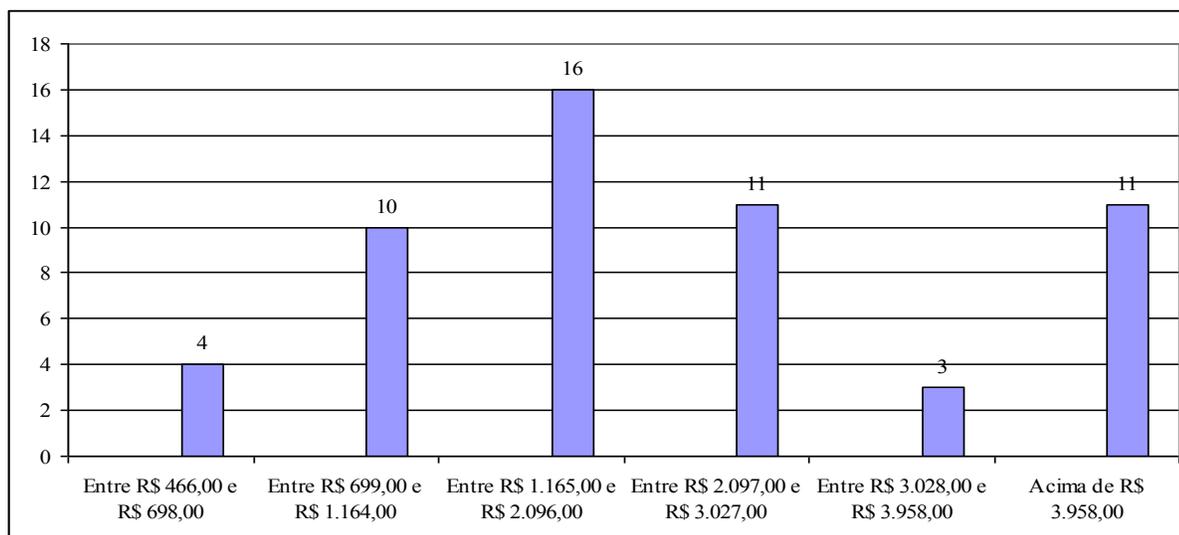


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 40 alunos (72,73%), vive na companhia da família, num total de 3 a 5 pessoas, incluindo o aluno.

Sobre a renda bruta familiar mensal (sem descontos), obteve-se o Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 – Renda Bruta familiar mensal (CST – CG)



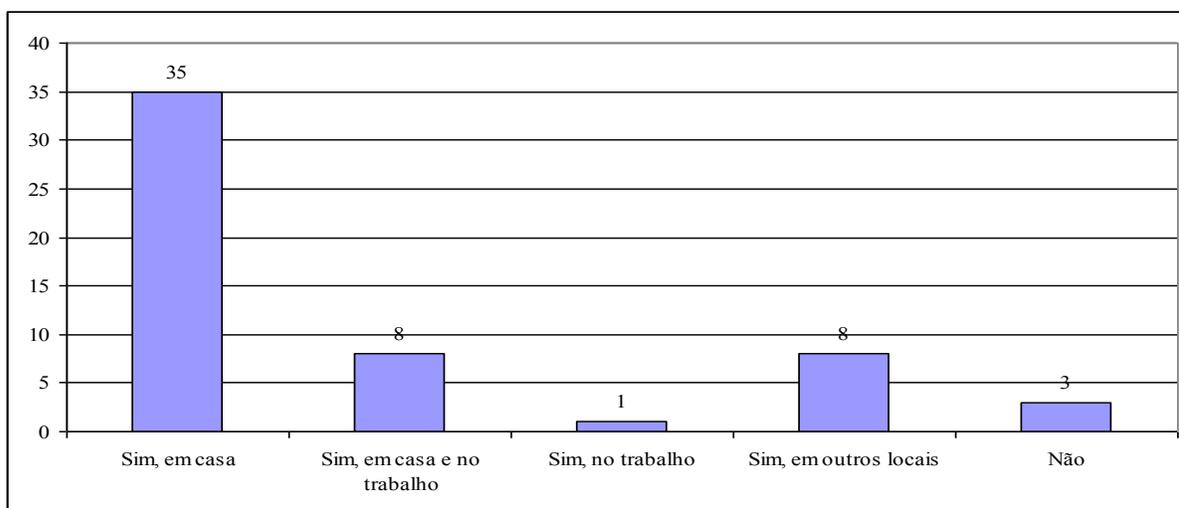
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Levando-se em conta o salário mínimo de 2009, no valor de R\$ 466,00, apenas 4 alunos (7,27%) vivem com uma renda mensal de 1 salário a 1 e meio salários mínimos. 10 alunos (18,18%) vivem com 1 salário mínimo e meio a 2 salários. Entre 2 a 4 salários mínimos vivem 16 alunos (29,09%) e 25 alunos (45,45%) vivem com uma renda bruta familiar mensal acima de 4 salários mínimos.

Sobre possuírem computador em casa, 44 alunos (80%) responderam que possuem, e 11 (20%) não dispõem de computador em suas casas.

Quanto ao acesso à internet, obteve-se os dados dispostos no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Acesso à Internet (CST – CG)

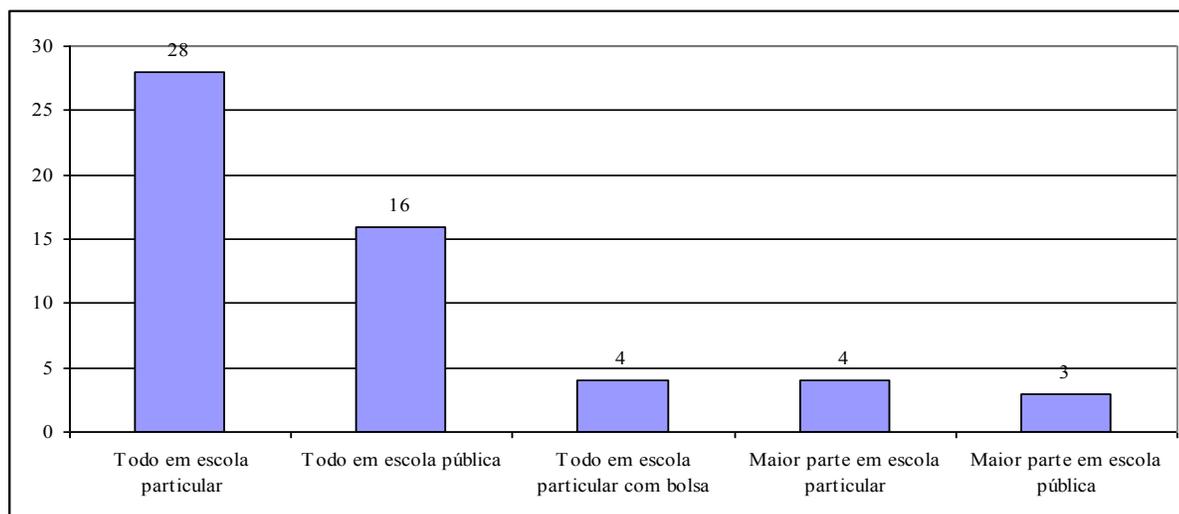


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Quanto ao acesso à rede mundial de computadores, 43 alunos (78,19%) responderam que acessam em suas casas, e apenas 3 alunos (5,45%) não têm acesso à rede.

Quando perguntados sobre onde concluíram o ensino médio, obtiveram-se as respostas conforme o Gráfico 9:

Gráfico 9 – Onde cursou o ensino médio (CST – CG)

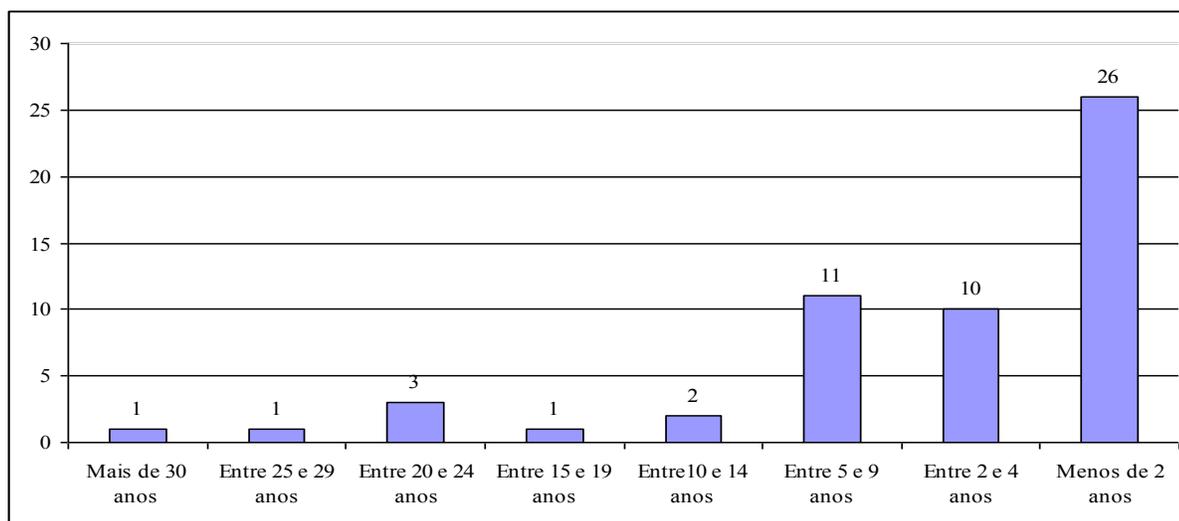


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Apesar de um grande número de alunos ter estudado em escolas públicas, a maioria, 28 alunos (58,18%), cursou o ensino médio em instituições particulares de ensino.

Um dado interessante relaciona-se há quanto tempo o aluno concluiu o ensino médio²², pois o resultado pode indicar se o aluno interrompeu seus estudos por um longo tempo ou não. Sobre esse dado obteve-se o Gráfico 10:

Gráfico 10 – Tempo de conclusão do Ensino Médio (CST – CG)



Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

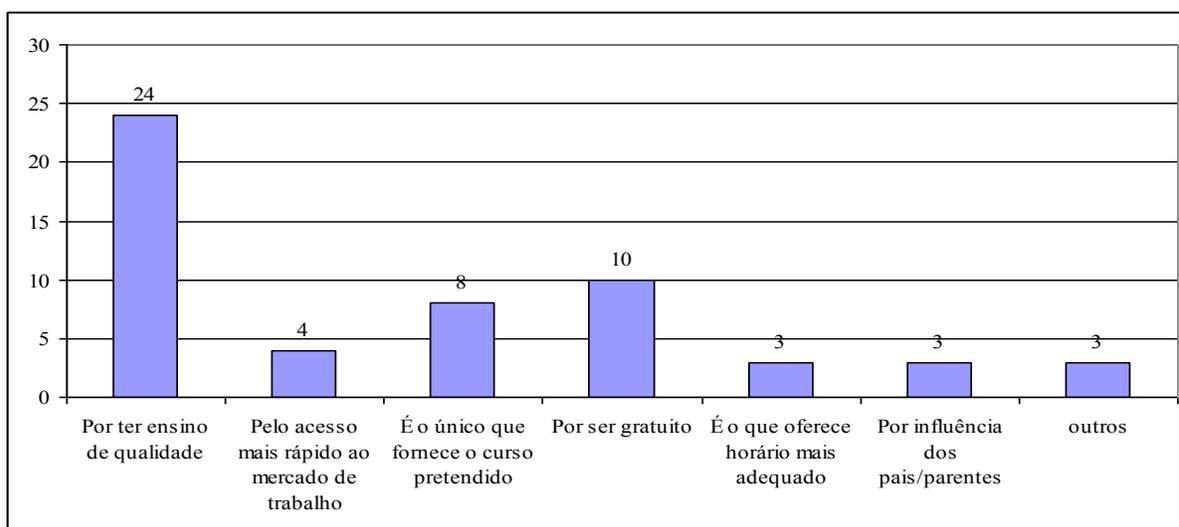
Apesar de 26 alunos (47,27%) terem concluído o ensino médio há menos de 2 anos, 8

²² Cabe explicitar que no questionário a pergunta é feita utilizando períodos com datas (p. ex.: Entre 1985 e 1989). No gráfico transformou-se em anos de conclusão para facilitar a visualização.

alunos (14,55%) concluíram o ensino médio há mais de 10 anos, 11 (20%) concluíram entre 5 e 9 anos atrás e 10 alunos (18,18%) entre 2 e 4 anos.

Com relação ao fator que mais os influenciou na escolha do IF-SC, tem-se os seguintes motivos indicados no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Porque escolheu o IF-SC (CST – CG)

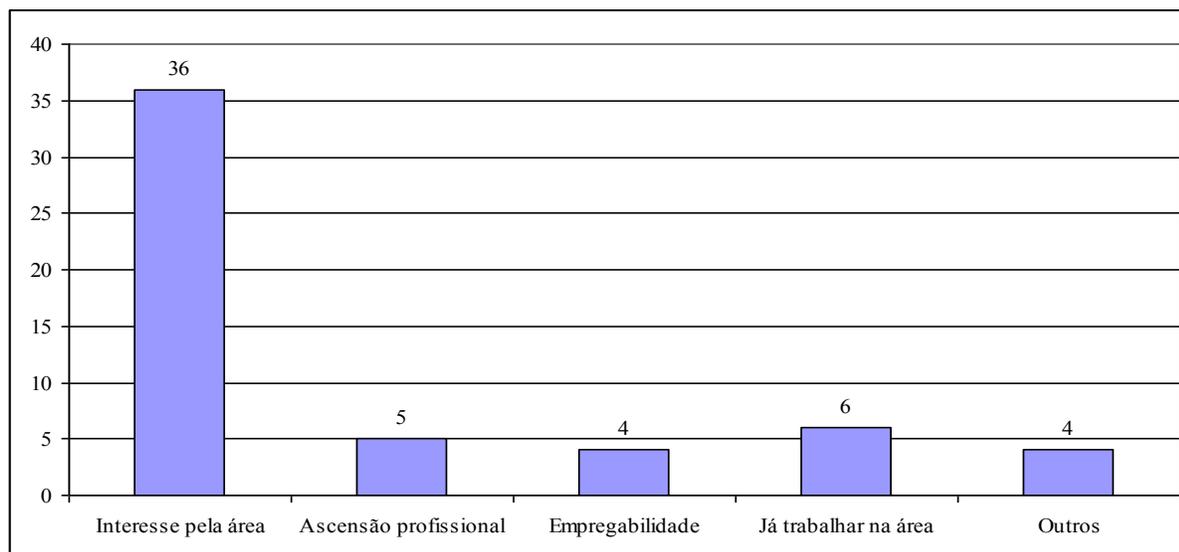


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Dos 55 alunos aprovados pela classificação geral e matriculados no curso, 24 (43,64%) escolheram o IF-SC por ter ensino de qualidade, seguidos de 10 alunos (18,18%) que escolheram por ser gratuito, 8 (14,55%) por ser a única instituição que oferece o curso pretendido, e 4 (7,27%) pelo acesso mais rápido ao mercado de trabalho.

O motivo pelo qual eles escolheram o curso indicou o que expõe-se no Gráfico 12:

Gráfico 12 – Porque escolheu o curso (CST – CG)



Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A grande maioria dos alunos, composta por 36 alunos (65,45%), escolheu o curso pelo interesse na área, seguidos por 6 (10,91%) que escolheram por já trabalhar na área. 5 alunos (9,09%) escolheram pela ascensão profissional, e, por último, com 4 alunos cada (7,27%), ficaram empregabilidade e outros motivos.

A partir dos dados apresentados acima, pode-se estabelecer características comuns aos alunos que ingressaram no CST pela Classificação Geral: A maioria deles (52,73%) está na faixa etária considerada “adequada” para a realização do vestibular, entre 15 e 19 anos, ou seja, logo após a conclusão do ensino médio, significando que o candidato não parou de estudar por um período muito longo. A maioria é do sexo masculino, são brancos, trabalhadores, e moram com a família, na companhia de 2 a 4 pessoas e aproximadamente a metade deles (49,09%) não possui renda própria. 45,45% das famílias vive com uma renda bruta mensal acima de 4 salários mínimos e quase todos possuem computador e acesso à internet em casa. Apesar de uma parcela significativa ter feito o ensino médio em escolas públicas, a maioria (58,18%) estudou em instituições privadas e uma grande parcela (42,27%) concluiu o ensino médio a menos de 2 anos. Escolheram o IF-SC para estudar, pois consideram que o ensino é de qualidade, e o curso, devido ao interesse na área.

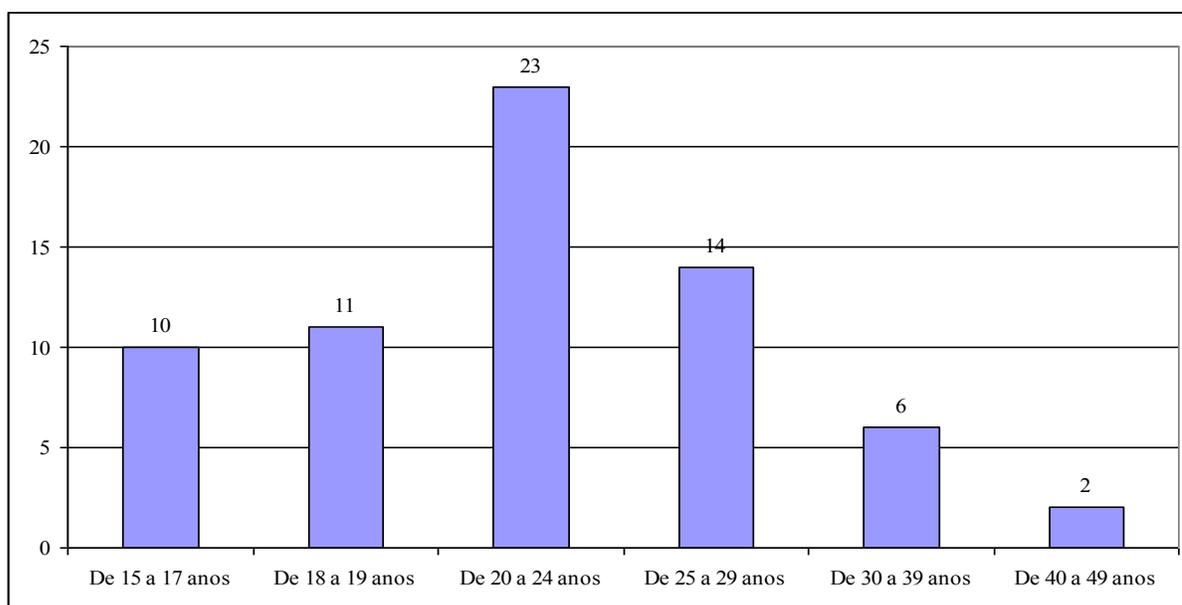
4.3.2 Alunos do CST em Sistemas de Telecomunicações – Ações Afirmativas

Nesse momento, será feita a caracterização socioeconômica dos alunos que ingressaram com o auxílio das Ações Afirmativas de Acesso, ou seja, por meio das cotas para negros e para oriundos de escolas públicas.

Nos processos de ingresso de 2009-2, 2010-1 e 2010-2, ingressaram no CST 66 alunos pelas cotas.²³

Sobre a faixa etária dos alunos, obteve-se o Gráfico 13 abaixo:

Gráfico 13 – Faixa Etária (CST – AA)



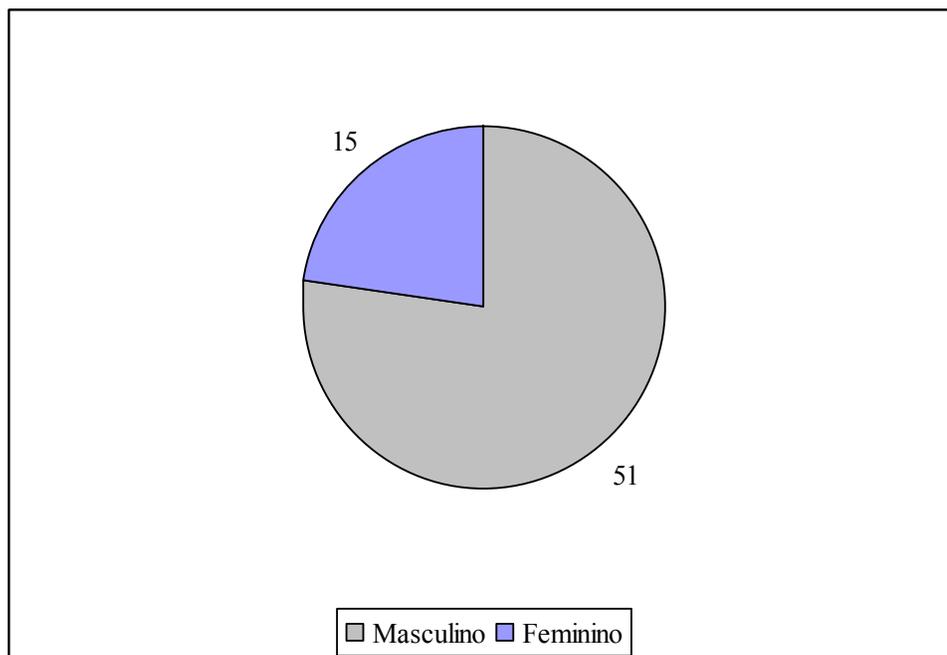
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 37 alunos (56,06%), encontra-se entre 20 e 29 anos, seguidos de 21 alunos (31,81%) na faixa etária dos 15 aos 19 anos. Acima dos 30 anos estão 8 alunos (12,12%).

Quanto ao sexo dos alunos tem-se o que segue no Gráfico 14:

²³ Ingressaram pela cotas: 27 alunos em 2009-2, 20 alunos em 2010-1, e 19 alunos em 2010-2.

Gráfico 14 – Sexo (CST – AA)

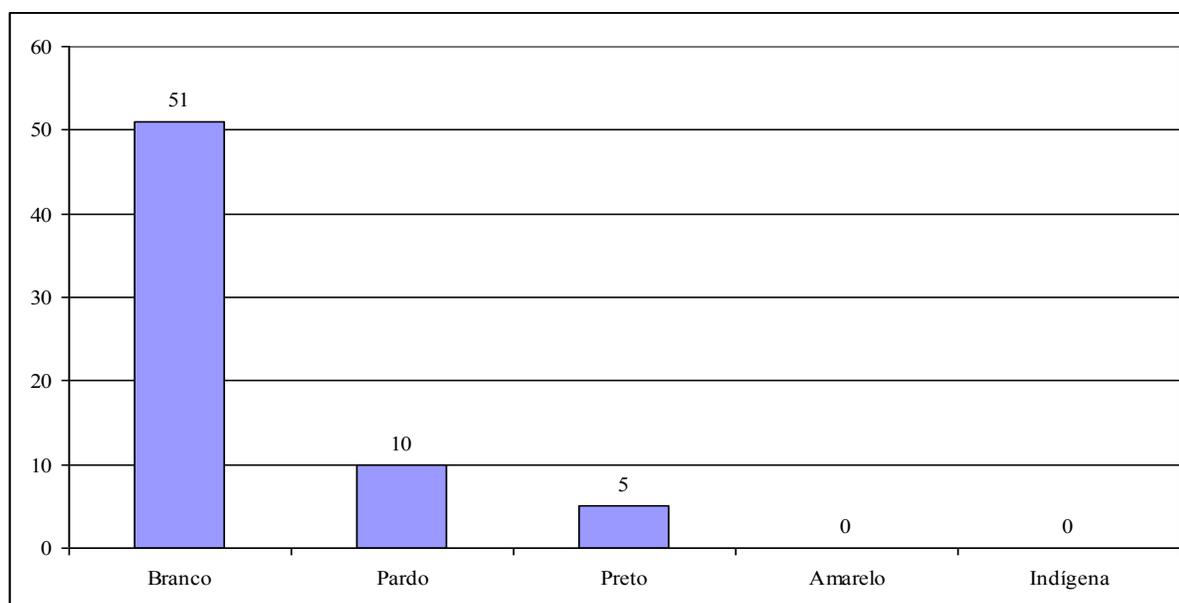


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Verifica-se que a maioria, 51 alunos (77,27%) é do sexo masculino e 15 (22,72%) são mulheres.

Questionados sobre a etnia, responderam o que segue no Gráfico 15:

Gráfico 15 – Etnia (CST – AA)



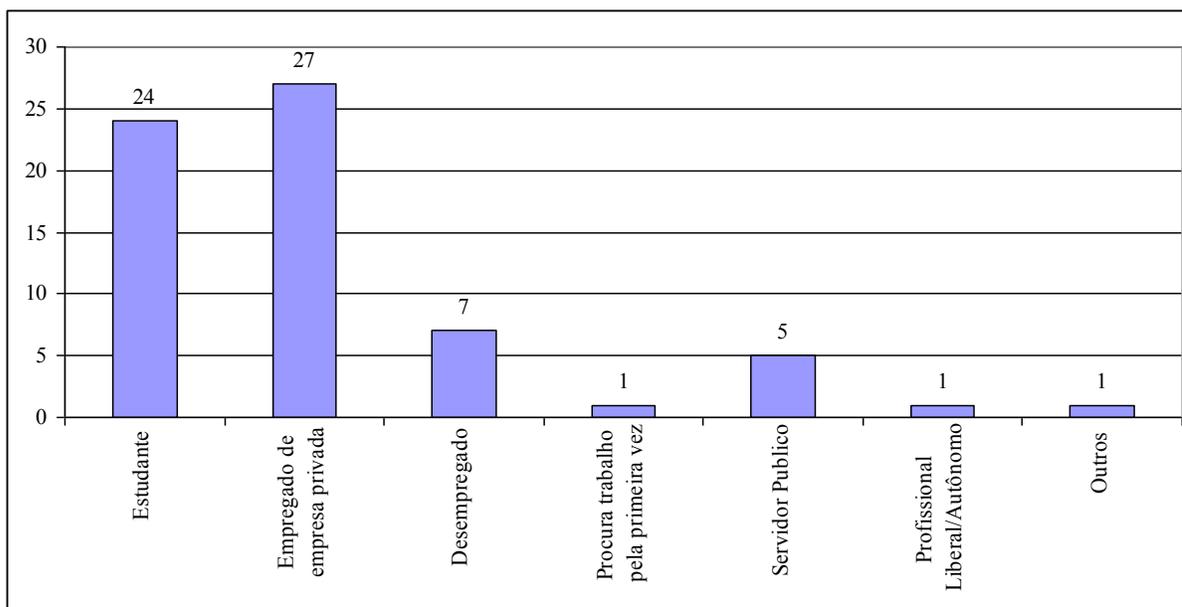
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 51 alunos (77,27%), percebe-se branca, 10 (15,15%) se identificam como

pardos e 5 (7,57%) como pretos. Nenhum se identificou como amarelo (de origem oriental) ou indígena.

Com relação à principal ocupação dos alunos, os dados estão no Gráfico 16 a seguir:

Gráfico 16 – Principal Ocupação (CST – AA)

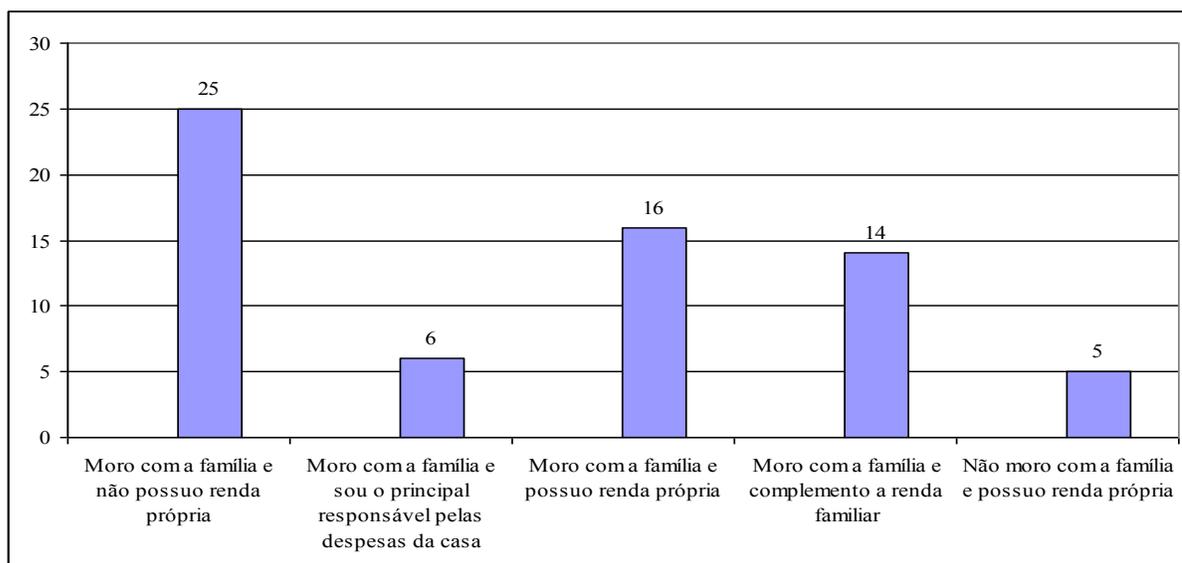


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Do total de alunos, 33 (50%) possuem o trabalho como principal ocupação, seguidos de 24 (36,36%) que são estudantes e 7 (10,60%) estão desempregados.

Sobre o lugar que ocupam na família, obtiveram-se os dados expostos no Gráfico 17:

Gráfico 17 – Lugar que ocupam na família (CST – AA)

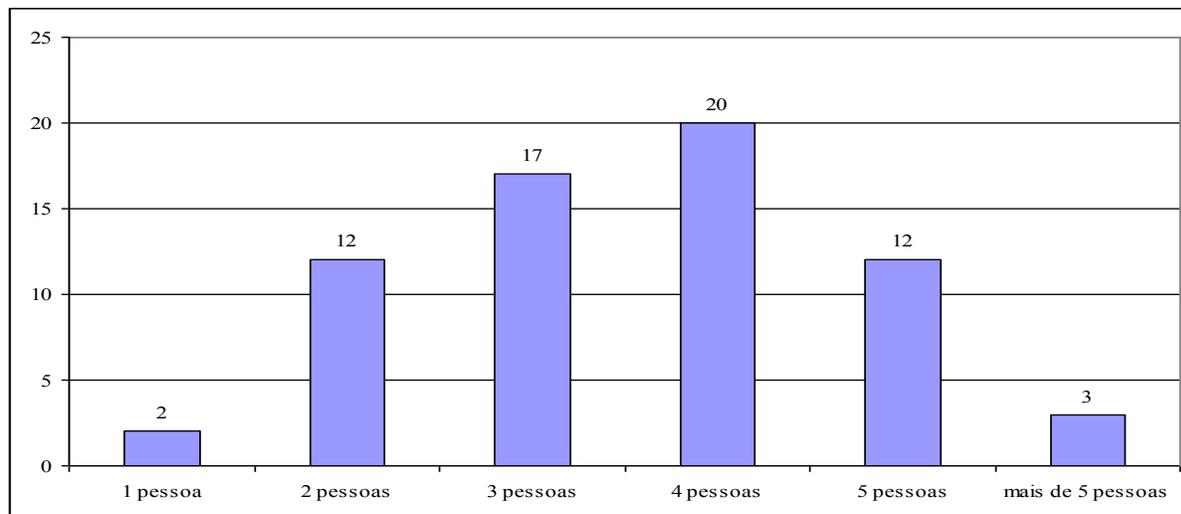


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A grande maioria, 61 alunos (92,42%), mora com a família, apenas 25 (37,88%) não possuem renda própria e 20 alunos (30,30%) são os principais responsáveis pelas despesas da casa ou complementam a renda familiar.

Sobre o número de pessoas que compõem a família, incluindo o aluno, tem-se o Gráfico 18:

Gráfico 18 – Número de pessoas que compõem a família (CST – AA)

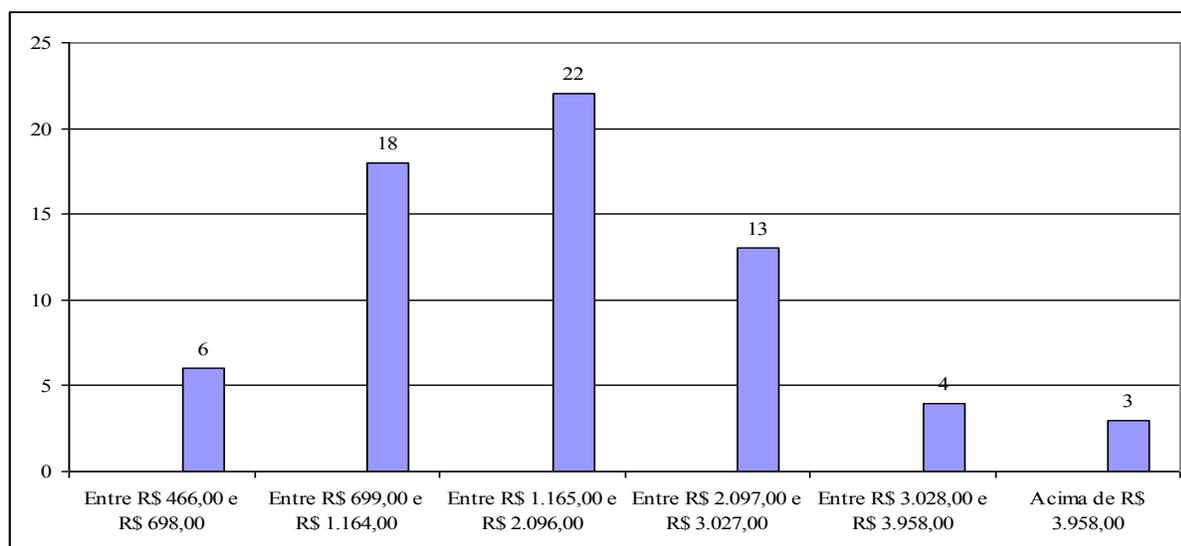


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 61 alunos (94,42%), vive na companhia de pessoas da família, variando entre de 2 a 5 pessoas, incluindo o aluno.

Sobre a renda bruta familiar mensal (sem descontos), obteve-se o Gráfico 19 a seguir:

Gráfico 19 – Renda Bruta Mensal Familiar (CST – AA)

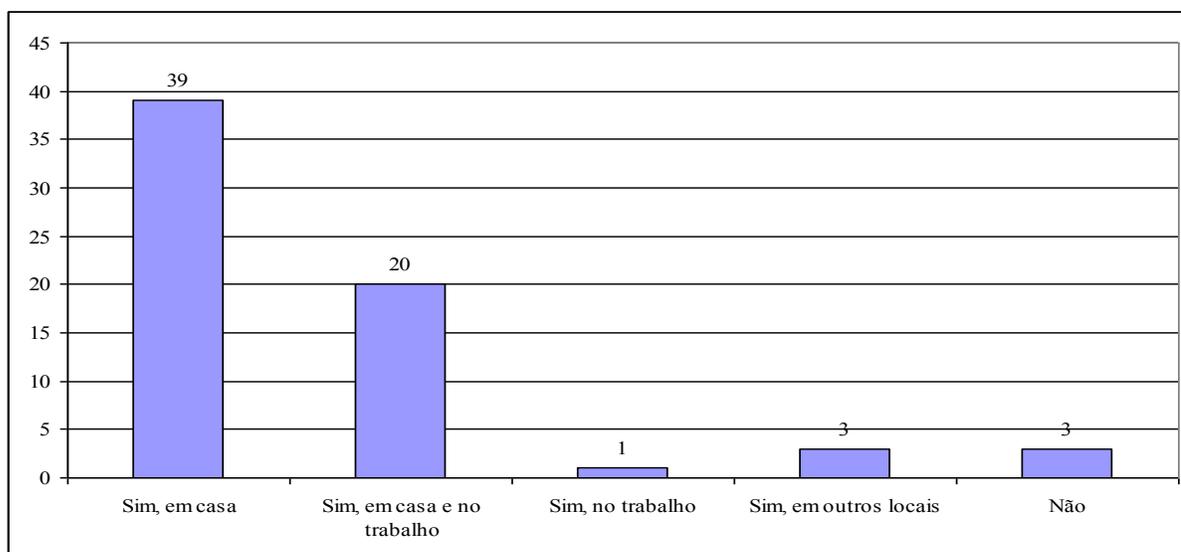


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Levando-se em conta o salário mínimo de 2009, no valor de R\$ 466,00, 18 alunos (27,27%) possuem uma renda bruta mensal familiar entre 1 salário mínimo e meio a 2 salários mínimos, 22 alunos (33,33%) vivem com uma renda mensal de 2 a 4 salários mínimos. E, 20 (30,31%) possuem uma renda bruta mensal familiar superior a 4 salários mínimos.

Quando questionados sobre possuírem ou não computador em casa, apenas 1 aluno respondeu negativamente. Todos os demais possuem computador em casa. Juntamente com esse dado, é interessante saber quais alunos acessam a rede mundial de computadores. As respostas encontram-se no Gráfico 20:

Gráfico 20 – Acesso à Internet (CST – AA)



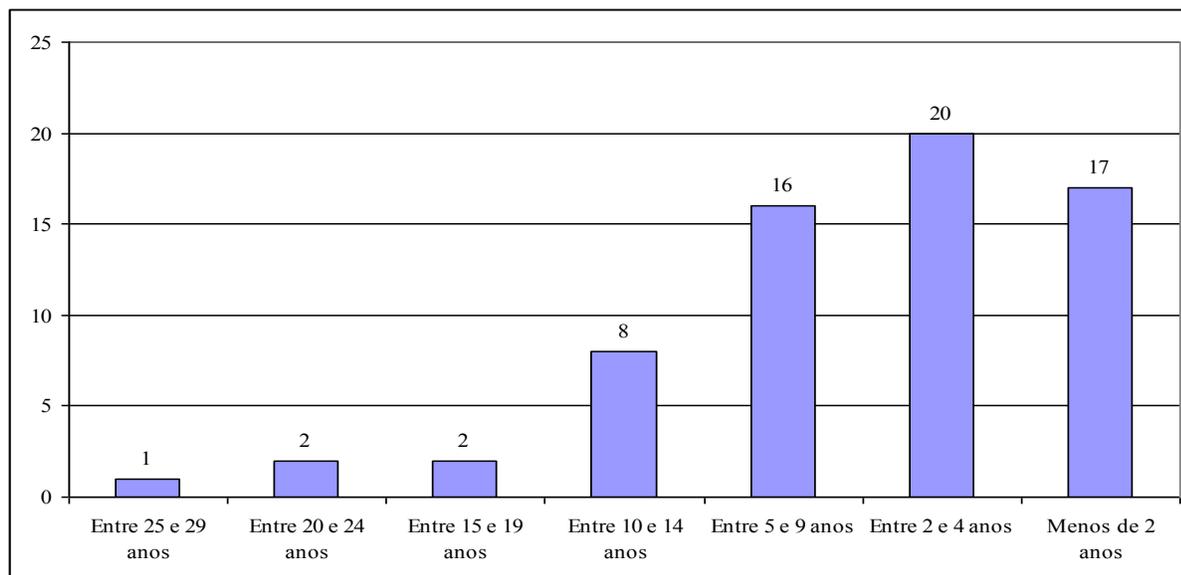
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A grande maioria, 59 alunos (89,39%), tem internet em casa e apenas 3 alunos (4,54%) responderam que não tem acesso à Internet.

Dos 66 alunos que responderam o questionário, apenas 2 cursaram o ensino médio em escolas particulares com bolsa, todos os demais cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino. Essa é uma exigência para o ingresso por cotas.

Com relação ao tempo de conclusão do ensino médio, obteve-se os dados conforme o Gráfico 21 abaixo:

Gráfico 21 – Tempo de conclusão do Ensino Médio (CST – AA)

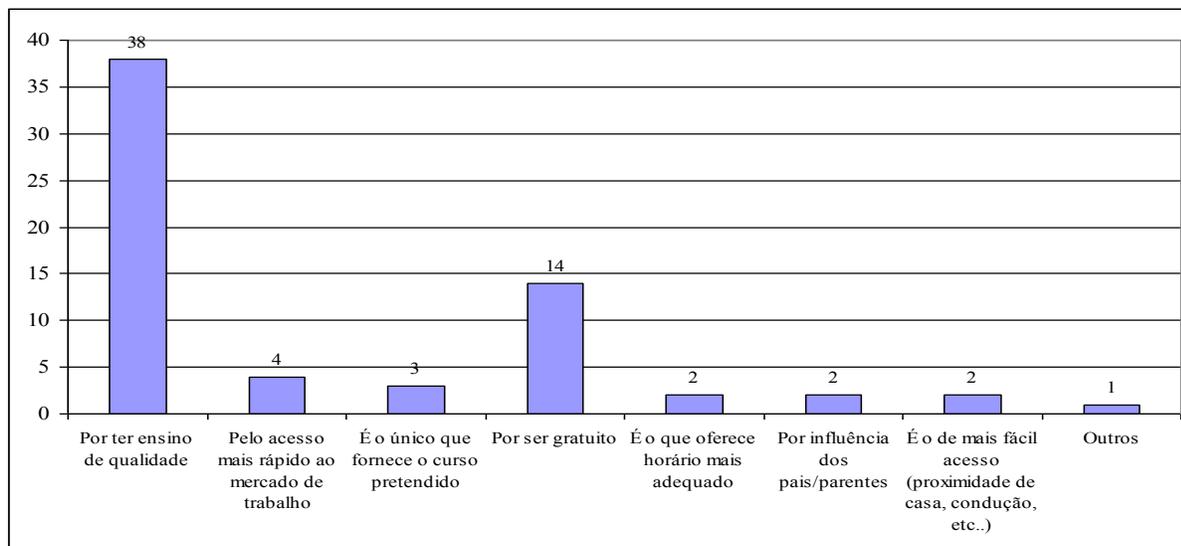


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Apenas 17 alunos (25,76%) concluíram o ensino médio há menos de 2 anos, 20 alunos (30,30%) concluíram o ensino médio entre 2 há 4 anos, 16 (24,24%) concluíram entre 5 e 9 anos atrás e 13 (19,70%) concluíram o ensino médio há mais de 10 anos.

O motivo pelo qual os alunos escolheram o IF-SC para estudar encontra-se no Gráfico 22:

Gráfico 22 – Porque escolheu o IF-SC (CST – AA)



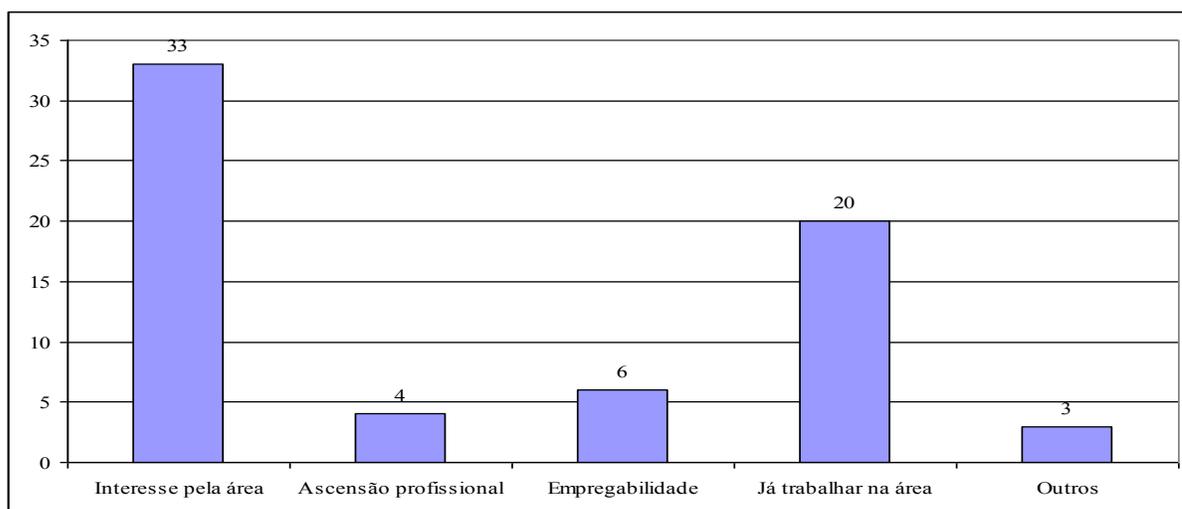
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Dos 66 alunos aprovados pelas cotas e matriculados no curso, 38 (57,58%) escolheram o IF-SC por ter ensino de qualidade, seguidos de 14 (21,21%) que o escolheram por ser gratuito, 4

(6,06%) pelo acesso mais rápido ao mercado de trabalho, 3 (4,54%) por ser a única instituição que oferece o curso pretendido, 2 (3,03%) por oferecer o horário mais adequado, assim como por influência dos pais/responsáveis ou por ser o de mais fácil acesso e 1 (1,52%) informou outros motivos.

O motivo pelo qual eles escolheram o curso indicou o que está demonstrado no Gráfico 23:

Gráfico 23 – Porque escolheu o Curso (CST – AA)



Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Do total de alunos, 33 (50%) escolheu o curso pelo interesse na área. O motivo de já trabalhar na área ficou em segundo lugar com 20 alunos (30,30%), seguido pela empregabilidade com 6 (9,09%).

Os dados expostos acima, caracterizando os alunos que ingressaram pelas cotas, se comparados com os dados dos alunos da classificação geral, analisados anteriormente, mostram algumas semelhanças e algumas diferenças entre os dois grupos de alunos.

Quanto às semelhanças, pode-se relatar que também são brancos, do sexo masculino, trabalhadores e moram com a família, composta de 3 a 5 pessoas, incluindo o aluno. Possuem computador e acesso à internet em casa. Escolheram o IF-SC para estudar, pois consideram que o ensino é de qualidade, e o curso, devido ao interesse na área.

As diferenças, mesmo que quantitativamente pequenas, são relevantes. Com relação à faixa etária, a maioria dos alunos, 56,06%, encontra-se entre a faixa dos 20 aos 29 anos, já os alunos da Classificação Geral encontram-se na faixa etária dos 15 aos 19 anos (52,73%). Isso pode significar que os alunos das AA permaneceram afastados dos estudos por um período.

Quanto à renda familiar, aproximadamente 69,69% dos alunos possuem uma renda bruta mensal familiar de até 4 salários mínimos, a maioria (62,12%) deles possui renda própria e 30,30% são os principais responsáveis pelas despesas da casa ou complementam a renda familiar. Já 45,45% dos alunos da Classificação Geral possui uma renda bruta mensal acima de 4 salários mínimos, e aproximadamente a metade deles (49,09%) não possui renda própria. Com relação ao Ensino Médio, apenas 27,76% dos alunos concluíram o ensino médio há menos de 2 anos, 30,30% dos alunos concluíram o ensino médio entre 2 a 4 anos, 24,24% concluiu entre 5 e 9 anos atrás e 19,70% concluiu o ensino médio a mais de 10 anos. 47,27% dos alunos da Classificação Geral concluíram o ensino médio a menos de 2 anos. Apenas 2 alunos das AA cursaram o ensino médio em escolas particulares com bolsa, todos os demais cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino. No entanto, 58,18% dos alunos da Classificação Geral cursaram o ensino médio em instituições privadas de ensino. Uma questão interessante é que, apesar da maioria dos alunos das Ações Afirmativas ter escolhido o curso pelo interesse na área, uma parcela significativa (30,30%) o escolheu por já trabalhar nela.

Observa-se que no CST a política de inclusão adotada, nesse caso as ações afirmativas de acesso, traduzidas nas cotas, está favorecendo o ingresso de alunos em desvantagem social. Pois, como se constatou acima, os alunos que ingressaram pelas cotas encontram-se numa condição econômica, cultural e social mais desfavorável que os demais alunos.

4.3.3 Alunos da Licenciatura – Classificação Geral

Nesse momento, será realizado o levantamento dos dados socioeconômicos dos alunos do Curso de Licenciatura que ingressaram pela Classificação Geral (CG), ou seja, sem o auxílio das Ações Afirmativas (AA) de Acesso.

Cabe esclarecer que em 2009-2 foi lançado edital de Vagas Remanescentes para o curso de Licenciatura. Esse tipo de edital é aberto quando as vagas não são totalmente preenchidas pelo processo de ingresso tradicional do vestibular. Nesse caso, a seleção se deu apenas por meio de uma redação, e o preenchimento das vagas efetuado na ordem decrescente da nota da redação dos candidatos. Nesse processo de ingresso não existem as cotas, todos os candidatos entram pela classificação geral, portanto, esses alunos farão parte da caracterização dos alunos da Classificação Geral. No total, entraram em 2009-2, 20 alunos pelo processo de ingresso de Vagas

Remanescentes.

Nos processos de ingresso de 2010-1 e 2010-2, além do vestibular institucional, também aconteceu o Processo Seletivo para ingresso nos cursos de Graduação do IF-SC pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU, efetuado com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Como já se informou anteriormente, o MEC não disponibiliza os dados socioeconômicos para as Instituições de Ensino que recebem esses alunos. Portanto, eles não farão parte da caracterização socioeconômica. No total, ingressaram pelo SISU, 14 alunos no Curso de Licenciatura no ano de 2010.

Apesar de serem oferecidas 36 vagas por turma/semestre, foram chamados 40 alunos em 2009-2, 37 alunos em 2010-1 e 27 alunos em 2010-2. Todos realizaram a matrícula, e constam na lista de chamada e no Sistema Acadêmico. Isso porque, os cancelamentos de matrícula, mesmo daqueles alunos que nunca frequentaram as aulas, só se deram no final do semestre. Portanto, todos fazem parte do estudo apresentado nesse momento.

Para melhor visualização da forma como se deu o ingresso no curso de Licenciatura nos semestres pesquisados, construiu-se a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Formas de Ingresso do Curso de Licenciatura

Ingresso	2009-2		2010-1		2010-2		Total
	AA	CG	AA	CG	AA	CG	
Vestibular	13	5	16	13	10	11	68
Vagas Remanescentes	-	20	-	-	-	-	20
SISU*	-	-	8**		6**		14
Transferência Externa*	-	2	-	-	-	-	2
TOTAL	13	27	16	13	10	11	68
Total por semestre	40		37		27		104

Fonte: Sistema de Ingresso e ISAAC. Elaboração Própria.

* Não entram na caracterização socioeconômica, pois os dados não estão disponibilizados.

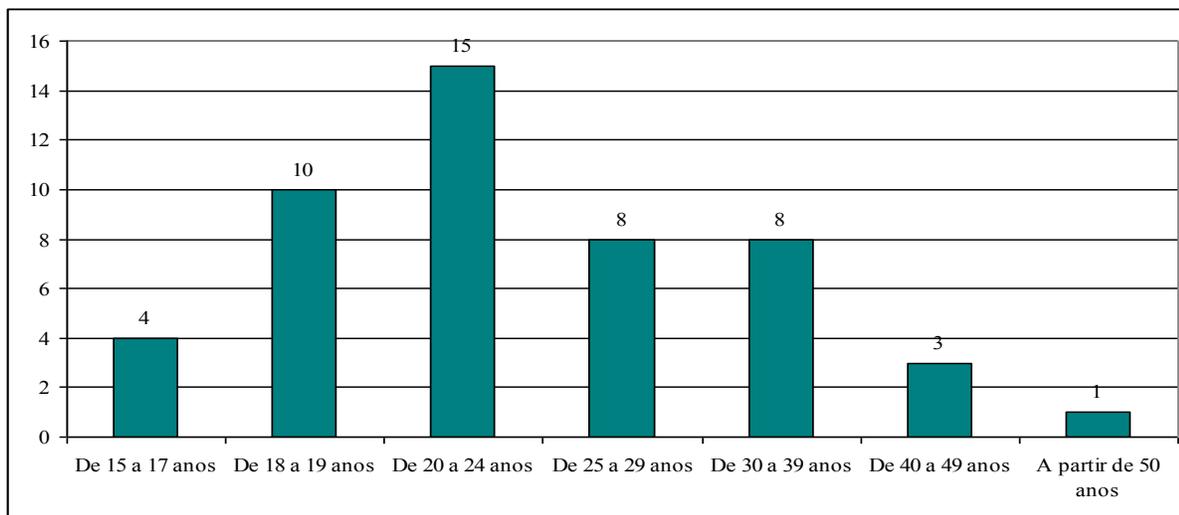
** Em 2010-1 foram oferecidas 7 vagas para o SISU (4 para cotistas e 3 para não cotistas) e matriculados 8 alunos. Em 2010-2 foram oferecidas 6 vagas para o SISU (4 para cotistas e 2 para não cotistas) e 6 matrículas por esse tipo de ingresso foram efetuadas. Esses alunos foram alocados numa categoria a parte dos cotistas e não cotistas, pois não há como saber quantos são cotistas e quantos são não cotistas, pois os dados não estão disponíveis.

Nos processos de ingresso de 2009-2, 2010-1 e 2010-2, ingressaram no curso de Licenciatura 49 alunos pela classificação geral.²⁴

²⁴ Ingressaram pela classificação geral: 25 alunos em 2009-2, 13 alunos em 2010-1, e 11 alunos em 2010-2.

Com relação à faixa etária em que se encontram, obteve-se o Gráfico 24 abaixo:

Gráfico 24 – Faixa Etária (LIC – CG)

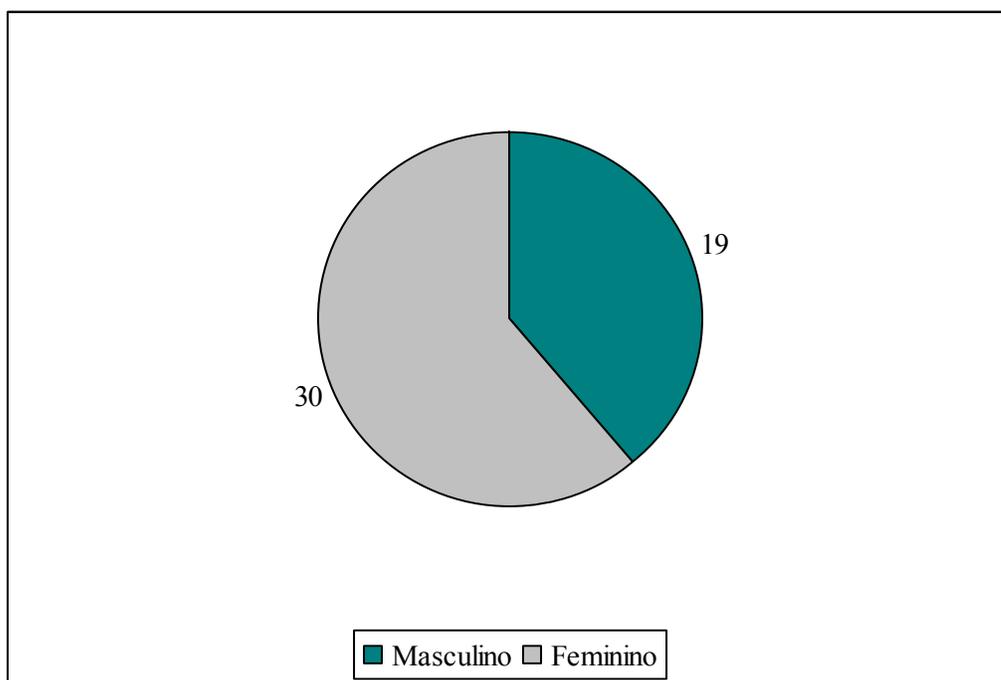


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Verifica-se no gráfico acima que 15 alunos (30,61%) estão entre 20 e 24 anos, 10 (20,40%) estão entre 18 e 19 anos, 4 (8,16%) entre 15 e 17 anos, 8 (16,33%) entre 25 e 29 anos e 12 alunos (24,49%) estão acima dos 30 anos.

Quanto à distribuição por sexo, obteve-se o resultado disponível no Gráfico 25:

Gráfico 25 – Sexo (LIC – CG)

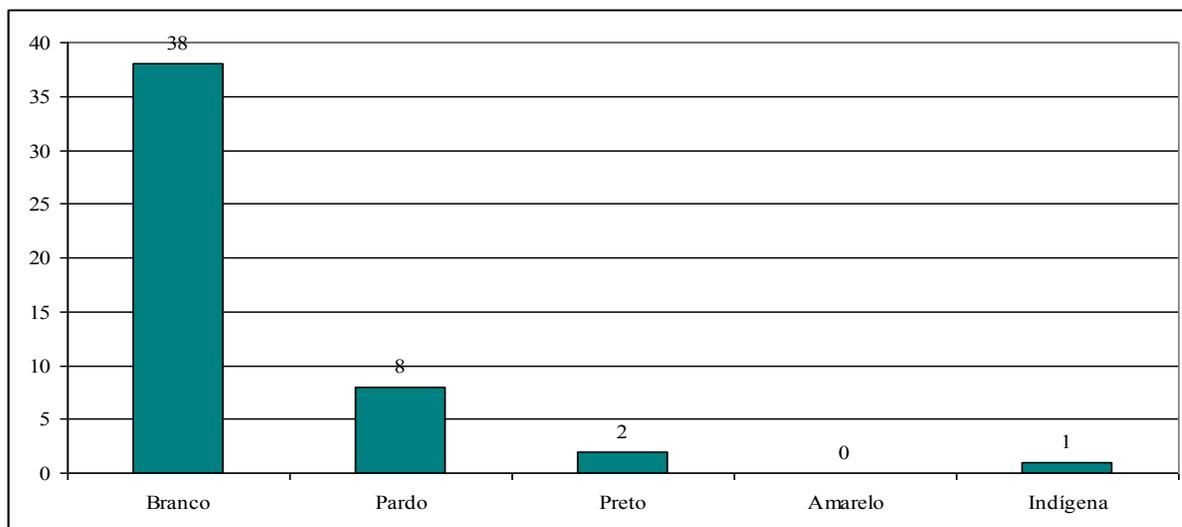


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 30 alunos (61,22%), é do sexo feminino, e somente 19 (38,78%) são homens.

Sobre a etnia dos alunos, tem-se o Gráfico 26:

Gráfico 26 – Etnia (LIC – CG)

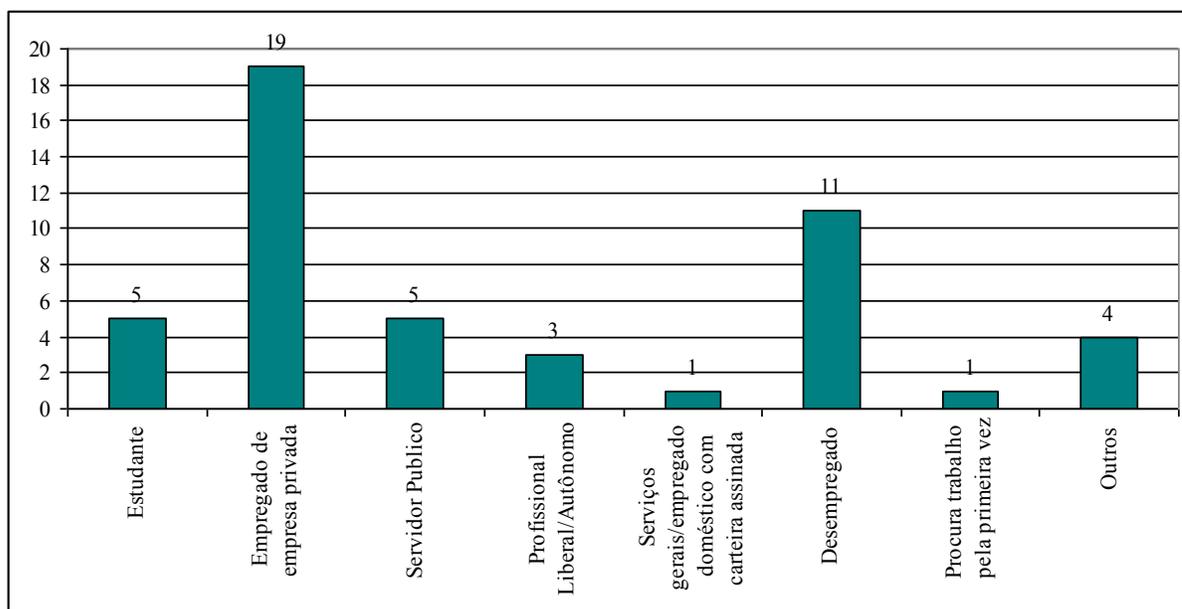


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 38 alunos (77,55%), se considera branca, e 8 (16,33%) se consideram pardos. Apenas 2 alunos (4,08%) se identificaram como pretos e 1 (2,04%) como indígena.

Quando questionados sobre a principal ocupação, tem-se que a maioria é trabalhadora, como demonstrado no Gráfico 27:

Gráfico 27 – Ocupação (LIC – CG)

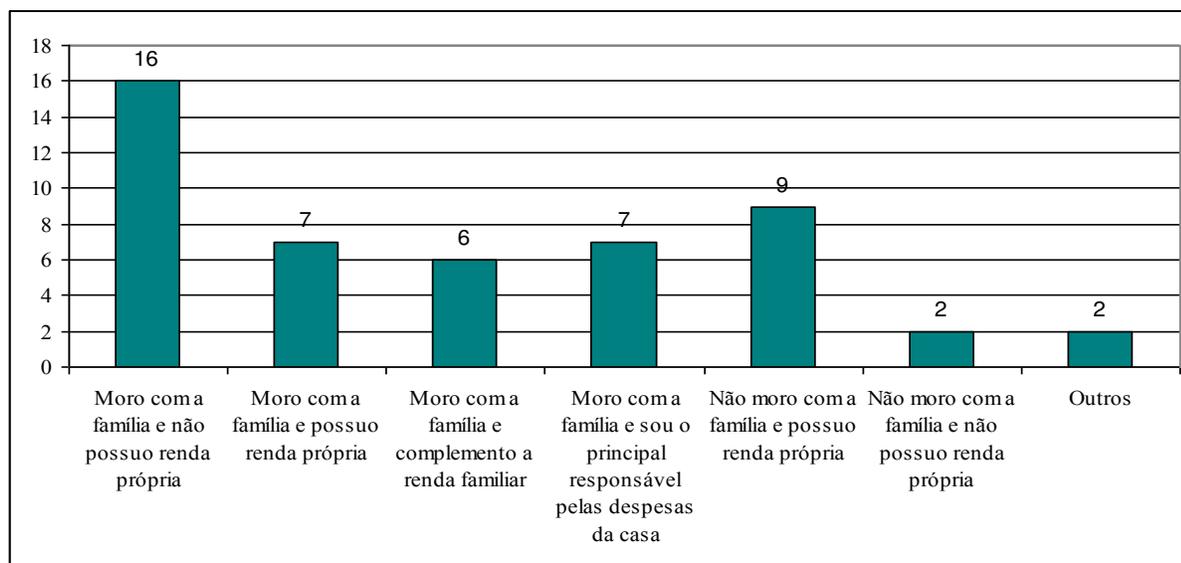


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Do total de alunos, 28 (57,14%) têm o trabalho como principal ocupação, 11 (22,45%) estão desempregados e 5 (10,20%) são estudantes.

Sobre a posição que ocupam na família, os alunos responderam o que segue no Gráfico 28:

Gráfico 28 – Lugar que ocupam na família (LIC – CG)

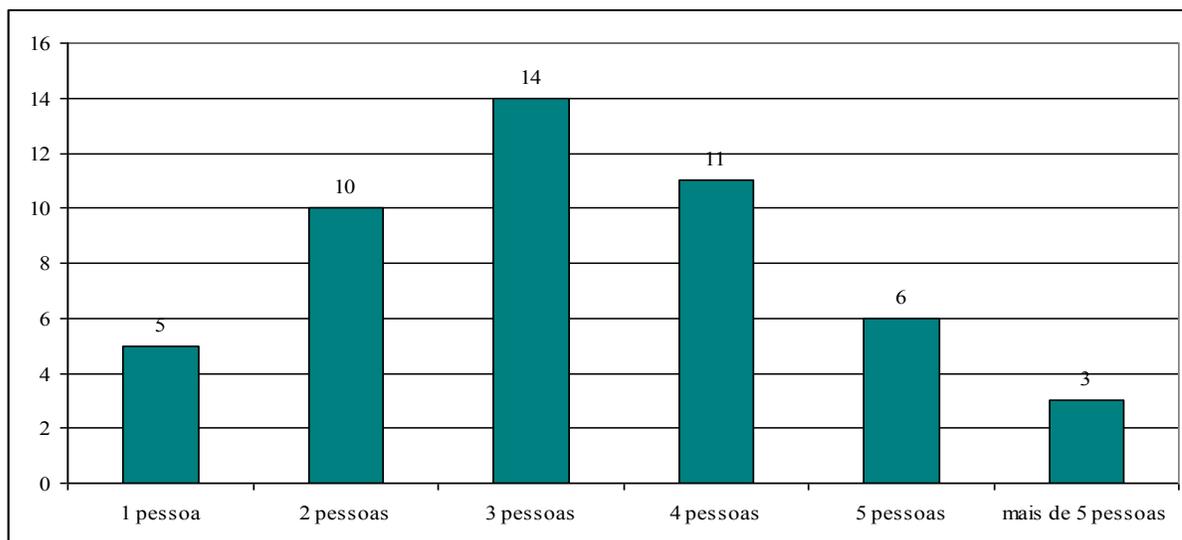


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maior parcela, 36 alunos (73,47%), vive com a família, 31 (63,27%) deles possuem renda própria. 11 (22,45%) não moram com a família. Complementam a renda familiar ou são os principais responsáveis pelas despesas da casa 13 deles (26,53%).

Sobre o número de pessoas que compõem a família, incluindo o aluno, tem-se o Gráfico 29:

Gráfico 29 – Número de pessoas que compõem a família (LIC – CG)

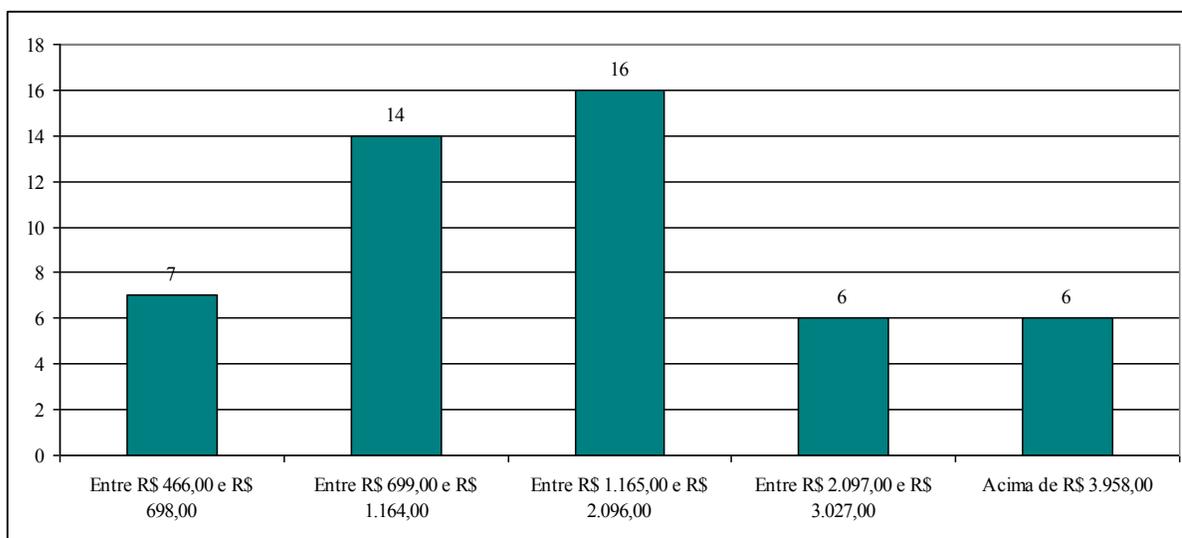


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria dos alunos, 35 (71,43%), vive na companhia de 1 a 3 pessoas.

Sobre a renda familiar bruta, obteve-se o resultado exposto no Gráfico 30:

Gráfico 30 – Renda Bruta Mensal Familiar (LIC – CG)



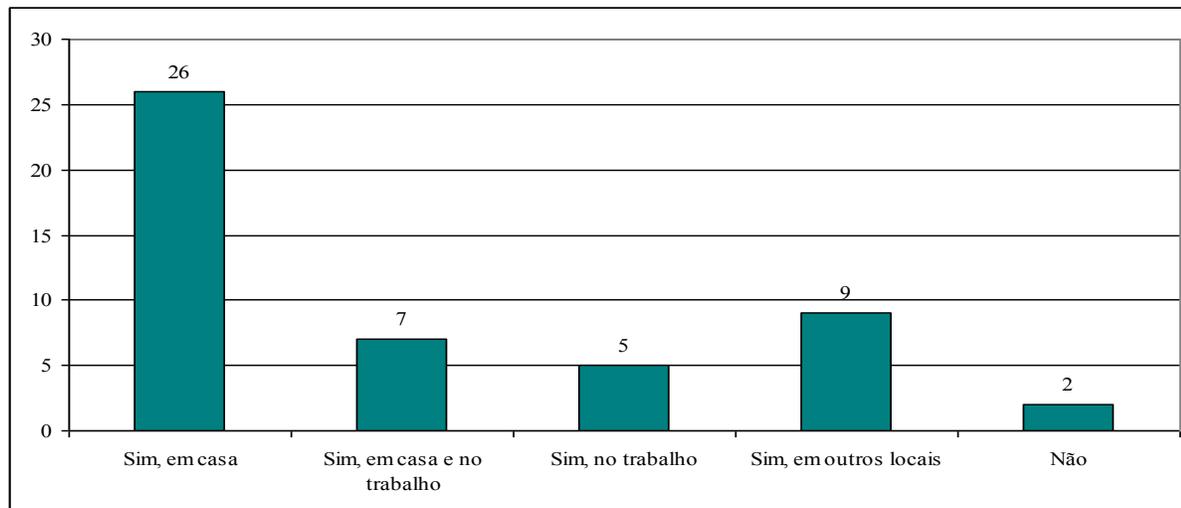
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Levando-se em conta o salário mínimo de 2009, no valor de R\$ 466,00, 16 alunos (32,65%) possuem uma renda bruta mensal familiar de 2 a 4 salários mínimos, seguidos de 14 (28,57%) que vivem com uma renda de 1 e meio a 2 salários mínimos e 7 (14,28%) que possuem uma renda de 1 salário a 1 e meio salários mínimos. 12 deles (24,48%) vivem com uma renda mensal familiar acima de 4 salários mínimos.

Sobre possuírem computador em suas casas, a maioria, 38 alunos (77,55%), respondeu

que possui computador nas suas residências, e 11 (22,45%) responderam não possuem computador. E, sobre ter acesso à internet, eles responderam o que segue no Gráfico 31:

Gráfico 31 – Acesso à Internet (LIC – CG)

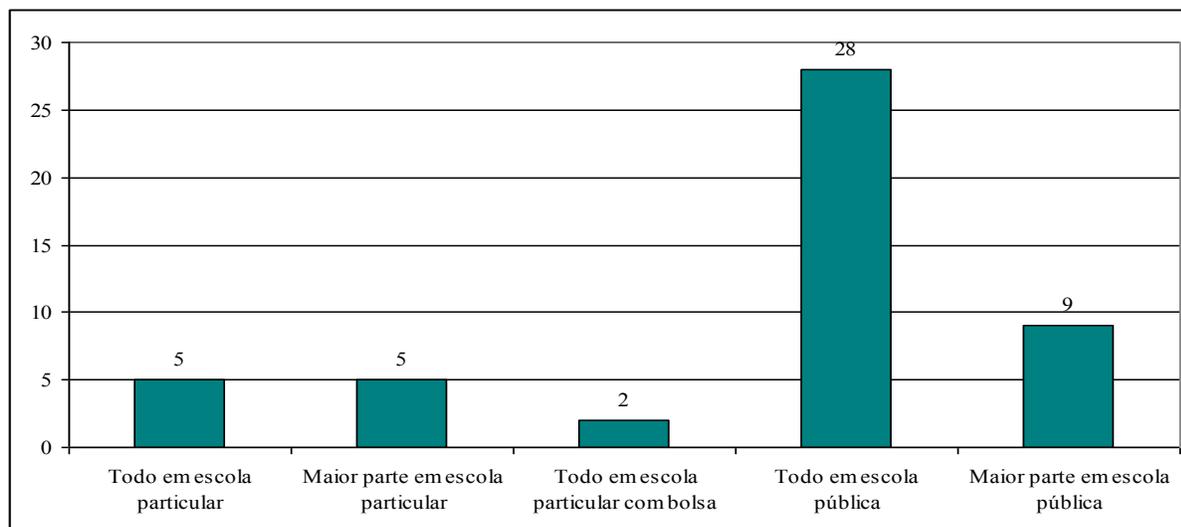


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Apenas 2 alunos (4,08%) responderam que não tem acesso à internet, a maioria, 33 alunos (67,35%), acessam à rede mundial de computadores em suas casas, e 14 (28,90%) tem acesso apenas no trabalho ou em outros locais.

Quando a pergunta feita foi sobre onde eles cursaram o ensino médio, obteve-se o Gráfico 32:

Gráfico 32 – Onde cursou o Ensino Médio (LIC – CG)

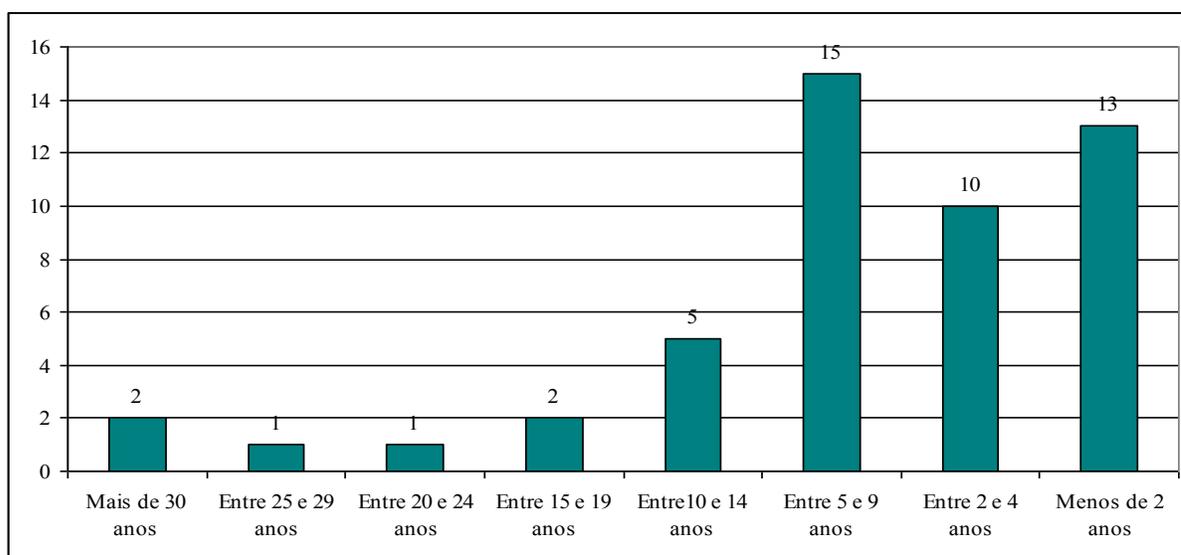


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Apenas uma pequena parcela, 7 alunos (14,29%), cursou o ensino médio em escolas particulares, e 28 (57,14%) alunos estudaram em escolas públicas.

Questionados quanto ao tempo de conclusão do ensino médio, responderam o que segue no Gráfico 33:

Gráfico 33 – Tempo de conclusão do Ensino Médio (LIC – CG)

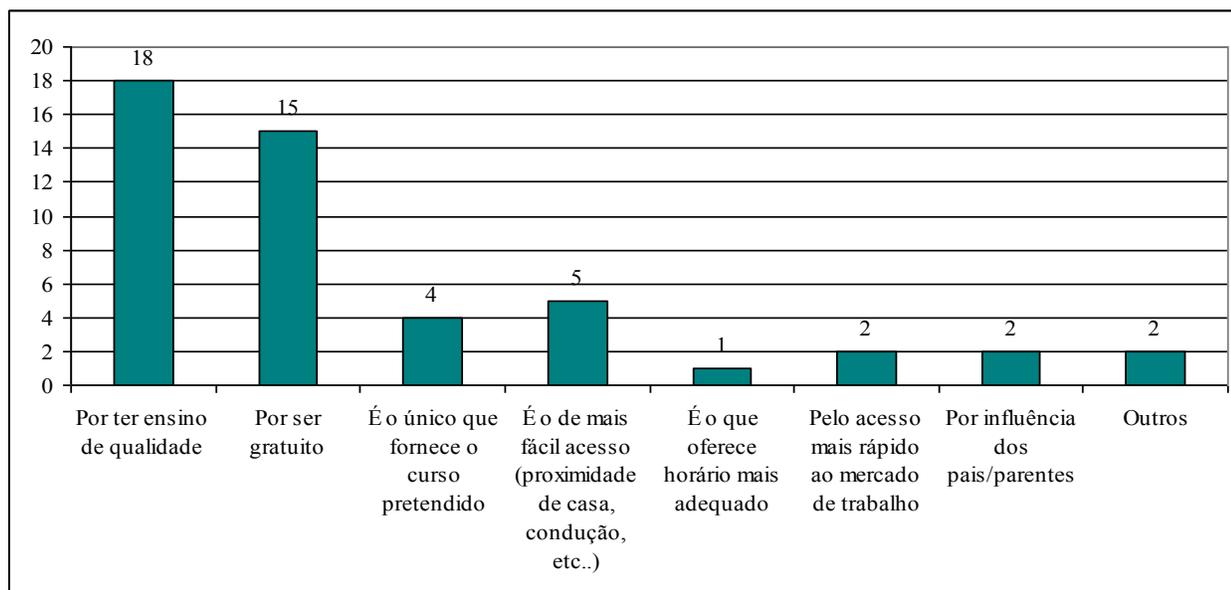


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Do total, 13 alunos (26,53%) concluíram o ensino médio há menos de 2 anos. Entre 2 há 4 anos de conclusão estão 10 alunos (20,40%), e entre 5 a 9 anos 15 deles (30,61%). Concluíram o ensino médio há mais de 10 anos 11 alunos (22,44%).

O motivo pelo qual eles escolheram o IF-SC para estudar encontra-se no Gráfico 34 abaixo:

Gráfico 34 – Porque escolheu o IF-SC (LIC – CG)

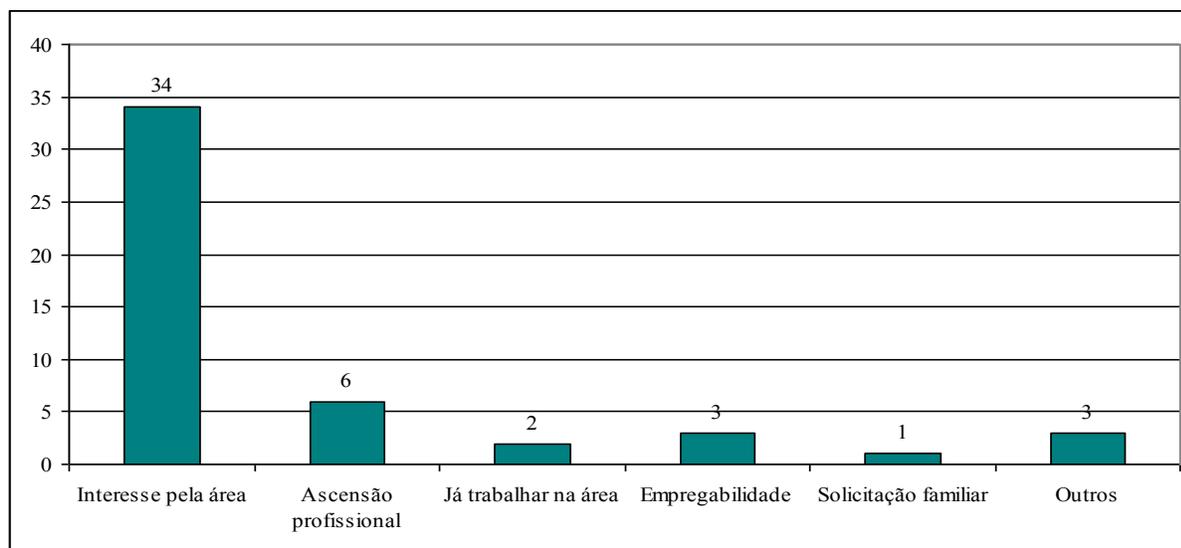


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

O motivo que 18 alunos (36,73%) escolheram o IF-SC foi por ter ensino de qualidade, seguido logo atrás, com 15 alunos (30,61%), por ser uma instituição gratuita.

Quando a pergunta aos alunos foi sobre o motivo pelo qual escolheram o curso, obteve-se o Gráfico 35 abaixo:

Gráfico 35 – Porque escolheu o Curso (LIC – CG)



Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A grande maioria, 34 alunos (69,39%), escolheu o curso de Licenciatura em Química pelo interesse na área. Em segundo lugar, com 6 respostas (12,24%), foi pela ascensão

profissional.

A partir dos dados apresentados, obtém-se uma caracterização socioeconômica dos alunos que ingressaram no curso de Licenciatura pela Classificação Geral. Aproximadamente a metade dos alunos (51,01%) encontra-se entre os 18 e 24 anos e 24,49% está acima dos 30 anos. A maioria é do sexo feminino e são brancos. São trabalhadores ou estão à procura de emprego. Vivem com a família na companhia de 1 a 3 pessoas. A renda bruta mensal familiar de 32,65% se encontra entre 2 a 4 salários mínimos, seguidos de 28,57% que vivem com uma renda de 1 e meio a 2 salários mínimos e 24,48% deles possui uma renda mensal familiar acima de 4 salários mínimos. Possuem computador e internet em casa, e a maioria estudou em escolas públicas, apesar de uma parcela de 10,20% dos alunos ter estudado o ensino médio em escolas particulares. Concluíram o ensino médio há menos de 2 anos 26,53% deles, enquanto 51,01% entre 2 há 9 anos e 22,44% concluíram o ensino médio há mais de 10 anos. Escolheram o IF-SC por ser ter ensino de qualidade e por ser gratuito, e o curso, pelo interesse na área.

4.3.4 Alunos da Licenciatura – Ações Afirmativas

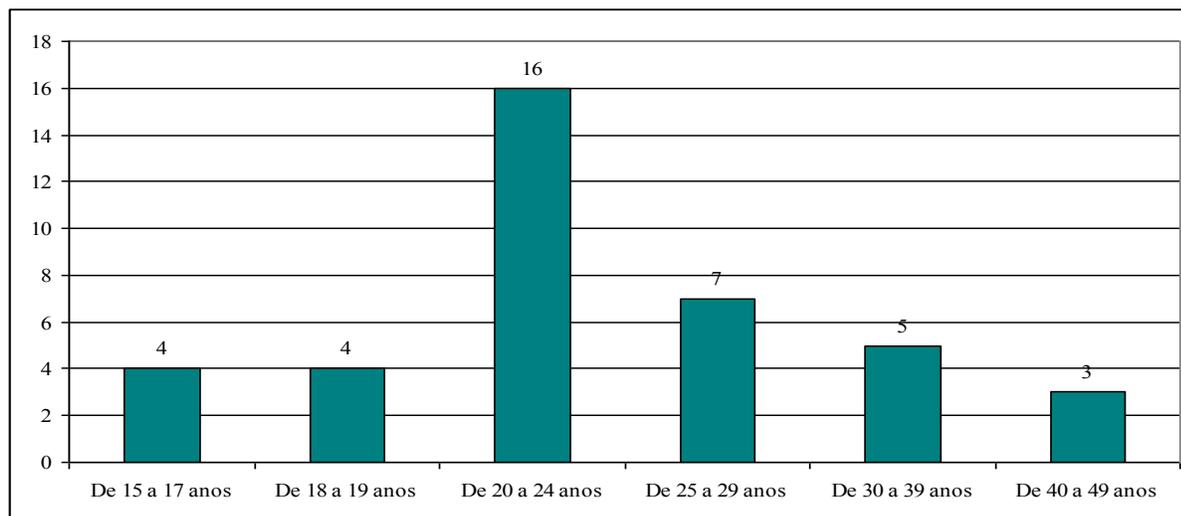
Neste momento, será elaborada a caracterização socioeconômica dos alunos que ingressaram no curso de Licenciatura por meio das Ações Afirmativas.

Ingressaram por meio das Ações Afirmativas, nos ingressos de 2009-2, 2010-1 e 2010-2, 39 alunos²⁵.

Com relação à faixa etária em que se encontram, tem-se o Gráfico 36 a seguir:

²⁵ Ingressaram por meio das Ações Afirmativas: 13 alunos em 2009-2, 16 alunos em 2010-1, e 10 alunos em 2010-2.

Gráfico 36 – Faixa Etária (LIC – AA)

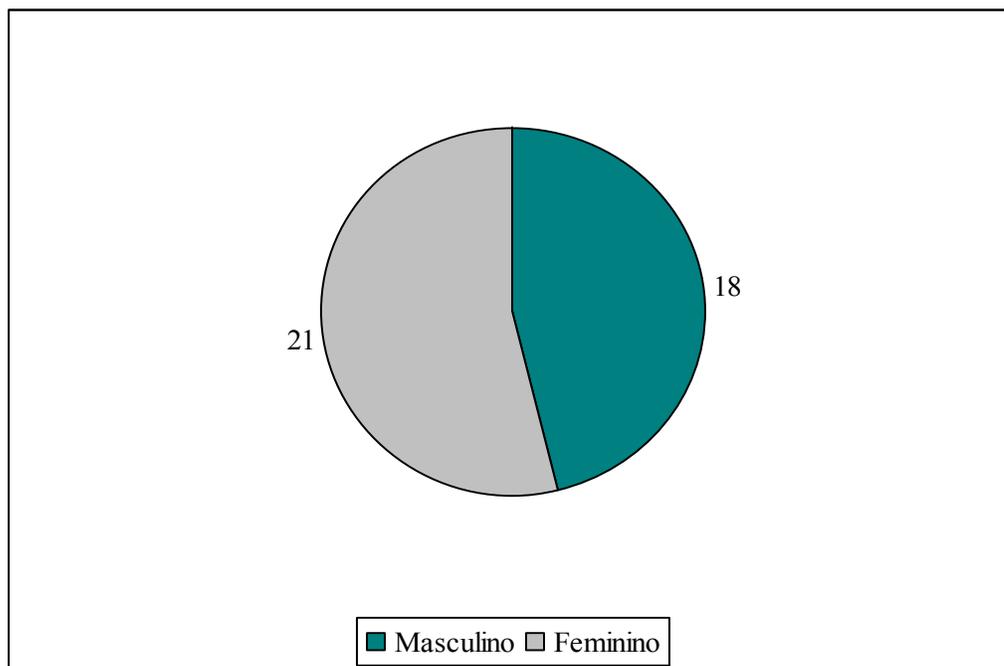


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Dos respondentes, 16 alunos (41,03%) estão na faixa etária dos 20 aos 24 anos e 7 (17,95%) estão entre 25 a 29 anos. Entre os 15 e 19 anos temos 8 alunos (20,51%), e 8 (20,51%) estão acima dos 30 anos.

Quanto às matrículas por sexo, o resultado consta no Gráfico 37:

Gráfico 37 – Faixa Etária (LIC – AA)

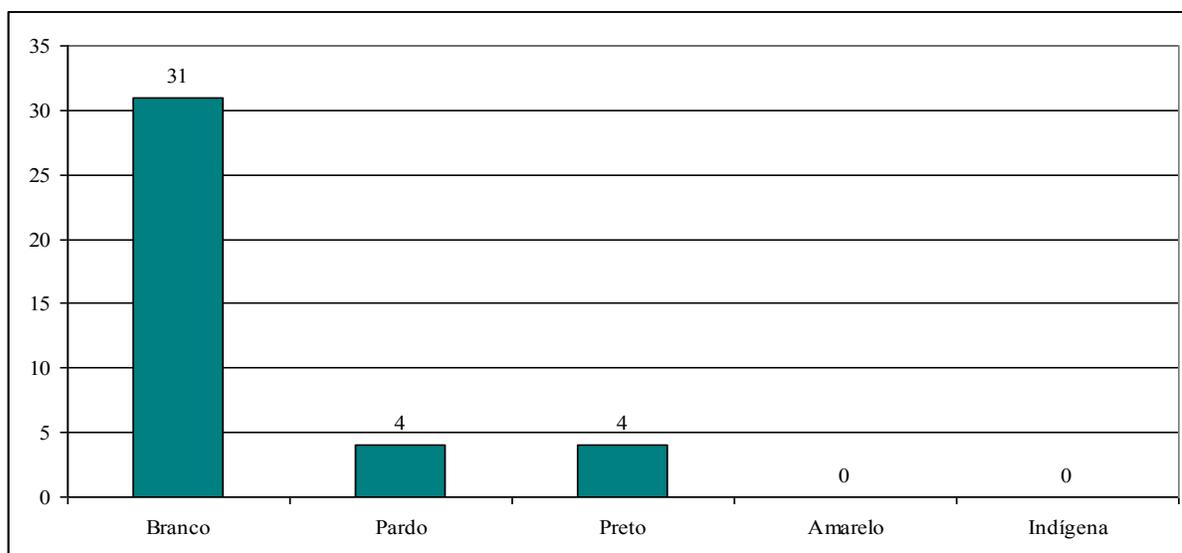


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Do total de alunos, 21 (53,85%) são do sexo feminino e 18 (46,15%) do sexo masculino.

Sobre a etnia dos alunos, eles responderam o que se demonstra no Gráfico 38:

Gráfico 38 – Etnia (LIC – AA)

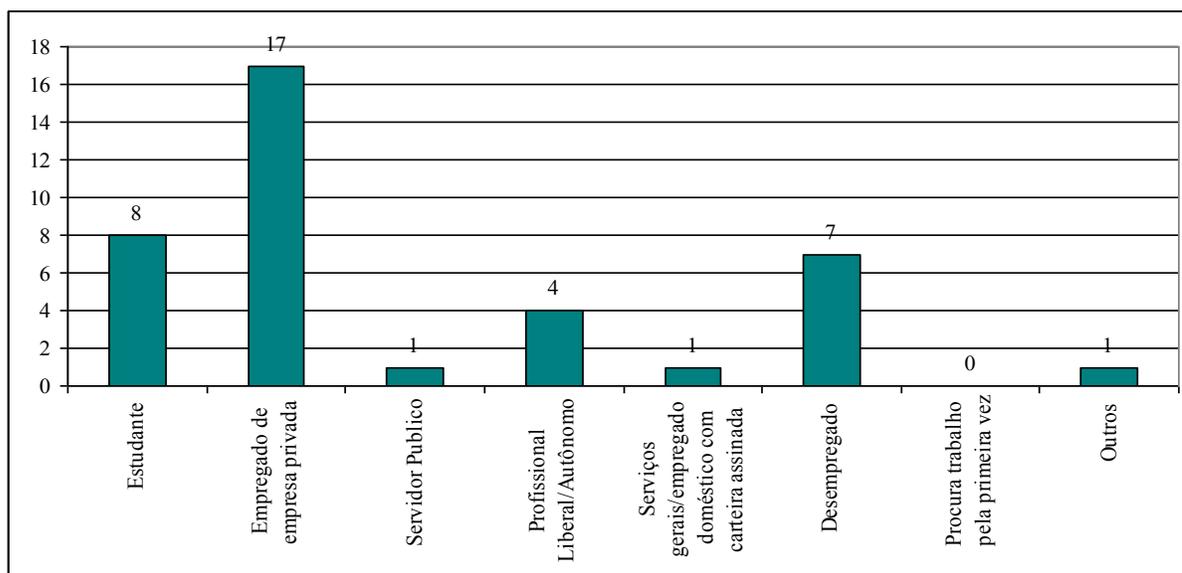


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 31 alunos (79,49%), identifica-se como branca, 4 (10,26%) são pretos e 4 (10,26%) identificaram-se como pardos.

Sobre a ocupação principal dos alunos, visualiza-se o resultado no Gráfico 39 abaixo:

Gráfico 39 – Ocupação Principal (LIC – AA)

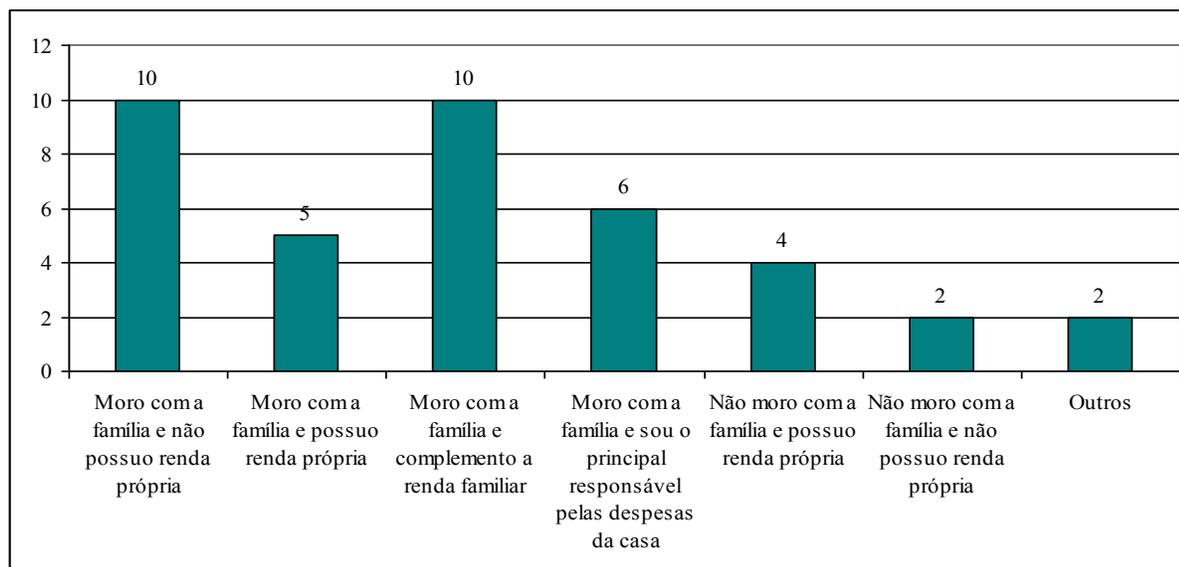


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 23 alunos (58,97%), tem como ocupação principal o trabalho, seguidos de 8 (20,51%) que são estudantes e 7 (17,95%) que estão desempregados.

Quanto ao lugar que ocupam na família, obteve-se o Gráfico 40 a seguir:

Gráfico 40 – Lugar que ocupam na família (LIC – AA)

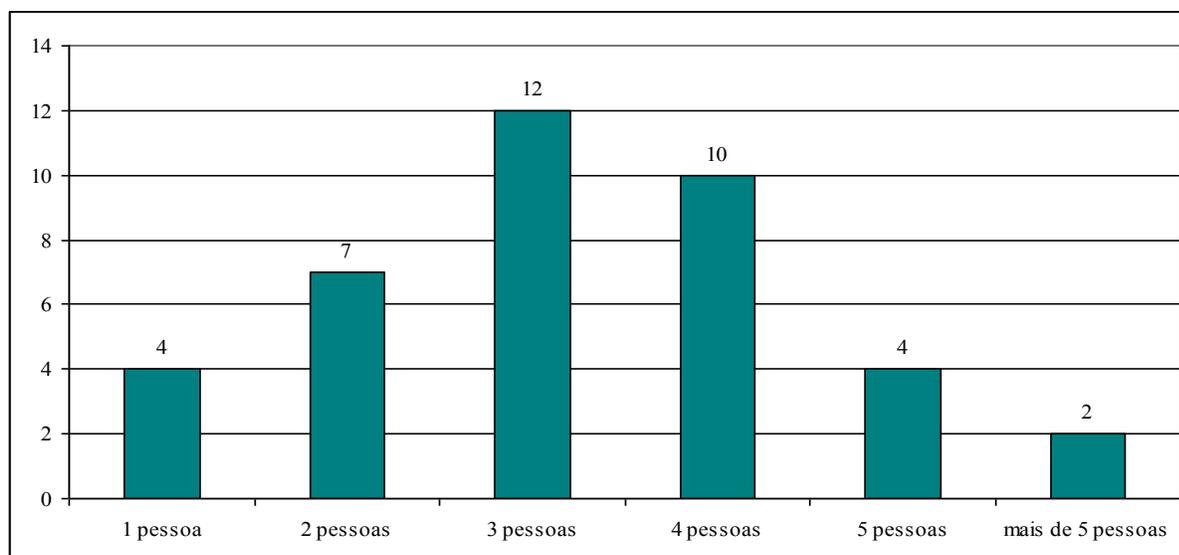


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A grande maioria, 31 alunos (79,48%), mora com a família, 12 (30,77%) não possuem renda própria e 16 (41,02%) complementam a renda familiar ou são os principais responsáveis pelas despesas da casa.

Quando questionados sobre o número de pessoas que compõem a família, incluindo o aluno, tem-se o Gráfico 41:

Gráfico 41 – Número de pessoas que compõem a família (LIC – AA)

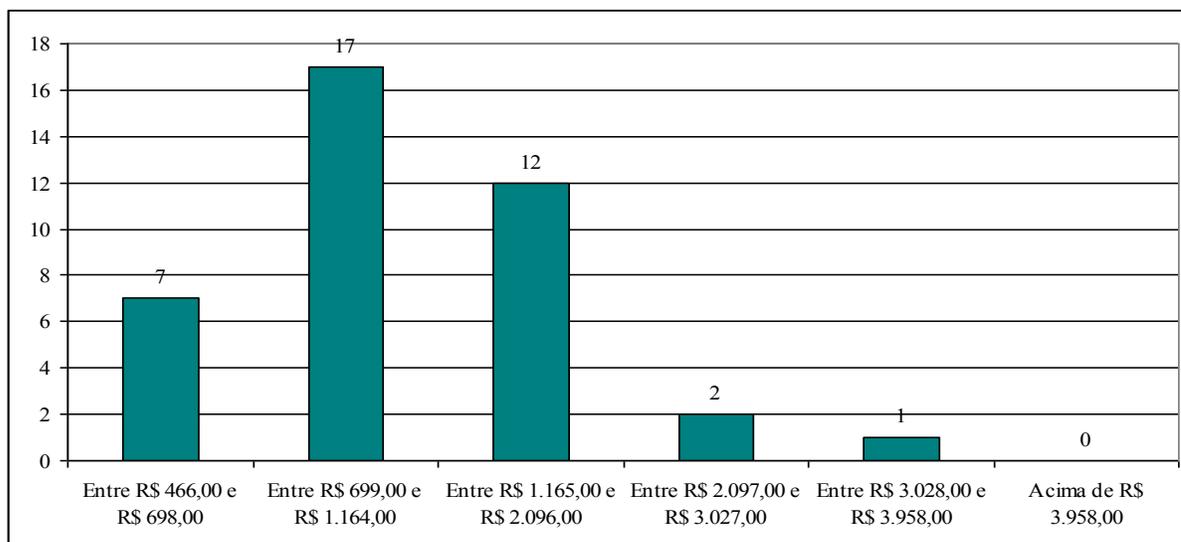


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 29 alunos (74,36%), vive na companhia de 1 a 3 pessoas da família.

Sobre a renda bruta mensal familiar, os alunos responderam o que se encontra no Gráfico 42:

Gráfico 42 – Renda Bruta Mensal Familiar (LIC – AA)

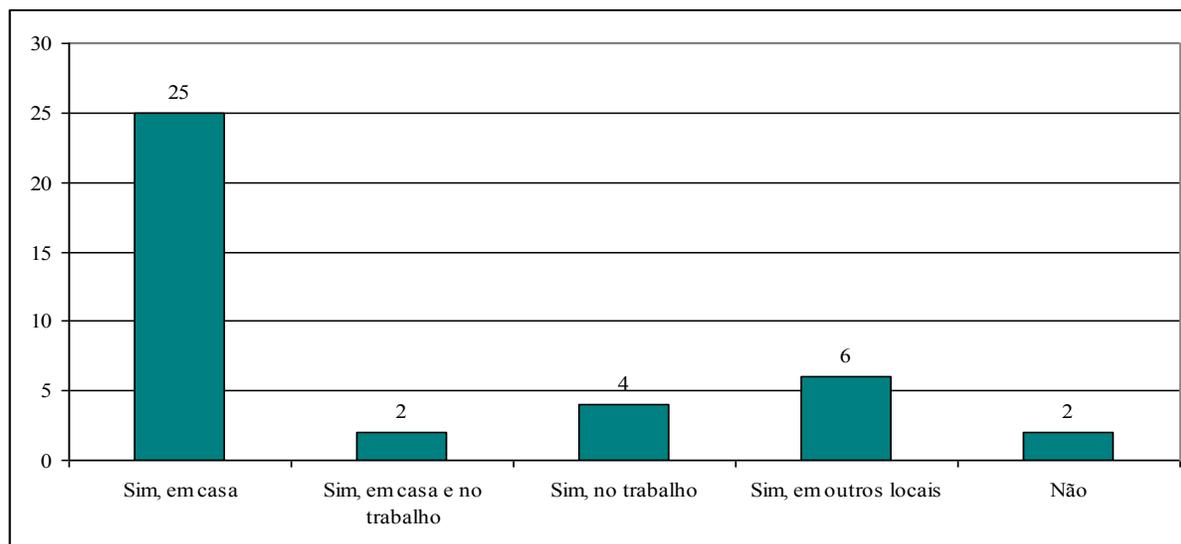


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Levando-se em conta o salário mínimo de 2009, no valor de R\$ 466,00, 7 alunos (17,95%) vivem com uma renda mensal de 1 salário mínimo a 1 salário mínimo e meio, 17 (43,59%) alunos possuem uma renda bruta familiar mensal de 1 e meio salários mínimos a 2 salários. Isso totaliza 61,54% dos alunos. 12 (30,77%) possuem uma renda de 2 a 4 salários mínimos, e os demais, 3 alunos (7,69%), vivem com uma renda superior a 4 salários mínimos.

Sobre possuir computador na residência, 30 deles (76,92%) responderam positivamente, sendo que 9 (23,08%) não possuem computador em casa. E, quanto a ter acesso à internet, os alunos responderam conforme o Gráfico 43 a seguir:

Gráfico 43 – Acesso à Internet (LIC – AA)



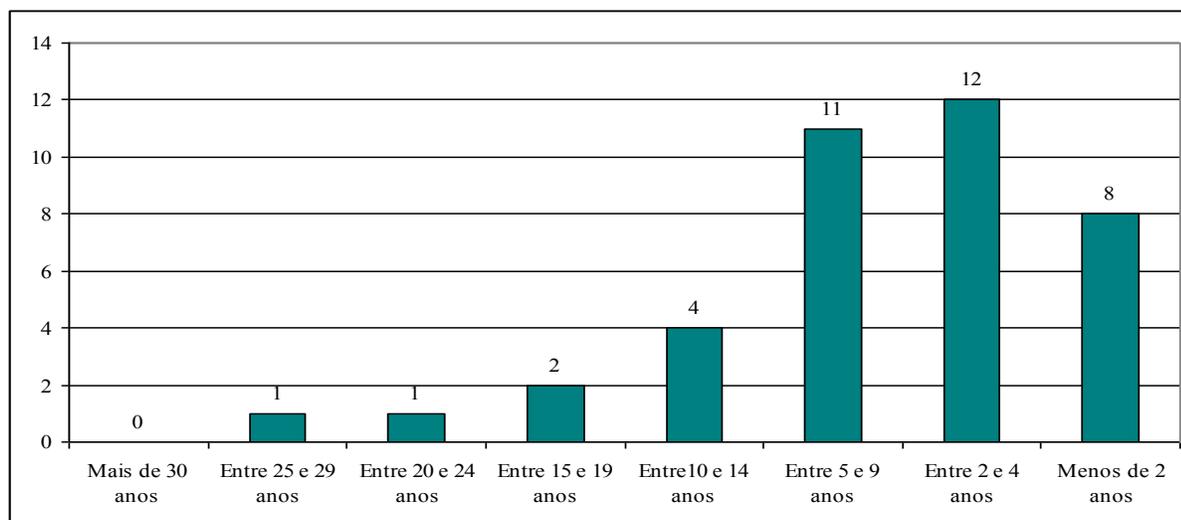
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 27 alunos (69,40%), possui internet em casa, porém, 10 (25,64%) acessam a internet apenas no local de trabalho ou em outros locais. Somente 2 alunos (5,13%) responderam não terem acesso à rede mundial de computadores.

Todos os alunos cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino, requisito para ingresso por meio das Ações Afirmativas.

Quanto ao tempo de conclusão do Ensino Médio, obteve-se o que segue no Gráfico 44:

Gráfico 44 – Tempo de Conclusão do Ensino Médio (LIC – AA)



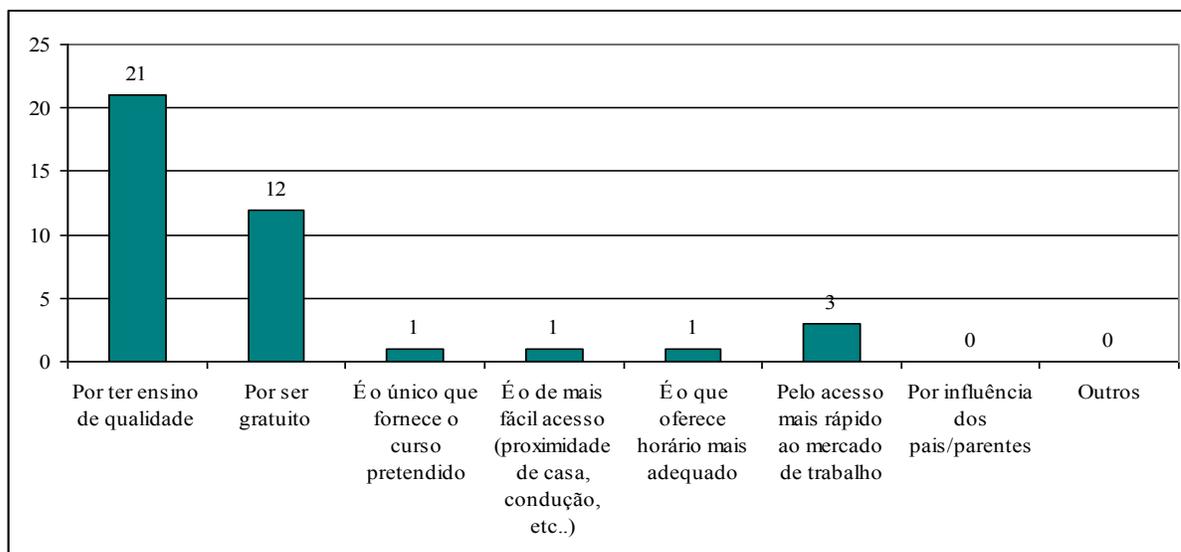
Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

Do total, apenas 8 alunos (20,51%) concluíram o ensino médio há menos de 2 anos. Entre 2 há 4 anos de conclusão estão 12 alunos (30,77%), e entre 5 há 9 anos 11 deles (28,21%).

8 alunos (20,51%) concluíram o ensino médio há mais de 10 anos.

Dentre os motivos pelos quais escolheram o IF-SC para estudar, tem-se o Gráfico 45:

Gráfico 45 – Porque escolheu o IF-SC (LIC – AA)

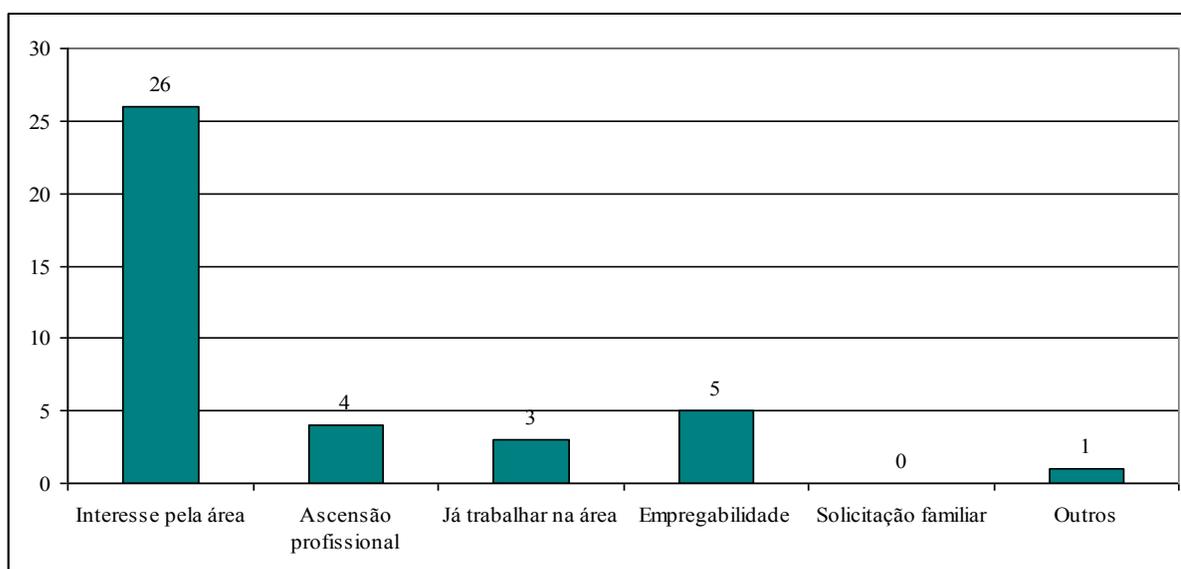


Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

A maioria, 21 alunos (53,85%), escolheu o IF-SC por ter ensino de qualidade, porém, uma parcela considerável, 12 alunos (30,77%), por ser gratuito.

Quando questionados sobre a escolha do curso, obteve-se as respostas dispostas no Gráfico 46:

Gráfico 46 – Porque escolheu o Curso (LIC – AA)



Fonte: Sistema de Ingresso. Elaboração Própria.

O interesse pela área ficou em primeiro lugar com 26 respostas (66,67%), e a

empregabilidade em segundo, somando 5 delas (12,82%).

Novamente, são encontradas semelhanças e diferenças entre a caracterização dos alunos que ingressaram pela Classificação Geral e a caracterização dos alunos ingressos pelas Ações Afirmativas.

Quanto às semelhanças relaciona-se que a maioria dos alunos é do sexo feminino, também são trabalhadores ou estão à procura de emprego e são brancos. Aproximadamente metade deles possui entre 18 a 24 anos de idade. Moram com a família, na companhia de 1 a 3 pessoas, e possuem renda própria. Possuem computador e internet em casa. Cursaram o ensino médio em Escola Pública. O tempo de conclusão do Ensino Médio também é semelhante. Escolheram o IF-SC por ser ter ensino de qualidade e por ser gratuito, e o curso, pelo interesse na área.

Com relação às diferenças, elas são poucas, mas importantes. Relaciona-se a questão da renda familiar: 61,54% dos alunos das AA vivem com até 2 salários mínimos, de 2 a 4 salários mínimos 30,77% e acima de 4 salários 7,69% deles. Além disso, 41,02% deles complementam a renda familiar ou são os principais responsáveis pelas despesas da casa.

Já os alunos da Classificação Geral vivem com uma renda bruta familiar mensal de até 2 salários mínimos 42,86% deles, de 2 a 4 salários mínimos, 32,65%, e superior a 4 salários, 24,48% deles. Complementam a renda familiar ou são os principais responsáveis pelas despesas da casa, 26,53% deles.

Diferentemente do que se verificou na caracterização socioeconômica dos alunos do CST, no curso de Licenciatura as diferenças entre os alunos da Classificação Geral e dos alunos das Ações Afirmativas baseiam-se principalmente na situação econômica, quando analisada a renda bruta familiar mensal e a pela responsabilidade de complementação da renda familiar ou por serem os principais responsáveis pelas despesas.

Um dos motivos possíveis que se relaciona para que tenham ocorrido tantas semelhanças e tão poucas diferenças socioeconômicas entre os dois grupos de alunos analisados, foi o ingresso de vagas remanescentes ocorrido em 2009-2, no qual entraram 20 alunos que foram incluídos na caracterização socioeconômica da Classificação Geral. Como já se explicou, esse tipo de ingresso ocorre quando as vagas não são totalmente preenchidas pelo processo de ingresso tradicional do vestibular. É um processo bastante simplificado, onde a seleção é feita por meio de uma redação, e o preenchimento das vagas se dá na ordem decrescente da nota da redação dos candidatos.

Além disso, a inscrição é gratuita.

O que se quer dizer com isso, é que possivelmente os alunos que optaram pelo ingresso de vagas remanescentes o fizeram por considerar essa uma seleção menos rigorosa do que o vestibular, e com maiores chances de sucesso, tendo em vista que ocorreram apenas 13 inscrições válidas (pagas ou isentas) para as vagas da Classificação Geral no vestibular, desses apenas 10 prestaram a prova e 5 fizeram matrícula e 56 inscritos para as vagas remanescentes²⁶. Sobre esse contexto, Zago (2006) afirma que para a grande maioria dos estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis, a escolha do curso, na maioria das vezes, incide naqueles menos concorridos e que proporcionam maiores chances de serem aprovados, ou naqueles em que a forma de ingresso é menos rigorosa.

²⁶ Dados retirados do Sistema de Ingresso do IF-SC de 2009-2.

5 A PERMANÊNCIA E O ÊXITO NOS CURSOS SUPERIORES DO CAMPUS SÃO JOSÉ DO IF-SC

Neste capítulo serão expostas as ações institucionais de permanência e êxito que foram implementadas no Campus São José no período 2009, 2010 e 2011 e a percepção dos alunos quanto à atuação institucional para o favorecimento da permanência e êxito no percurso formativo dos alunos.

Também serão apresentados os dados de evasão/permanência e de fracasso/êxito desses alunos, e as causas de evasão detectadas, separados por curso e pelos mesmos grupos já classificados anteriormente.

Os dados apresentados foram retirados do Sistema de Ingresso de IF-SC, do Sistema Acadêmico do Campus São José, do Relatório de Gestão do Campus São José, de questionários aplicados nos alunos, e de entrevistas feitas aos coordenadores dos cursos e membros da equipe pedagógica do campus, além de outros documentos que estarão citados no texto.

5.1 AÇÕES INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO

As ações de permanência e êxito previstas tanto no Plano de Inclusão para o período 2009-2013, como no Programa de Ações Afirmativas para os Cursos Superiores do IF-SC, enfocam basicamente três linhas de ação: apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda, apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, e atenção à formação político-social do acadêmico.

O estudo das ações de permanência e êxito implementadas no Campus São José do IF-SC aos alunos cotistas, no período de 2009 a 2011, foi feito levando-se em consideração essas três linhas de ação.

Para elaborar o levantamento das ações institucionais realizadas nesse período, foram entrevistados os coordenadores dos 2 cursos superiores – CST em Sistemas de Telecomunicações e Licenciatura em Química, 2 membros da Equipe Pedagógica do Campus, e consultados os Relatórios de Gestão do Campus São José e do IF-SC de 2009, 2010 e 2011.

Em primeiro lugar, explica-se que, de acordo com as falas dos profissionais entrevistados, não houve até o momento nenhuma ação de permanência e êxito específica para os

alunos cotistas. Eles foram atendidos no bojo dos programas e ações dirigidas a todos os alunos. As ações institucionais são realizadas visando atingir a todos os alunos, cotistas ou não cotistas, que necessitam de algum tipo de apoio, seja ele financeiro, ou psico-pedagógico.

O Campus São José possui um setor denominado Suporte Pedagógico que é composto, atualmente, por três pedagogas, duas assistentes sociais e uma psicóloga. Esse setor, ligado ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, atende aos alunos de todos os cursos, níveis e modalidades oferecidos no Campus, e, entre outras atribuições, faz o acompanhamento, atendimento e encaminhamento no que se refere a aspectos pedagógicos, psicológicos e das questões socioeconômicas do corpo discente (CEFET-SC, 2005).

Além da infraestrutura já citada no quarto capítulo, o Campus São José possui um consultório médico no qual atuam 2 médicos e 2 auxiliares de enfermagem e um consultório odontológico com 3 dentistas, que prestam assistência médico-odontológica gratuita para os alunos do Campus. Possui, também, uma academia de ginástica, como já foi mencionado anteriormente, para o uso gratuito de alunos e servidores, com o acompanhamento de 3 estagiários de cursos de Educação Física e sob a supervisão dos professores de Educação Física do Campus.

Serão descritas as ações institucionais realizadas no período 2009 a 2011 no Campus São José, iniciando com as ações de apoio econômico – Auxílio Financeiro e Assistência Estudantil, seguidas das ações de apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, e da atenção à formação político-social do acadêmico.

5.1.1 Ações de apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda – Auxílio Financeiro e Assistência Estudantil

As ações de apoio econômico são destinadas a todos os alunos em vulnerabilidade social, de todos os cursos presenciais ofertados.

[...] especificamente não teve até o momento nenhuma ação dirigida para os cotistas. É uma questão já levantada, tem uma Comissão de Ações Afirmativas, mas ainda não se avançou nesse aspecto de ter um acompanhamento desses alunos de forma mais específica. Nós atendemos os alunos que entraram por cotas, mas eles foram analisados dentro dos mesmos critérios de todos os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Então, a gente tem um programa de auxílio financeiro aos estudantes, ou de assistência aos estudantes em vulnerabilidade social, que tem um recorte de renda que é um critério (EP 1).

As ações até o ano de 2010 eram desenvolvidas de forma independente pelos campi de acordo com suas demandas e com orçamento próprio e reduzido.

[...] cada campus fazia o seu planejamento de utilização desse recurso. Aqui a nossa política interna aprovada no Colegiado da Comunidade Escolar, era de que um percentual desse recurso nós utilizaríamos para pagamento de bolsa estágio interno, [...] e outro percentual para auxílio financeiro. Principalmente na época, como era um recurso reduzido, a gente priorizava o auxílio transporte. Tinha uma ou outra situação de auxílio alimentação, de alunos que precisavam ficar o dia inteiro na escola por conta de pendência ou situações que a gente atendia. Mas, fundamentalmente era o auxílio transporte (EP 1).

Até o ano de 2010, os recursos utilizados para as ações de assistência ao estudante, eram recursos previstos no orçamento da União Federal, repassados para o orçamento geral do IF-SC, que por sua vez o distribuía entre os campi, tendo como critério de divisão o número de alunos matriculados em cada campus.

Durante o ano de 2010, foi formado um Grupo de Trabalho para formular uma proposta para as Políticas de Assistência Estudantil do IF-SC que resultou na elaboração de um Documento Referência para as Políticas de Assistência Estudantil. Em novembro de 2010, o Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE do IF-SC regulamentou a Assistência Estudantil, baseada no Documento Referência citado, pela Resolução CEPE/IF-SC nº 001/2010 e, em abril de 2011, o CEPE regulamentou os Programas Básico e Complementar da Assistência Estudantil do IF-SC pela Resolução CEPE/IFSC nº 054/2011, que passaram a ser executados em 2011.

Encontra-se no Documento Referência (IF-SC, 2010d, p.4) que “a Assistência ao Estudante deve estar integrada ao desenvolvimento pedagógico e ao exercício da cidadania, transformando-a, efetivamente, em política institucional a serviço da coletividade.” Ou seja, a concepção de que uma Política de Assistência ao Estudante constitui-se num conjunto de ações que possibilitem o atendimento das necessidades dos discentes no âmbito escolar, de maneira a privilegiar sua formação integral.

O documento sugere ainda que, para além das ações que compõem a Política de Assistência ao Estudante em Vulnerabilidade Social²⁷, voltadas para o suprimento das carências econômicas, também, sejam construídas pela Instituição outras ações universais para atenção

27 Vulnerabilidade social é compreendida como “processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social.” (IF-SC, 2011, p. 2)

integral de todos os estudantes, de maneira a se elaborar, efetivamente, uma Política de Assistência Estudantil na instituição. “Os programas universais devem atender a todos os estudantes em suas especificidades enquanto sujeitos em formação, relacionadas à questão cultural, de gênero, de compleição física, econômica” (IF-SC, 2010d, p. 5).

Os programas universais indicados pelo GT e constantes na resolução são: Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico, Programa de Saúde e Apoio Psicossocial, Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino, Programa Cultura, Arte e Esporte, Programa de Incentivo à Participação Político-acadêmica, Programa de Iniciação ao Mundo do Trabalho, Programa Alimentação Estudantil, Programa de Atendimento aos Filhos dos Estudantes, e Programa Moradia Estudantil.

Para o atendimento dos estudantes em vulnerabilidade social, são previstos dois programas:

I- Programa de Atendimento Básico: Caracteriza-se como um auxílio financeiro destinado aos estudantes do IF-SC, em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades para prover as condições necessárias para a permanência e o êxito durante o percurso escolar na instituição.

II- Programa de Auxílio Complementar: Caracteriza-se na oferta de benefícios para auxiliar no atendimento às necessidades dos estudantes que recebem o benefício básico e dos estudantes que possuam renda superior a estabelecida pelo programa básico que estejam em situação de vulnerabilidade social devido a agravantes sociais (IF-SC, 2011a, p. 1-2, grifo do autor).

Os benefícios do Programa de Atendimento Básico podem ser acumulados com os benefícios do Programa de Auxílio Complementar.

Conforme Resolução CEPE/IF-SC nº 054/2011 já citada, a fonte de financiamento para os Programas de Atendimento Universal é a dotação orçamentária anual do IF-SC e os recursos para os Programas de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social são provindos da Ação Assistência ao Educando da Educação Profissional, constante no orçamento da união.

Como já se explicou anteriormente, o programa de atendimento ao aluno em vulnerabilidade social iniciou somente a partir de 2011 de forma institucionalizada, e anteriormente a isso, cada campus planejava suas ações de assistência estudantil, de acordo com suas demandas e possibilidades orçamentárias.

O Campus São José, em 2009, utilizou R\$50.000,00 para a assistência estudantil, atendendo a um total de 126 alunos. Em 2010, foram despendidos R\$ 150.000,00 para a Assistência Estudantil e atendidos 210 alunos. Em 2011, foram utilizados R\$150.000,00

provenientes do orçamento do campus e mais R\$ 261.000,00 provenientes do recurso da Ação Assistência ao Educando da Educação Profissional disponibilizado para o IF-SC²⁸, e atendidos 257 alunos no total. Os recursos foram utilizados de acordo com os tipos de benefícios concedidos, conforme consta na Tabela 3.

Além disso, foram realizados 1.130 atendimentos médicos e 632 atendimentos odontológicos a alunos em 2009. Em 2010 foram 1.126 atendimentos médicos e 352 atendimentos odontológicos e, em 2011, ocorreram 1071 atendimentos médicos, 555 atendimentos de enfermagem, 308 atendimentos odontológicos e 392 procedimentos odontológicos a alunos.

Os benefícios concedidos foram:

Tabela 3 – Assistência Estudantil no Campus São José

BENEFÍCIOS	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS		
	2009	2010	2011
Auxílio Transporte	75	153	0
Bolsa Estágio Interno	6	18	23
Bolsa Material Didático	5	13	0
Bolsa Monitoria - Curso Superior	4	3	2
Auxílio Estudante PROEJA	36	23	0
Auxílio Financeiro ao Estudante	0	0	86
Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social	0	0	133
Ajuda de Custo Participação em Evento	0	0	13
Número total de alunos atendidos	126	210	257

Fontes: Relatórios de Gestão do Campus São José e Relatórios de Gestão do IF-SC de 2009, 2010 e 2011 e Relatórios do Serviço Social do Campus São José. Elaboração própria.

O Auxílio Transporte, Bolsa Estágio Interno, Bolsa Material Didático e Auxílio Financeiro ao Estudante, são pagos com o recurso do orçamento do próprio Campus.

Os critérios de seleção utilizados para concessão dos auxílios previstos no Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social são: estar regularmente matriculado em

²⁸ Os Programas de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social são custeados com o recurso da Ação Assistência ao Educando da Educação Profissional, constante no orçamento da união. Em 2009 foram repassados para o IF-SC R\$ 350.000,00, em 2010 foram repassados R\$ 550.000,00 e em 2011 foram repassados R\$ 2.900.000,00.

algum curso presencial do IF-SC e situação de vulnerabilidade social, analisada de acordo com a situação socioeconômica familiar e de seus agravantes, por meio de comprovantes de renda, despesas mensais e número de dependentes. Os Auxílios têm duração e valor variáveis, estabelecidos conforme estudo socioeconômico individual do estudante.

As condições exigidas para a manutenção dos benefícios é a frequência escolar do aluno, situação de vulnerabilidade social e o desempenho na atividade de estágio, quando se tratar de Bolsa Estágio Interno. Os profissionais responsáveis pelo processo de seleção, autorização dos benefícios e monitoramento dos beneficiados pelos auxílios concedidos com recursos do campus são as Assistentes Sociais.

A Bolsa Material Didático era um benefício concedido aos alunos em vulnerabilidade social que fornecia as apostilas elaboradas e utilizadas pelos professores em algumas disciplinas. Portanto, não se tratava de um benefício em dinheiro, mas financiava o material didático desses alunos. Com a criação do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social esta demanda passou a ser suprida com o auxílio financeiro mensal.

As Bolsas de Estágio Interno, no valor total de R\$ 484,00 (valor da bolsa R\$ 364,00 acrescido de auxílio transporte) para o ensino superior, são bolsas com a finalidade de incentivar a pesquisa, principalmente de iniciação científica, para os alunos das fases iniciais, e são consideradas tanto a situação socioeconômica como a acadêmica do aluno no momento da seleção.

As Bolsas de Monitoria dos Cursos Superiores, no valor total de R\$ 484,00, são pagas com recursos provenientes da fonte 250. A fonte 250 é o recurso utilizado para custear o processo de ingresso e elaboração das provas do vestibular e do exame de classificação, que advém do pagamento das inscrições dos candidatos. O excedente é revertido para os alunos na forma de pagamento das bolsas de monitoria.

O Auxílio Estudante PROEJA, no valor de R\$ 100,00, é pago com recursos provenientes de programa específico da SETEC/MEC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA). Esse programa prevê cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, e educação profissional técnica de nível médio.

O Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social é um auxílio pago, como já foi dito, com recurso da Ação Assistência ao Educando da Educação Profissional,

constante no orçamento da união. Esses benefícios são concedidos via edital público com abertura de inscrições semestrais e analisados pela equipe de Assistência Estudantil (Assistentes Sociais) do IF-SC.

O Auxílio Financeiro ao Estudante, pago com recurso do orçamento do Campus, substituiu, a partir de 2011, o auxílio transporte e bolsa material didático, sendo concedido para alunos em vulnerabilidade social que, por algum motivo, não tenham sido beneficiados pelo Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social.

A Ajuda de Custo para Participação em Evento foi concedida aos alunos do grupo de teatro do Campus São José, para participação em evento no Estado de Minas Gerais, e paga com recursos do Campus.

Percebe-se que as ações de apoio econômico aos alunos, desenvolvidas até o ano de 2010, eram limitadas pela disponibilidade orçamentária reduzida e efetivadas por iniciativa de alguns profissionais que sempre defenderam a assistência estudantil como um direito do aluno visando ao favorecimento de sua permanência no curso e seu êxito no percurso formativo.

A partir de 2011, com a formulação de uma Política Institucional de Assistência Estudantil, essas ações puderam se consolidar e se materializar de forma mais consistente e efetiva, com orçamento ampliado, aumentando, dessa forma, o número de alunos atendidos e com auxílios mais expressivos e mais condizentes com as necessidades dos alunos.

Percebe-se, também, uma mudança no que se refere à abrangência e ao entendimento do que seja efetivamente uma política de assistência estudantil, estando em consonância, dessa forma, com o Decreto Presidencial nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

De acordo com o citado decreto, a assistência estudantil deve ser implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e as ações devem ser desenvolvidas nas áreas de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

Dessa forma, a assistência estudantil envolve um conjunto amplo de ações, com a finalidade de minimizar os efeitos das desigualdades sociais, contribuir para a promoção da inclusão social dos alunos e democratizar as condições de permanência reduzindo as taxas de

reprovação e de evasão dos jovens na educação superior pública federal.

Apesar de ter havido um grande avanço quanto às questões ligadas ao atendimento dos alunos em vulnerabilidade social, as demais ações, ou os demais programas universais (para utilizar a denominação da resolução que regulamentou a assistência estudantil no IF-SC), necessitam ser discutidos e, também, regulamentados e institucionalizados, para deixarem de ser realizados de forma empírica, espontânea e não sistematizada, por alguns profissionais preocupados com a formação integral e com a permanência e o êxito dos alunos.

5.1.2 Ações de apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico

As ações de apoio acadêmico voltadas ao atendimento e acompanhamento pedagógico aos alunos, realizadas, principalmente, pelo Suporte Educacional e pelas coordenações de curso, acontece da seguinte forma:

O acompanhamento pedagógico, na realidade, é a partir da demanda, à medida que aparece uma dificuldade, o professor traz, o aluno traz, [...] nos encontros pedagógicos aparece a demanda, [...] e a gente vai tentando mediar. [...] Ver os alunos, [...] ir atrás desses alunos, chamar, conversar com esses alunos e encaminhar [...] é isso que a gente tem feito efetivamente pra auxiliar esse aluno (PE 2).

O acompanhamento pedagógico aos alunos feito pelo Suporte Pedagógico é realizado, portanto, de acordo com a demanda. Significa dizer que, na medida em que aparecem as dificuldades, sejam trazidas pelos professores, sejam trazidas pelos próprios alunos que procuram o setor, ou as dificuldades apontadas nos encontros pedagógicos (conselhos de classe), o setor busca o contato com os alunos e faz o atendimento, o acompanhamento e os encaminhamentos necessários.

Pela fala do entrevistado verifica-se não haver programas ou projetos voltados ao atendimento pedagógico pelo setor, no entanto a Resolução CS/IF-SC nº 008/2009, que aprovou o programa de ações afirmativas na Instituição, aponta para a necessidade dessas ações serem estruturadas em projetos e programas.

Quando se questionou sobre a existência de acompanhamento pedagógico aos alunos cotistas dos cursos superiores, obtiveram-se as seguintes respostas:

[...] aos alunos cotistas não. E aí eu já vou te justificar o porquê. A licenciatura ela tem que ser vista de uma forma diferente. Por quê? Quem vem fazer licenciatura? Essa é uma pergunta que eu venho me fazendo ao longo dos anos,

de três anos. [...] São aquelas pessoas que precisam de um emprego imediato, que precisam se colocar no mercado e que buscam um *status* do superior. [...] Essas pessoas geralmente, tem as suas exceções, mas geralmente elas estão à margem de. Então, elas chegam aqui pra nós com muita dificuldade e a dificuldade não é só cognitiva, não é só de aprendizagem, essa é agravante, mas a dificuldade deles é financeira. [...] Porque maioria é arrimo de família. [...] A licenciatura é muito mais do tu pensas. Nós temos pessoas com muita carência, duas carências: a financeira e a cognitiva (LIC).

Não existe. Aliás, nós nem sabemos quem são esses alunos cotistas. [...] eu acho que nós deveríamos saber. [...] o cotistas é aquele que às vezes não vem até a gente, [...] que não chega aqui porque tem vergonha, acha que não tem direito, enfim, eu acho que nós teríamos que saber. [...] não sei se ela (a informação de quem é aluno cotista) vem para o Campus, mas ela não tem um fluxo, [...] só sei que não chega pra gente aqui (EP 2).

[...] se esse acompanhamento é feito, ele não é, digamos assim, diferenciado a quem é cotista e quem não é cotista. Geralmente quando eu vou ali conversar com eles pra saber como está o andamento (do curso) eu não me preocupo com quem é de cota e com quem não é (CST).

Como já se comentou anteriormente, não existe um acompanhamento pedagógico aos alunos cotistas, o acompanhamento é feito a todos os alunos indistintamente, conforme o aparecimento das necessidades. Constata-se, pelas falas dos entrevistados, que o acompanhamento não é realizado, pois os profissionais não possuem a informação de quem são os alunos cotistas.

As políticas de ação afirmativa são instrumentos desenhados na perspectiva da promoção da igualdade, em situações concretas, e, nas instituições onde são implementadas essas políticas, são estabelecidas metas e estratégias que promovam o aumento do número de pessoas de um determinado grupo na instituição. Heringer (2002, p. 12) ressalta a importância e a necessidade “que os programas de ação afirmativa que venham a ser implantados, possuam um mecanismo permanente de monitoramento, com vistas a sua continuidade,” com a finalidade de sistematizar e avaliar os resultados alcançados pelo programa.

É importante destacar que a adoção de políticas afirmativas deve ter um prazo de duração, até serem sanados ou minimizados os efeitos do preconceito e da discriminação sofridos pelas minorias desfavorecidas.

O Plano de inclusão do IF-SC, elaborado para o quinquênio 2009-2013, sinaliza que, com a implementação de ações inclusivas, o ingresso de pessoas em desvantagem social “passa a exigir que os demais agentes educacionais sejam preparados para enfrentar os desafios impostos pela condição desses públicos para que o seu acolhimento seja feito de forma tranquila no espaço

da instituição” (IF-SC, 2009a, p. 9).

Para fins de acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, encontra-se na Resolução CS/IF-SC nº 005/2011 que “será constituída uma comissão institucional que deverá proceder à sua avaliação e à proposição de mecanismos relacionados às distintas dimensões e aos seus resultados.” Verifica-se ainda na resolução, que o Programa será avaliado no decorrer dos 04 (quatro) anos subsequentes (IF-SC, 2011b, p. 4).

Entende-se que o papel fundamental da comissão institucional de acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas é o de coordenar e sistematizar as informações sobre os resultados do Programa, assim como sobre os resultados encontrados, proceder à avaliação e propor as adequações necessárias. Entende-se, também, que essas informações estão nos campi que implementaram o programa, nos quais o acompanhamento a esses alunos deve ser feito de forma sistemática e regular, assim como desenvolvidas estratégias pedagógicas e de inclusão social.

Diante dessas constatações, questiona-se, ao avaliar o programa, como saber se as metas institucionais estão sendo cumpridas, ou como avaliar se os resultados estão sendo alcançados, ou ainda, como identificar se as ações propostas e efetivadas, mesmo que destinadas aos alunos em geral, estão beneficiando os alunos cotistas, se no Campus não se tem conhecimento de quem são eles.

O Campus São José oferece cursos em diversas modalidades e níveis diferentes, cada curso tem um perfil de aluno, com suas características e suas especificidades e que requer acompanhamento. Por isso, cada uma das pedagogas existentes possui um olhar e um acompanhamento mais próximo com determinados cursos ou áreas. Ou seja, uma pedagoga acompanha mais de perto o curso de licenciatura, e as outras acompanham os cursos técnicos integrados e os cursos técnicos subsequentes de cada área (Área de Refrigeração e Climatização e a Área de Telecomunicações). O CST em Sistemas de Telecomunicações era acompanhado por uma quarta pedagoga que se encontra em afastamento para concluir Doutorado.

Atualmente, a pedagoga que acompanha a área de telecomunicações que possui 4 cursos (técnico integrado, técnico subsequente, tecnólogo e, a partir de 2012, a engenharia), prioriza o atendimento aos alunos do técnico integrado e do técnico subsequente, pela alta demanda, atuando mais como um apoio junto à coordenação do tecnólogo.

[...] na área de Telecomunicações tem o integrado, o subsequente, [...] o tecnólogo, agora tem a engenharia também, a primeira turma. No tecnólogo, na

realidade, eu diria que não tinha condições de ter um acompanhamento par e passo, como no subsequente e no integrado. O integrado, sendo um curso em implantação, com adolescentes, a demanda é sempre maior. No subsequente, por ser um curso que a evasão é significativa, então ela (a pedagoga) se dedicou mais a esses dois níveis. No tecnólogo, ficou muito mais como um apoio junto à coordenação, que é (a coordenação) que fazia mais esse acompanhamento. [...] mas sempre deixamos claro pra coordenação que não tinha como priorizar esse acompanhamento por conta das nossas condições, de profissionais (EP 1).

No curso de Licenciatura, por haver uma pedagoga que o acompanha mais proximamente, o acompanhamento pedagógico se dá de forma mais efetiva e articulada com a coordenação de curso. Percebe-se na fala da coordenação essa articulação:

[...] (o suporte) faz um trabalho muito bom que eu acho importante. [...] quando tu olhas para o aluno e tu sabes que ele tem um problema só que tu não tens cancha o suficiente pra resolver esse problema, tu detectas, então tu encaminhas para o Suporte, e eles têm feito bons trabalhos com a licenciatura. Em questões psicológicas mesmo e em questões de ajuda de permanência e êxito. [...] Então é assim, eles vem (os alunos), explicam a situação e a gente tenta dar um encaminhamento. Geralmente, a primeira conversa, quando é um problema de sala de aula é levado pra conversar com o professor ou a gente mesmo faz a conversa ou, em alguns casos, leva pro Suporte Educacional (LIC).

A coordenação do curso da Licenciatura diz perceber que os alunos possuem muitas dificuldades, e por isso procura realizar um trabalho próximo aos alunos, para conhecer as particularidades e a história de vida de cada um.

[...] dizem que o olho do dono é que engorda o gado, então eu tenho, geralmente, estado muito tempo com eles. Hora do recreio, sala de aula, conversa “como está pensando o curso?” para que eu possa entender o que eles estão pensando e os problemas que eles estão passando. [...] Parece que eu to falando de uma coisa tão provinciana, parece que a nossa escola é provinciana, mas o bom da nossa escola é isso. Ela é pequena e dá de observar. Esse é o diferencial e todas as escolas deveriam fazer isso. Aqui a gente ainda trata o aluno como o fulano e não o número. Essa é a diferença. [...] Meu medo é crescermos tanto que eu não possa mais conversar com meu aluno e saber qual é problema dele e tentar achar uma solução. [...] eu acho que isso é o que faz essa escola ser diferente. O Instituto, se ele não crescer tanto, como ele está crescendo, nós vamos ser realmente referência (LIC).

Identifica-se pela fala acima, que mesmo havendo um acompanhamento pedagógico no curso de licenciatura, a coordenação procura uma aproximação com os alunos, valorizando o diálogo, e tentando entender o aluno como um sujeito único, com uma história de vida e que a escola não pode ser indiferente a ela.

As relações estabelecidas no ambiente escolar passam pelos aspectos emocionais, intelectuais e sociais e encontram na escola um local provocador dessas interações nas vivências interpessoais.

Verifica-se uma situação diferenciada no CST, a partir da fala da coordenação quando se questionou sobre o acompanhamento pedagógico realizado aos alunos e, sobre a participação dos professores nesse processo, trazendo para a coordenação ou para o Suporte Pedagógico percepções sobre algum problema ou dificuldade em sala de aula:

[...] nunca vi essa atitude dos professores. [...] Agora, o problema do aluno de superior, eu sinto que ele é mais fechado, é difícil de você chegar até ele. E é engraçado que à medida que ele vai evoluindo no curso, vai ficando cada vez mais retraído. Eu percebo isso. Os alunos no início estão um pouco mais agitados, mas depois não sei se eles vão adquirindo medo dos professores. Para a gente tirar alguma coisa do pessoal lá do final é mais difícil. Alguns falam bastante, mas, outros não. Parece que ficam meio caladinhos. Não sei se é medo de não passar e falar mal do professor, de dizer que não está gostando, eu não sei. Eu sinto que eles ficam um pouco com medo (CST).

Percebe-se não haver uma participação do professor no processo de acompanhamento pedagógico dos alunos, uma vez que os problemas que podem ser detectados e verificados em sala de aula não são trazidos para a coordenação ou para o setor responsável por esse acompanhamento.

Outra questão levantada na fala da coordenação é que os alunos vão se fechando no decorrer do curso e esse fato pode ser decorrente do medo de manifestarem suas opiniões e as consequências disso.

Acrescenta-se a isso, mais um trecho da fala da coordenação, quando discorrendo sobre a permanência dos alunos no curso:

[...] algumas turmas que eu percebo que vão se manter no curso, são aquelas que eles formam laços de amizade, os alunos. Eles se unem para ir superando as disciplinas (CST).

Pelas falas, percebe-se um distanciamento do aluno em relação à instituição e aos professores ou vice-versa. Eles se unem pra irem superando as suas dificuldades.

Vários pesquisadores e estudiosos têm demonstrado a importância das relações interpessoais para o processo de construção do conhecimento (ISAIA, 2006; MASETTO, 2009; ROGERS, 1973).

Além disso, em Rogers (1973), tem-se que a presença de ameaças no processo de aprendizagem é maléfica ao desenvolvimento do aluno.

Kienen e Botomé (2003), em pesquisa realizada sobre as relações entre controlabilidade e condições de saúde de alunos universitários, apontam que alunos, submetidos a controles institucionais, relacionados aos professores, às condições materiais, às exigências institucionais,

entre outros, podem apresentar alterações em suas condições de saúde, dependendo de como ocorre a aprendizagem em relação a esses controles.

Os autores destacam que, ao considerar a relação entre controlabilidade e condições de saúde de alunos universitários é importante considerar variáveis diversas. Uma dessas variáveis é o tipo de controle exercido pelos professores da universidade sobre eles.

Dependendo de como ocorre esse controle, é possível produzir uma sensação de desamparo quando, por exemplo, o poder de dizer quem está apto a prosseguir ou não, ou as escolhas referentes aos projetos de trabalho não têm a participação discente. Isso pode diminuir o significado do trabalho (nesse caso, das atividades de graduação), podendo produzir desde baixa motivação, até excesso de absenteísmo, desistências e reprovações. Além disso, podem ser produzidas outras consequências como, por exemplo, desânimo e desprazer em relação às atividades ou sintomas físicos diversos, entre outros (KIENEN; BOTOMÉ, 2003, p. 2).

Os autores ressaltam que nem sempre controle é sinônimo de coerção, mas quando esse controle é exercido de forma coercitiva produz efeitos colaterais nocivos para a formação das pessoas.

Fugir ou esquivar-se das situações que desagradam (de situações aversivas) caracteriza-se como um desses efeitos colaterais. As próprias pessoas ou instituições que criam tais situações tornam-se agentes de punição e, conseqüentemente, correspondem a algo que deve ser evitado ou do qual se deve fugir. Dessa forma, se a universidade ou algum professor se torna um agente punitivo para os alunos, a tendência é a de que eles fujam ou evitem o contato com a organização e com o professor, podendo ocorrer aumento de absenteísmo, de atrasos e de desistências. Eles tendem a agir basicamente no sentido de evitar serem punidas, emitindo apenas comportamentos que elas sabem que não serão alvos de punição (KIENEN; BOTOMÉ, 2003, p. 2).

Dessa forma, entende-se que as relações estabelecidas entre professores e alunos são fundamentais para a motivação e o favorecimento da aprendizagem.

Masetto, (2009, p. 8) entende a aprendizagem como “um processo de desenvolvimento da pessoa em sua totalidade compreendendo um desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento afetivo-emocional, um desenvolvimento de habilidades e de atitudes e valores.” O autor afirma que o desenvolvimento afetivo-emocional afeta uma parte vital de todo o ser humano e em qualquer idade. Mesmo os adultos, formados e profissionais, continuam a sentir o peso do afetivo nas suas atividades e decisões.

No ensino superior, trata-se de jovens que estão em pleno desenvolvimento do seu autoconhecimento, da sua auto-estima, buscando segurança diante da profissão que escolheram, no desenvolvimento de sua sociabilidade, na procura de um professor que os oriente, que os apóie nesse trabalho, que os entusiasme e incentive nas dificuldades e nos sucessos, estejam abertos ao

diálogo, às perguntas, às dúvidas. Certamente não precisarão de professores que não os conheçam, que os desconsiderem como pessoas e às suas necessidades, que não trabalhem conjuntamente e que se coloquem à distância dos alunos (MASETTO, 2009).

Tudo isso faz parte de um desenvolvimento afetivo-emocional que influencia significativamente no processo de aprendizagem dos alunos e que os docentes não podem ignorar.

Em Isaia (2006, p. 73-74) tem-se que “a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios.” Essas atividades estão alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que as atividades docentes não se esgotam na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor.

A autora chama a atenção, também, para a ausência de compreensão dos professores e das instituições de ensino superior sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência, dessa forma,

[...] os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente (ISAIA, 2006, p. 65).

Na opinião de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) identifica-se no mundo contemporâneo, três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário, que são: a transformação da sociedade, seus valores e suas formas de organização e de trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma ciência da educação possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia.

Portanto, para os autores, o aperfeiçoamento da docência universitária exige uma integração de saberes complementares.

Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271).

A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, aponta para a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. Professores e instituições precisam desenvolver um trabalho articulado, cooperativo e consciente de suas responsabilidades formativas.

No terceiro capítulo viu-se que a nova estrutura dos Institutos Federais permite a formulação de propostas de inclusão social que favoreçam a melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social e que, reconheçam na diversidade, uma forma diferenciada de contribuir para o exercício do direito à educação de qualidade para todos os segmentos da sociedade, excluídos dos processos de formação profissional, por meio de uma educação humanista e solidária.

Dessa forma, a escola se torna inclusiva na medida em que reconhece a diversidade constituída pelo seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, precisa atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos, adotando estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

A educação para todos implica, portanto, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserido. A educação só se concretiza como direito numa escola na qual todos possam aprender e formar-se como cidadãos.

Outra atividade programada e desenvolvida no Campus São José em todos os cursos, com vistas à permanência e êxito dos alunos é o acolhimento aos ingressantes. Seguem os depoimentos dos profissionais envolvidos nessa atividade:

[...] nessa questão de permanência e êxito nós temos pensado e planejado fazer atividades que recebam bem, no primeiro momento, que recebam bem esses alunos e que tentem demonstrar a importância do curso. A gente tenta situar, porque muita gente vem para o curso e não sabe se é isso mesmo, porque são jovens e tal. E a gente tenta conquistar, acolher. [...] Tanto no ensino médio como no superior, há toda uma proposta de trabalho nesse sentido, na primeira semana de aula, para que o aluno se sinta acolhido. [...] A gente dá todo esse suporte para que ele se sinta bem, que a princípio a gente acha que é importante para a permanência e que ele saiba que é uma escola que se preocupa com ele, que cuida dele, que ele se sente seguro, que ele se sente acolhido, porque ele sabe que pode ter problema, mas que pode ter ajuda. [...] Ele (o Suporte Pedagógico) propõe, primeira coisa, que haja atividades e conversa com os

professores e com as coordenações. [...] Porque, efetivamente, a gente precisa mobilizar esse professor porque é ele que está em contato direto com o aluno (EP 2).

[...] estou fazendo a semana de acolhimento. [...] primeiro dia de aula, mostro como funciona, faço uma visita com eles na Instituição, nos laboratórios, mostro pra eles como funciona. Aí tem aula. Geralmente eu fico mesclando, aula e apresentação do curso. Peço para algum professor fazer uma apresentação do curso. Então, uma aula. Aí no outro dia eu vou e falo a respeito do curso, como funciona o curso, dos laboratórios, das disciplinas, a grade (matriz curricular). As dificuldades que possivelmente eles vão ter, falo que vai ter monitor, que eles têm apoio da assistência estudantil, tento conversar com eles a respeito disso. Aí no outro dia vem o pessoal do Suporte falar da organização didática, o que eles podem ou não fazer. E assim eu vou, a semana toda, mostrando algo pra eles. [...] Levo eles pra conhecerem os projetos de iniciação científica, trago os alunos que fizeram intercâmbio no exterior para contarem a vivência deles [...] (CST).

[...] eu como coordenadora, entro em sala e explico todo o curso, explico como deve ser feito. A pedagoga, que me acompanha na Licenciatura, explica a organização didática, a gente mostra o curso, conversa com eles e nos dispomos sempre a estar aqui pra tirar dúvidas (LIC).

Esses depoimentos mostram que essa atividade é realizada de forma sistemática pelos coordenadores com a participação do Suporte Pedagógico, mas possui contornos diferenciados em cada curso.

De acordo com Correia (2003, p. 11) o sucesso/insucesso acadêmico não diz respeito somente às qualificações acadêmicas, ele abarca uma multiplicidade de aspectos que envolvem variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que afetam a adaptação e a realização acadêmica do estudante no Ensino Superior. “O sucesso acadêmico depende de uma boa adaptação ao Ensino Superior a qual resulta, por sua vez, da interação entre fatores pessoais e variáveis associadas ao campus universitário,” que tem a ver com a maneira de estar na universidade, a adaptação ao papel de estudante universitário, a inserção no contexto universitário, as oportunidades oferecidas no acolhimento, a satisfação com o ambiente relacional e social. Nesse sentido, é importante que a instituição desenvolva estratégias que promovam uma boa adaptação e acolhimento que, conseqüentemente, contribuirão com o sucesso acadêmico.

Entende-se que uma escola inclusiva é uma escola acolhedora, porém acolher, ou ter uma política coletiva de acolhimento, significa a capacidade de entender e reconhecer o outro nas suas diferenças.

Encontra-se em Glat e Blanco (2007) que para acolher a todos os alunos, a escola precisa, principalmente, transformar suas intenções e escolhas curriculares, assumindo o

compromisso com o sucesso da aprendizagem da totalidade do corpo discente, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

A oferta de Bolsa de Monitoria é mais uma atividade de apoio acadêmico com vistas à permanência e êxito dos alunos. Os Cursos Superiores possuem à sua disposição 2 Bolsas de Monitoria por semestre letivo, para as disciplinas com maior índice de reprovação ou naquelas em que os alunos demonstram maiores dificuldades.

Nós temos direito, cada curso superior tem direito a dois monitores, [...] e há dois semestres nós não abrimos monitoria, por quê? [...] primeiro o PIBID vem dando bolsas e requerendo menos tempo dos alunos, então eles preferem o PIBID do que a monitoria, segundo que para ser monitor tem que estar nas séries mais avançadas e, nas séries mais avançadas, quem fica são aqueles alunos que tem já um emprego fixo, já são mantenedores de uma família, eles já tem outro emprego, então eles não se sujeitam a uma monitoria de 300 e poucos reais (LIC).

Segundo a coordenação de curso, as bolsas não estão sendo utilizadas por não haver alunos inscritos ou interessados. Um dos motivos relatados pela coordenação se deve a um grande número de alunos possuir a Bolsa do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Trata-se de uma bolsa de iniciação à docência subsidiada pela CAPES/MEC, que tem como objetivo incentivar os alunos a ingressar na carreira do magistério, inserindo o aluno no cotidiano de escolas da rede pública. As bolsas são no valor de R\$ 350,00 e o aluno deve dedicar 12 horas semanais às atividades do PIBID. Atualmente o curso possui 24 bolsistas do PIBID, mas existe a possibilidade de, futuramente, haver uma bolsa para cada aluno do curso. Os alunos, dessa forma, optam pela bolsa do PIBID e não pela bolsa de monitoria por ter horários mais flexíveis.

Pelo fato da Licenciatura não utilizar as bolsas que lhe correspondiam, o CST tem utilizado 3 bolsas de monitoria por semestre.

[...] Quais as disciplinas que eu pego para monitor: Análise de circuitos que eles têm pavor, quer dizer, não são todos que dominam e, cálculo e programação. [...] Eu percebi que eles estavam com muita dificuldade em análise de circuitos e isso assustava muito eles, pensei que poderia ser o professor e mudei o professor. Passei para um mais amigo. Melhorou um pouco, mas não adiantou. Então ta, vou arrumar um monitor [...] e melhorou bastante. Por quê? Porque eu acho que eles tinham dificuldade de chegar no professor para tirar as dúvidas e aí com monitor que é aluno, eles se sentiam mais a vontade. E foi realmente um monitor sempre muito procurado (CST).

Segundo Schneider (2006, p. 1), o trabalho com monitoria “pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção

do conhecimento.”

A monitoria é uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas auxiliam na instrução de seus colegas (FRISON; MORAES, 2010). Diz respeito a uma ação extraclasse que busca resgatar as dificuldades ocorridas em sala de aula e propor medidas capazes de amenizá-las, além de auxiliar o desenvolvimento dos cursos e das disciplinas visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Lopes (2009), embora essa atividade seja importante para o apoio extraclasse, ela ainda é subutilizada pela comunidade acadêmica, que deixam para buscá-la apenas nas proximidades das avaliações, conduzindo os monitores geralmente a desenvolver atividades de resolução de exercícios e elucidação de dúvidas.

Brumatti (2006) relata em sua pesquisa, que um dos motivos da subutilização das atividades de monitoria, provém da "falta de tempo" e da dificuldade dos acadêmicos poderem passar mais tempo na escola, como, por exemplo, o aluno-trabalhador.

Questiona-se a quantidade de bolsas disponibilizadas por semestre para cada curso, 2 por semestre letivo, tendo em vista o número de disciplinas que compõem os cursos (o CST possui 36 disciplinas e a Licenciatura possui 37 disciplinas).

Além do programa de bolsas de monitoria, o Campus São José oferece aos seus alunos um programa de apoio acadêmico denominado atendimento paralelo, no qual os professores disponibilizam horários específicos para atendimento aos alunos em turno diferente ao do curso. De acordo com os depoimentos das coordenações, esse tipo de atendimento não funciona tão bem como em outros cursos do campus:

São coisas que não funcionam muito bem no superior. Nós temos e a maioria vem, só que a grande maioria, eles procuram o professor no corredor e o professor diz “ah, tal horário te atendo”. Então, o superior, o jeito, o trâmite é totalmente diferente do ensino médio. [...] O horário existe, está lá. Mas de fato, efetivar de fato é: o aluno necessita, pede auxílio ao professor, professor marca no seu horário, mas geralmente o seu horário não é disponível para esses trabalhadores (alunos). [...] Isso, porque a característica desse aluno é diferente (LIC).

Alguns casos funcionam, mas nem todos têm tempo para vir no atendimento paralelo, aí já dificulta (CST).

Nos dois cursos, o atendimento paralelo oferecido pelos professores não tem uma participação efetiva dos alunos, pois os horários não são os mais adequados às possibilidades e disponibilidades destes. E, como se viu na fala anterior da coordenação do curso, os alunos

procuram mais a monitoria, talvez por se sentirem mais a vontade com outros alunos do que com os professores.

Entende-se que esse programa é importante para o apoio acadêmico dos alunos, porém, a instituição precisa ajustar a oferta de acordo com as especificidades dos alunos. A escola se abre para receber um novo público, mas não se reestrutura para dialogar com os sujeitos desta realidade.

5.1.3 Ações de atenção à formação político-social do acadêmico

As ações de atenção à formação político-social do acadêmico são efetivadas mediante o uso de metodologias de interação a fim de ampliar o repertório político-cultural dos alunos e estimular uma inserção protagonista e solidária dos alunos no IF-SC (IF-SC, 2009a).

Encontra-se no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como tripé de sustentação da instituição, concretizado por meio de eventos de natureza científica, tecnológica e cultural e procurando realizar atividades pedagógicas que promovam o contato do aluno com situações reais (IF-SC, 2009f).

Ainda de acordo com o PDI, mesmo que cada uma dessas atividades possam ser realizadas em tempos e espaços distintos, a sua indissociabilidade possui um eixo fundamental que é o de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária.

A formação político-social se revela como ferramenta de emancipação e autonomia do cidadão que deseja compreender a sociedade e perceber-se como agente constituinte e transformador de realidades.

Além dos projetos de pesquisa institucionais regulamentados pela Resolução CEPE/IF-SC nº 086, de 13 de julho de 2011, o Campus São José possui uma política de incentivo à pesquisa, principalmente de iniciação científica, com abertura de editais internos, e com recurso do próprio campus.

[...] Em 2010, a gente abriu um edital interno em que os professores podiam apresentar projetos de iniciação científica, de pesquisa, porque esses projetos de pesquisa financiados, principalmente pela administração central, pela reitoria, alunos de fases iniciais não tinham oportunidade, porque as pesquisas tinham um nível de aprofundamento maior e precisava de conhecimento de quem estava mais a frente. [...] Isso foi em 2010, e em 2011 a gente manteve esse formato (EP 1).

Com relação a outros tipos de ações ou projetos culturais, de natureza científica e de

extensão, foram relatadas algumas iniciativas que deverão ser repetidas, por terem tido boa repercussão entre a comunidade escolar e com boa participação dos alunos:

[...] tem muitas ações que foram desenvolvidas que de alguma forma contribuem para essa formação geral. A gente teve alguns projetos de extensão: um projeto de extensão mais voltado para o público adolescente na área de formação; no âmbito cultural, algumas oficinas de música e de teatro, que são espaços do aluno poder se conhecer, poder se expressar. [...] A academia é um espaço de sociabilização também. [...] A academia funciona nos três turnos. É bem usada, os alunos procuram bastante. [...] Em telecomunicações teve uma experiência bem legal que eles fizeram no ano passado, que eles vão repetir esse ano. Foi a Semana de Telecomunicações. Teve gincana, palestras, oficinas, tudo voltado para a tecnologia. As oficinas ‘bombaram’. Foi legal, [...] envolveu bastante os alunos nessa semana [...] eles saíram bem animados (EP 1).

Percebe-se que muitas ações são realizadas, ações inclusive que estão previstas em alguns dos programas universais de assistência estudantil aprovados no IF-SC, porém, essas ações, como já se falou anteriormente, necessitam ser consolidadas como programas, inseridos dentro de uma política institucional, de forma a atender o aluno na sua totalidade, levando em conta a formação integral do educando e as várias dimensões de sua vida.

Uma das ações previstas no Plano de Inclusão se refere ao redimensionamento dos currículos dos cursos visando à inclusão e à mobilidade estudantil, adaptando mecanismos de linguagem inclusiva e estratégias didático-metodológicas conforme as necessidades dos estudantes. Quanto a essa questão destaca-se a fala da coordenação do curso de Licenciatura:

O PPC do nosso curso foi feito em 2008. Ele já é um PPC que pensa no tipo de aluno que nós vamos ter. [...] É um PPC que de certa forma é inclusivo, desde que os professores percebam que tipo de alunos nós temos. Porque o que eu tenho visto é assim: primeira fase nós temos filosofia, sociologia e história da educação. Essas três disciplinas são extremamente conteudistas, [...] então, requer um nível de leitura enorme pra quem vem do ensino médio com poucas leituras, pra quem vem de supletivo, que é o nosso tipo de aluno, pra alunos que há 20 anos não estudam que não tem aquele rigor acadêmico de leitura, de interpretação e de produção textual. Então, isso bloqueia no início. Mas, isso faz com que ao mesmo tempo, se empregue um ritmo nos alunos que eu não vejo em outro momento. Como essas três cadeiras são tão fortes com textos, desenvolvimento de arguição, são densas, elas transformam. No começo elas são de grande impacto, os alunos reclamam demais, [...] mas quando chega na segunda fase, quebra esse bloqueio, isso eu acho que é uma ação inclusiva ou talvez exclusiva. Depende do professor. Se ele começa de uma forma mais amena, fazendo com que o aluno vá, atinja o que a gente quer, isso passa a ser inclusiva. Agora, se o professor se mantém radical naquilo que ele faz e não conduz o aluno à..., isso exclui. Então, vai depender (LIC).

Pela fala da coordenação, compreende-se o quanto é importante a participação do professor no processo de ensino-aprendizagem, desde a relação que ele estabelece com seus

alunos, à sua competência técnica e pedagógica. De nada adianta reformular os currículos dos cursos visando à inclusão se as estratégias e mecanismos utilizados em sala de aula pelos professores estejam em desacordo com os objetivos institucionais.

As necessidades dos alunos devem ser indicadores de aprimoramento da prática educacional. Se as condições de aprendizagem do aluno não são favoráveis, é preciso que a instituição, juntamente com seu corpo docente, se mobilize criando-as.

5.2 AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Para verificar como os alunos percebem a atuação da Instituição, assim como para obter a opinião do aluno sobre as ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Campus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos nos cursos, aplicou-se um questionário nos alunos do CST e da Licenciatura. O questionário possuía 6 questões, sendo 5 questões fechadas e 1 questão aberta.

O questionário foi aplicado em 6 turmas, 3 turmas de cada curso, correspondendo às fases das turmas que ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2. Porém, devido ao fato de ter havido reprovações no transcorrer do curso nessas turmas e nas outras, esse universo não corresponde fielmente aos alunos que ingressaram nos semestres focos da pesquisa, tratando-se, dessa forma, de uma amostragem.

A exposição dos dados foi realizada por curso, pois, como já se explicou e demonstrou-se anteriormente, são cursos e alunos com características muito diferentes.

Para análise da questão aberta foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, para melhor compreender o discurso e extrair as passagens mais importantes.

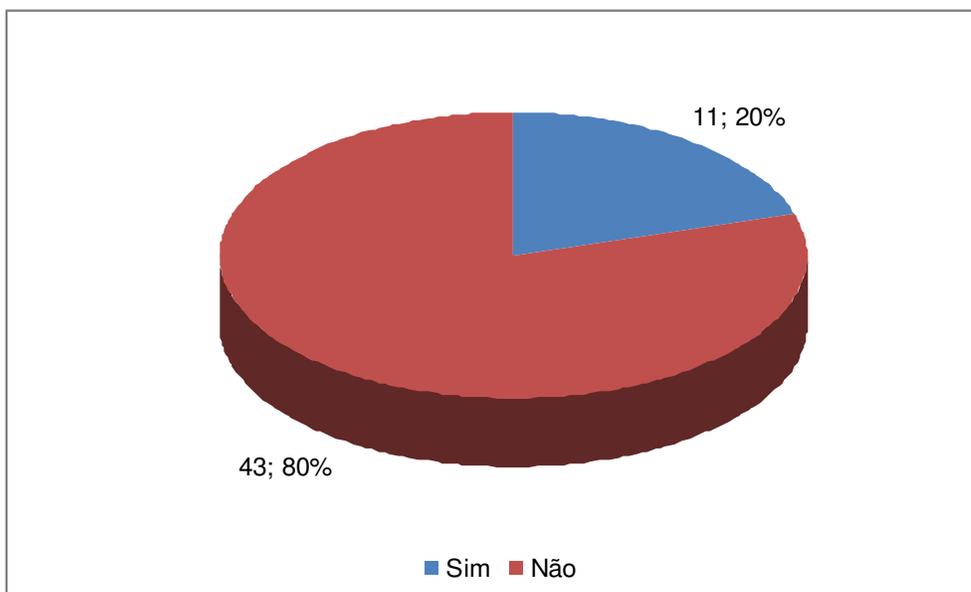
5.2.1 A percepção dos alunos do CST

No Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, 54 alunos participaram e responderam ao questionário.

A primeira pergunta a ser respondida pelos alunos era sobre o recebimento de algum tipo de auxílio financeiro ou assistência estudantil. Tinha-se como objetivo com essa pergunta verificar se os benefícios desses programas atingiam a esse grupo de alunos. De acordo com as

respostas, obteve-se o Gráfico 47 abaixo:

Gráfico 47: Alunos beneficiados pela Assistência Estudantil no CST

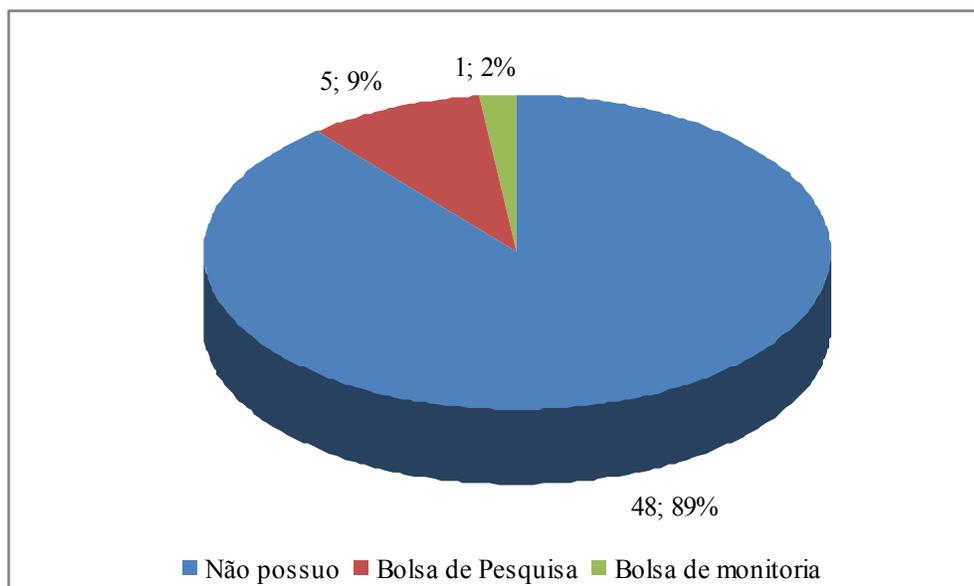


Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Verifica-se que, dos 54 alunos que responderam ao questionário, 43 (80%) deles não são beneficiados com nenhum tipo de auxílio financeiro do Campus ou pelo Programa de Assistência Estudantil, e 11 alunos (20%) são beneficiados com algum tipo de auxílio financeiro.

A segunda pergunta questionava sobre o exercício de alguma atividade como bolsista, também com o objetivo de verificar se esse grupo de alunos era beneficiado com esses programas. De acordo com as respostas, obteve-se o Gráfico 48 abaixo:

Gráfico 48: Alunos bolsistas no CST

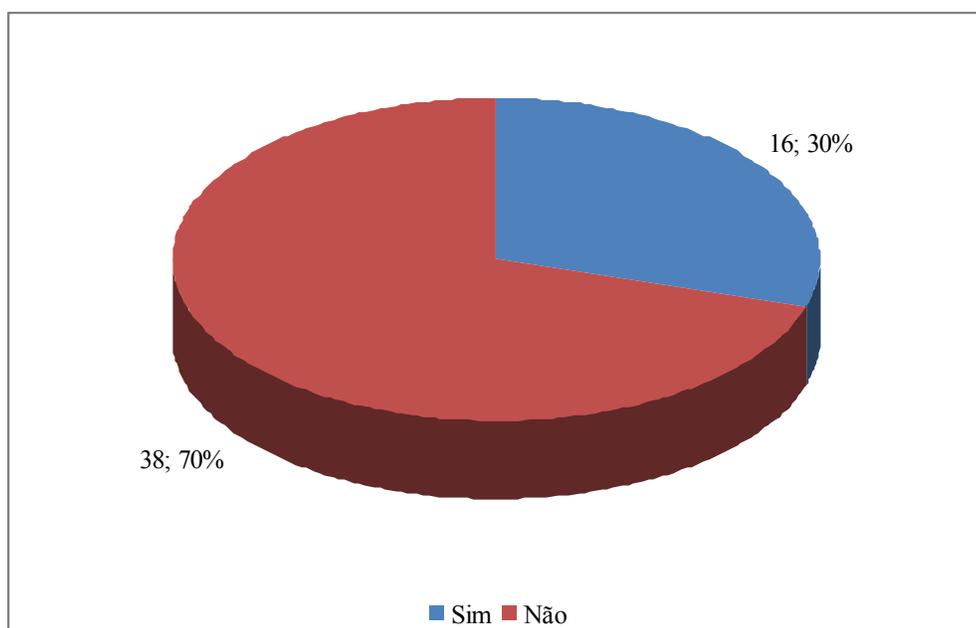


Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Verifica-se que do total de alunos, 5 deles (9%) possuem bolsa de pesquisa, 1 aluno (2%) possui bolsa de monitoria, e os demais, 48 alunos (89%), não possuem nenhuma bolsa da Instituição.

Ao se verificar a utilização, por parte dos alunos, das atividades de apoio acadêmico oferecidas pelo Campus, obteve-se o Gráfico 49:

Gráfico 49: Utilização do Atendimento Paralelo e da Monitoria no CST

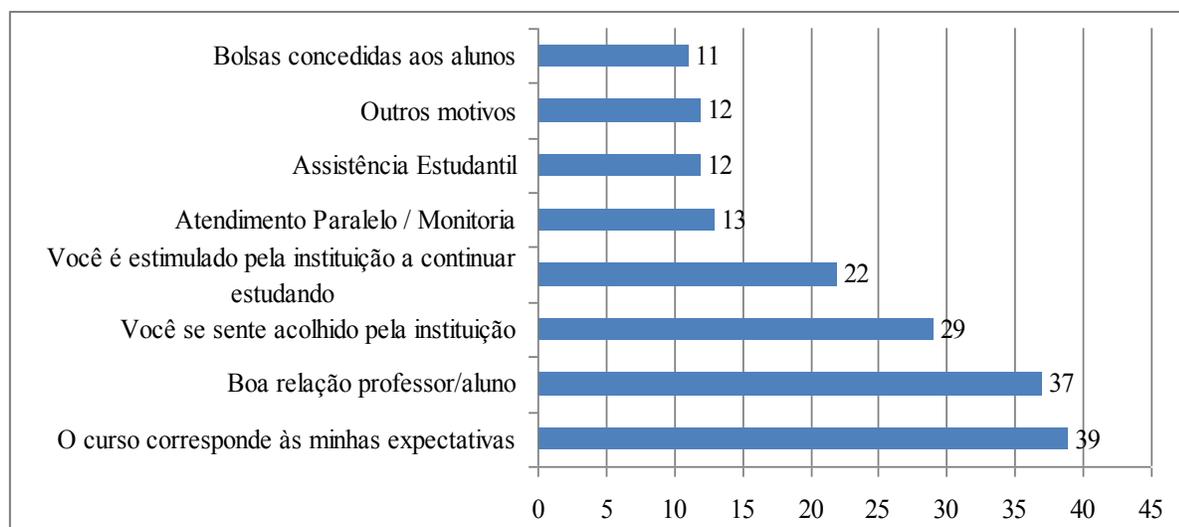


Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Dos 54 alunos que responderam ao questionário, 16 (30%) frequentam o atendimento paralelo oferecido pelos professores ou as monitorias disponibilizadas em horário alternativo das aulas. Porém, 38 alunos (70%) não utilizam esses programas de apoio acadêmico.

Questionaram-se os alunos quanto aos programas/ações existentes no Campus São José que, na opinião deles, favorecem e contribuem para a sua permanência no curso. A questão continha várias alternativas, e os alunos poderiam assinalar quantas desejassem, e ainda uma alternativa denominada “outros motivos” que, caso o aluno a selecionasse, deveria descrevê-los. De acordo com as respostas, elaborou-se o Gráfico 50 abaixo:

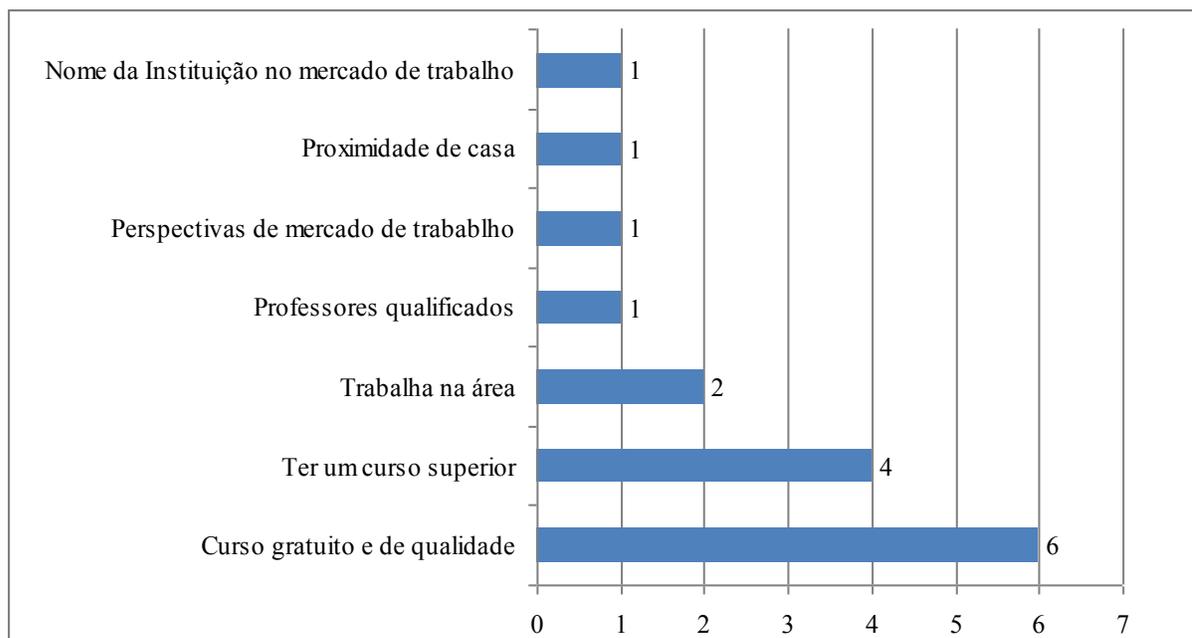
Gráfico 50: Ações/Programas existentes que favorecem a permanência do aluno do CST



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

De acordo com as respostas, verifica-se que 39 alunos (72,22%) dizem que o favorecimento da sua permanência deve-se às suas expectativas correspondidas em relação ao curso. 37 alunos (68,52%) afirmam que a boa relação professor-aluno existente é um dos fatores que favorece a sua permanência. 29 alunos (53,70%) dizem que se sentem acolhidos pela Instituição, sendo esse o fator que favorece a sua permanência no curso. O estímulo da instituição é um fator que favorece a permanência de 22 alunos (40,74%) no curso. O programa de atendimento paralelo oferecido pelos professores e a monitoria aos alunos são considerados importantes para a permanência de 13 alunos (24,07%). A Assistência Estudantil é uma ação da instituição que na opinião de 12 alunos (22,22%) favorece a permanência no curso. O programa de bolsas concedidas aos alunos foi apontado por 11 deles (20,37%) como fator de favorecimento da permanência. A alternativa “outros motivos” foi apontada por 12 alunos (22,22%). Essa alternativa será melhor discutida no Gráfico 51 que segue .

Gráfico 51: Outros motivos que favorecem a permanência do aluno no CST



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Seis alunos (50%) consideram que favorece a sua permanência o fato do curso ser gratuito e de qualidade. Para 4 alunos (33,33%) o que favorece a permanência é o desejo de possuir um curso superior. Para 2 alunos (16,67%), o fato de já trabalharem na área é importante para que permaneçam no curso. O fato de o curso possuir professores qualificados contribui para que 1 aluno (8,33%) permaneça no curso, assim como as perspectivas de mercado de trabalho, proximidade de casa e o nome da Instituição no mercado de trabalho.

A última questão apresentada para os alunos solicitava sugestões sobre ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Campus São José para favorecer a permanência dos alunos e diminuir o índice de reprovação nas disciplinas.

Para a compreensão das respostas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, e identificadas as categorias temáticas. A análise das respostas dos alunos permitiu o reconhecimento de quatro categorias de ações institucionais que, na opinião dos alunos, deveriam ser implementadas pelo Campus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos.

Serão apresentadas, inicialmente, as categorias de ações institucionais e a frequência da ocorrência.

As categorias encontradas foram: ações relacionadas ao curso, ações relacionadas aos professores, ações de apoio acadêmico e ações relacionadas ao aluno.

Na categoria *ações relacionadas ao curso*, foram incluídas todas as ações sugeridas pelos alunos a fim de solucionar problemas relacionados ao curso, como revisão da matriz curricular, turno de oferta e informação sobre o curso.

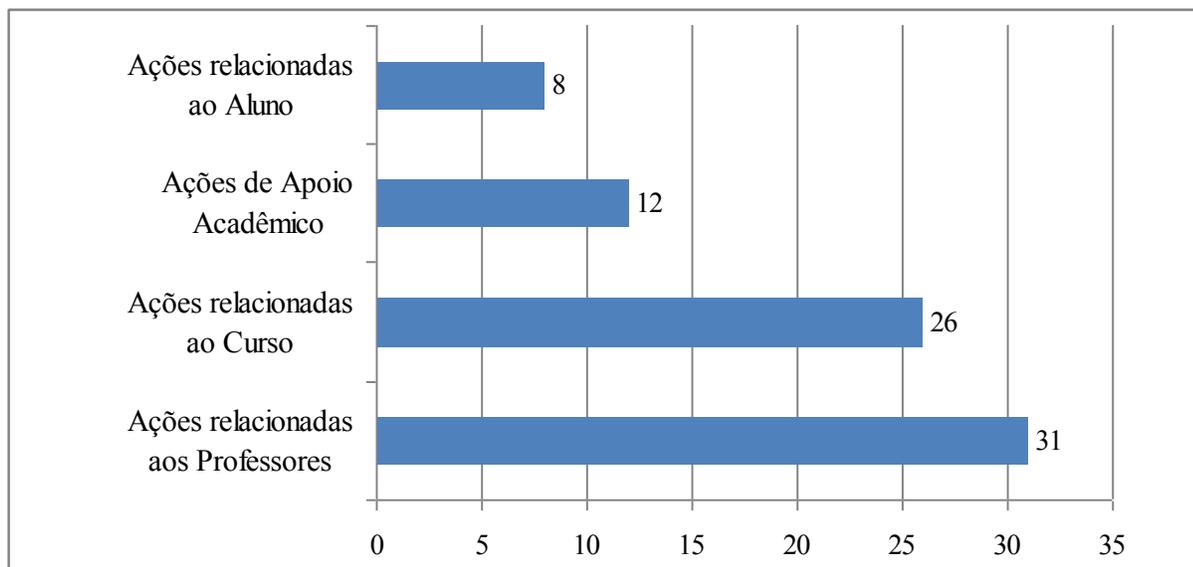
Na categoria *ações relacionadas aos professores* foram agrupadas as sugestões para aprimoramento da prática docente.

A categoria *ações de apoio acadêmico* agrupou as opiniões dos alunos sobre os programas de apoio pedagógico, relacionadas à quantidade de bolsas de monitoria e de pesquisa oferecidas e atendimento paralelo dos professores.

A categoria *ações relacionadas ao aluno* envolveu o que os alunos consideram como de responsabilidade e interesse dos alunos.

Expõe-se no Gráfico 52, a frequência em que ocorreram as categorias de ações sugeridas pelos alunos. Esclarece-se que alguns alunos foram alocados em mais de uma categoria, pois as sugestões oferecidas se somaram.

Gráfico 52: Ações Institucionais de Permanência e Êxito sugeridas pelos alunos do CST



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que a categoria de maior incidência²⁹ das respostas foi a de *ações relacionadas aos professores* com 31 ocorrências (57,41%) e em segundo lugar a de *ações relacionadas ao curso* apontada por 26 alunos (48,15%).

A categoria *ações de apoio acadêmico* apareceu na sequência atingindo 12 entrevistados

²⁹ Porcentagem calculada sobre os 54 participantes da pesquisa.

(22,22%), seguida pela categoria *ações relacionadas ao aluno* com 8 respostas (14,81%).

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que existe um conjunto de ações institucionais consideradas importantes para os alunos, que devem ser implementadas pelo Campus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos no CST.

Na categoria *ações relacionadas aos professores*, na qual foram agrupadas as sugestões relacionadas aos professores para aprimoramento das suas práticas, obteve-se 31 respostas dos alunos (57,41%) que apontam esses fatores como importantes para a permanência e o êxito dos alunos no curso. Dentre as sugestões encontram-se revisão dos métodos de avaliação de alguns professores, cursos de formação pedagógica para aprimoramento da prática docente, realização de um trabalho diferenciado nas disciplinas de embasamento teórico e com maior índice de reprovação, além de conhecer as características, individualidades e necessidades de cada aluno. Conforme será visto a seguir:

[...] Os professores devem avaliar a competência individual do aluno, sem usar outros alunos como “padrão” e avaliar os demais seguindo esse “padrão” de aluno (Aluno 22, CST).

Acredito que o índice de reprovação é uma forma de mostrar como o curso é nivelado para selecionar e formar bons e excelentes profissionais, porém a condição de trabalhar, estudar e as diversas atividades diárias dificultam para muitos conseguir se dedicar plenamente. Acho que um mapeamento dos alunos em condições desfavoráveis poderia auxiliar tanto a coordenação como professores no melhor tratamento e aplicação do conteúdo (Aluno 32, CST).

Algumas disciplinas oferecem recuperação somente no final do curso. Seria bom ter uma recuperação a cada prova e revisão do conteúdo (Aluno 19, CST).

Professores que motivem e que ajudem os alunos nas suas dificuldades (Aluno 8, CST).

Didática dos professores de algumas áreas técnicas. Acúmulo de conteúdo no momento das avaliações. Portanto, avaliações por conteúdo passado (Aluno 23, CST).

Obrigar os professores a ter uma especialização em Pedagogia. Obrigiar os professores a elaborar um material didático decente (Aluno 51, CST).

Observa-se, com essas respostas, que os alunos consideram o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem como de grande importância para o favorecimento da permanência e do êxito do aluno no curso. Para tanto, solicitam que os professores levem em conta a diversidade dos alunos em sala de aula, aperfeiçoem os métodos de avaliação, interajam e motivem os alunos, auxiliando-os nas suas dificuldades, assim como adquiram um saber

pedagógico.

Como já se discutiu anteriormente, a docência universitária requer tanto o domínio de uma área científica do conhecimento como um saber político e um saber-fazer pedagógico, para que a ação educativa torne-se significativa para o aluno.

A escola produz seus próprios problemas quando procura apagar as diferenças entre os alunos, quando não leva em conta sua singularidade. Os alunos reclamam desse tratamento padronizado porque as suas dificuldades individuais não são sanadas no cotidiano das atividades escolares.

Na categoria *ações relacionadas ao curso*, foram incluídas todas as ações sugeridas pelos alunos a fim de solucionar problemas relacionados ao curso, como revisão da matriz curricular, turno de oferta e informação sobre o curso. Essa categoria de ações foi considerada por 26 respondentes (48,15%) como sendo importante para a permanência e o êxito dos alunos no curso.

Mais interação entre a coordenação e as fases iniciais. [...] Um trabalho de estímulo pode dar resultado (Aluno 53, CST).

Uma melhor divulgação e explicação sobre os objetivos e áreas de atuação do curso ajudariam na permanência dos alunos, pois muitos entram no curso sem saber isso (Aluno 10, CST).

Investir mais nas disciplinas de embasamento, física, e etc. Trabalhar com mais tempo as matérias com maior índice de reprovação (Aluno 36, CST).

Acredito que a maior parte das desistências seja porque os alunos não conseguem conciliar estudo e trabalho. Oferecer o curso no turno noturno iria favorecer a permanência desses alunos (Aluno 45, CST).

Mudança dos conceitos avaliativos, de letras para notas (número). Opção de turmas da mesma fase em outros horários (Aluno 40, CST).

Com o ingresso da engenharia, o tecnólogo anda ficando meio de lado, já que não há espaço físico para os dois cursos no Campus, por isso devia ser dado mais atenção a isso (Aluno 38, CST).

De acordo com as respostas, verifica-se que os alunos solicitam maior interação e atenção da coordenação com as fases iniciais e, será visto mais adiante, que são as fases nas quais ocorre o maior índice de evasão e reprovação no curso. Acreditam, também, que uma maior e melhor divulgação do curso diminuiria o índice de evasão, tendo em vista que muitos alunos ingressam desconhecendo o curso. Os alunos observam que muitas evasões ocorrem pela

dificuldade de conciliar trabalho e estudo, e sugerem que o curso seja ofertado no turno da noite. Acreditam que trabalhando de forma diferenciada com as disciplinas que mais reprovam e oferecendo um apoio maior nas disciplinas de embasamento (física e matemática) a instituição estaria favorecendo o êxito e a permanência dos alunos no curso.

A categoria *ações de apoio acadêmico* agrupou as opiniões dos alunos sobre os programas de apoio pedagógico, relacionados às bolsas de monitoria e de pesquisa oferecidas e ao atendimento paralelo dos professores. 12 alunos (22,22%) consideram que o incremento dessas ações é importante para a permanência e o êxito dos alunos, como se verá a seguir:

Ter monitores para mais matérias e oferecer mais bolsas de pesquisa para os alunos (Aluno 2, CST).

Aumento de bolsas, e uma melhora na rede de atendimento paralelo com horários compatíveis com os alunos (Aluno 24, CST).

Percebe-se que para os alunos essas ações de apoio acadêmico são importantes para o êxito e a permanência deles, e deve ser ampliado o número de bolsas de monitoria e pesquisa, assim como reestruturar o atendimento paralelo, oferecendo esse programa em horários nos quais a maioria dos alunos possa utilizá-lo.

A categoria *ações relacionadas ao aluno*, que obteve 8 respostas (14,81%), envolveu o que os alunos consideram como de responsabilidade e interesse deles. Para esses alunos, a responsabilidade pelo sucesso é do próprio aluno, e de acordo com a percepção deles, o que a Instituição oferece já é o suficiente. Seguem algumas respostas:

Acho que por parte do IFSC é manter as políticas aplicadas atualmente (atendimento paralelo, assistência estudantil, etc...). Mas acredito que na maioria das vezes a desistência não é influenciada pela Instituição, é resultado de motivos pessoais e a própria falta de comprometimento e força de vontade do aluno (Aluno 6, CST).

Na minha opinião o Campus não tem relação com esses fatores, depende somente do interesse e dedicação dos alunos para não reprovarem e manterem suas matrículas (Aluno 7, CST).

O que se pode perceber pela primeira resposta é que o aluno tem consciência dos vários fatores contribuintes para a evasão escolar, porém, acredita que as políticas adotadas de apoio acadêmico e financeiro ao estudante contribuem para a sua permanência e êxito.

Outros alunos acreditam que o sucesso acadêmico depende unicamente do interesse e dedicação dos alunos.

A opinião desses alunos se apóia na concepção de educação como um processo de

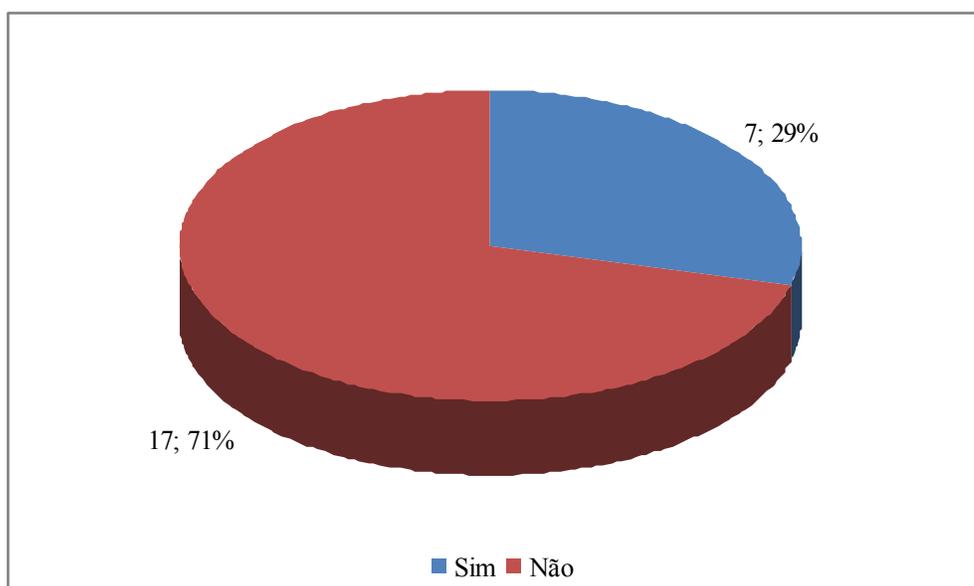
desenvolvimento individual (escola tradicional), ultrapassada, mas ainda muito presente nos dias atuais. Essa concepção defende que as causas do sucesso/fracasso escolar devem ser buscadas nas características dos indivíduos, nas suas aptidões, inteligência, dedicação e nos seus talentos. Nesse sentido, a igualdade de oportunidades para se alcançar sucesso e ascensão social estaria garantida pelo acesso à escola, mas sua concretização dependerá unicamente das diferenças de aptidão existentes entre os indivíduos, não tendo a escola nenhuma responsabilidade pelo fracasso do aluno.

5.2.2 A percepção dos alunos da Licenciatura

No curso de Licenciatura, 24 alunos responderam ao questionário.

A primeira pergunta a ser respondida pelos alunos questionava sobre o recebimento de algum tipo de auxílio financeiro ou assistência estudantil. A pergunta tinha como objetivo verificar se os benefícios desses programas atingiam a esse grupo de alunos. De acordo com as respostas dos alunos, obteve-se o Gráfico 53 abaixo:

Gráfico 53: Alunos beneficiados pela Assistência Estudantil na Licenciatura

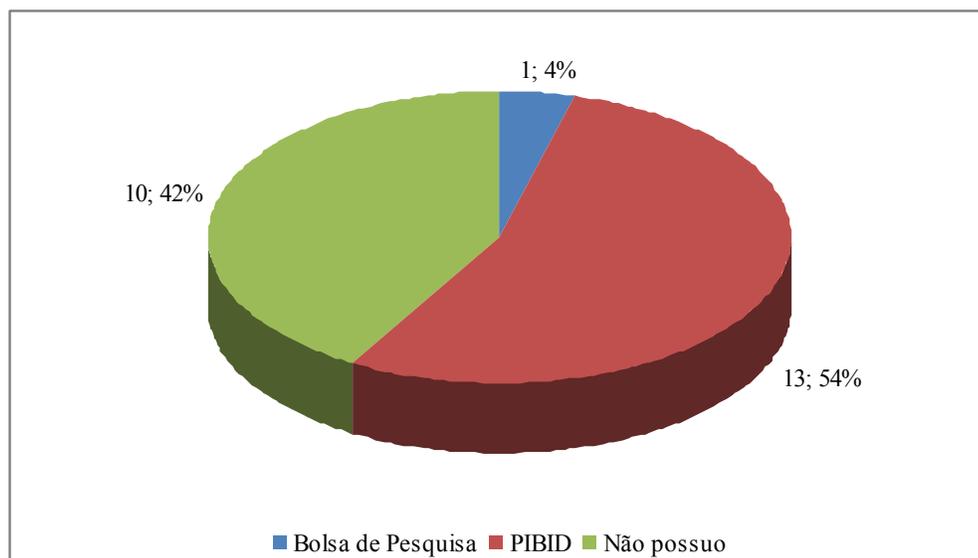


Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Verifica-se que, dos 24 alunos respondentes, 17 (71%) deles não possuem nenhum tipo de auxílio financeiro do Campus ou do Programa de Assistência Estudantil, e 7 alunos (29%) são beneficiados com algum tipo de auxílio financeiro.

A segunda pergunta questionava sobre o exercício de alguma atividade como bolsista, também com o objetivo de verificar se esse grupo de alunos era beneficiado com esses programas. De acordo com as respostas, obteve-se o Gráfico 54 abaixo:

Gráfico 54: Alunos bolsistas na Licenciatura

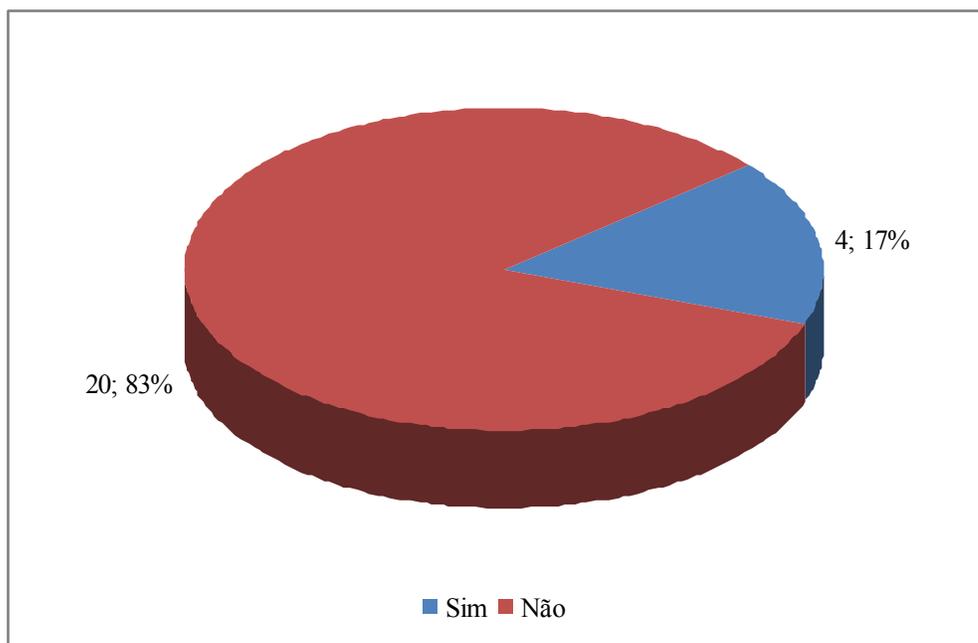


Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Verifica-se que 13 alunos (54%) possuem a bolsa do PIBID (iniciação à docência), 1 aluno (4%) possui bolsa de pesquisa, e os demais, 10 alunos (42%) não possuem nenhuma bolsa da Instituição.

Ao verificar a utilização, por parte dos alunos, das atividades de apoio acadêmico oferecidas pelo Campus, obtém-se o resultado conforme Gráfico 55:

Gráfico 55: Utilização do Atendimento Paralelo na Licenciatura

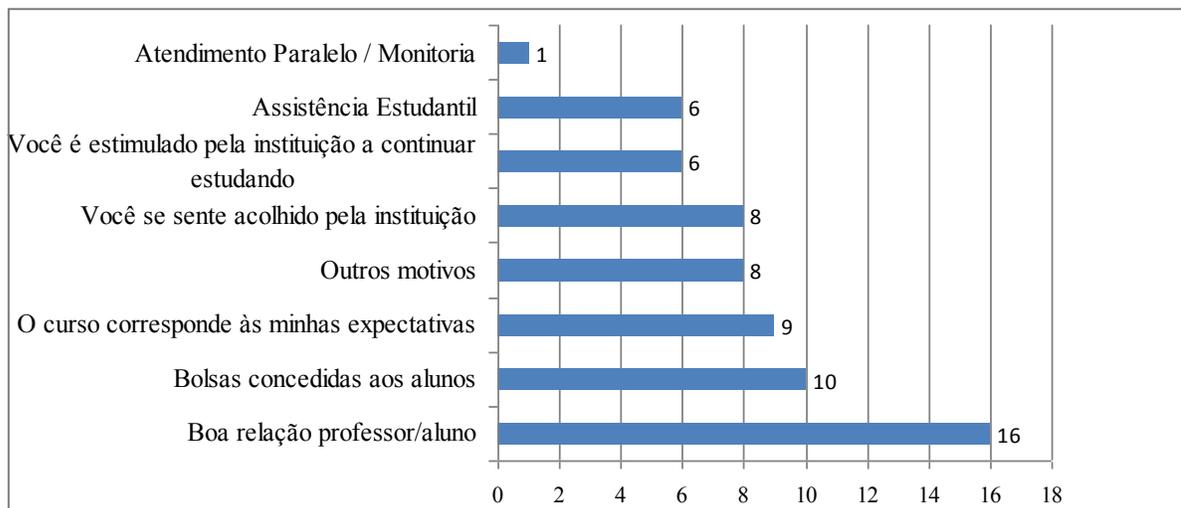


Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Apenas 4 alunos (17%) responderam que frequentam o atendimento paralelo oferecido pelos professores, em horário alternativo das aulas. Como visto anteriormente, o curso de Licenciatura não está utilizando as bolsas de monitoria no momento.

Questionaram-se os alunos quanto aos programas/ações existentes no Campus São José que, na opinião deles, favorecem e contribuem para a sua permanência no curso. A questão continha várias alternativas, e os alunos poderiam assinalar quantas desejassem, e ainda uma alternativa denominada “outros motivos” que, caso o aluno a selecionasse, deveria descrevê-los. De acordo com as respostas, elaborou-se o Gráfico 56 abaixo:

Gráfico 56: Ações/Programas existentes que favorecem a permanência do aluno da Licenciatura

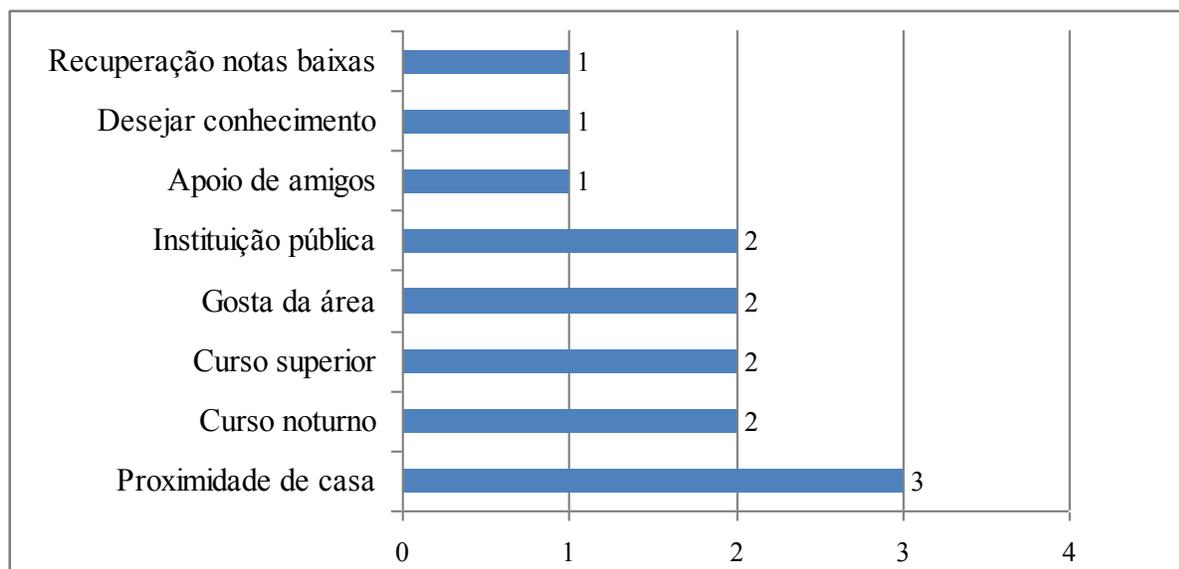


Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

De acordo com as respostas, verifica-se que 16 alunos (66,67%) afirmam que a boa relação professor-aluno existente é um dos fatores que favorece a sua permanência no curso. O programa de bolsas concedidas aos alunos foi apontado por 10 alunos (41,67%) como fator de favorecimento da permanência. 9 deles (37,50%) dizem que suas expectativas são correspondidas em relação ao curso. 8 alunos (33,33%) dizem que se sentem acolhidos pela Instituição, e esse é um fator que favorece a sua permanência no curso. A Assistência Estudantil e o estímulo da instituição são fatores que favorecem 6 alunos (25%) a permanecer no curso. O programa de atendimento paralelo oferecido pelos professores e a monitoria aos alunos são considerados importantes para a permanência por apenas 1 aluno (4, 17%).

A alternativa “outros motivos” foi apontada por 8 alunos (33,33%) que será melhor discutida no Gráfico 57:

Gráfico 57: Outros motivos que favorecem a permanência do aluno na Licenciatura



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

A proximidade de casa foi apontado por 3 alunos (37,50%) como sendo um fator importante para a sua permanência no curso. O fato de o curso ser oferecido no turno noturno é importante para que 2 alunos (25%) permaneçam no curso. Dois alunos (25%) também consideram que favorecem a sua permanência o fato da instituição ser pública e gratuita. Para 2 alunos (25%) o que favorece a permanência é apenas o desejo de possuir um curso superior e, também, para 2 alunos (25%) o fato de gostar da área é importante para que permaneçam no curso. O apoio dos amigos, o desejo pelo conhecimento e a forma como a instituição propicia a recuperação das notas, foram apontados por 1 aluno cada (12,50%) como questões importantes para que eles permaneçam no curso.

A última questão apresentada para os alunos solicitava que eles opinassem sobre ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Campus São José para favorecer a permanência dos alunos e diminuir o índice de reprovação nas disciplinas.

Para a estudo das respostas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, e foram identificadas as categorias temáticas. A análise das respostas dos alunos permitiu o reconhecimento de quatro categorias de ações institucionais que, na opinião dos alunos, deveriam ser implementadas pelo Campus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos.

Serão apresentadas, inicialmente, as categorias de ações institucionais e a frequência da ocorrência.

As categorias identificadas foram: ações relacionadas ao curso, ações relacionadas ao

Campus, ações relacionadas ao mercado de trabalho, e ações de apoio acadêmico.

Na categoria *ações relacionadas ao curso*, foram incluídas todas as ações sugeridas pelos alunos a fim de solucionar problemas relacionados ao curso, como revisão da estrutura e matriz curricular, turno de oferta e informação sobre o curso.

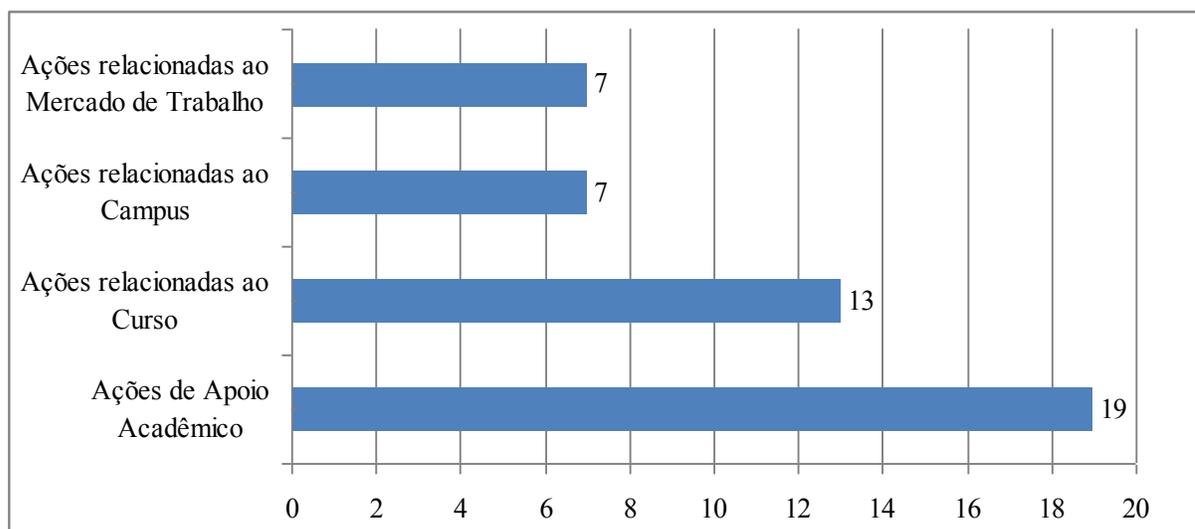
A categoria *ações relacionadas ao campus* envolveu as ações consideradas importantes pelos alunos relacionadas principalmente à estrutura do Campus.

Na categoria *ações relacionadas ao mercado de trabalho* foram alocadas as sugestões dos alunos quanto à maior divulgação junto a eles de outras possibilidades e competências profissionais, bem como o registro do curso no Conselho Regional de Química.

A categoria *ações de apoio acadêmico* agrupou as opiniões dos alunos sobre os programas de apoio pedagógico, relacionados ao oferecimento de bolsas, valor e quantidade das bolsas oferecidas.

Será exposta no Gráfico 58, a frequência em que ocorreram as categorias de ações sugeridas pelos alunos. Esclarece-se que alguns alunos foram alocados em mais de uma categoria, pois as sugestões oferecidas se somaram.

Gráfico 58: Ações Institucionais de Permanência e Êxito sugeridas pelos alunos da Licenciatura



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que a categoria de maior incidência³⁰ das respostas foi a de *ações de apoio acadêmico*, apontada por 19 alunos (79,17%) e em segundo

³⁰ Porcentagem calculada sobre os 24 participantes da pesquisa.

lugar as *ações relacionadas ao curso* indicadas por 13 alunos (54,17%).

As sugestões relacionadas às *ações relacionadas ao campus e as ações relacionadas ao mercado de trabalho* apareceram na sequência atingindo, cada uma, 7 respostas (29,17%).

De acordo com os resultados obtidos, quanto às opiniões e sugestões dos alunos quanto às ações institucionais a serem implementadas pelo Campus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos no curso de Licenciatura, pode-se verificar que existe um conjunto de ações consideradas importantes para os alunos.

A categoria *ações de apoio acadêmico*, na qual foram agrupadas as opiniões dos alunos sobre os programas de apoio acadêmico a serem implementados pelo Campus São José, relacionadas ao oferecimento de bolsas, valor e quantidade das bolsas oferecidas, que, como já foi visto, obteve 19 respostas (79,17%), demonstra que esse grupo de alunos necessita de maior auxílio e apoio acadêmico, como será visto a seguir em algumas transcrições das respostas dos alunos:

[...] São muitos os fatores que conspiram para a evasão. [...] a abertura de bolsas de pesquisa (oferta), que abranja uma parte maior de alunos, ajuda aos que necessariamente trabalham (Aluno 7, LIC).

Aumento do número de bolsas aos alunos, com valores mais expressivos que os atuais. Melhorar monitorias e atendimento paralelo (Aluno 8, LIC).

Acho que deveria ter mais monitoria e atendimento paralelo; acho que deveria ter bolsas com benefícios mais altos, porque é difícil se manter só com a bolsa e, estudar e trabalhar fica puxado, muita gente desiste (Aluno 23, LIC).

Percebe-se pelas respostas dos alunos que existe a necessidade da Instituição oferecer um maior número de bolsas de pesquisa com valores mais significativos, para que os alunos possam se dedicar exclusivamente aos estudos. A solicitação de monitoria no curso foi também levantada por esses alunos, tendo em vista que não está sendo ofertada essa atividade de apoio no momento, além da solicitação que o atendimento paralelo dos professores seja realizado em horários nos quais os alunos tenham disponibilidade.

Várias pesquisas demonstram que o estudante-trabalhador, geralmente, sofre efeitos negativos na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento educacional, além de ser impedido, por diversas vezes, de dedicar-se às atividades extracurriculares proporcionadas pelas IES, como participação em congressos, seminários, iniciação científica, monitoria e outras. Além disso, o trabalho pode ser responsável pelo baixo rendimento acadêmico, atraso para se graduar, ou até mesmo pelo abandono do curso. Esse tema será discutido mais detidamente nos próximos sub-

capítulos.

Na categoria *ações relacionadas ao curso*, onde foram incluídas todas sugestões dos alunos a fim de solucionar problemas relacionados ao curso, obteve-se 13 respostas (54,17%). A maioria das sugestões/solicitações dos alunos estão relacionadas à reestruturação curricular, como revisão da estrutura modular do curso e da matriz curricular, e informação sobre o curso, como será visto a seguir:

Desvincular (os módulos do curso), para flexibilidade do aluno em optar por algumas matérias, dentro do mínimo de créditos (Aluno 8, LIC).

Na minha opinião, quanto ao curso de licenciatura, precisava de uma revisão na grade curricular, no sentido de inverter disciplinas. Ou seja, alunos esperam ver Química e acabam tendo muita coisa relacionada à Educação, no início (Aluno 21, LIC).

Modificar um pouco a grade curricular, pois tem semestre que é mais calmo e semestre que é mais difícil. Fazer um equilíbrio, para não pesar demais (Aluno, 13, LIC).

Penso que a maior e melhor divulgação do nosso curso abriria clareza sobre o que é e como se dá a habilitação na área, porque, por exemplo, as pessoas acham que este curso é igual à UFSC e, quando vêm que é diferente, que aqui não é a UFSC, o candidato se evade (Aluno 7, LIC).

Percebe-se pelas respostas dos alunos que o fato do curso estar estruturado em módulos e a matrícula ser efetivada dessa forma, dificulta a permanência do aluno no curso. Solicitam, portanto, que seja revista essa característica do curso, possibilitando a matrícula por créditos ou por disciplinas. Quanto à reestruturação curricular proposta pelos alunos, tem em vista um maior equilíbrio entre os semestres e uma melhor distribuição das disciplinas pedagógicas e específicas da área. Outra questão levantada é sobre a melhor divulgação do curso, suas características, objetivos e especificidades, para que os alunos, ao ingressarem, tenham maior clareza e conhecimento sobre o curso.

A categoria *ações relacionadas ao campus*, envolveu as ações consideradas importantes por 7 respondentes (29,17%) para favorecer a permanência e o êxito dos alunos no curso. As ações estão relacionadas principalmente à estrutura do Campus, conforme segue:

Oportunidades de estágios, divulgação de tudo o que o IF-SC tem a oferecer através dos murais, Rádio IF-SC e/ou pessoalmente em sala de aula (Aluno 17, LIC).

Aumentar o acervo da biblioteca (Aluno 3, LIC).

[...] construir o prédio dos laboratórios de química (Aluno 24, LIC).

Os alunos apontam algumas dificuldades estruturais, que acabam desestimulando os alunos durante o curso, como laboratórios deficientes e acervo limitado para o curso disponível na biblioteca do Campus. Além disso, solicitam que haja maior divulgação das atividades e programas oferecidos pelo IF-SC ou pelo Campus São José, assim como as oportunidades de estágio, a fim de que haja um maior estímulo aos alunos para continuarem no curso.

Na categoria *ações relacionadas ao mercado de trabalho* foram alocadas as sugestões de 7 alunos (29,17%) quanto à maior divulgação sobre outras possibilidades e competências profissionais, bem como o registro desse profissional no Conselho Regional de Química (CRQ), conforme será descrito a seguir:

Salientar algumas outras áreas de possível atuação proporcionadas pelo curso. Com isso, os alunos ficarão mais atraídos a permanecer no curso (Aluno 16, LIC).

A coordenação do curso deve esclarecer e procurar por nossos direitos como profissionais perante o Conselho Regional de Química (Aluno 24, LIC).

Não focar tanto que o curso é para formar professores, pois é quase um slogan da coordenação, e acredito que isso assusta uma grande parte dos alunos. Afinal, o curso não forma só professores, também abre a opção de se trabalhar em laboratórios itinerantes, coisa que é pouco focada e quase esquecida (Aluno 9, LIC).

Percebe-se uma grande preocupação dos alunos quanto a outras possíveis ocupações profissionais que o curso possa lhes oferecer, por isso, solicitam que a Instituição procure o registro desse profissional no CRQ. Para muitos alunos, a docência, como única alternativa profissional proporcionada pelo curso, não é atrativa.

Será visto mais adiante, quando serão analisadas as causas de evasão no curso de Licenciatura, que a não identificação com o magistério é um fator que favorece a evasão.

5.3 DADOS DE PERMANÊNCIA E EVASÃO

Serão verificados os dados de evasão que ocorreram nas turmas que ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2, nos cursos superiores do Campus São José. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2011 e extraídos do Sistema Acadêmico utilizado nos campi do IF-SC, chamado ISAAC.

Alguns dados complementares também foram obtidos dos Relatórios de Gestão do

Campus São José de 2009 e 2010 que seguem normativas do Tribunal de Contas da União, e do Caderno de Indicadores do IF-SC que fornece dados sobre a Instituição. Podem ocorrer diferenças nos dados obtidos entre os relatórios da instituição e a presente pesquisa, devido a diferentes metodologias de cálculo utilizadas.

No ISAAC, os alunos podem aparecer cadastrados no curso nas seguintes situações: Ativo, Cancelado, Desistente, Trancado, Transferido Externo e Transferido Interno.

Para o cálculo da Evasão, são consideradas as situações: Cancelado, Desistente, Trancado e Transferido Externo e Interno.

Para realizar o levantamento das causas que levaram os alunos a se evadirem dos cursos, entrou-se em contato telefônico com cada um deles, por meio de uma entrevista semi-estruturada composta basicamente por duas questões, que, além de solicitar informações sobre os motivos que determinaram a não continuidade do curso, também solicitou a situação acadêmica atual. Para interpretação das respostas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1979), possibilita compreender melhor o discurso, aprofundar suas características e extrair as passagens mais importantes.

5.3.1. Algumas considerações sobre a evasão escolar no ensino superior

A evasão escolar é verificada em todos os níveis de ensino e é um dos temas que faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação brasileira. A investigação de suas causas tem sido objeto de vários trabalhos e pesquisas educacionais.

A evasão no ensino superior é uma realidade, e tem sido motivo de preocupação das autoridades, dos administradores e pesquisadores do campo educacional, pois há um acentuado índice de abandono dos cursos universitários.

Silva Filho *et al* (2007) demonstraram que, entre 2001 e 2005, de acordo com cálculos feitos com base em dados do INEP, a taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro foi de 22%, no referido período, com baixa oscilação. Apenas em 2005, 750 mil alunos deixaram de estudar no Brasil.

Várias pesquisas apontam que existe relação entre a evasão e a fase do curso do aluno evadido, e demonstram um índice considerável de evasão concentrado nos primeiros semestres, em especial nos 2 primeiros (VELOSO; ALMEIDA, 2001).

De acordo com Manrique (1997), em muitos casos, repetência e evasão são fenômenos que estão interligados, e o abandono de curso é mais frequente quando ocorrem reprovações em uma ou mais disciplinas e nos primeiros semestres.

De forma geral, os resultados das pesquisas sobre evasão no ensino superior caminham na direção de apontar causas múltiplas ou diferentes aspectos associados a esse fenômeno, desde questões pessoais, dificuldades acadêmicas dos próprios alunos até fatores internos e externos das instituições.

Mercuri e Polydoro (2003) lembram que o estudo da evasão no ensino superior abarca uma área complexa, ampla e interdisciplinar que envolve aspectos pedagógicos, administrativos, históricos, políticos, socioeconômicos, psicológicos, entre outros. As razões desse fenômeno são variadas e se manifestam em graus distintos nos mais diversos cursos das IES, mas estão essencialmente associadas a fatores relacionados ao estudante, à instituição, ao curso, às questões socioeconômicas e culturais.

Isso significa que, se por um lado a evasão se dá pela decisão do aluno, com base em motivos pessoais, por outro lado, ela também pode ser resultante de uma união de fatores acadêmicos, institucionais e socioeconômicos, assinalando, nesse caso, mais como exclusão do que propriamente como evasão.

5.3.2 A Permanência e a Evasão do CST em Sistemas de Telecomunicações

Primeiramente, cabe esclarecer que apesar de terem sido oferecidas 48 vagas em 2009-2, 48 vagas em 2010-1 e 36 vagas em 2010-2 para o CST em Sistemas de Telecomunicações, será analisada a situação de todos os alunos que realizaram matrícula no curso. Ou seja, 50 alunos matriculados em 2009-2, 51 matriculados em 2010-1 e 33 matriculados em 2010-2. O fato do número de alunos matriculados ser superior (em alguns semestres) ao número de vagas oferecidas, não significa que as turmas continham mais alunos do que vagas. Ocorre nesses casos, que alguns alunos se matricularam e não frequentaram as aulas por 15 ou mais dias letivos consecutivos, em período ainda possível de se chamar outros alunos para realizarem matrícula no seu lugar. Pois, segundo a ODP do Campus São José (CEFET-SC, 2008d, p. 23), no seu artigo 97, inciso I, faltar às aulas “por período igual ou superior a 15 dias letivos consecutivos, sem que o aluno justifique sua ausência perante a Coordenação de Área”, é considerada situação

causadora do cancelamento da matrícula do curso por decisão do Diretor do Campus.

Segundo informações obtidas no setor do Registro Acadêmico do Campus, esses alunos não entram nos cálculos de evasão do curso. Porém, essa situação também pode ocorrer com alunos matriculados em chamadas posteriores, não havendo mais tempo hábil para chamar outros alunos, portanto, não sendo mais possível a sua substituição. E, nesses casos, são computados nas taxas de evasão.

Optou-se por analisar todos, pois, realizaram matrícula, constam no Sistema Acadêmico do Campus, e por algum motivo se evadiram. Motivo esse que, também, vale a pena investigar. Além disso, são apenas 5 alunos que se encontram nessa situação.

Serão vistas as taxas de evasão das turmas de 2009-2, 2010-1 e 2010-2, expostas na Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Evasão CST por turma

SITUAÇÃO	INGRESSO 2009-2	INGRESSO 2010-1	INGRESSO 2010-2	TOTAL
Número inicial de matrículas na turma	50	51	33	134
Número total de alunos evadidos	30	30	9	69
Taxa de evasão por turma	60%	58,82%	27,27%	51,49%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

É importante lembrar que os dados mostrados acima não representam um ciclo completo do curso, que tem duração de 7 semestres. No momento da coleta dos dados, a turma de 2009-2 estava na 5ª fase, a turma de 2010-1 encontrava-se na 4ª fase e a turma de 2010-2 na 3ª fase. Porém, o objetivo não é o estudo sobre a permanência/evasão do curso, mas sim das turmas que entraram a partir da implantação das Ações Afirmativas na Instituição.

A partir dos dados da tabela acima, identifica-se uma taxa média de evasão de 51,49% nessas turmas. Ou seja, pouco mais da metade dos alunos matriculados se evadiram.

Como já citado no subitem anterior, de acordo com estudos realizados por Silva Filho *et al.* (2007), a taxa média de evasão nessas turmas ultrapassa o dobro da taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro que foi de 22% no período de 2001 a 2005.

De acordo com os dados apresentados, a taxa de evasão na turma que ingressou em 2009-2 foi de 60%, contra 40% de permanência. Ou seja, do total de 50 alunos, 30 se evadiram e 20 permaneceram no curso. Na turma de 2010-1 a evasão foi de 58,82%, contra 41,18% de

permanência. Isso significa que dos 51 alunos matriculados, 30 se evadiram e 21 permaneceram. E, na turma de 2010-2, a taxa de evasão foi de 27,27% contra 72,73% de permanência. Dos 33 alunos matriculados, 9 se evadiram e 24 permaneceram.

Serão verificadas, agora, as taxas de evasão por tipo de ingresso, expostas na Tabela 5.

Tabela 5 – Evasão CST por tipo de Ingresso

	COTISTAS	CLASSIFICAÇÃO GERAL	SISU	TOTAL
Número inicial de matrículas	66	55	13	134
Número total de alunos evadidos	32	28	9	69
Taxa de evasão	48,48%	50,91%	69,23%	51,49%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Dos 69 alunos evadidos, 32 eram cotistas, 28 alunos eram da Classificação Geral e 9 do SISU³¹.

A taxa de evasão dos alunos cotistas é de 48,48%, dos alunos da Classificação Geral a taxa de evasão é de 50,91%, e a taxa de evasão dos alunos do SISU é de 69,23%.

Apesar das taxas de evasão por tipo de ingresso serem altas, o índice de evasão dos cotistas ainda foi o menor de todos, ficando abaixo, inclusive, da média de evasão do curso.

Uma informação considerada importante é conhecer as fases nas quais esses alunos saem do IF-SC, para identificar quais delas estão mais suscetíveis à evasão. Para isso, elaborou-se a Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Evasão CST por fase

INGRESSO	FASE					TOTAL
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
2009-2	12	9	4	4	1	30
2010-1	22	4	4	-	-	30
2010-2	2	5	2	-	-	9
TOTAL	36	18	10	4	1	69
% DE EVADIDOS EM RELAÇÃO AO TOTAL	52,17%	26,09%	14,49%	5,80%	1,45%	100%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Verifica-se na tabela que as evasões ocorrem em maior número na 1^a e na 2^a fase do

³¹ Apesar das vagas do SISU estarem separadas por cotistas e não cotistas, não foi possível quantificar os cotistas e os não cotistas, pois essa informação não está disponível. Por esse motivo, estamos separando-os numa outra categoria de ingresso.

curso. As duas fases somadas perfazem um total de 78,26% das evasões registradas. Só a primeira fase totaliza mais da metade das evasões (52,17%).

Esse dado vem ao encontro de outros resultados de pesquisas existentes, conforme já comentado anteriormente, que apontam um índice considerável de evasão concentrado nos primeiros semestres, em especial nos 2 primeiros, demonstrando que existe relação entre a evasão e a fase do curso do aluno evadido. Como já mencionados, vários podem ser os motivos relacionados a esse fato, desde experiências de insucesso, questões pessoais, dificuldades acadêmicas, insatisfação com o curso, ou outras questões intra ou extra institucionais.

Os dados apresentados na Tabela 7 foram extraídos dos Relatórios de Gestão do Campus São José:

Tabela 7 – Taxa de Evasão Institucional por semestre no CST

CURSO	2009-2	2010-1	2010-2
CST Sistemas de Telecomunicações	4,54%	19,2%	2,5%

Fonte: IF-SC, 2009d e IF-SC, 2010. Elaboração Própria.

Demonstra-se, com essa tabela, taxas de evasão pequenas, bem inferiores às taxas demonstradas na tabela 5. Como já esclarecido anteriormente, podem ocorrer diferenças nos dados obtidos entre os relatórios da instituição e a presente pesquisa, devido à utilização de metodologias de cálculo diferentes.

Segue a forma de cálculo adotada pelo IF-SC para determinar esses valores:

$$[(\text{Abandono e Cancelamento} + \text{Trancamento} + \text{Transferência}) / \text{Matrículas Iniciais}] * 100 = \text{Taxa de Evasão no Semestre.}$$

Fonte: Relatório de Gestão do Campus São José 2010. Elaboração Própria.

Para o cálculo da evasão, são observados os cancelamentos e abandonos, os trancamentos e as transferências ocorridas, e para a permanência observa-se a diferença entre as matrículas iniciais e as matrículas finais. Para o cálculo dessas taxas é considerado o espaço de tempo de um semestre e todas as turmas do curso.

Porém, se ao invés de levar em conta apenas um semestre, for considerado o acompanhamento de todo um ciclo do curso (7 semestres), tempo necessário para o aluno concluir o curso, utilizando a mesma fórmula usada no Relatório de Gestão, as taxas seriam outras (conforme tabela 5).

Não se que dizer, com isso, que um método é mais correto do que o outro, apenas que as formas de mensuração da evasão são distintas.

Para conhecer as causas da evasão, ou seja, os motivos pelos quais os alunos abandonaram o curso, entrou-se em contato telefônico com os alunos evadidos.

Dos 69 alunos que abandonaram o curso foi possível contatar 37 deles (53,62%). Dos demais não foi possível obter uma resposta, pois os telefones não existiam mais ou os números fornecidos pelos alunos estavam errados. Ocorreram, também, alguns casos nos quais não atendiam o telefone, ou os celulares caíam na caixa postal. Nessas situações, as ligações foram feitas diversas vezes em horários diferentes e nos 3 turnos, porém, os resultados foram os mesmos.

Serão apresentadas, inicialmente, as categorias com os determinantes de evasão do curso e a frequência da ocorrência e, na sequência, será apresentada a situação acadêmica atual desses alunos.

A análise das respostas dos alunos evadidos permitiu o reconhecimento de seis categorias de motivos que foram determinantes para que eles não dessem continuidade ao curso.

As categorias identificadas foram: questões relacionadas ao curso, tipo de formação profissional – tecnólogo, desempenho acadêmico, aspectos institucionais, atividade profissional, e localização do Campus.

Na categoria *questões relacionadas ao curso*, foram incluídos motivos associados a problemas de adequação entre as características pessoais do estudante e as do curso ou área na qual o curso está inserido (exatas). Envolve situações nas quais o aluno percebe dificuldades relacionadas com identificação e realização pessoal, afinidade, interesse e expectativas em relação ao curso. Foi incluído aqui, também, o ingresso simultâneo ou posterior a outros cursos em outras instituições ou na mesma, podendo representar que o curso evadido não era sua 1ª opção.

A categoria *tipo de formação profissional – tecnólogo* envolve motivos relacionados diretamente aos cursos superiores de tecnologia, enquanto um tipo específico de graduação. O aspecto que surgiu na fala dos alunos relacionado a essa categoria como justificativa de evasão foi o interesse por outro tipo de titulação (bacharelado), que, segundo eles, proporcionam maior *status* ou melhores oportunidades de trabalho.

Na categoria *desempenho acadêmico* foram alocados os fatores relacionados pelos

alunos quanto ao desempenho acadêmico (notas e frequência) e às condições pessoais para estudo. De acordo com as falas dos participantes, questões como falta de base de conteúdo, dificuldade em matemática, tempo disponível para dedicação ao curso, e dificuldades para cumprir as exigências do curso e acompanhar as matérias foram os determinantes para a evasão.

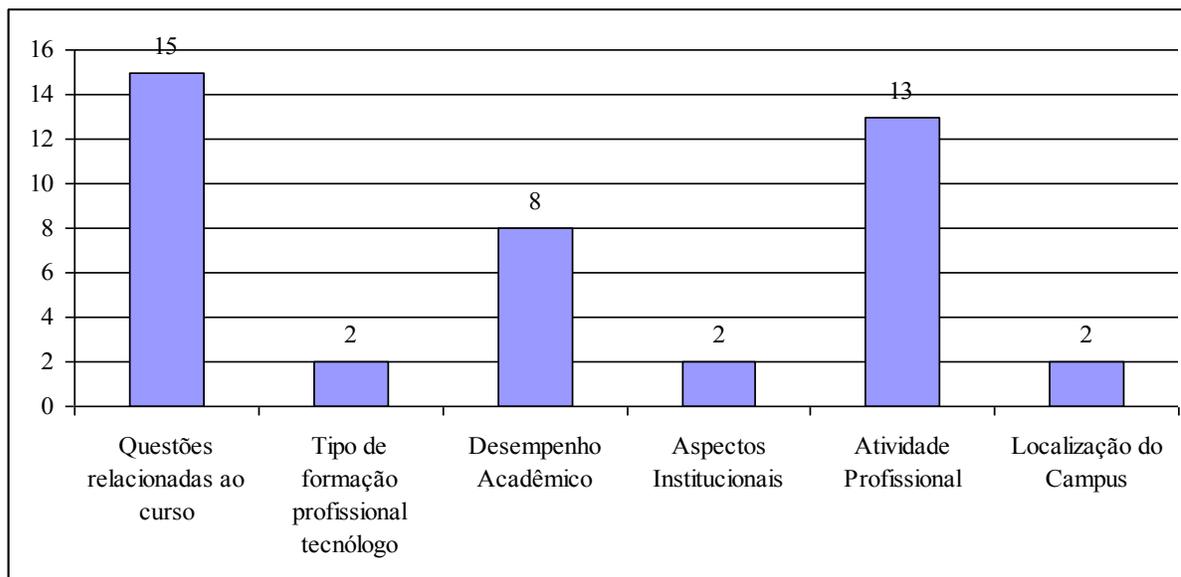
A categoria *aspectos institucionais* englobou aspectos ligados à instituição, mais especificamente ligados ao corpo docente.

Na categoria *atividade profissional* foram agrupados os fatores associados às dificuldades de conciliar trabalho com estudo. A incompatibilidade de horários entre o curso e o trabalho se constituiu como a justificativa para a não conclusão do curso.

A categoria *localização do Campus* agrupou os aspectos que envolvem a distância da moradia do aluno com relação à localização do Campus, agravado pelos problemas com o trânsito da cidade que dificultam o acesso e causam diversos transtornos como atrasos, cansaço e *stress*.

Será exposta no Gráfico 59, a frequência em que ocorreram as categorias dos motivos de evasão do CST. Esclarece-se que alguns entrevistados foram alocados em mais de uma categoria, pois os motivos que determinaram a evasão do curso se somaram.

Gráfico 59 – Causas da Evasão no CST



Fonte: Entrevista. Elaboração Própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que as duas categorias de motivos de

maior incidência³², que determinaram o abandono do curso por parte desses alunos, foi em primeiro lugar as *questões relacionadas ao curso*, com 15 ocorrências (40,54%), e em segundo a *atividade profissional*, com 13 respostas (35,14%).

As questões relacionadas ao *desempenho acadêmico* apareceram na sequência citadas por 8 entrevistados (21,62%).

Como motivos menos presentes nas respostas, porém, que não devem ser desconsiderados, estão *o tipo de formação profissional – tecnólogo*, *os aspectos institucionais* e a *localização do Campus*, tendo sido citados, cada um deles, por 2 entrevistados (5,41%).

A situação acadêmica atual desses alunos pode ser verificada na Tabela 8:

Tabela 8 – Situação Acadêmica Atual – CST

SITUAÇÃO	FREQUÊNCIA	%
Estou frequentando outro curso superior	20	54,06%
Não estou estudando no momento	12	32,43%
Já finalizei outro curso superior	1	2,70%
Abandonei os estudos universitários	1	2,70%
Estou frequentando um curso técnico	3	8,11%

Fonte: Entrevista. Elaboração Própria.

Com relação à situação acadêmica atual desses alunos que abandonaram o curso, 20 deles (54,06%) estão frequentando outro curso superior. Desses 20 alunos, 2 permaneceram em cursos de graduação do tipo tecnológico, mas em outras IES; 14 alunos mudaram para cursos de bacharelado e 4 para cursos de licenciatura, todos em outras IES. Ainda sobre os 20 alunos que estão frequentando outro curso superior, 6 deles eram cotistas e 14 eram da Classificação Geral.

Dos 12 alunos (32,43%) que não estão estudando no momento (dentre eles 8 cotistas), 4 responderam que não decidiram ainda se voltam ou não a estudar e 8 pretendem retomar os estudos.

Os 3 alunos (8,11%) que estão frequentando cursos técnicos (todos alunos cotistas), continuam no IF-SC e pretendem realizar novo vestibular após a conclusão dos atuais cursos.

O aluno que respondeu já ter finalizado outro curso superior planeja prestar novo vestibular para o CST em Sistemas de Telecomunicações, pois tem interesse na área e no curso.

O entrevistado que abandonou os estudos universitários, o fez pois decidiu estudar somente para prestar concursos públicos.

³² Porcentagem calculada sobre os 37 participantes da pesquisa.

Com essas informações, pode-se dizer que para a maioria desses estudantes a evasão não foi sinônimo de desistência dos estudos acadêmicos, desse modo, não relacionada a um baixo grau de compromisso com o objetivo de se graduar. Nota-se que a evasão mostrou-se, principalmente, como um redirecionamento de curso.

De acordo com os resultados obtidos, quanto aos determinantes responsáveis pela não permanência no curso, pode-se verificar que existe um conjunto de motivos relacionados à evasão, revelando que vários aspectos atuam sobre a decisão do aluno, o que já havia sido apontado nesta pesquisa.

A categoria *questões relacionadas ao curso*, na qual foram agrupados os motivos de evasão associados com a escolha do curso, afinidade, interesse e expectativas em relação ao curso ou à área, assim como ingresso simultâneo ou posterior a outros cursos, que, como já foi visto, obteve 15 respostas (40,54%), dá indícios de que o aluno opta pelo curso, na maioria das vezes, sem a necessária informação sobre ele e suas expectativas não são correspondidas durante a sua permanência na Instituição. Porém, interessante se faz trazer a informação colhida na caracterização socioeconômica do curso na qual a grande maioria dos alunos respondeu que escolheram o curso pelo interesse na área. Dessa forma, pode-se refletir que, em muitos casos, a insatisfação com o curso advém de expectativas inadequadas provenientes de informações insuficientes ou equivocadas sobre o curso.

Nesse contexto, de acordo com a coordenação do curso, muitos alunos ingressam sem saber exatamente sobre o que se trata o curso:

Tem muitos alunos que entram aqui e não sabem o que é o curso. Eu não sei como acontece isso. Eles entram achando que é um curso de comunicação. Eu não sei, fez a inscrição e nem olhou no site? (CST)

Observa-se nas falas dos alunos entrevistados que, em alguns casos, o desinteresse e as expectativas não correspondidas estão associados ao grau de dificuldade do curso sentida pelos alunos e que, portanto, essas dificuldades podem originar dúvidas em relação à escolha do curso, levando o aluno a abandoná-lo.

Foi possível constatar, também, em algumas entrevistas, a presença de uma variável que Mercuri e Polidoro (2003) denominam de “compromisso com o curso”, ou seja, os alunos decidem pelo abandono do curso por não se tratar de sua primeira opção. E, a possibilidade de se preparar para um novo vestibular ou matricular-se num curso de primeira opção ou de maior preferência foram os fatores que os levaram ao abandono do curso em questão.

Na categoria *atividade profissional*, na qual foram agrupados os fatores associados às dificuldades de conciliar trabalho com estudo, a incompatibilidade de horários entre o curso e o trabalho se constituiu como a justificativa da não permanência no curso para 13 entrevistados (35,14%).

Cabe aqui lembrar que, de acordo com a caracterização socioeconômica feita do curso, aproximadamente metade dos alunos tinha o trabalho como ocupação principal e cerca de 10% estavam desempregados. Outro dado que se pode resgatar da caracterização socioeconômica é que apenas 5 alunos escolheram o IF-SC para estudar por este oferecer o horário mais adequado.

Vale dizer, também, que o curso é oferecido nos turnos vespertino e matutino, com ingressos alternados. A título de exemplificação, para a compreensão do ingresso alternado de turnos, o aluno que ingressou no turno matutino e reprovou em alguma disciplina, para refazê-la no semestre seguinte, terá que matricular-se nessa disciplina no turno vespertino, trazendo dificuldades para o aluno-trabalhador.

De acordo com a fala dos entrevistados, dos 13 alunos que se evadiram do curso devido à incompatibilidade de horário entre o curso e o trabalho, 11 não teriam abandonado o curso se este fosse oferecido no turno noturno.

Cabe aqui a informação de que dos 13 alunos, 9 eram cotistas, e desses, 8 afirmaram que não teriam abandonado se fosse noturno.

Sabe-se que trabalhar e estudar são condições verificadas em todas as classes socioeconômicas, porém, o percentual de estudantes que exercem as duas atividades concomitantemente é mais elevado nos grupos provenientes das classes populares (GOMES; MOURA, 2008; VELOSO; ALMEIDA, 2001).

Para Gomes e Moura (2008, p. 11) é inquietante “o fato de que o estudante-trabalhador que consegue chegar à educação superior – uma minoria – não consiga concluir a carreira na qual ingressou.”

Para Veloso e Almeida (2001, p. 15) “aceitarmos o trabalhador aluno, como um centro para repensarmos os nossos cursos, significa não só discutirmos a sua viabilidade administrativa e didática, mas também enfrentarmos a discussão da função social da Universidade para as classes trabalhadoras.”

A categoria *desempenho acadêmico*, na qual foram alocados os fatores relacionados ao desempenho acadêmico (notas e frequência) e às condições pessoais para estudo, atingiu 8 dos

entrevistados (21,62%). As respostas apontaram a falta de base, dificuldade em matemática, tempo disponível para dedicação ao curso, dificuldades para cumprir as exigências do curso e acompanhar as matérias e grau de dificuldade do curso, como sendo estes os motivos determinantes da evasão.

Acrescenta-se a essa informação, aspectos relacionados à fala da coordenação do curso em entrevista realizada, que percebe que os alunos se evadem por “falta de base”, ou seja, os alunos possuem muita dificuldade em matemática, e logo na primeira fase se deparam com disciplinas que exigem muito e, por isso, acabam não permanecendo no curso.

Eles têm muita dificuldade em matemática, base muito fraca, aí eles pegam o primeiro semestre, matemática, análise de circuitos, eletrônica digital, então, são disciplinas que exigem bastante deles e eles vão se assustar, eu sei que vão, e foi o que aconteceu. [...] A gente pode mudar professor, arrumar monitor, pode chegar no aluno e dizer que ele tem o nosso apoio, pode dar assistência estudantil, pode dar vale transporte, mas eles se assustam. E acho que a primeira fase é muito pesada (CST).

Entende-se que o baixo desempenho acadêmico dos estudantes e a dificuldade dos alunos em acompanhar o curso, são causas que os levam a desistir do mesmo (MANRIQUE, 1997; MACHADO; CAVALCANTI, 2010).

A dificuldade para acompanhar as aulas e o baixo desempenho acadêmico, muitas vezes, são resultantes da fraca bagagem teórica adquirida antes de ingressar na universidade, consequência de um ensino fundamental e médio fracos e de baixa qualidade (ALMEIDA; SOARES, 2003).

Ao se admitir a democratização do Ensino Superior, precisa-se supor que terão acesso a esse nível de ensino alunos com diferenças de bagagem teórica, de desempenho acadêmico, de condições sócio-econômicas, entre outras (VELOSO; ALMEIDA, 2001).

Segundo Almeida e Soares (2003), existem expectativas elevadas quanto aos alunos que ingressam nos cursos superiores. Essas expectativas, ainda presentes em alguns professores, são decorrentes tanto de uma lógica elitista do passado, quanto de uma prática seletiva instalada no acesso ao ensino superior. Porém, nem sempre essas expectativas correspondem à realidade, nem favorecem a integração dos alunos na Universidade.

Essa realidade leva a se fazer algumas considerações sobre a necessidade da Instituição adotar medidas preventivas associadas às dificuldades descritas pelos alunos na tentativa de minimizá-las antes que ocorra a evasão por essa causa.

Na categoria *aspectos institucionais*, que englobou fatores ligados à instituição, mais

especificamente ligados ao corpo docente, os motivos que determinaram o abandono do curso elencados por 2 entrevistados (5,41%) foram: com relação à metodologia utilizada em sala de aula por alguns professores que, segundo eles, não favorece o aprendizado, e alguns professores se baseiam nos alunos que entendem a matéria (normalmente alunos que já cursaram o ensino técnico anteriormente ou trabalham na área e, por isso, já possuem um conhecimento prévio) e seguem com o conteúdo sem que muitos tenham conseguido apreendê-lo.

De acordo com as falas dos entrevistados, Veloso e Almeida (2001, p. 12) afirmam que

[...] antes de refletir o grau de participação do docente no processo de evasão dos alunos, refletem a necessidade de discutir o papel do docente dentro do contexto dos que ingressam na Universidade, alunos de diferentes classes sócio-econômicas e consequentemente com desempenho acadêmico diferente, mas que trazem em comum uma expectativa muito grande frente à opção de curso, seja essa opção consciente ou não.

Almeida e Soares (2003) enfatizam a importância da qualificação científica do professor, bem como suas competências pedagógicas e relacionais, o que, para os autores, não tem sido frequentemente cuidado no Ensino Superior. Complementam que as competências pedagógicas refletem-se nos métodos de ensino e de avaliação dos professores, sendo, por esse fato, decisivas na aprendizagem e no rendimento dos alunos.

A categoria *tipo de formação profissional – tecnólogo*, que envolveu os motivos relacionados diretamente aos cursos superiores de tecnologia, enquanto um tipo específico de graduação, o aspecto que surgiu na fala de 2 alunos (5,41%), foi o interesse por outro tipo de titulação (bacharelado), que, segundo eles, proporcionam maior *status* ou melhores salários e oportunidades de trabalho.

Essa informação indica que a opinião dos alunos pode estar relacionada com os avanços e retrocessos³³ que marcaram a história dos cursos superiores de tecnologia, desde o seu surgimento, na reforma universitária promovida pela Lei nº 5.540 de 1968, até a LDB 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, quando os cursos superiores de tecnologia ganharam uma nova dimensão (SMANIOTTO; MERCURI, 2007). Mas, também pode estar relacionada com a falta de informação dos alunos sobre a proposta dos cursos de tecnologia, que são mais breves e dinâmicos, com objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho.

³³ Ao final da década de 1970, com a pressão do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA) – através do não-reconhecimento e da limitação de atuação do tecnólogo –, somada à redução de vagas e à dificuldade de colocação no mercado de trabalho, a procura por esses cursos diminuiu.

Observa-se o incentivo e a expansão³⁴ dessa modalidade de ensino superior como forma de suprir a demanda nesse nível de ensino e a demanda por cursos flexíveis, mais práticos e rápidos, para atender às necessidades de mercado e de desenvolvimento.

A categoria *localização do Campus* agrupou os aspectos que envolvem a distância da moradia do aluno com relação à localização do Campus. Cabe esclarecer que para os alunos que moravam em municípios distantes, segundo eles, a distância era agravada pelos problemas com o trânsito da cidade que causavam diversos transtornos como atraso, cansaço e *stress*.

A análise dos determinantes responsáveis pela decisão de não permanência no curso das turmas 2009-2, 2010-1 e 2010-2 do CST em Sistemas de Telecomunicações, evidenciou um conjunto de motivos associados à evasão, indicando vários aspectos que atuam sobre os alunos. Porém, é importante registrar que os resultados obtidos devem ser vistos apenas como indicativos de tendências, uma vez que a proposta não era a investigação das causas de evasão do curso como um todo.

5.3.3 A Permanência e a Evasão do Curso de Licenciatura

Primeiramente, cabe esclarecer que apesar de terem sido oferecidas 36 vagas por semestre para o Curso de Licenciatura, será analisada a situação de todos os alunos que realizaram matrícula no curso. Ou seja, 40 alunos matriculados em 2009-2, 37 matriculados em 2010-1 e 27 matriculados em 2010-2. Como já se explicou anteriormente, o fato do número de alunos matriculados ser superior ao número de vagas oferecidas em 2009-2, não significa que a turma continha mais alunos do que vagas. Ocorre, nesse caso, que alguns alunos se matricularam e não frequentaram as aulas por 15 ou mais dias letivos consecutivos (causando o cancelamento de suas matrículas) em período ainda possível de se chamar outros alunos para realizarem matrícula no seu lugar.

Como já se afirmou anteriormente, também, optou-se por analisar todos, pois, realizaram matrícula, constam no Sistema Acadêmico do Campus, e por algum motivo se evadiram.

As taxas de evasão das turmas de 2009-2, 2010-1 e 2010-2 serão expostas na Tabela 9 a

³⁴ O Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL, 2012), confirma a trajetória de expansão da matrícula nos cursos tecnológicos, que em 2001 era de 69.797 e atingiu, em 2010, um total de 781.609 matrículas – um aumento de mais de dez vezes no período.

seguir:

Tabela 9 – Evasão Licenciatura por turma

SITUAÇÃO	INGRESSO 2009-2	INGRESSO 2010-1	INGRESSO 2010-2	TOTAL
Número inicial de matrículas na turma	40	37	27	104
Número total de alunos evadidos	30	25	19	74
Taxa de evasão por turma	75%	67,57%	70,37%	71,15%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

A partir dos dados da tabela acima, identifica-se uma taxa média de evasão de 71,15% nessas turmas. Ou seja, mais da metade dos alunos matriculados se evadiram.

De acordo com os dados apresentados, a taxa de evasão na turma que ingressou em 2009-2 foi de 75%, contra 25% de permanência. Ou seja, do total de 40 alunos, 30 se evadiram e 10 permaneceram no curso. Na turma de 2010-1 a evasão foi de 67,57%, contra 32,43% de permanência. Isso significa que dos 37 alunos matriculados, 25 se evadiram e 12 permaneceram. E, na turma de 2010-2, a taxa de evasão foi de 70,37% contra 29,63% de permanência. Dos 27 alunos matriculados, 19 se evadiram e 8 permaneceram.

Serão verificadas na Tabela 10, as taxas de evasão por tipo de ingresso.

Tabela 10 – Evasão Licenciatura por tipo de Ingresso

	COTISTAS	CLASSIFICAÇÃO GERAL	SISU
Número inicial de matrículas	39	51	14
Número total de alunos evadidos	26	40	8
Taxa de evasão	66,67%	78,43%	57,14%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Dos 74 alunos evadidos, 26 eram cotistas, 40 alunos eram da Classificação Geral (desses, 19 eram das Vagas Remanescentes, ou seja, apenas 1 aluno que ingressou pelo Edital de Vagas Remanescentes permaneceu no curso) e 8 do SISU³⁵.

A taxa de evasão dos alunos cotistas é de 66,67%, dos alunos da Classificação Geral a

³⁵ Apesar das vagas do SISU estarem separadas por cotistas e não cotistas, não foi possível quantificar os cotistas e os não cotistas, pois essa informação não está disponível. Por esse motivo, estamos separando-os numa outra categoria de ingresso.

taxa de evasão é de 78,43%, e a taxa de evasão dos alunos do SISU é de 57,14%.

Uma informação considerada importante é conhecer as fases nas quais esses alunos abandonam o IF-SC, para que se possa identificar quais delas estão mais suscetíveis à evasão. Para isso, elaborou-se a Tabela 11 a seguir:

Tabela 11 – Evasão Licenciatura por fase

INGRESSO	FASE					TOTAL
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
2009-2	22	7	1	-	-	30
2010-1	18	4	3	-	-	25
2010-2	8	8	3	-	-	19
TOTAL	48	19	7	-	-	74
% DE EVADIDOS EM RELAÇÃO AO TOTAL	64,86%	25,68%	9,46%	0%	0%	100%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Verifica-se que as evasões ocorrem em maior número na 1^a e na 2^a fase do curso. As duas fases somadas perfazem um total de 90,54% das evasões registradas. Só a primeira fase totaliza a maioria das evasões (64,86%).

Os dados apresentados na Tabela 12 foram extraídos dos Relatórios de Gestão do Campus São José:

Tabela 12 – Taxa de Evasão Institucional por semestre na Licenciatura

CURSO	2009-2	2010-1	2010-2
Licenciatura	33,33%	32,10%	18,50 %

Fonte: (IF-SC, 2009 d e IF-SC, 2010). Elaboração Própria.

Verificam-se taxas de evasão inferiores às taxas demonstradas por nós na tabela 9. Como já se esclareceu anteriormente, podem ocorrer diferenças nos dados obtidos entre os relatórios da instituição e a presente pesquisa, devido a utilização de metodologias diferentes de cálculo, também já explicadas.

Para conhecer as causas da evasão, ou seja, os motivos pelos quais os alunos abandonaram o curso, contactou-se por telefone os alunos evadidos.

Dos 74 alunos que abandonaram o curso conseguiu-se contatar 36 deles (48,65%). Dos demais não foi possível obter uma resposta, pelos mesmos motivos já citados na pesquisa com os alunos do CST.

Utilizando a mesma forma de exposição empregada anteriormente, serão apresentadas, inicialmente, as categorias com os determinantes de evasão do curso e a frequência da ocorrência

e, na sequência, a situação acadêmica atual desses alunos.

A análise das respostas dos alunos evadidos permitiu o reconhecimento de seis categorias de motivos que foram determinantes para que eles não dessem continuidade ao curso.

As categorias identificadas foram: questões relacionadas ao curso, desempenho acadêmico, aspectos institucionais, atividade profissional, localização do Campus, e questões familiares.

Na categoria *questões relacionadas ao curso*, foram incluídos motivos associados a problemas de adequação entre as características pessoais do estudante e o curso. Envolve situações nas quais o aluno percebe dificuldades relacionadas com identificação e realização pessoal, afinidade, interesse e expectativas em relação ao curso. Foram incluídos aqui, também, o ingresso simultâneo ou posterior a outros cursos em outras instituições ou na mesma, o que pode representar não ser o curso sua 1ª opção.

Na categoria *desempenho acadêmico* foram alocados os fatores relacionados pelos alunos quanto ao desempenho acadêmico (notas e frequência) e às condições pessoais para estudo.

A categoria *aspectos institucionais* englobou aspectos ligados à instituição, mais especificamente ligados ao corpo docente e coordenação do curso.

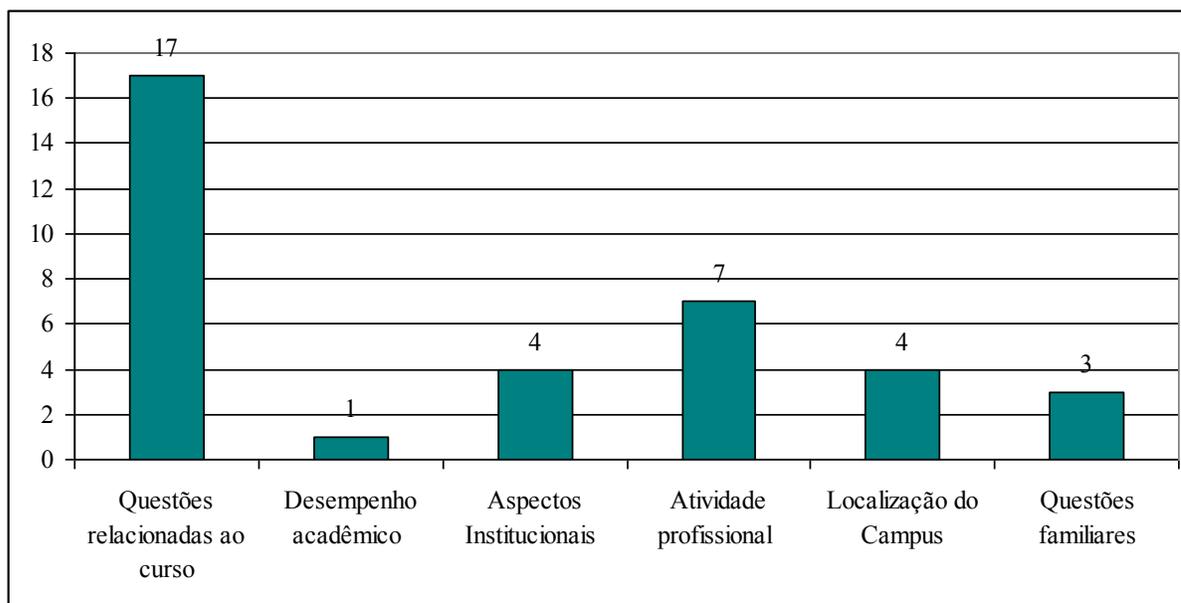
Na categoria *atividade profissional* foram agrupados os fatores associados às dificuldades de conciliar trabalho com estudo. A incompatibilidade de horários entre o curso e o trabalho se constituiu como a justificativa para a não conclusão do curso.

A categoria *localização do Campus* agrupou os aspectos que envolvem a distância da moradia do aluno com relação à localização do Campus, agravado pelos problemas com o trânsito da cidade que dificultam o acesso e causam diversos transtornos como atraso, cansaço e *stress*.

A categoria *questões familiares* incluiu os motivos relacionados à dificuldade de conciliar o curso com questões relacionadas à família.

Será exposta no Gráfico 60, a frequência em que ocorreram as categorias dos motivos de evasão da Licenciatura. Esclarece-se que alguns entrevistados foram alocados em mais de uma categoria, pois os motivos que determinaram a evasão do curso se somaram.

Gráfico 60 – Causas da Evasão na Licenciatura



Fonte: Entrevista. Elaboração Própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que as duas categorias de motivos de maior incidência³⁶, que determinaram o abandono do curso por parte desses alunos, foi em primeiro lugar as *questões relacionadas ao curso*, com 17 ocorrências (47,22%) e em segundo a *atividade profissional*, com 7 respostas (19,45%).

As questões relacionadas aos *aspectos institucionais* e a *localização do Campus* apareceram na sequência atingindo 4 respostas cada (11,11%).

Como motivos menos presentes nas respostas, porém que não devem ser desconsiderados, estão as *questões familiares* com 3 respostas (8,33%) e o *desempenho acadêmico*, indicado por 1 entrevistado (2,78%).

A situação acadêmica atual desses alunos será exposta na Tabela 13:

Tabela 13 – Situação Acadêmica Atual – Licenciatura

SITUAÇÃO	FREQUÊNCIA	%
Estou frequentando outro curso superior	20	55,56%
Não estou estudando no momento	13	36,11%
Já finalizei outro curso superior	1	2,78%
Estou frequentando um curso técnico	2	5,55%

Fonte: Entrevista. Elaboração Própria.

Com relação à situação acadêmica atual dos alunos que abandonaram o curso, 20 deles

³⁶ Porcentagem calculada sobre os 36 participantes da pesquisa.

(55,56%) estão frequentando outro curso superior. Desses 20 alunos, 11 alunos mudaram para cursos de bacharelado e 9 continuaram em cursos de licenciatura, todos em outras IES. Ainda sobre os 20 alunos que estão frequentando outro curso superior, 6 deles eram cotistas e 16 da Classificação Geral.

Dos 13 alunos que não estão estudando no momento (dentre eles 7 cotistas), 5 responderam que não decidiram ainda se voltam ou não a estudar e 8 pretendem retomar os estudos.

Os 2 alunos que estão frequentando cursos técnicos (1 cotista), continuam no IF-SC e pretendem realizar novo vestibular após a conclusão dos atuais cursos.

O aluno que respondeu que já finalizou outro curso superior planeja prestar novo vestibular para a Licenciatura em Química, pois tem interesse na área e no curso.

Com essas informações pode-se dizer que, assim como para os alunos entrevistados do CST, para a maioria dos alunos entrevistados da Licenciatura que abandonaram o curso, a evasão também não foi sinônimo de desistência dos estudos acadêmicos, não estando relacionada a um baixo grau de compromisso com o objetivo de se graduar. A evasão mostrou-se para esses alunos, principalmente, como um redirecionamento de curso.

De acordo com os resultados obtidos, quanto aos determinantes responsáveis pela não permanência no curso, pode-se verificar, assim como ocorreu com os alunos do CST, que existe um conjunto de motivos relacionados à evasão, revelando que vários aspectos atuam sobre a decisão do aluno.

Na categoria *questões relacionadas ao curso*, a qual obteve 17 respostas (47,22%), foram agrupados os motivos de evasão associados com a escolha do curso, afinidade, interesse e expectativas em relação ao curso, assim como ingresso simultâneo ou posterior a outros cursos.

Recupera-se nesse momento uma informação gerada pela caracterização socioeconômica realizada, na qual a grande maioria dos alunos respondeu que escolheram o curso pelo interesse na área.

Dessa forma, pode-se refletir que, em muitos casos, a insatisfação com o curso advém de expectativas inadequadas provenientes da insuficiência de informações ou de informações equivocadas sobre o curso e suas expectativas não são correspondidas durante a sua permanência na Instituição.

O que se observa nas falas de alguns dos entrevistados é que o desinteresse está

associado ao ingresso simultâneo ou posterior a outros cursos de maior preferência, ou seja, esses alunos decidiram abandonar o curso por não se tratar de sua primeira opção.

Outra questão que encontramos nas falas de alguns dos entrevistados e que foram aspectos que contribuíram para a evasão estão associadas a não identificação com o magistério e à percepção do aluno a respeito da desvalorização e do pouco reconhecimento social da profissão do professor, além dos baixos salários. O que já foi constatado por outros autores em pesquisas realizadas sobre o fenômeno da evasão em cursos de licenciatura (GOMES; MOURA, 2008).

Em entrevista realizada com a coordenação do curso, esta diz perceber que muitos alunos não se identificam com o magistério, e esse é um curso de licenciatura:

[...] Então é... *eu acho que gosto de química, vou fazer química*, só que gostar de química é uma coisa, gostar de ensinar química é totalmente diferente. Porque a química eu posso processar sozinho, fazer um estudo sozinho, ensinar... eu preciso do outro e aí eu preciso ter o meu lado humano muito valorizado, eu tenho que perceber o outro (LIC).

Veloso e Almeida (2001, p. 11-12) afirmam que

[...] o esvaziamento dos cursos de licenciaturas já há muito tempo vem sendo constatado, principalmente pela desvalorização profissional, traduzida pela baixa remuneração, produto de uma política nacional que não valoriza a atividade docente quer seja em nível de primeiro, segundo ou terceiro grau.

Os autores atentam ainda para o fato de reconhecer que, apesar dos índices de evasão serem maiores nos cursos de licenciatura, “é nesses cursos que se encontra a parcela significativa dos estudantes que integram a classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal” (VELOSO; ALMEIDA, 2001, p. 11-12).

Na categoria *atividade profissional*, na qual foram agrupados os fatores associados às dificuldades de conciliar trabalho com estudo, a incompatibilidade de horários entre o curso e o trabalho se constituiu como justificativa da não permanência no curso para 7 entrevistados (19,45%) (desses, 2 eram cotistas).

Cabe aqui lembrar que, de acordo com a caracterização socioeconômica feita do curso, mais da metade dos alunos tinha o trabalho como ocupação principal.

Conforme já se discutiu quando das causas de evasão do CST, as dificuldades encontradas pelos estudantes em conciliar trabalho e estudo são fatores associados ao abandono do curso. E, na maioria das vezes, quando as questões profissionais entram em conflito com os compromissos acadêmicos, os alunos optam por adiar os estudos, tendo em vista que, o percentual de estudantes que exercem as duas atividades concomitantemente é mais elevado nos

grupos provenientes das classes populares, que precisam exercer uma atividade externa remunerada, não necessariamente relacionada com o curso de sua opção, para o sustento seu e por muitas vezes de sua família (GOMES; MOURA, 2008; VELOSO; ALMEIDA, 2001).

A categoria *localização do Campus*, que obteve 4 respostas (11,11%), agrupou os aspectos que envolvem a distância da moradia do aluno com relação à localização do Campus. As dificuldades encontradas pelos alunos eram devido a distância de suas moradias com relação à localização do Campus, e complementam, que a distância era agravada pelos problemas com o trânsito da cidade que causavam diversos transtornos como atraso, cansaço e *stress*.

Na categoria *aspectos institucionais*, que englobou fatores ligados à instituição, mais especificamente ligados ao corpo docente, coordenação do curso e estrutura da instituição, tem-se os motivos que determinaram o abandono do curso elencados por 4 entrevistados (11,11%). Os alunos também apontam problemas relacionados ao fraco acervo da biblioteca e à didática dos professores, pouco incentivo e apoio da instituição para os alunos que possuem maiores dificuldades, ou conflitos com a coordenação do curso.

Desse modo, pode-se considerar que dificuldades vividas pelos alunos envolvendo aspectos internos à instituição, como problemas com a didática dos professores, infra-estrutura precária, currículos longos, dificuldade de integração com docentes e equipe administrativa, dentre outros, são elementos que contribuem para a não permanência dos alunos no curso. E, diante disso, podem considerar insatisfatória a qualidade de ensino oferecida pela instituição.

A categoria *questões familiares* incluiu os motivos relacionados à dificuldade de conciliar o curso com questões relacionadas à família. Nessa categoria o motivo determinante da evasão para 3 alunos (8,33%) (todas mulheres) se relacionou com a dificuldade de não conseguir conciliar o curso com o cuidado dos filhos.

Na sociedade contemporânea, as mulheres vêm criando estratégias para conciliar trabalho, estudo e família, procurando sobressair tanto nos espaços educativos e profissionais como no lar, onde muitas vezes estão exercendo as funções do chefe da família. A inserção ao mundo do trabalho, assim como a busca por uma melhor qualificação profissional por meio de cursos superiores, acarreta a falta de tempo na educação (atenção) dos filhos o que dificulta, muitas vezes, a sua permanência na escola.

A categoria *desempenho acadêmico*, na qual foram alocados os fatores relacionados ao desempenho acadêmico (notas e frequência) e às condições pessoais para estudo, atingiu 2,78%

das respostas, ou seja, apenas 1 aluno apontou como sendo este o motivo determinante da evasão. As questões levantadas por ele foram: não possuir tempo disponível para dedicação ao curso, dificuldades para cumprir as exigências do curso e acompanhar as matérias, além de considerar que o curso possui um alto grau de dificuldade e excesso de conteúdo.

Entende-se que o baixo desempenho acadêmico dos estudantes e a dificuldade em acompanhar o curso, são causas que os levam a desistir do curso (MANRIQUE, 1997; MACHADO; CAVALCANTI, 2010) e, muitas vezes, as dificuldades encontradas pelos alunos são resultantes da fraca bagagem teórica adquirida antes de ingressar na universidade, consequência de um ensino fundamental e médio fracos e baixa qualidade (ALMEIDA; SOARES, 2003).

A análise dos determinantes responsáveis pela decisão de não permanência no curso das turmas 2009-2, 2010-1 e 2010-2 do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química, evidenciou que há um conjunto de motivos associados à evasão, indicando que são vários os aspectos que atuam sobre os alunos. Porém, assim como se registrou na pesquisa com os alunos do CST, os resultados aqui obtidos também devem ser vistos apenas como indicativos de tendências, tendo em vista que a proposta não era a investigação das causas de evasão do curso como um todo.

5.4 O ÊXITO NO PERCURSO FORMATIVO

O ingresso no ensino superior é encarado como um período determinante na vida dos jovens, e que irá condicionar o seu futuro. Contudo, acontece frequentemente dos jovens não conseguirem obter os resultados esperados, o que os levam a experimentar sentimentos de desilusão e frustração, por vezes, impossibilitando-os de ultrapassar situações de insucesso escolar atingindo proporções significativas.

O insucesso ou fracasso escolar é um fenômeno constante em todos os níveis de ensino e instituições escolares e atinge porcentagens muito elevadas. “É considerado como um fenômeno cumulativo, ou seja, um aluno que reprove tem uma maior probabilidade de reprovar novamente, não sendo, por isso, encarado como um **acontecimento isolado na vida do aluno**” (CORREIA, 2003, p. 8, grifo do autor).

Por definição, o fracasso escolar seria um impedimento ao prosseguimento dos estudos.

Falar de fracasso escolar no Ensino Superior é necessariamente falar de alunos que, semestre após semestre, não conseguem transitar para o nível seguinte ou, mesmo que o consigam, têm um aproveitamento baixo, deixando muitas disciplinas em atraso. Essa situação conduz a um prolongamento da sua frequência no Ensino Superior, chegando mesmo a situações extremas de abandono do curso e da escola (CORREIA, 2003).

O fracasso escolar é um fenômeno multidimensional, podendo envolver variáveis de natureza psicológica, pedagógico-didática, de aprendizagem, institucional ou ainda de caráter externo ao ambiente universitário, exigindo, portanto diferentes soluções (CORREIA, 2003).

Serão apresentados a seguir alguns indicadores de insucesso escolar (reprovação) dos cursos analisados.

Faz-se importante esclarecer que a coleta de dados foi realizada durante o semestre 2011-2, portanto, os dados de reprovação correspondem até a 4ª fase da turma de 2009-2, até a 3ª fase da turma de 2010-1 e até a 2ª fase da turma de 2010-2. Infelizmente não refletirá um ciclo completo das turmas, mas servirá de amostragem e, espera-se que os resultados possam contribuir para ações institucionais futuras.

5.4.1 Aprovação e Reprovação no CST em Sistemas de Telecomunicações

Antes da análise dos dados de reprovação do CST, faz-se necessária a explicação que, devido à reestruturação da matriz curricular de 2010, que entrou em vigor a partir do semestre 2011-1, alterando nomes de disciplinas que não estavam de acordo com o conteúdo por elas abordado, assim como, dividiu a disciplina de Sistemas Operacionais e Introdução a Programação – SOP em duas novas disciplinas (Introdução a Computação – ICO e Programação – PRG), realizou-se adaptações e correlações entre as duas matrizes curriculares (de 2006 e 2010) para proceder a análise, tendo em vista que todos os alunos migraram para a matriz nova. Optou-se por utilizar a estrutura da matriz curricular de 2010, adaptando as disciplinas da matriz antiga, já cursadas por alguns alunos, conforme Tabela 14 de equivalência abaixo:

Tabela 14 – Equivalências entre as disciplinas

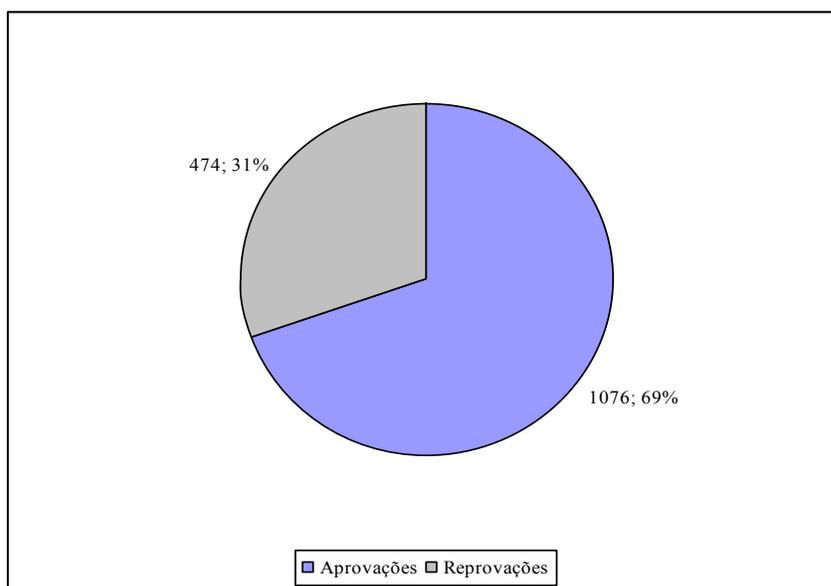
Disciplinas Matriz 2006	Disciplinas Matriz 2010
- Sistemas Operacionais e introdução à Programação (SOP)	- Introdução a Computação (ICO) - Programação (PRG)
- Sinais e Sistemas I (SSI I)	- Princípios de Sistemas de Telecomunicações (PST)
- Sinais e Sistemas II (SSI II)	- Sinais e Sistemas (SSI)
- Sinais e Sistemas III (SSI III)	- Comunicações Digitais (CDI)
- Projeto Final (PRJ)	- Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: Documento de Reestruturação Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações (IF-SC, 2010b)

A análise dos dados de sucesso/insucesso no CST em Sistemas de Telecomunicações foi feita acompanhando a trajetória de cada aluno individualmente, assim como relacionando o desempenho destes nas disciplinas do curso, pois não existe uma configuração de turma, haja vista que a matrícula é feita por disciplina.

Será verificado no Gráfico 61 o número de aprovações e de reprovações ocorridas nessas turmas.

Gráfico 61 – Aprovação x Reprovação no CST



Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Percebe-se, numa primeira visão, que ocorreram mais aprovações do que reprovações nas turmas 2009-2, 2010-1 e 2010-2 do CST em Sistemas de Telecomunicações, apesar do número de reprovações ser significativo e relevante, tanto sob o aspecto quantitativo como qualitativo. Ou seja, a reprovação tem um impacto financeiro, administrativo e pedagógico para a

instituição, além do impacto na vida dos próprios alunos.

Na relação entre a aprovação e reprovação com a forma de ingresso, ou seja, com relação aos cotistas e não cotistas, verifica-se a situação na Tabela 15:

Tabela 15- Aprovação x Reprovação por tipo de Ingresso no CST

APROVEITAMENTO NO CURSO	COTISTAS	CLASSIFICAÇÃO GERAL	SISU
SEM REPROVAÇÃO	12	5	-
COM REPROVAÇÃO	40	40	7
TOTAL	52	45	7

Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

De acordo com os dados da tabela acima, pode-se verificar que o desempenho dos alunos, segundo o tipo de ingresso, foi o seguinte:

Dos 52 alunos cotistas que tiveram aproveitamento no curso, apenas 12 deles (23,08%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 40 alunos (76,92%) tiveram alguma reprovação.

Dos 45 alunos da Classificação Geral que tiveram aproveitamento no curso, 5 deles (11,11%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 40 alunos (88,89%) tiveram alguma reprovação.

Dos 7 alunos que ingressaram pelo SISU e que tiveram aproveitamento no curso, todos os 7 (100%) tiveram alguma reprovação.

Apesar de ter sido verificado na caracterização socioeconômica que os alunos das AA possuem uma situação socioeconômica mais desfavorável (estão numa faixa etária maior, concluíram o ensino médio há mais tempo, a grande maioria estudou em escolas públicas, possuem uma situação econômica menos favorável) apresentaram melhor desempenho acadêmico (menor índice de reprovação) em comparação aos alunos da Classificação Geral e do SISU.

Ao se relacionar os dados de evasão com os de aprovação/reprovação obtêm-se os resultados conforme Tabela 16 abaixo:

Tabela 16 – Evasão/Permanência x Reprovação no CST

SITUAÇÃO DOS ALUNOS	COM REPROVAÇÃO	SEM REPROVAÇÃO	SEM CONCEITO	TOTAL
ALUNOS EVADIDOS	35	4	30	69
ALUNOS QUE PERMANECERAM NO CURSO	52	13	-	65

Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

De acordo com os dados da tabela acima, pode-se verificar que dos 69 alunos que se evadiram do CST, 35 deles (50,72%) tiveram alguma reprovação. Os alunos evadidos que não tiveram reprovação somam 4 (5,80%). Os 30 alunos evadidos “sem conceito” (43,48%) são os alunos que tiveram suas matrículas canceladas na 1ª fase, antes de algum conceito ser registrado ou nem chegaram a frequentar o curso.

Excluindo os 30 alunos “sem conceito” e considerando, nessa análise, apenas os alunos que tiveram aproveitamento no curso, ou seja, que experimentaram algum insucesso ou não (39 alunos) para se verificar a relação entre evasão e reprovação, encontra-se que 89,74% dos alunos que se evadiram tiveram algum insucesso e 10,26% dos alunos não tiveram nenhuma reprovação.

Analisando os dados de evasão x reprovação isoladamente, pode-se considerar a possibilidade de existir relação entre a reprovação e o abandono do curso. Essa situação já foi constatada por alguns autores que apontaram que notas insuficientes no decorrer do curso e a consequente reprovação, podem levar o aluno a desistir de seu curso (MANRIQUE, 1997).

Porém, dos 65 alunos que permaneceram no curso, 13 (20%) não experimentaram nenhuma reprovação até o momento da pesquisa, e 52 alunos (80%) tiveram alguma reprovação. Esse dado mostra a existência de muitos alunos que reprovam no curso, e mesmo experienciando algum insucesso, permanecem no curso.

Ao se dividir o número de reprovações ocorridas nessas turmas (474 reprovações) pelo número de alunos que tiveram reprovação (87 alunos), obtém-se uma média de 5,45 reprovações por aluno. Porém, observa-se que existem diversos estudantes que reprovaram mais de cinco vezes no curso, conforme Tabela 17:

Tabela 17 – Reprovação por aluno no CST

NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR ALUNO	Nº DE ALUNOS	% SOBRE OS 87 ALUNOS QUE TIVERAM REPROVAÇÃO
ALUNOS COM ATÉ 5 REPROVAÇÕES	53	60,92%
ALUNOS COM 6 A 9 REPROVAÇÕES	22	25,29%
ALUNOS COM 10 REPROVAÇÕES OU MAIS	12	13,79%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Aproximadamente 40% dos alunos reprovaram seis vezes ou mais, sendo que 13,79% dos alunos chegaram a ter 10 ou mais reprovações cada. Esse fenômeno deve ser aprofundado e conhecido, para que a instituição possa auxiliar com propriedade os seus alunos.

Na Tabela 18 observa-se em quais disciplinas e fases as reprovações ocorrem mais.

Tabela 18 – Reprovação por Disciplina no CST

FASE	DISCIPLINAS	FREQUÊNCIA	%
1ª FASE	Introdução a Computação (ICO)	69	20,72%
	Programação (PRG)	71	21,02%
	Matemática Aplicada às Telecomunicações (MTM)	17	5,11%
	Eletrônica Digital (ELD)	38	11,41%
	Análise de Circuitos I (ANC I)	72	21,32%
	Português (PTG)	17	5,11%
	Laboratório de Instrumentação Eletrônica (LIE)	51	15,31%
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 1ª FASE		335	100%
2ª FASE	Análise de Circuitos II (ANC II)	14	15,22%
	Princípios de Sistemas de Telecomunicações (PST)	10	10,87%
	Cálculo Aplicado às Telecomunicações I (CAT I)	32	33,70%
	Eletrônica Analógica I (ELA I)	12	13,04%
	Inglês I (ING I)	7	7,61%
	Microprocessadores (MIC)	19	19,56%
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 2ª FASE		94	100%
3ª FASE	Telefonia I (TLF I)	2	7,69%
	Redes de Computadores I (RCO I)	9	30,77%
	Projeto de Redes Metálicas (PRM)	5	19,23%
	Cálculo Aplicado às Telecomunicações II (CAT II)	2	7,69%
	Inglês II (ING II)	7	26,93%
	Eletrônica Analógica II (ELA II)	2	7,69%
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 3ª FASE		27	100%
4ª FASE	Telefonia II (TLF II)	2	13,33%
	Redes de Computadores II (RCO II)	6	40%
	Eletromagnetismo (ELM)	1	6,67%
	Análise de Circuitos III (ANC III)	2	13,33%
	Sinais e Sistemas (SSI)	4	26,67%
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 4ª FASE		15	100%

5 FASE	Comunicação Digital (CDI)	1	33,33%
	Radiotransmissão (RDT)	1	33,33%
	Telefonia III (TLF III)	-	-
	Redes de Computadores III (RCO III)	-	-
	Comunicações Móveis I (CMS I)	-	-
	Programação Orientada a Objeto (POO)	1	33,33%
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 5ª FASE		3	100%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Ocorreram reprovações em todas as disciplinas até a 4ª fase, no entanto, as disciplinas que mais reprovaram na 1ª fase foram Introdução a Computação (ICO), Programação (PRG), Análise de Circuitos I (ANC I) e Laboratório de Instrumentação Eletrônica (LIE). Na 2ª fase as disciplinas de Cálculo Aplicado às Telecomunicações I (CAT I) e Microprocessadores (MIC) foram as que mais reprovaram e, na 3ª fase as disciplinas de Redes de Computadores I (RCO I) e Inglês II (ING II) concentraram a maioria das reprovações.

Outro dado importante que pode ser extraído da tabela acima, é que nas 2 primeiras fases estão concentradas a maioria das reprovações no curso (90,51%). Somente a primeira fase concentrou 70,67% das reprovações ocorridas nos ingressos analisados.

Ao se analisar o fenômeno da reprovação, destacando as disciplinas que mais reprovaram no curso, verifica-se a situação abaixo demonstrada na Tabela 19:

Tabela 19 – Reprovação nas disciplinas que mais reprovaram no CST

Disciplina	Alunos com 1 reprovação	Alunos com 2 reprovações	Alunos com 3 reprovações
Introdução a Computação (ICO)	32	14	3
Programação (PRG)	29	18	2
Análise de Circuitos I (ANC I)	28	13	6
Laboratório de Instrumentação Eletrônica (LIE)	25	10	2
Cálculo Aplicado às Telecomunicações I (CAT I)	28	2	-
Análise de Circuitos II (ANC II)	10	2	-
Microprocessadores (MIC)	13	3	-
Inglês II (ING II)	5	1	-
Redes de Computadores I (RCO I)	7	1	-

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Observa-se, nas disciplinas que mais reprovam, a ocorrência de um número considerável de alunos que reprovam 2 ou até 3 vezes na mesma disciplina, fato preocupante pois todas são pré-requisitos para outras disciplinas das fases posteriores.

Com os dados de reprovação expostos, percebe-se que as reprovações ou insucessos concentram-se mais nas 2 primeiras fases, especialmente na primeira, assim como as taxas de

evasão encontradas no curso.

Sabe-se que existe uma forte correlação entre a evasão e as altas taxas de repetência encontradas no primeiro semestre do curso (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003; MANRIQUE, 1997).

Como observamos na Tabela 16, 89,74% dos alunos que se evadiram tiveram algum insucesso e 10,26% dos alunos não tiveram nenhuma reprovação. Porém, dos 65 alunos que permaneceram no curso, 13 (20%) não experimentaram nenhuma reprovação até o momento da pesquisa, e 52 alunos (80%) tiveram alguma reprovação. Com esse dado verifica-se a existência de muitos alunos que reprovam no curso, e mesmo experienciando algum insucesso, permanecem no curso.

De acordo com Correia (2003, p. 9) “o insucesso e o abandono não têm a mesma definição, não se podendo encontrar no primeiro fenômeno a causa única e explicativa do segundo; o insucesso pode, por vezes, levar o aluno a abandonar a instituição de ensino, mas não é o único fator de abandono.”

Quando foram apresentados os dados de reprovação relacionada ao tipo de ingresso, verificou-se que dos 52 alunos cotistas que tiveram aproveitamento no curso, apenas 12 deles (23,08%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 40 alunos (76,92%) tiveram alguma reprovação. Dos 45 alunos da Classificação Geral que tiveram aproveitamento no curso, 5 deles (11,11%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 40 alunos (88,89%) tiveram alguma reprovação. Apesar de termos verificado na caracterização socioeconômica que os alunos das AA possuem uma situação socioeconômica mais desfavorável, eles apresentaram melhor desempenho acadêmico (menor índice de reprovação) em relação aos alunos da Classificação Geral.

Diante desse quadro, aponta-se uma pesquisa realizada por Queiroz e Santos (2006) que analisou o impacto da implantação do sistema de cotas na UFBA e examinou os dados de desempenho dos estudantes nos vestibulares de 2005 e 2006, e também do seu desempenho durante o curso, nos dois primeiros semestres de 2005, comparando os cotistas e os não-cotistas. Os autores constataram que em 11 dos 18 cursos de maior concorrência, ou seja, em 61% deles, os cotistas obtiveram coeficientes de rendimento iguais ou melhores que os não-cotistas, pois, na opinião dos autores esses alunos que ingressaram por esse sistema tendem a se afirmar positivamente como indivíduos.

Como já foi dito anteriormente, o insucesso escolar é um fenômeno multidimensional, podendo envolver variáveis de natureza psicológica, didático-pedagógica, de aprendizagem, institucional ou ainda de caráter externo ao ambiente universitário (CORREIA, 2003). Outros autores acrescentam a dificuldade que o aluno-trabalhador tem de conciliar trabalho e estudo. O aluno-trabalhador sofre efeitos negativos na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento educacional, além de, frequentemente, ter dificuldades para participar de atividades extracurriculares, como seminários, iniciação científica, monitoria e outras. Dessa forma, o trabalho também pode ser responsável pelo baixo rendimento acadêmico, atraso para se graduar, ou até mesmo pelo abandono do curso.

Verificou-se, por meio da caracterização socioeconômica, que aproximadamente a metade dos alunos do CST é aluno-trabalhador, e uma parcela considerável deles (principalmente entre os cotistas), complementa a renda familiar ou é a principal responsável pelas despesas da casa.

Almeida e Soares (2003) consideram que os conhecimentos prévios dos alunos ou a formação acadêmica que trazem do ensino fundamental e médio estão relacionados à aprendizagem e ao sucesso escolar dos estudantes, sobretudo no primeiro ano da faculdade. Essas dificuldades se refletem principalmente nas disciplinas de matemática e afins, ou naquelas nas quais os alunos consideram “difíceis”, e que comumente é chamado de “falta de base”.

Ao se analisar as reprovações por disciplina, observou-se que ocorreram reprovações em todas as disciplinas até a 4ª fase, no entanto, as disciplinas que mais reprovaram na 1ª fase foram Introdução a Computação (ICO), Programação (PRG), Análise de Circuitos I (ANC I) e Laboratório de Instrumentação Eletrônica (LIE). Na 2ª fase as disciplinas de Cálculo Aplicado às Telecomunicações I (CAT I) e Microprocessadores (MIC) foram as que mais reprovaram. Além disso, verifica-se a ocorrência de um número considerável de alunos que reprovam 2 ou até 3 vezes na mesma disciplina. Aqui cabe ressaltar que essas seis disciplinas foram responsáveis pelo equivalente a 66,24% das 474 reprovações ocorridas nessas turmas.

Mello, Mello e Fernandes (2001, p. 9) afirmam que é comum existirem nos cursos superiores disciplinas que se tornam símbolos do curso, “em parte devido à sua dificuldade, em parte devido a serem formas de conhecimento bem diferentes daquelas a que os alunos estão acostumados.” Os autores seguem afirmando que elas se tornam verdadeiros mitos e representam um desafio para os alunos, e os relatos das dificuldades encontradas passam de turma para turma,

nem sempre de forma fidedigna, contribuindo para aumentar o caráter de mito.

Assim, todos acabam por considerar natural um insucesso nessas disciplinas, e os professores estabelecem padrões de reprovação “normais”. Esses padrões tornam aparentemente desnecessária qualquer reflexão sobre os problemas enfrentados na disciplina, já que estão “dentro da normalidade” (MELLO; MELLO; FERNANDES, 2001, p. 9).

Os autores exemplificam apontando que nos cursos de Engenharia, a disciplina que mais reúne as características de mito, embora nem sempre seja a que mais reprova, é a disciplina normalmente conhecida como Cálculo I, que primeiro apresenta o Cálculo Diferencial e Integral ao aluno.

Retoma-se a fala da coordenação do curso, em entrevista realizada, que a disciplina de Análise de Circuitos I é a disciplina da 1ª fase que mais causa temor e se torna um verdadeiro “fantasma” para os alunos, tal como o mito descrito por Mello, Mello e Fernandes. Além disso, as disciplinas de Matemática e Eletrônica Digital, ambas também da 1ª fase, são consideradas difíceis para os alunos, pois, na opinião da coordenação de curso, falta o conhecimento básico da matemática para eles.

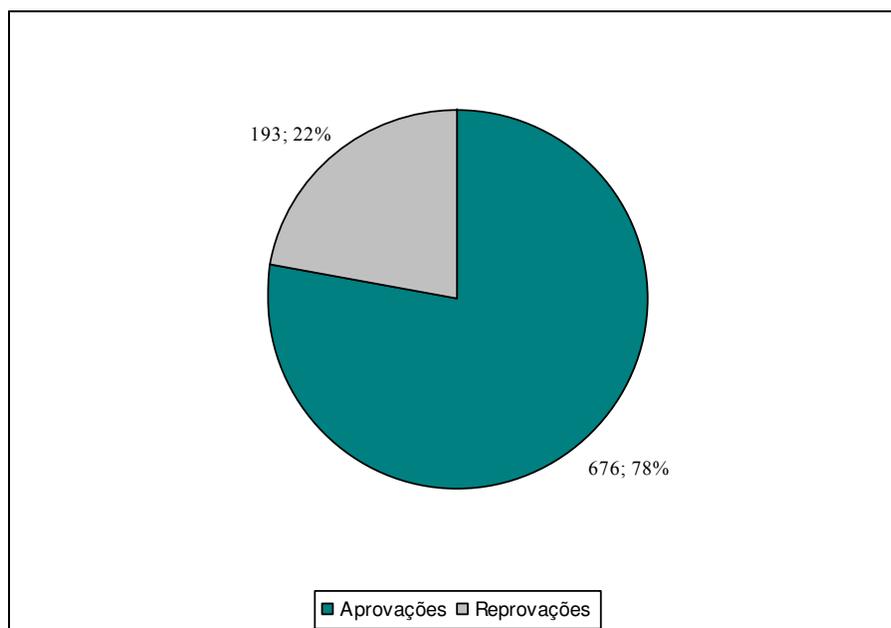
Dessa forma, entende-se que essas disciplinas devem ser analisadas e levadas em conta, caso sejam elaboradas ou propostas estratégias para melhorar o desempenho dos alunos e para a diminuição dos índices de reprovação no curso.

5.4.2 Aprovação e Reprovação na Licenciatura

A análise da aprovação x reprovação no curso de Licenciatura foi feita levando em consideração a evolução da turma, pois existe a configuração de turma nesse curso, já que as matrículas são feitas por série ou módulo.

Primeiramente, deve-se demonstrar que ocorrem mais aprovações do que reprovações nessas turmas, conforme o Gráfico 62 abaixo:

Gráfico 62 – Aprovação x Reprovação na Licenciatura



Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

Verifica-se no gráfico acima que existem mais aprovações do que reprovações nas turmas analisadas do curso de Licenciatura. Porém, o número de reprovações é significativo se for levado em conta o número de alunos/turmas e o período analisado.

Será verificada no Gráfico 20 a evolução da turma que ingressou em 2009-2 no que se refere aos dados de aprovação e reprovação.

Tabela 20 – Evolução da turma 2009-2 da Licenciatura

Turma 2009-2	Matrícula inicial	Matrícula final	Alunos com pendência	Alunos reprovados	Alunos aprovados
1ª fase	40	23	4	7	12
2ª fase	16	12	3	3	6
3ª fase	9	7	0	0	7
4ª fase	7	7	0	0	7

Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

Com relação à 1ª fase, tem-se que os 7 alunos reprovados foram matriculados na 1ª fase novamente, no semestre seguinte. Desses, 5 alunos tiveram suas matrículas canceladas ao final do semestre, ou seja, são alunos evadidos e 2 continuam cursando. Os 4 alunos com pendência puderam se matricular na 2ª fase e concomitantemente realizar a pendência em outro turno. Desses, 1 reprovou na pendência e na 2ª fase, tendo, ao final do semestre, também cancelado sua matrícula. 2 dos alunos pendentes tiveram suas matrículas canceladas, e 1 continua cursando. Ou

seja, dos 11 alunos que experimentaram algum tipo de insucesso (pendência ou reprovação) apenas 3 continuam matriculados no curso.

Na 2ª fase, os 3 alunos reprovados tiveram suas matrículas canceladas. Os 3 alunos com pendência, puderam se matricular na 3ª fase e concomitantemente realizar a pendência em outro turno. Desses alunos, 2 aprovaram na pendência e continuam cursando e 1 aluno trancou matrícula. Dos 6 alunos que experimentaram algum tipo de insucesso (pendência ou reprovação) apenas 2 continuam matriculados no curso.

Na 3ª fase, os 7 alunos que continuam na turma tiveram uma taxa de sucesso de 100%. O mesmo ocorrendo na 4ª fase.

Será analisada na Tabela 21 a evolução da turma de 2010-1 com relação ao seu aproveitamento:

Tabela 21 – Evolução da turma 2010-1 da Licenciatura

Turma 2010-1	Matrícula inicial	Matrícula final	Alunos com pendência	Alunos reprovados	Alunos aprovados
1ª fase	37	23	1	6	16
2ª fase	16	15	0	1	14
3ª fase	14	13	0	2	11

Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

Na 1ª fase, os 6 alunos reprovados se matricularam novamente na primeira fase no semestre seguinte; 1 cancelou a matrícula durante o semestre, 2 aprovaram mas abandonaram o curso durante a 2ª fase, 2 reprovaram e abandonaram no semestre seguinte e 1 foi aprovado e continua matriculado no curso. O aluno pendente teve a sua matrícula cancelada. Dos 7 alunos que experimentaram algum tipo de insucesso (pendência ou reprovação) apenas 1 continua matriculado no curso.

Com relação à 2ª fase, o aluno reprovado teve sua matrícula cancelada no semestre seguinte.

Na 3ª fase, os 2 alunos reprovados se matricularam na 3ª fase novamente, mas, tiveram as matrículas canceladas durante o semestre.

Será visto na Tabela 22 o que ocorreu com a turma de 2010-2 com relação aos dados de aprovação e reprovação.

Tabela 22 – Evolução da turma 2010-2 da Licenciatura

Turma 2010-1	Matrícula inicial	Matrícula final	Alunos com pendência	Alunos reprovados	Alunos aprovados
1ª fase	27	21	6	6	9
2ª fase	15	11	0	6	5

Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

Na 1ª fase, dos 6 alunos reprovados, 2 obtiveram insucesso uma vez mais na 1ª fase, mas continuam matriculados no curso. 4 alunos reprovaram novamente na 1ª fase e abandonaram o curso depois disso. Os 6 alunos com pendência puderam se matricular na 2ª fase e concomitantemente realizar a pendência em outro turno. Desses, 2 alunos aprovaram na pendência e na 2ª fase e continuam matriculados no curso, 1 reprovou na pendência e na 2ª fase, mas continua matriculado no curso, 1 cancelou a matrícula no semestre seguinte, 1 reprovou 2 vezes na 2ª fase e abandonou o curso, e 1 aluno abandonou o curso durante a 2ª fase. Dos 12 alunos que experimentaram algum tipo de insucesso (pendência ou reprovação) apenas 5 continuam matriculados no curso.

Na 2ª fase, dos 6 alunos reprovados, 3 abandonaram o curso durante o semestre seguinte, 1 teve a matrícula cancelada no semestre seguinte, 1 trancou matrícula por 1 semestre, porém, retornou e está cursando, 1 aluno continua matriculado no curso. Portanto, dos 6 alunos que experimentaram algum tipo de insucesso (pendência ou reprovação) apenas 2 continuam matriculados no curso.

Observa-se na Tabela 23 abaixo o número de alunos com reprovação ou pendência e a média de reprovações por aluno, de acordo com cada fase, somando todas as 3 turmas.

Tabela 23 – Número de alunos com Reprovação e Reprovações por aluno da Licenciatura

FASE	Nº de disciplinas na fase	Nº de alunos que concluíram o semestre	Nº de alunos com pendência ou reprovação	Nº de reprovações	Média de reprovações por aluno
1ª fase	7	67	30	99	3,3
2ª fase	6	38	13	66	5,08
3ª fase	6	20	2	12	6
4ª fase	5	7	0	0	0

Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

Os dados apresentados na tabela acima demonstram que na 1ª fase 44,78% dos alunos que a concluíram tiveram alguma pendência ou reprovação, com uma média de 3,3 reprovações por aluno. Na 2ª fase, 34,21% dos alunos que chegaram a concluir a respectiva fase tiveram alguma pendência ou reprovação, com uma média de 5,08 reprovações por aluno. Já na 3ª fase,

apenas 10% dos alunos tiveram pendências ou reprovações, com uma média de 6 reprovações por aluno, ou seja, esses alunos reprovaram em todas as disciplinas da fase. Na 4ª fase nenhum aluno ficou em pendência ou reprovou.

Essas informações indicam que as reprovações ocorrem mais nas 1ªs e 2ªs fases do curso, assim como as evasões, já analisadas anteriormente.

Será verificado na Tabela 24, portanto, se existe alguma relação entre as evasões e as reprovações.

Tabela 24 – Evasão x Reprovação da Licenciatura

	COM REPROVAÇÃO OU PENDÊNCIA	SEM REPROVAÇÃO OU PENDÊNCIA	SEM CONCEITO	TOTAL
ALUNOS EVADIDOS	29	9	36	74
ALUNOS QUE PERMANECERAM NO CURSO	13	17	-	30

Fonte: ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

De acordo com os dados da tabela acima, pode-se verificar que dos 74 alunos que se evadiram do curso de Licenciatura, 29 deles (39,19%) experimentaram algum tipo de insucesso (reprovação ou pendência). Os alunos evadidos que não tiveram reprovação ou pendência somam 9 (12,16%). Os 36 alunos evadidos “sem conceito” (48,65%), tiveram suas matrículas canceladas na 1ª fase, antes de algum conceito ser registrado ou nem chegaram a frequentar o curso.

Excluindo-se os 36 alunos “sem conceito” e considerando, nessa análise, apenas os alunos que experimentaram algum tipo de insucesso ou não (38 alunos) para se verificar a relação entre evasão e reprovação, encontra-se que 76,32% dos alunos que se evadiram tiveram algum tipo de insucesso e 23,68% dos alunos não tiveram nenhuma experiência de insucesso.

Dos 30 alunos que permaneceram no curso, 17 (56,67%) não experimentaram nenhum tipo de reprovação até o momento da pesquisa, e 13 alunos (43,33%) tiveram algum tipo de reprovação ou pendência.

Será verificada na Tabela 25, nesse momento, a relação da reprovação e da aprovação com a forma de ingresso, ou seja, com relação aos cotistas e não cotistas.

Tabela 25 – Aprovação x Reprovação por tipo de Ingresso da Licenciatura

APROVEITAMENTO NO CURSO	COTISTAS	CLASSIFICAÇÃO GERAL	SISU
SEM REPROVAÇÃO OU PENDÊNCIA	8	14	4
COM REPROVAÇÃO OU PENDÊNCIA	20	18	4
TOTAL	28	32	8

Fonte: Sistema de Ingresso e ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

De acordo com os dados da tabela acima, pode-se verificar que o aproveitamento dos alunos, segundo o tipo de ingresso, foi o seguinte:

Dos 28 alunos cotistas, que tiveram aproveitamento no curso, apenas 8 deles (28,57%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 20 alunos (71,43%) tiveram alguma pendência ou reprovação.

Dos 32 alunos da Classificação Geral que tiveram aproveitamento no curso, 14 deles (43,75%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 18 alunos (56,25%) tiveram alguma pendência ou reprovação.

Dos 8 alunos que ingressaram pelo SISU e que tiveram aproveitamento no curso, 4 deles (50%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 4 alunos (50%) tiveram alguma pendência ou reprovação.

Observa-se que os alunos cotistas apresentaram índice de reprovação maior do que os alunos da Classificação Geral e do SISU.

Será verificado na Tabela 26 em que disciplinas as reprovações mais ocorrem.

Tabela 26 – Reprovação por Disciplina e Fase da Licenciatura

FASE	DISCIPLINAS	NÚMERO DE REPROVAÇÕES
1ª FASE	Filosofia e educação	12
	Historia da Educação	10
	Fundamentos de Matemática	22
	Princípios da Ciência	26
	Projeto Integrador	11
	Português	8
	Sociologia e educação	10
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 1ª FASE		99
2ª FASE	Cálculo Diferencial	16

	Epistemologia e História das Ciências	10
	Pesquisa e Ação Docente	10
	Princípios da Ciência	11
	Projeto Integrador	9
	Português	10
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 2ª FASE		66
3ª FASE	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	4
	Didática	4
	Inglês	4
	Princípios da Ciência	4
	Projeto Integrador	4
	Cálculo Integral	8
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 3ª FASE		28
4ª FASE	Projeto Integrador	0
	Química Analítica Qualitativa	0
	Química Inorgânica	0
	Gestão e Organização Escolar	0
	Didática das Ciências	0
TOTAL DE REPROVAÇÕES NA 4ª FASE		0

Fonte: Sistema de Ingresso e ISAAC (2011-2). Elaboração própria.

Ocorreram reprovações em todas as disciplinas até a 3ª fase, no entanto, as disciplinas que mais reprovaram na 1ª fase foram Princípios da Ciência e Fundamentos da Matemática, na 2ª fase a disciplina de Cálculo Diferencial foi a que mais reprovou e, na 3ª fase a disciplina de Cálculo Integral concentrou a maioria das reprovações.

Com os dados de reprovação expostos, percebe-se que as reprovações ou insucessos concentram-se mais nas 2 primeiras fases, especialmente na primeira, assim como as taxas de evasão encontradas no curso.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), em pesquisa realizada na UFMG, além de outros resultados, verificaram existir uma forte correlação entre a evasão e as altas taxas de repetência encontradas no primeiro semestre do curso.

Como vimos na tabela 24, dos alunos que se evadiram do curso, 76,32% experimentaram algum tipo de insucesso e 23,68% não tiveram nenhuma reprovação.

Com relação aos 30 alunos que permaneceram no curso, 17 (56,67%) não tiveram nenhum tipo de reprovação e 13 alunos (43,33%) tiveram algum tipo de reprovação ou pendência. Esse dado fortalece a correlação existente entre evasão e as taxas de reprovação, apesar de existirem alunos que permanecem no curso mesmo experienciando algum tipo de

insucesso. Pois, como já anteriormente citamos Correia (2003), o insucesso pode, por vezes, levar o aluno a abandonar o curso, mas não é o único fator de abandono.

Quando os dados de reprovação relacionados ao tipo de ingresso foram expostos, verificou-se que dos 28 alunos cotistas, que tiveram aproveitamento no curso, apenas 8 deles (28,57%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 20 alunos (71,43%) tiveram alguma pendência ou reprovação. Dos 32 alunos da Classificação Geral que tiveram aproveitamento no curso, 14 deles (43,75%) não reprovaram em nenhuma disciplina e 18 alunos (56,25%) tiveram alguma pendência ou reprovação. Com essas informações, constata-se que os alunos cotistas apresentaram um menor desempenho acadêmico e índice de reprovação maior do que os alunos da Classificação Geral. Essa situação pode estar ligada ao fato de apresentarem maiores dificuldades para realizarem seus trabalhos acadêmicos, o que, muitos autores relacionam, entre outros motivos, com a má qualidade de ensino obtido antes do ingresso na IES.

Como já foi dito anteriormente, o insucesso escolar é um fenômeno multidimensional, podendo envolver variáveis de natureza psicológica, didático-pedagógica, de aprendizagem, institucional ou ainda de caráter externo ao ambiente universitário (CORREIA, 2003). Pode-se acrescentar a esses fatores a dificuldade que o aluno-trabalhador tem de conciliar trabalho e estudo e os efeitos negativos na aprendizagem e no desenvolvimento educacional, podendo ser o trabalho, dessa forma, também responsável pelo baixo rendimento acadêmico, atraso para se graduar, ou até mesmo pelo abandono do curso.

Verificou-se, por meio da caracterização socioeconômica, que a maioria dos alunos da Licenciatura é aluno-trabalhador, e uma parcela considerável deles (principalmente entre os cotistas), complementa a renda familiar ou é a principal responsável pelas despesas da casa.

Como já mencionados na análise da reprovação do CST, autores como Almeida e Soares (2003) consideram que a formação acadêmica que os alunos trazem do ensino fundamental e médio, estão relacionados à aprendizagem e ao sucesso escolar dos estudantes, principalmente no primeiro ano da faculdade. Essas dificuldades se refletem especialmente nas disciplinas de matemática e afins, ou naquelas em que os alunos consideram “difíceis”, e que comumente é chamado de “falta de base”.

Talvez isso possa estar relacionado ao que se pôde verificar quanto à reprovação por disciplinas nas turmas analisadas, que, apesar de ter ocorrido reprovação em todas as disciplinas até a 3ª fase do curso, as que mais reprovaram foram: Princípios da Ciência e Fundamentos da

Matemática na 1ª fase, Cálculo Diferencial na 2ª fase, e Cálculo Integral na 3ª fase.

Com o que foi exposto acima, relaciona-se a visão da coordenação do curso, já comentada em outros momentos, que tem observado que a maioria dos alunos da Licenciatura são alunos com fraca bagagem teórica adquirida antes de ingressar na universidade.

As políticas de inclusão adotadas pelo IF-SC, que tem como foco o sujeito em desvantagem social, possuem como objetivo principal a democratização do acesso à educação pública e de qualidade e a garantia da permanência e do êxito no percurso formativo de todos os alunos que nele ingressam.

Durante a pesquisa, percebeu-se diferenças importantes entre os dois cursos superiores analisados, diferenças tanto estruturais quanto relacionadas ao grupo de alunos que neles ingressam. Esses alunos possuem especificidades, características e necessidades próprias.

Verifica-se com os dados de permanência/evasão nas turmas analisadas uma taxa de evasão média de 51,49% nas turmas do CST e de 71,15% nas turmas do curso de Licenciatura. Identifica-se, também, que elas ocorrem principalmente nas 2 primeiras fases e, que várias são as causas associadas a esse fenômeno.

As causas determinantes da evasão encontradas no CST incluíram questões relacionadas ao curso, questões relacionadas ao tipo de formação – tecnólogo, desempenho acadêmico, aspectos institucionais, atividade profissional e a localização do campus. No curso de Licenciatura, os determinantes de evasão encontrados foram questões relacionadas ao curso, desempenho acadêmico, aspectos institucionais, atividade profissional, localização do campus e questões familiares.

Percebe-se que, em muitos casos, a Instituição pode contribuir tanto para a evasão quanto para a permanência do aluno.

Com os dados de sucesso/insucesso dos alunos foi possível perceber que as reprovações se concentram nas primeiras fases, e que, geralmente, são determinantes para permanência ou não do aluno na Instituição. Há casos de alunos que reprovam 1, 2, ou 3 vezes na mesma disciplina.

As ações e programas Institucionais de permanência e êxito dos alunos desenvolvidas no Campus São José, como a assistência estudantil para o aluno em vulnerabilidade social e outros programas de apoio financeiro ao aluno, demonstram uma preocupação por parte da instituição em proporcionar condições socioeconômicas aos alunos em vulnerabilidade social que viabilizem a sua permanência e êxito durante o percurso escolar na instituição.

As ações de apoio acadêmico-pedagógico, como o atendimento paralelo e a monitoria, possuem um caráter homogeneizante e não levam em conta as necessidades e a diversidade dos alunos.

De acordo com os dados e informações apresentados no decorrer desse capítulo sobre os índices de permanência/evasão e de sucesso/insucesso acadêmico, percebe-se que apesar dos esforços, ações e programas existentes, o que está sendo feito não é suficiente para garantir a permanência e o êxito dos alunos do Campus São José na sua totalidade e diversidade.

A percepção dos alunos quanto à atuação institucional, especificamente o Campus São José, e as sugestões por eles dadas para o favorecimento à permanência e êxito dos alunos nos cursos analisados é muito esclarecedora e deve ser levada em consideração, para que a Instituição não corra o risco de propor ações e programas ineficientes.

Identificou-se com este estudo que a diversidade entre os alunos, seus olhares diferenciados acerca dos mesmos assuntos e suas particularidades precisam ser consideradas no processo ensino-aprendizagem. Os professores possuem um papel importante nesse processo. E, além de sua qualificação científica, necessitam atentar para as suas competências pedagógicas e relacionais.

Não considerar os alunos em sua totalidade, inserindo-os numa ótica homogeneizante, reduz a diversidade sócio-cultural desses sujeitos a simples dificuldades de aprendizagem, ou “falta de base”.

Entende-se, portanto, que a instituição de ensino precisa responder às demandas pedagógicas e sociais próprias dos sujeitos de direitos que constituem seu corpo discente, para que ao democratizarem o acesso, também democratizem o sucesso dos que nela ingressam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais de inclusão desenvolvidas e propostas pelo Ministério da Educação têm em vista as especificidades das desigualdades brasileiras, e visam ao respeito e à valorização da nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero e social.

Inseridos nessas políticas de inclusão, encontra-se um conjunto de políticas e de mecanismos, denominados de ações afirmativas, concebidos com o objetivo de combater a discriminação racial, social, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, com vistas à concretização do ideal constitucional de efetiva igualdade de oportunidades e de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Em consonância com essas políticas, o IF-SC desenvolveu as suas políticas institucionais de inclusão, formuladas e explicitadas por meio de diversos documentos, como o Plano de Inclusão 2009 – 2013, o Programa de Ações Afirmativas para os cursos superiores do IF-SC, e, mais recentemente, pela institucionalização do Programa de Assistência Estudantil.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IF-SC – PDI, elaborado para quinquênio 2009 – 2013, enfatiza que as políticas inclusivas devem se manifestar por meio de propósitos e ações que visam, cada vez mais, propiciar condições de acesso, permanência com êxito no percurso formativo e inserção sócio-profissional de grupos em desvantagem social e que a qualidade da educação pressupõe qualidade para todos, em todas as dimensões da vida humana. “Isso significa que a instituição não pode ser privilégio de determinados grupos e nem pode limitar-se à meta quantitativa de ampliar vagas” (IF-SC, 2009f, p. 26).

Todas essas políticas e programas têm como foco os sujeitos em desvantagem social, desvantagem construída social, histórica e culturalmente e possuem como objetivo principal a democratização do acesso à educação pública e de qualidade e a garantia da permanência e do êxito no percurso formativo.

O Programa de Ações Afirmativas para os cursos superiores do IF-SC prevê que 60% das vagas para os cursos superiores sejam reservadas para negros e para oriundos da escola pública (10% para negros e 50% para escola pública). Para além da reserva de vagas, o referido programa prevê ações que busquem garantir a permanência e o êxito do estudante no seu percurso formativo.

A democratização do acesso pressupõe que a instituição se abra progressivamente a

camadas sociais mais heterogêneas, exigindo de todos os profissionais e da instituição um preparo para enfrentar os desafios impostos pela condição desses públicos (IF-SC, 2009a).

Investigou-se nesta pesquisa as ações institucionais de permanência e êxito adotadas para os alunos dos cursos de Graduação do Campus São José do IF-SC (CST em Sistemas de Telecomunicações e Licenciatura em Química), que ingressaram por meio da reserva de vagas, tendo em vista a política de inclusão adotada pela instituição. Verificou-se, também, o índice de permanência e êxito dos alunos cotistas e não-cotistas dos referidos cursos e identificou-se as causas que determinaram a não permanência dos alunos nos cursos.

Na elaboração da caracterização socioeconômica dos alunos dos dois cursos, identificou-se se tratarem de alunos com características bastante diferenciadas. Considera-se importante ressaltar que uma característica relevante que os alunos dos dois cursos têm em comum é que a maioria deles é aluno-trabalhador.

Além das diferenças existentes entre os alunos, no CST há diferenças significativas entre os alunos cotistas e os alunos não cotistas. Essas diferenças referem-se, principalmente, à faixa etária em que se encontram, tempo de conclusão do ensino médio, tipo de escola em que cursaram o ensino médio (pública ou privada) e a renda bruta mensal familiar. Ou seja, os alunos cotistas estão numa faixa etária superior aos outros alunos, concluíram o ensino médio em escolas públicas e há mais tempo e possuem uma renda familiar mensal inferior aos demais alunos. Essas diferenças são traduzidas em desvantagens para esse grupo de alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Porém, pode-se afirmar, também, que as ações afirmativas de acesso, traduzidas na reserva de vagas, têm favorecido o ingresso de alunos em desvantagem social no CST.

No curso de Licenciatura não foram verificadas diferenças tão significativas entre os dois grupos de alunos, pelo menos não da mesma forma. A diferença observada se deu apenas na relação da renda bruta familiar mensal entre os dois grupos. Os alunos cotistas possuem renda familiar inferior aos demais alunos. Veloso e Almeida (2001) afirmam que é nos cursos de licenciatura onde se encontra a parcela significativa de estudantes que integram a classe economicamente desfavorecida. E, de acordo com Zago (2006), para a grande maioria desses estudantes, a escolha do curso incide naqueles menos concorridos e que proporcionam maiores chances de serem aprovados. O esvaziamento dos cursos de licenciatura vem sendo constatado principalmente pela desvalorização profissional, e a baixa procura é identificada nos cursos de

licenciatura oferecidos pelo IF-SC, que frequentemente abre inscrições para vagas complementares, pois o vestibular não preenche as vagas oferecidas.

Ao analisar as ações de permanência e êxito desenvolvidas no Campus São José, verificou-se não haver nenhuma ação ou acompanhamento específicos aos alunos cotistas. Verificou-se, também, que os servidores envolvidos mais proximamente com o acompanhamento pedagógico dos alunos, sejam do setor pedagógico ou as coordenações dos cursos, não sabem quem são esses alunos, pois a informação não chega ao Campus. Os alunos cotistas foram atendidos no bojo dos programas e ações dirigidos aos alunos de todos os cursos oferecidos pelo campus.

As ações de permanência e êxito envolveram basicamente três linhas de ação: apoio acadêmico em face das demandas de situação de baixa renda, apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, e atenção à formação político-social do acadêmico. Essas três linhas de ação, previstas no Plano de Inclusão do IF-SC e no Programa de Ações Afirmativas para os cursos superiores, englobam diversas ações específicas.

As ações de apoio acadêmico em face das demandas de situação de baixa renda realizadas até o ano de 2010 eram desenvolvidas de forma independente pelos campi de acordo com suas demandas e com orçamento reduzido. O Campus São José priorizou o auxílio transporte e as bolsas de estágio interno (assim denominadas as bolsas de iniciação científica promovidas pelo campus). A partir de 2011, com a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil pelo IF-SC, os recursos foram ampliados e o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social foi implantado, aumentando o número de alunos beneficiados.

Dentre as ações de apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, são previstos 2 programas: atendimento paralelo oferecido pelos professores, e as bolsas de monitoria. Todos os 2 programas são oferecidos em turno diferente do curso, dificultando a participação dos alunos que trabalham. São oferecidas 2 bolsas de monitoria para cada curso superior, o que se considera ser insuficiente, tendo em vista o número de disciplinas que compõem cada curso e o número de disciplinas que possuem índices maiores de reprovação.

Foi possível perceber a não participação do professor do CST no processo de acompanhamento pedagógico dos alunos, uma vez que os problemas que podem ser detectados em sala de aula não são trazidos para a coordenação ou para o setor responsável por esse acompanhamento, o Suporte Pedagógico.

Nas ações de atenção à formação político-social do acadêmico, foram abertos editais internos de pesquisa e, concedidas bolsas de iniciação científica, assim como alguns projetos culturais e científico-tecnológicos foram desenvolvidos. Porém, como já se discutiu anteriormente, esses projetos precisam ser consolidados como programas, inseridos dentro de uma política institucional, de forma a atender o aluno na sua totalidade, levando em conta a formação integral do educando e as várias dimensões de sua vida.

Percebe-se que apesar dos esforços, ações e programas existentes, o que está sendo feito não é suficiente para garantir a permanência e o êxito dos alunos que ingressam nos cursos superiores do Campus São José.

No CST, constatou-se, nas turmas estudadas, uma taxa média de evasão de 51,49%, e verificou-se que aproximadamente a metade dos alunos cotistas se evadiu (48,48%). As evasões concentram-se nas 2 primeiras fases do curso (78,26%) e possuem como causas principais: questões relacionadas ao curso (falta de informação sobre o curso, curso considerado difícil, o curso não era 1ª opção), atividade profissional (incompatibilidade entre trabalho e estudo) e desempenho acadêmico (falta de base, dificuldade para acompanhar o curso).

No curso de Licenciatura a taxa média de evasão, nas turmas analisadas, chegou a 71,15%, e 66,67% dos alunos cotistas se evadiram. 90,54% das evasões ocorreram nas 2 primeiras fases do curso. As principais causas de evasão constatadas, que somaram aproximadamente 67% das respostas, foram questões relacionadas ao curso (falta de informação sobre o curso, não identificação com o magistério, o curso não era 1ª opção), e atividade profissional (incompatibilidade entre trabalho e estudo).

Observou-se nesta pesquisa que há um conjunto de motivos associados à evasão, indicando que são vários os aspectos que atuam sobre os alunos quanto à permanência ou não no curso. Porém, percebe-se que em muitos casos a instituição pode contribuir tanto para a evasão quanto para a permanência do aluno. Questiona-se, portanto, a forma e a qualidade da divulgação e das informações disponibilizadas à comunidade pela instituição, tendo em vista o grande número de alunos que ingressam sem as informações mínimas necessárias sobre o curso pretendido. Encontra-se no PDI da instituição que um dos princípios norteadores da sua prática é o princípio da publicidade, e a publicidade deve ser utilizada de forma informativa e educativa. Ocorre que um grande número de alunos ingressa na instituição e se evade, por não conhecer o curso que escolheu, pode-se dizer que, em parte, isso ocorre por ineficiência da instituição.

Outro fato que se considera preocupante é o elevado número de alunos que abandonaram o curso devido à impossibilidade de conjugar trabalho e estudo. Como já se viu anteriormente, os alunos dos cursos analisados são trabalhadores. Gomes e Moura (2008) e Veloso e Almeida (2001) identificaram em suas pesquisas que estudar e trabalhar são condições que se verificam em todas as classes socioeconômicas, porém, o percentual de estudantes que exercem as duas atividades é mais elevado nos grupos provenientes das classes populares. Vários alunos que se evadiram do CST afirmaram que se o curso fosse oferecido no turno noturno eles não o teriam abandonado. A instituição ao democratizar o seu acesso e aceitar o aluno-trabalhador necessita repensar a viabilidade administrativa e didática dos cursos, assim como assumir a sua função social para as classes trabalhadoras.

Observou-se no CST que o baixo desempenho acadêmico, foi fator determinante da evasão de 21,62% dos alunos entrevistados. Os alunos evadiram porque não conseguiram acompanhar as disciplinas, pois o curso, para eles, possuía um alto grau de dificuldade e excesso de conteúdo. Associado a isso, encontram-se as altas taxas de reprovação no curso. Há casos de alunos que reprovam 1, 2 ou 3 vezes na mesma disciplina. Como estão sendo tratadas as dificuldades e particularidades desses alunos? Percebe-se existir uma naturalização do fato: o aluno reprova porque não aprendeu, porque é fraco; o curso é difícil e o aluno não possui conhecimentos prévios necessários, falta conhecimentos básicos de matemática e física. Mas, o que a instituição está fazendo para minimizar as dificuldades desses alunos? A instituição desqualifica esses alunos quando os reprova e os exclui do processo escolar. A escola inclusiva reconhece a diversidade que constitui seu corpo discente e a ela responde com eficiência pedagógica. Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, não levando em conta a diversidade do seu corpo discente, suas as necessidades e individualidades, continua atuando no paradigma da educação como privilégio.

A percepção dos alunos quanto à atuação institucional e as sugestões por eles dadas para o favorecimento à permanência e êxito dos alunos nos cursos analisados, são muito esclarecedoras e devem ser levadas em consideração pela Instituição.

Os alunos do CST apesar de afirmarem que possuem uma boa relação com os professores solicitam cursos de formação pedagógica para aprimoramento da prática docente. Pedem que os professores levem em consideração a diversidade dos alunos em sala de aula, aperfeiçoem seus métodos de avaliação, interajam e motivem os alunos, auxiliando-os nas suas

dificuldades. Os alunos solicitam que os professores avaliem a competência individual dos alunos, sem se basear num “padrão de aluno” ou num aluno ideal, ou seja, eles reclamam do tratamento padronizado, querem ser vistos na sua individualidade, pois suas dificuldades individuais não são sanadas no cotidiano das atividades escolares.

Além disso, solicitam maior interação e atenção da coordenação do curso com as fases iniciais, e são nelas onde ocorrem os maiores índices de reprovação e evasão do curso. Percebem as dificuldades do aluno-trabalhador e sugerem que o curso seja ofertado no período noturno. Chamam a atenção para uma melhor divulgação do curso, tendo em vista o grande número de evasões causadas pela desinformação dos que ingressam.

Para os alunos da Licenciatura, as ações de apoio acadêmico oferecidas aos alunos devem ser incrementadas. Solicitam mais bolsas de pesquisa e de monitoria e com valores mais significativos, para que os alunos possam se dedicar exclusivamente aos estudos. Além disso, que os horários disponibilizados pelo atendimento paralelo dos professores sejam compatíveis com o dos alunos. Com relação ao curso, a estruturação por módulos é considerada uma dificuldade para a permanência, tendo em vista não possibilitar uma maior flexibilidade para o aluno ao matricular-se. E, também, nesse curso, os alunos apontam a divulgação deficiente do curso como causa de muitas evasões encontradas. É evidente a preocupação dos alunos quanto a outras possibilidades e competências profissionais proporcionadas pelo curso, pois a docência, como única alternativa, não é atrativa para os alunos.

Com os altos índices de evasão e reprovação verificados por esta pesquisa, pode-se considerar como provável que o insucesso acadêmico nos cursos de graduação do Campus São José do IF-SC, mais do que um fator relacionado ao aluno, é um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política efetiva de permanência e êxito, caracterizando-se, dessa forma, como um fator de exclusão do processo educacional.

As políticas de inclusão educacionais propostas pelo MEC, pela SETEC e pelo IF-SC, buscam favorecer os sujeitos em desvantagem social, seja pela condição socioeconômica ou ao pertencimento a um determinado grupo social, visando à promoção da igualdade de oportunidades e à melhoria das condições de vida desses sujeitos, contribuindo para o exercício do direito à educação de qualidade para todos.

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso ao ensino, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no

sistema educacional.

Os documentos oficiais do IF-SC mencionam a inclusão, a necessidade do olhar atento a cada indivíduo e a preocupação com a formação integral do aluno.

Avançar na construção de práticas educativas que contemplem e respeitem a diversidade significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que hoje ainda prevalece na educação.

Uma prática pedagógica que respeite o outro nas suas semelhanças e diferenças não condiz com práticas discriminatórias e nem com a crença de um padrão único de aluno, de comportamento, de ritmo e de aprendizagem. E isso faz com que se possa afirmar que uma educação inclusiva e que respeite a diversidade do seu corpo discente, necessariamente recaia sobre a reflexão do papel do professor nesse processo. É preciso que os professores conheçam a diversidade de seus alunos e estejam preparados para enfrentar as diferenças e trabalhá-las em sala de aula, tendo consciência do seu papel social, e da importância das relações interpessoais que se estabelecem.

Ressalta-se que o IF-SC é uma instituição que possui estrutura física e profissional de qualidade e com condições de colocar em prática suas concepções e diretrizes educacionais e suas políticas inclusivas, bastando para isso o comprometimento da Instituição e dos profissionais que nela atuam.

Dessa forma, sugere-se, para o favorecimento da permanência e do êxito no percurso formativo dos alunos dos cursos de graduação do Campus São José do IF-SC, que a instituição busque: a ampliação o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social, de forma a atender um maior número de alunos e com benefícios mais significativos; a regulamentação dos Programas Universais previstos e aprovados na Política de Assistência Estudantil do IF-SC; ampla e eficiente divulgação da instituição e dos cursos oferecidos ao público em geral; ampliação e reestruturação dos programas de apoio acadêmico oferecidos aos alunos (monitoria e atendimento paralelo); o aprimoramento da prática docente visando ao desenvolvimento do saber pedagógico e das relações interpessoais; acompanhamento aos alunos cotistas e; atenção às solicitações dos alunos quanto às questões específicas relacionadas a cada curso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicação do IF-SC, 2010.

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula Soares. Os Estudantes Universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Orgs.). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos Princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 6. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Evasão no Ensino Superior Brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação do Ensino Superior**. v. 8, n. 1, p. 161-189, mar. 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n03/v08n03a08.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: UNESCO/MEC/SEDH/Ministério da Justiça, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. **Programa Brasil sem Homofobia**. Brasília, DF: Ministério da Saúde/ SEDH, 2004e. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: SEPM, 2004d. Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/pnpm/plano-nacional-politicas-mulheres.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

BRASIL. **Relatório e Programa de Ação de Durban**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/Durban_6.htm>. Acesso em: 22 set. 2011.

BRASIL. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**.

Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. 2008. Acesso em: 14 out. 2011.

BRASIL. **Políticas de Inclusão da Rede Federal de Ensino Tecnológico e Profissional**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2008c.

BRASIL. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)**. Brasília, DF: SECAD, 2004a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, p. 711, 1878. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=378&tipo_norma=LEI&data=19370113&link=s>. Acesso em: 14 set. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2957, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5465.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.332, de 14 de junho de 1983. **Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, e em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>>. Acesso em: 22 fev. 2012

BRASIL. **Censo da Educação Superior: 2010 – Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2012.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 14 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm>. Acesso em: 14 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 30 set. de 2011.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm>. Acesso em: 12. set. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm>. Acesso em: 02 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 03 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 04 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 08 set. 2011.

BRASIL. 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 União**, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 05 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19

de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 01 out. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004. **Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.** 2004c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614>>. Acesso em: 01 out. 2011.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006. **Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.** 2006a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 01 out. 2011.

BRUMATTI, Raquel N. Moreira. Monitoria Virtual: um experimento on-line para potencializar um ambiente de apoio à aprendizagem. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, XXXIV, 2006, Campinas (SP), **Anais...** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 1382-1392. Disponível em: <http://www.dee.ufma.br/~fsouza/anais/arquivos/1_120_668.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2012.

CEFET-SC. **Regimento Interno da Unidade São José.** São José, 2005.

CEFET-SC. **Projeto Permanência e Êxito do Educando no CEFET-SC.** Florianópolis, 2006a. Mimeografado.

CEFET-SC. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações.** São José, 2006b.

CEFET-SC. **Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Licenciatura do CEFET-SC.** Florianópolis, 2008a. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/programa_acoesafirmativas_licenciatura.pdf>. Acesso em: 13 set. 2011.

CEFET-SC. Resolução nº 22/2008/CD, de 13 de outubro de 2008. **Aprova a criação do Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Licenciatura do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.** Florianópolis, 2008c. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Conselho%20Diretor/Resolucao%20022%20-%20Diretrizes%20para%20as%20Politicad%20de%20Inclusao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

CEFET-SC. **Organização Didática da Unidade São José.** São José, 2008d.

CEFET-SC. Resolução nº 18/2008/CD, de 13 de outubro de 2008. **Aprova as Diretrizes para as Políticas de Inclusão no CEFET-SC.** Florianópolis, 2008b. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Conselho%20Diretor/Resolucao%20018%20-%20Politicad%20de%20Inclusao.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2011.

CONFENEM. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330.** 2004. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=3330&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em 15 maio 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2011.

COOK, T.D.; REICHARDT, C. S. Hacia una superacion del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In: COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (Orgs.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.** Madrid: Ediciones Morata, 1986.

CORREIA, Tânia. **Insucesso Acadêmico no IST.** Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico. 2003. Disponível em: <http://gep.ist.utl.pt/files/estudos/2004/Ins_Acad_IST_vfinal.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

COSTA, Cândida Soares da. **A População Negra na História da Educação Brasileira.** [S.I.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência.** 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Del Rey, 2005.

DAVIS, Ronald L. F. **Creating Jim Crow**. [S.I.: s.n.], [20--]. Disponível em: <<http://www.jimcrowhistory.org/history/overview.htm>>. Acesso em: 19 set. 2011

DEM. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186**. 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=186&classe=ADPF&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em: 15 maio 2012.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

FIALHO, Giovane Pasqualito. **Recurso Extraordinário (RE) 597285**. 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=597285&classe=RE&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em: 15 maio 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998 [1933].

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. As Práticas de Monitoria como Possibilitadoras dos Processos de Autorregulação das Aprendizagens Discentes. In: **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v. 8, n. 2, p. 144-158, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14064>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Ações Afirmativas**: cotas raciais. Brasília (DF), 2010. Disponível em: <www.palmares.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed 7Letras, 2007.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33>. Acesso em: 12 ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília (DF): INEO, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife, v. 27, n. 1, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

GOMES, Fernando; MOURA, Dante. Investigando as Causas da Evasão na Licenciatura em Física ao CEFET-RN. In: **Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, XI**, 2008, Curitiba. Disponível em:

<http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/epenf/_investigandoascausasdaev.trabalho.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social/pdf/vol13n2/v13n1a07.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2009.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: o Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminações e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos, 5). Disponível em: <<http://aldeiagriot.blogspot.com.br/2007/03/aes-afirmativas-e-combate-ao-racismo.html>>. Acesso em: 17 set. 2011.

HERINGER, Rosana. **Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil: o desafio da prática**. 2002. Disponível em: <<http://www.asdef.com.br/innova/assets/artigos/ppublicas002.pdf>>. Acesso em: 12 ago.2011.

HERNANDEZ, T. K. An exploration of the efficacy of class-based approaches to racial justice: the cuban context. **U.C. Davis Law Review**. University of California at Davis, v. 33, n. 4, p.1. 135-1.171, summer, 2000. Disponível em: <<http://biblioteca.uprrp.edu/latcritcd/publications/otherresources/prsa/hernandezlciv.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: **Educação Superior em Debate**. v. 5. Brasília: INEP, 2006.

IF-SC. **Plano de Inclusão do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2013)**. Florianópolis, 2009a. Disponível em:
<<http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/Plano%20Inclusao%202009-2013.pdf>>.
Acesso em: 10 set. 2011.

IF-SC. Resolução nº 08/2009/CS, de 9 de abril de 2009. **Aprova a criação do Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação, presenciais e da modalidade a distância, do Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2009b. Disponível em:
<<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/resolucoes%20CD%202009/Resolucao%2008.pdf>>.
Acesso em: 16 set. 2011.

IF-SC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza - Habilitação em Química**. São José, 2009c.

IF-SC. **Relatório de Gestão do Campus São José**. São José, 2009d. Disponível em:
<http://www.sj.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159:relatorios-de-gestao-&catid=55:relatorios-de-gestao-&Itemid=141>. Acesso em: 15 set. 2011.

IF-SC. **Relatório de Gestão do IF-SC**. Florianópolis, 2009e. Disponível em:
<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/relatorio_gestaoIFSC%202009%20280410.pdf>.
Acesso em: 10 abr. 2012.

IF-SC. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2009f. Disponível em:
<<http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/2011/PDI.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2011.

IF-SC. **Relatório de Gestão do Campus São José**. São José, 2010a. Disponível em:
<http://www.sj.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159:relatorios-de-gestao-&catid=55:relatorios-de-gestao-&Itemid=141>. Acesso em: 15 set. 2011.

IF-SC. **Reestruturação Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações**. São José, 2010b

IF-SC. **Relatório de Gestão do IF-SC**. Florianópolis, 2010c. Disponível em:
<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/PRDI/Relatorio_de_Gestao_2010_InstitutoFederaldeSantaCatarina_2010.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

IF-SC. **Documento Referência para as Políticas de Assistência Estudantil do IF-SC**. Florianópolis, 2010d.

IF-SC. Resolução CEPE/IF-SC nº 001 de 30 de novembro de 2010. **Regulamenta a Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2010e. Disponível em:
<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/resolucoes_cepe2010/resolucao_001_2010.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

IF-SC. Resolução CS/IF-SC nº 005, de 19 de abril de 2011. **Normatiza o Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação, presenciais e da modalidade a distância, do Instituto Federal de Santa Catarina, em conformidade com os atuais procedimentos do**

SISU. Florianópolis, 2011b. Disponível em:

<<http://cs.ifsc.edu.br/porta/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2005%20-%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

IF-SC. Resolução CEPE/IF-SC nº 054 de 12 de abril de 2011. **Regulamenta o Programa de Atendimento Básico e o Programa de Auxílio Complementar da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina.** Florianópolis, 2011a. Disponível em:

<http://cs.ifsc.edu.br/porta/files/resolucao_2011_054%20vulnerabilidade.pdf>. Acesso em: 12 maio 2012.

IF-SC. Resolução CEPE/IF-SC nº 086, de 13 de julho de 2011. **Regulamenta as atividades de Pesquisa e o Programa de Bolsas de Pesquisa do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC).** 2011c. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/porta/files/resolucao_cepe_2011_086.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. In: **Vinte Anos da Constituição Federal.** v. 3, n. 17, Anexo Estatístico, 2009. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=3128> . Acesso em: 20 fev. 2012.

KIENEN, Nádia; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. As relações entre controle sobre o trabalho e condições de saúde de alunos universitários. **Interação em Psicologia.** v. 7, n. 2, p. 11-22, 2003. Disponível em: <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/36288_4561.PDF>. Acesso em: 18 abr. 2012.

LOPES, Odimógenes Soares. **Monitoria Virtual na Formação Inicial de Professores de Matemática.** Dissertação de Mestrado. Universidade Luterana do Brasil, Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. 2009. Disponível em:

<<http://nupafisicamatematica.files.wordpress.com/2011/04/lopes-o-s-monitoria-virtual-na-formacao-inicial-de-professores-de-matematica-ulbra-2007.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MACHADO, Raquel Cardoso Machado; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias. Desempenho acadêmico e sucesso/insucesso escolar dos estudantes do curso de química: relações possíveis. In: **Encontro Nacional de Ensino de Química, XV,** Brasília (DF), 21-24 jul., 2010. Disponível em: <<http://www.xvneq2010.unb.br/resumos/R0155-1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

MANRIQUE, Waléria Borges de Sousa. **Desempenho do curso de Química da Universidade Federal de Goiás.** Dissertação de Mestrado. Brasília (DF), Universidade de Brasília, UnB, Instituto de Química, 1997.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática.** São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração.** Edição Especial, v. 1, n. 2,

p.04-25, jul., 2009. Disponível em:

<<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/54/93>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MASIERO, André Luís. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). **Estudos de psicologia**.

Natal, v. 10, n. 2, ago., 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n2/a06v10n2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

MELLO, João Carlos Correia Baptista Soares de; MELLO, Maria Helena Campos Soares de; FERNANDES, Artur José Silva. Mudanças no ensino de cálculo I: histórico e perspectivas.

COBENGE, MG, Uberlândia, p. 08-13. 2001. Disponível em:

<<http://www.uff.br/decisao/cobenge02.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A J. (Orgs.). **Estudante Universitário**:

características e experiências de formação. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**,

n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>.

Acesso em: 05 ago. 2011.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, 3**, Rio de Janeiro: PENESB, nov.

2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2011.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos Avançados**. São Paulo, n. 33, p.

157-170, 1998. Disponível em: <[http://halshs.archives-](http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=q6uj0ukl65g06vn6tbu9u02a10&label=SHS&langue=fr&action_todo=view&id=halshs-00189997&version=1&view=extended_view)

[ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=q6uj0ukl65g06vn6tbu9u02a10&label=SHS&langue=fr&action_todo=view&id=halshs-00189997&version=1&view=extended_view](http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=q6uj0ukl65g06vn6tbu9u02a10&label=SHS&langue=fr&action_todo=view&id=halshs-00189997&version=1&view=extended_view)>. Acesso em: 20 mar. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de Cotas: um debate.

Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27,

n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006 Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a05v2796.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

RIO DE JANEIRO, Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001. **Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:
<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>>. Acesso em: 02 out. 2011.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, (19--) [1894]. Disponível em:
<<http://bdjur.stj.gov.br/xmlui/handle/2011/9989>>. Acesso em 14 jan. 2012.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2010 [1932]. Disponível em:
<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/RODRIGUES_Os_africanos_no_Brasil.pdf>. Acesso em 18 jan. 2012.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROMERO, Sílvio. **Machado de Assis: estudo comparativo de literatura brasileira.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1992 [1897].

ROMERO, Sílvio. **Ethnologia Selvagem: estudo sobre a memória, região e raças selvagens do Brasil do Dr. Couto de Magalhães.** Recife: Typ. da Província, 1875. Disponível em:
<<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01614900>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SANTOS, H. *et al.* **Políticas Públicas para a população negra no Brasil.** Relatório da ONU, 1999.

SCHNEIDER, Márcia Sueli Pereira da Silva. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 65, out. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/065/65schneider.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Sílvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Projeto História.** São Paulo, n. 42, jun. 2011. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/7982>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões.** Natal: Editora do IFRN, 2009.

SILVA, Adailton de; SILVA, Josenilton da; ROSA, Waldemir. Juventude Negra e Educação Superior. In: CASTRO, Jorge Abrahão de, AQUINO, Luseni Maria C. de, e ANDRADE, Carla Coelho de, (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_JuventudePoliticass.pdf> Acesso em: 18 mar. 2012.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. *et al.* A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico no Governo FHC: resultado de um processo histórico. **Trabalho Necessário**, n. 6, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN06%20SILVEIRA,%20Z.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

SMANIOTTO, Sandra R. Uliano; MERCURI, Elizabeth. Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes. **Boletim Técnico Senac**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, maio/ago., 2007. Disponível em: <www.senac.br/BTS/332/artigo-6.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

STF. STF julga nesta quarta (25) ações contra cotas em universidades públicas. In: **Notícias STF**. 2012a. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205659&caixaBusca=N>>. Acesso em: 15 maio 2012.

STF. STF confirma validade de sistema de cotas em universidade pública. In: **Notícias STF**. 2012b. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=207003&caixaBusca=N>>. Acesso em: 15 maio 2012.

STF. STF julga constitucional política de cotas na UnB. In: **Notícias STF**. 2012c. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042&caixaBusca=N>>. Acesso em: 15 maio 2012.

STF. Supremo declara constitucionalidade do ProUni. In: **Notícias STF**. 2012d. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206553&caixaBusca=N>>. Acesso em: 15 maio 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEB. Resolução nº 196/2002/CONSU, de 18 de julho de 2002. **Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento**

de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Diário Oficial, 2002. Disponível em: <<http://www.uneb.br/institucional/atos-administrativos/>>. Acesso em: 30 set. 2011.

USA. Executive Order 10.925. 1961. Disponível em: <<http://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/eo-10925.html>>. Acesso em: 10 set. 2011.

USA. Executive Order 11.246. 1965. Disponível em: <<http://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/eo-11246.html>>. Acesso em: 10 set. 2011.

VALENTE, Ana Lúcia. Os Negros, a Educação e as Políticas de Ação Afirmativa. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos, n. 7).

VELOSO, Tereza Christina M. A.; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **24ª Reunião Anual da ANPEd**. out., 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt11>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. Ações Afirmativas. **Revista Jurídica Consulex**, n. 163, p. 57-59, out., 2003.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília/DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada aos Alunos Evadidos dos Cursos Superiores do Campus São José

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa realizada com os alunos dos cursos superiores do Campus São José do IF-SC para a conclusão da Dissertação de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Perguntas Principais:

1. Quais os motivos que determinaram a sua não continuidade no curso?
2. Qual a sua situação acadêmica atual?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada aos Coordenadores dos Cursos Superiores e à Equipe Pedagógica do Campus São José – IF-SC

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa realizada com servidores do Campus São José do IF-SC para a conclusão da Dissertação de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

NOME: _____

1. Qual tipo de acompanhamento pedagógico é realizado pelo setor aos alunos cotistas ou aos alunos da graduação?
2. Que projetos/programas/ações de permanência e êxito são realizadas aos alunos cotistas ou aos alunos da graduação?
3. Alguma ação de permanência e êxito, prevista no Plano de Inclusão, foi desenvolvida?
4. Como é feito o acolhimento dos novos alunos?

APÊNDICE C - Questionário aplicado nos alunos dos Cursos Superiores do Campus São José - IF-SC

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada com os alunos dos cursos superiores do Campus São José do IF-SC para a conclusão da Dissertação de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Responder o questionário não é obrigatório, mas pedimos a colaboração de todos, para que a pesquisa seja mais fidedigna. Em cumprimento às normas de ética nas pesquisas, informamos que nenhum nome será divulgado.

NOME: _____

CURSO: _____

SEMESTRE/ANO de Ingresso: _____

1. Você é beneficiado com o programa de Assistência Estudantil?
 Sim
 Não

2. Você possui alguma bolsa da Instituição?
 Bolsa de Pesquisa
 Bolsa de Monitoria
 Outra Bolsa. Qual: _____
 Não possui.

3. Você frequenta as aulas de atendimento paralelo oferecidas pelos professores ou as monitorias, em horário alternativo das aulas?
 Sim. Com que frequência? _____
 Não

4. Você já reprovou em alguma disciplina do curso?
 Não
 Sim. Qual/quais disciplina(s)? _____

5. Para você, que mecanismos/ações/condições existem no Campus São José, que favorecem a sua permanência no curso? (Assinale quantas alternativas desejar)

- () Assistência Estudantil
- () Atendimento Paralelo / Monitoria
- () Bolsas concedidas aos alunos
- () Você se sente acolhido pela instituição
- () Boa relação professor/aluno
- () Você é estimulado pela instituição a continuar estudando
- () O curso corresponde às minhas expectativas
- () Outros motivos: _____

6. O que você acha que poderia ser feito no Campus São José para favorecer a permanência dos alunos nos cursos e para diminuir o índice de reprovação?

ANEXO A – Matriz Curricular de 2006 – CST em Sistemas de Telecomunicações

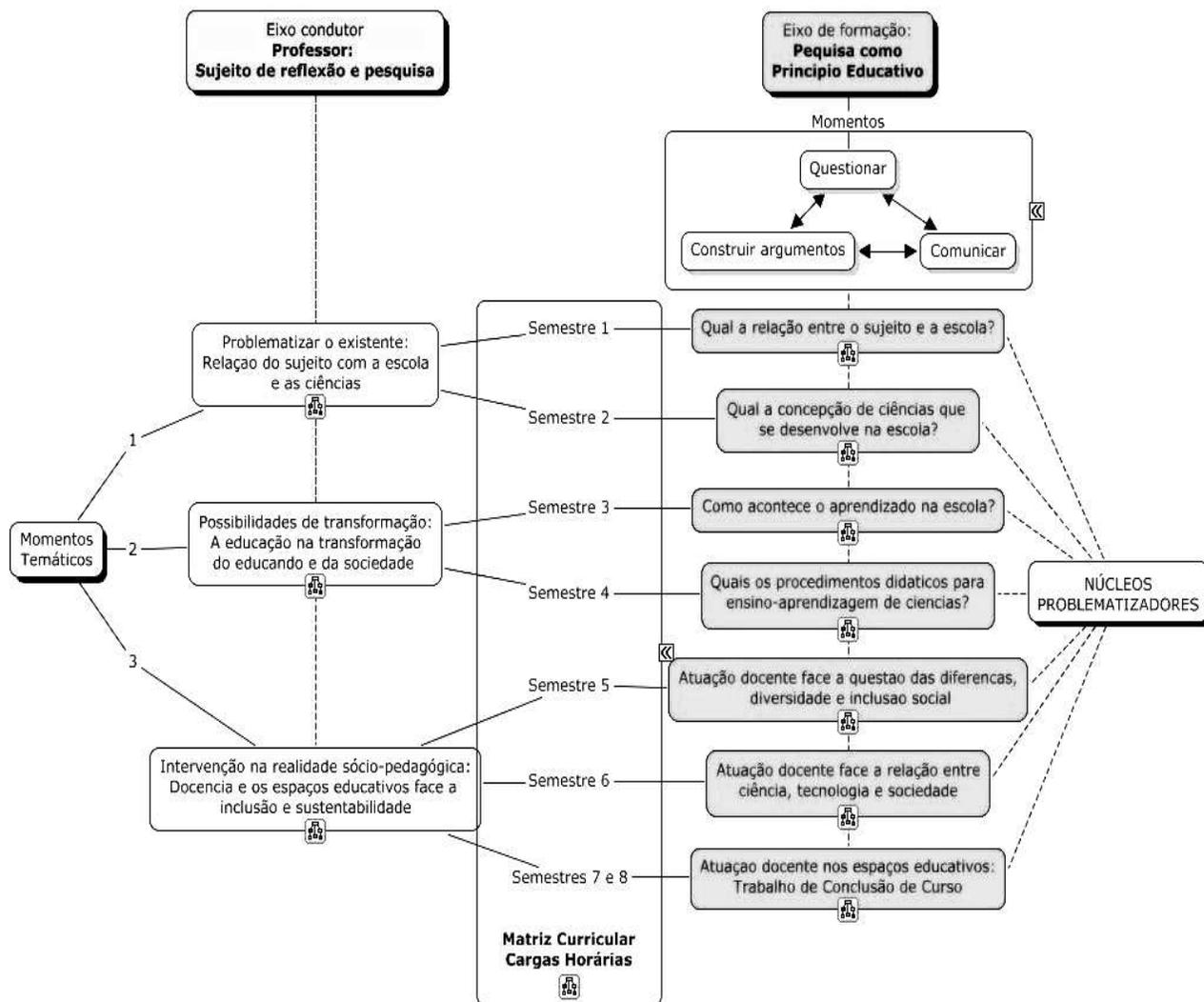
FASE I Carga horária total (375 h)	UNIDADES CURRICULARES	C.H.(60min)
	Matemática Aplicada às Telecomunicações (4)	60
	Português (4)	60
	Análise de Circuitos I (4)	60
	Eletrônica Digital I (4)	60
	Laboratório de Instrumentação Eletrônica (3)	45
	Sistemas Operacionais e Introdução à Programação (6)	90
FASE II Carga horária total (375 h)	UNIDADES CURRICULARES	C.H.(60min)
	Cálculo para Telecomunicações (5)	75
	Inglês I (2)	30
	Análise de Circuitos II (4)	60
	Eletrônica Analógica I (5)	75
	Sinais e Sistemas I (4)	60
	Microprocessadores e Aplicações (5)	75
FASE III Carga horária total (375 h)	UNIDADES CURRICULARES	C.H.(60min)
	Cálculo para Telecomunicações II (5)	75
	Inglês II (2)	30
	Projeto de Redes Metálicas e Ópticas (4)	60
	Radiotransmissão I (4)	60
	Telefonia I (5)	75
	Rede de computadores I (5)	75
FASE IV Carga horária total (375 h)	UNIDADES CURRICULARES	C.H.(60min)
	Análise de Circuitos III (4)	60
	Eletrônica Analógica II (5)	75
	Sinais e Sistemas II (4)	60
	Telefonia II (6)	90
	Redes de Computadores II (6)	90
FASE V Carga horária total (375 h)	UNIDADES CURRICULARES	C.H.(60min)
	Sinais e Sistemas III (5)	75
	Comunicações Móveis e sem Fio I (4)	60
	Telefonia III (4)	60
	Eletromagnetismo e Compatibilidade Eletromagnética (4)	60
	Projeto e Programação Orientada a Objetos (4)	60
	Redes de Computadores III (4)	60
FASE VI Carga horária total (375 h)	UNIDADES CURRICULARES	C.H.(60min)
	Gerência de Redes (6)	90
	Comunicações Móveis e Sem Fio II (4)	60
	Processamento de Sinais Digitais (4)	60
	Redes Multimídia (6)	90
	Administração I (5)	75
FASE VII Carga horária total (375 h)	UNIDADES CURRICULARES	C.H.(60min)
	Síntese de Circuitos Eletrônicos (4)	60
	Projeto Final (13)	195
	Sistemas Ópticos (4)	60
	Administração II (4)	60
Estágio Curricular	O estágio poderá ser realizado pelo aluno a partir da sexta fase.	C. H (60min) 600

ANEXO B – Matriz Curricular de 2010 – CST em Sistemas de Telecomunicações

FASE I Carga horária total (400 h)	UNIDADES CURRICULARES		C.H.
	Introdução a Computação (ICO)		40
	Programação (PRG)		80
	Matemática Aplicada às Telecomunicações (MTM)		60
	Eletrônica Digital (ELD)		60
	Análise de Circuitos I (ANC I)		60
Português (PTG)		60	
FASE II Carga horária total (400 h)	UNIDADES CURRICULARES		C.H.
	Análise de Circuitos II (ANC II)		60
	Princípios de Sistemas de Telecomunicações (PST)		60
	Cálculo Aplicado às Telecomunicações I (CAT I)		80
	Eletrônica Analógica I (ELA I)		80
	Inglês I (ING I)		40
Microprocessadores (MIC)		80	
FASE III Carga horária total (400 h)	UNIDADES CURRICULARES		C.H.
	Telefonia I (TLF I)		80
	Redes de Computadores I (RCO I)		80
	Projeto de Redes Metálicas (PRM)		60
	Cálculo Aplicado às Telecomunicações II (CAT II)		80
	Inglês II (ING II)		40
Eletrônica Analógica II (ELA II)		60	
FASE IV Carga horária total (400 h)	UNIDADES CURRICULARES		C.H.
	Telefonia II (TLF II)		80
	Redes de Computadores II (RCO II)		80
	Eletromagnetismo (ELM)		80
	Análise de Circuitos III (ANC III)		80
Sinais e Sistemas (SSI)		80	
FASE V Carga horária total (400 h)	UNIDADES CURRICULARES		C.H.
	Comunicação Digital (CDI)		80
	Radiotransmissão (RDT)		60
	Telefonia III (TLF III)		60
	Redes de Computadores III (RCO III)		60
	Comunicações Móveis I (CMS I)		60
Programação Orientada a Objeto (POO)		80	
FASE VI Carga horária total (400 h)	UNIDADES CURRICULARES		C.H.
	Administração II (ADM II)		60
	Sistemas Ópticos (SIO)		60
	Síntese de Sistemas de Telecomunicações (SST)		60
	Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II)		220
Administração II (ADM II)		60	
FASE VII Carga horária total (400 h)	UNIDADES CURRICULARES		C.H.
	Administração II (ADM II)		60
	Sistemas Ópticos (SIO)		60
	Síntese de Sistemas de Telecomunicações (SST)		60
Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II)		220	
Estágio Curricular	O estágio poderá ser realizado pelo aluno após ter concluído 50 % da carga horária total do curso	C. H. 400	
Disciplinas Optativas	UNIDADES CURRICULARES		C.H
	Libras (LIB)		40

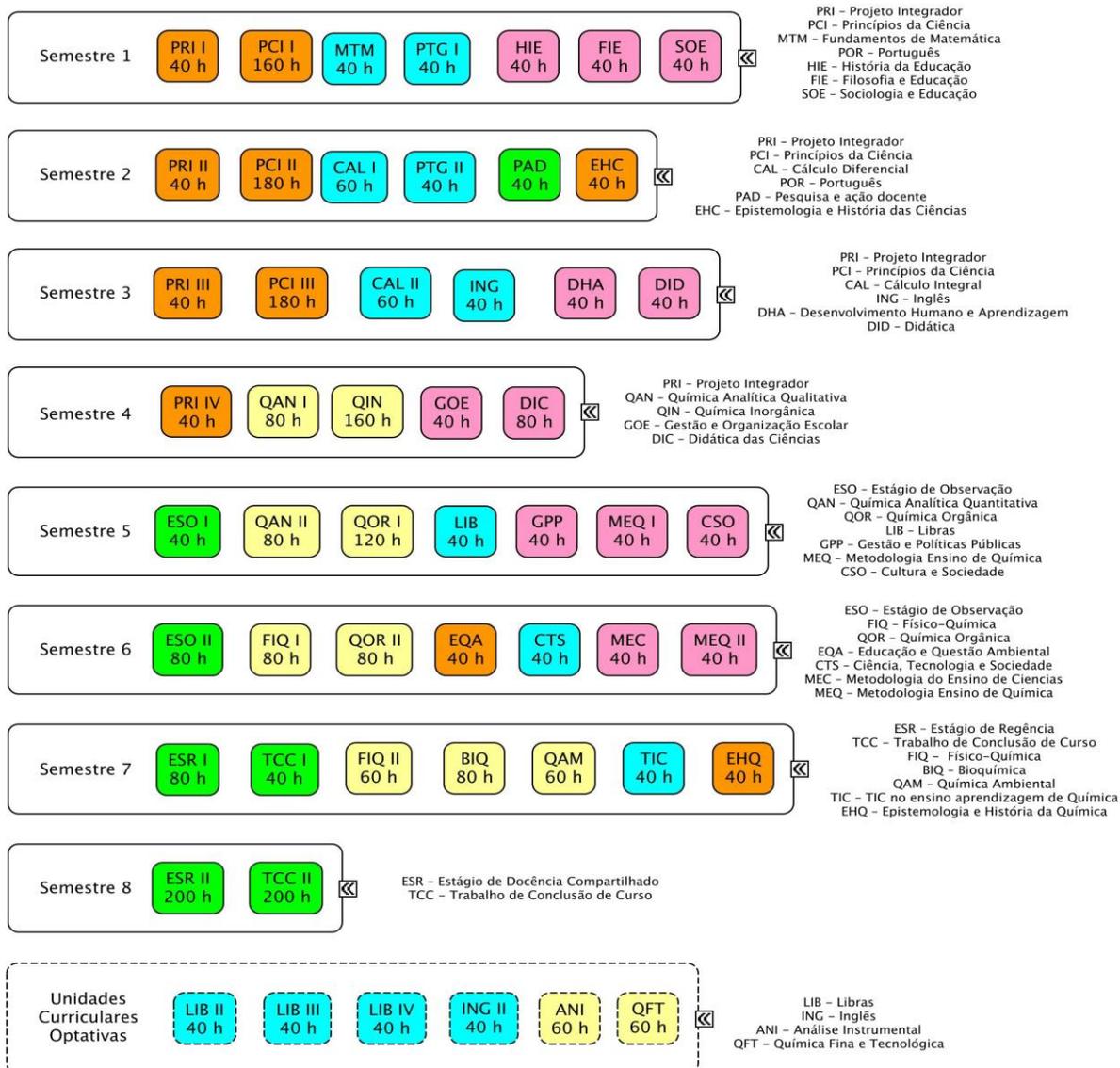
ANEXO C – Matriz Curricular Integrativa – Licenciatura em Química

MATRIZ CURRICULAR INTEGRATIVA



ANEXO D – Matriz Curricular – Licenciatura em Química

MATRIZ CURRICULAR QUIMICA CARGAS HORARIAS



Os núcleos são identificados pelas cores:

- Básico
- Instrumental
- Pedagógico
- Núcleo Específico
- Núcleo de Prática Profissional