



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM
PRO-REITORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS



GISELLE DE MELO SILVA

EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA E MATEMÁTICA DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS–CAMPUS MANAUS CENTRO

MANAUS

2016

GISELLE DE MELO SILVA

EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA EM FÍSICA E
MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS.

Monografia apresentada como parte dos requisitos
para obtenção de título de graduado em Licenciatura
em Ciências Biológicas do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas –
IFAM

Orientadora: Prof^a. MSc. Maria Stela de Vasconcelos Nunes de Mello.

MANAUS

2016

Monografia intitulada “Evasão nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática” do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas-Campus Manaus Centro, de autoria de Giselle de Melo Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

Janari Rui Negreiros da Silva

Edilson Gomes Alves

Maria Stela de Vasconcelos Nunes de Melo

Manaus, 13 de Janeiro de 2016.

DEDICATÓRIA

A meus pais, Eldo e Socorro, amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo e principalmente por ter permitido chegar onde estou.

A minha família pelo apoio e carinho dado nesse momento importante.

Ao meu marido Said, que sempre esteve ao meu lado me dando forças e sempre pensando em meu crescimento intelectual e profissional.

A minha orientadora Professora Maria Stela. Por ter me orientado nessa pesquisa e por ter tido paciência nesses quatro anos de percursos sempre nos auxiliando em todos os momentos da vida acadêmica.

A minha amiga Márcia Alencar pela força e parceria em todos os momentos, fáceis e difíceis, dentro e fora da Instituição.

A todos amigos e professores que marcaram a minha vida.

A todos que contribuíram de forma direta e indiretamente para construção da pesquisa.

EPÍGRAFE

O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.

José de Alencar

RESUMO

A pesquisa apresenta um levantamento realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro que teve como objetivo apontar as principais causa de evasão nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática. Conhecer os motivos da evasão dos alunos dos cursos superior de Matemática e de Física do Instituto Federal do Amazonas. Produzindo uma fundamentação teórica que aborda temas como o contexto histórico e contemporâneo da educação superior, assim como o foco no desenvolvimento de uma sistemática para identificação e análise dos fatores condicionantes da saída de estudantes nos cursos de nível superior citados. O trabalho empregam como abordagem, qualitativa, pois esse tipo foi a opção ideal para entender a natureza de um fenômeno social, estudado no presente trabalho com a intenção de construir um resultado interpretativo, delimitando um problema, com bases nas relações encontradas, e também a pesquisa utilizou-se da perspectiva metodológica descritiva e exploratória, na tentativa de entender a realidade da problemática em questão para entender o porquê da evasão. Para ilustrar a aplicação da técnica, foram empregados dados de todos os alunos ingressantes no cursos superiores de Matemática e de Física do Instituto federal do Amazonas – IFAM no período de 2009 até 2012. Os resultados apontam alguns fatores que teriam influenciado adversamente os fenômenos da evasão desses alunos.

Palavra chave: Evasão, Física, Matemática.

ABSTRACT

The research presents a survey conducted at the Federal Institute of Education Science and Technology Amazon - Manaus Campus Center that aimed to point out the main cause of evasion in degree courses in Physics and Mathematics. Know the reasons for the dropout of students in higher courses in mathematics and physics from the Federal Institute of Amazonas. Producing a theoretical framework that addresses issues such as the historical and contemporary context of higher education, as well as focus on developing a system for identification and analysis of student output of conditioning factors in higher level courses mentioned. The work employ as approach, qualitative, as such was the ideal choice to understand the nature of a social phenomenon, studied in this work with the intention of building an interpretive result, defining a problem, with bases in relations found, and also the research used descriptive and exploratory methodological perspective, in trying to understand the reality of the issue in order to understand why the evasion. To illustrate the application of the technique, we employed data from all students entering higher education in mathematics and Amazonas Federal Institute Physics - IFAM in the 2009 period up to 2012. The results indicate some factors that would have adversely influenced the avoidance of phenomena these students.

Keyword : Evasion , Physics, Mathematics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Quadro 01 - Situação de matrícula dos alunos de Física de 2009 a 2012.

Gráfico 1 – Situação de Registro do Curso de Física.

Quadro 2 – Situação da matrícula dos alunos de Matemática- 2009 a 2012.

Gráfico 2 – Amostragem de matrícula dos alunos de Matemática.

Gráfico 3 – Amostragem de Física.

Gráfico 4 – Amostragem de Matemática.

Quadro 3 – Forma de Ingresso no IFAM alunos de Física.

Quadro 4 - Gênero dos respondentes.

Quadro 5 – Faixa etária dos alunos.

Quadro 6 – Estado civil dos evadidos em Física.

Quadro 7 – Número de filhos.

Quadro 8 – Tipo de escola no Ensino Fundamental.

Quadro 9 – Tipo de escola no Ensino Médio.

Quadro 10 – Meio de transporte utilizado para ir ao IFAM.

Quadro 11 – Recebeu algum tipo de Auxílio sócio assistencial do IFAM.

Quadro 12 – Forma de Ingresso alunos de matemática.

Quadro 13 – Gênero dos Alunos.

Quadro 14 – Faixa etária.

Quadro 15 – Estado Civil.

Quadro 16 – Número de filhos.

Quadro 17 – Tipo de escola no Ensino Fundamental.

Quadro 18 – Tipo de escola no Ensino Médio.

Quadro 19 – Meio de transporte utilizado para ir ao IFAM.

Quadro 20 – Auxílio socioeconômico.

Gráfico 5 – Nível do Curso.

Gráfico 6 – Horário do curso.

Quadro 21 – Interesse de retornar do curso.

LISTA DE ABREVIATURA

CEFET- AM: Centro Federal de Educação do Amazonas

CES: Censo da Educação Superior

ETFAM: Escola Técnica Federal do Amazonas

FONAPRACE: Fórum Nacional de Pró Reitores de Assunto Comunitários e Estudantes

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituição do Ensino Superior

IESP: Instituições de Ensino Superior –Pública

IFAM: Instituto Federal do Amazonas

MEC: Ministério da Educação e Cultura

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUFRAMA: Superintendência da Zona Franca de Manaus.

UNED: Unidade de Ensino Descentralizada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	13
1.1 Contexto Histórico sobre o ensino superior no Brasil.....	13
1.2 Entrada e Permanência no Ensino Superior.....	17
2 A EVASÃO COMO PROBLEMA DA ATUALIDADE.....	23
2.1 Evasão nas Instituições de Ensino Superior.....	23
2.2 Evasão Discente no Ensino Superior.....	27
2.3 Contexto Histórico do IFAM.....	29
2.4 Perfil dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática.....	33
3 A PESQUISA SOBRE EVASÃO NAS LICENCIATURAS.....	35
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	35
3.2 Levantamento de Dados.....	37
3.3 Elaboração do Instrumento de Coletas de Dados.....	38
3.4 Análise dos Dados.....	39
3.5 Interpretação dos dados referentes ao questionário.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	59
ANEXO	62

INTRODUÇÃO

A evasão é caracterizada quando o aluno deixa de frequentar a sala de aula em qualquer nível de ensino. É muitas vezes motivada pelos fatores externos e internos. Lobo (2012) corrobora com Silva Filho et al. (2007) indicando a evasão como um dos maiores problemas em qualquer nível de ensino, inclusive o ensino superior brasileiro, sendo ele público ou privado. Contudo, o abandono do aluno sem a conclusão de seus estudos acarreta em perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino de um país.

A presente pesquisa aborda a problemática da evasão dos alunos dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, sendo esta realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Centro, tendo por objetivo investigar os motivos da evasão, apontado pelos alunos no período de 2009 a 2012. A evasão discente no ensino superior é considerada um fenômeno complexo, que pode ser influenciada por fatores internos e externos. Neste sentido, os fatores externos, relacionados ao aluno, tem maior relevância, tendo em vista que a pesquisa objetivou identificar através da aplicação de questionário as principais causas relatadas pelos alunos acerca da evasão.

Acreditamos que discutir a evasão discente ocorrida nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física só é possível se, junto a ela, se discutir os motivos que a produzem, alguns dos quais já listados pela revisão de literatura. É, ainda, essencial discutir alguns problemas sociais e políticos tanto dos alunos quanto da Instituição.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento e interpretação de dados internos para obter o número de alunos evadidos no período do estudo. O trabalho estrutura-se em três capítulos, o primeiro, diz a respeito ao referencial teórico que está subdividido em tópicos apresentando uma revisão de literatura sobre a evasão nos cursos superiores, e o segundo aborda um breve contexto histórico referindo-se ao surgimento do Instituto e o perfil dos cursos de Licenciaturas. O terceiro capítulo relata da metodologia utilizada na pesquisa, apresenta os dados levantados e aponta ainda o resultado da aplicação dos questionários aos alunos.

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Introdução: Este capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre a evasão dos cursos superiores, com o objetivo de discuti-la como fenômeno presente no contexto educacional, apontando a complexidade que a permeia, os motivos da evasão discente ocorrida em algumas IES inclusive nos cursos de licenciatura em Física e Matemática e a indicação de perspectivas e ações que foram realizadas para minimizá-la.

1.1 Contexto Histórico sobre o ensino superior no Brasil.

O ensino superior no Brasil foi criado com a chegada da família real portuguesa e visava atender às necessidades da época, no sentido de formar oficiais do exército, da marinha, engenheiros militares e médicos para a defesa da colônia. Não havia interesse em criar universidades; as instituições eram isoladas, de caráter profissionalizante, de acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária que constituía os quadros administrativos voltados para uma classe social e financeiramente mais privilegiados (ATAÍDE, LIMA, ALVES, 2011; CUNHA, 2000, 2007; CUNHA, MOOG PINTO, 2009; GISI, 2004, 2006; SITE UFAM, 2015). De acordo com Cunha,

Diante da invasão estrangeira (França) a Portugal, a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional. Instituições econômicas - financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas no Brasil, foram criadas, assim como abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas (CUNHA, 2000, p.153).

Historicamente, depois da chegada da Família Real ao Brasil, houve várias tentativas de criação de universidades, mas a primeira do Brasil foi oficialmente criada segundo A Lei nº. 601, de 8 de outubro de 1909, após considerar válidos os títulos expedidos pela Escola Universitária Livre de Manáos. Pois desde de 17 de janeiro de 1909, a Escola de Instrução Militar do Amazonas se transformava na Escola Universitária Livre de Manáos. De acordo com seus Estatutos, elaborados e apresentados pelo tenente-coronel Eulálio Chaves, a Escola deveria manter os cursos das três armas, segundo o programa adotado para as escolas do Exército Nacional. Mas, Além dos cursos de instrução militar, também foram ministrados os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia, Indústrias, Ciências Jurídicas e Sociais, bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas e Letras. Somente a partir de **1920** surge no resto do País.

A demora foi motivo de muitas críticas por parte dos educadores da época, pois a instituição surge um século após a independência brasileira, o que é discrepante do ensino superior na Europa, a exemplo da Espanha, que nessa época já tinha mais de 20 universidades em suas colônias. Esse atraso brasileiro é atribuído ao interesse de Portugal em manter o Brasil dependente, pois naquele país existia somente a Universidade de Coimbra e, em relação a outros países, nota-se que Portugal era atrasado nessa questão (ATAÍDE, LIMA, ALVES, 2011; CUNHA, 2000; CUNHA e MOOG PINTO, 2009; GISI, 2006; REZENDE PINTO, 2004; VARGAS, 2010;).

Aqui se pode dizer que, desde a criação, mesmo que atrasada, nas universidades brasileiras o acesso ao ensino superior é historicamente restrito à elite brasileira. Na atualidade, vimos que foram desenvolvidas algumas ações que possibilitaram certa democratização no acesso aos cursos superiores, mas a permanência dos estudantes ainda é um dilema. À época de sua criação, os estudantes a acessavam e, permanecer nela não era nenhum problema, pois concluir os estudos era tido como certo para essa minoria da elite que frequentava a universidade.

Nessa perspectiva da criação atrasada, Fávero indica que “ela foi criada, pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento” (2006, p.19).

Nesse sentido, a universidade, desde sua criação e até os dias atuais, continua elitista, pois o espaço de investigação científica e de produção de conhecimento ainda é pequeno, devido às condições de permanência, não somente de acesso. Para que os estudantes sejam sujeitos de saberes vivos e se tornem sujeitos intelectualmente preparados e renovados para a busca da profissão escolhida, as IES precisam detectar o problema da evasão e entendê-lo como verdadeiro para, então, combatê-lo.

Para Stallivieri (2006), a universidade, desde o seu surgimento, precisa assumir um papel muito maior do que somente sua responsabilidade formativa. Ela precisa trazer para si a decisão de formar cidadãos empenhados com o compromisso social, com a luta pela diminuição das desigualdades, com a criação de oportunidades para todos, com o compromisso do desenvolvimento econômico e social e com a construção e manutenção de identidades culturais.

Um dos grandes profissionais da educação brasileira, Anísio Teixeira, deixou para nós uma reflexão sobre a função da universidade:

A função da universidade é função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consistente e progressiva (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Alargando esses pensamentos, Anísio Teixeira aponta que, a seu ver, são quatro as funções fundamentais da Universidade “que, nas brasileiras, se cumprem de modo fragmentado, incerto e às vezes acidentado” (TEIXEIRA, 1998, p. 168). A primeira refere-se à formação profissional para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. A segunda função seria o alargamento da mente humana, realizada pelo contato com o saber e pelo gosto que a busca pode produzir no ser humano. Como terceira função está o desenvolvimento do saber humano e, por último, a universidade tem a função de ser transmissora de uma cultura comum (TEIXEIRA, 1998).

Essas funções apontadas por Teixeira (1998) representam o desejo ideológico do que a universidade poderia fazer. Se não levar em consideração a questão da evasão discente, ela poderá cumprir somente uma parte dessas funções.

Nas palavras de Darcy Ribeiro (1975) poderíamos traduzir as ideias de Teixeira como as de uma Universidade Necessária, sendo aquela que tomasse o Brasil como problema a ser estudado:

Que contribuísse para que a nação ampliasse e aprofundasse o entendimento de si mesma; que se constituísse em mecanismo de elevação intelectual de nosso povo e defesa de nossa soberania, da soberania de nosso território, de nossa língua, de nossa cultura (RIBEIRO, 1975, s.p.).

As observações apresentadas por Teixeira (1998) e Ribeiro (1975) representam bem o que pensamos e defendemos nesta pesquisa acerca das funções da universidade. Mas ainda acrescentamos a responsabilidade social que ela carrega em determinado local e região. E do que a sociedade espera dela, diante do que é oficialmente estabelecido, mas, acima de tudo, a ética no trato com o ser humano e com sua formação, independente de onde irá atuar. Se cursou bacharelado ou licenciatura, se graduou em curso mais elitizado ou num de pequena procura, se as vagas oferecidas apresentam uma grande demanda ou se a demanda não atende ao número de vagas oferecidas. A universidade não pode garantir qual será a utilização dos conhecimentos adquiridos dentro dela, mas poderá garantir que sejam bem trabalhados e bem formados, em nome dessa ética e dessa responsabilidade social.

Assim sendo, podemos dizer que realizar as ações que dão sentido à universidade não é tarefa fácil, uma vez que a busca desse “ser” neste mundo diz respeito à busca do entendimento da natureza da universidade. Essa natureza é privilegiada, constituindo-se em pelo menos três grandes linhas: a sistematização do conhecimento que já foi acumulado pela humanidade; a socialização do saber e a produção de novos saberes. Aqui, vimos que as funções da universidade e do ensino superior vão ao encontro umas das outras, pois a ambas são inerentes essas linhas de ações. Neste sentido, “qualquer formação universitária na graduação e na pós-graduação deve apresentar um perfil pedagógico que contemple uma postura democratizante” (BRASIL, 2003, p. 24) que também está preconizada na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI.

Essa declaração foi elaborada em Paris, em outubro de 1998 e definiu que o ensino superior tem a missão e a função de cumprir com 17 artigos definidores das ações que a norteiam.

- Artigo 1º- A missão de educar, formar e realizar pesquisas;
- Artigo 2º- Função ética, autônoma, responsabilidade e função preventiva;
- Artigo 3º- Promover a igualdade de acesso;
- Artigo 4º- Fortalecimento da participação e promoção do acesso às mulheres;
- Artigo 5º- Promoção do saber mediante as pesquisas na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados;
- Artigo 6º- Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior;
- Artigo 7º- Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade;
- Artigo 8º- Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades;
- Artigo 9º- Aproximações educacionais inovadoras e pensamento crítico e criativo;
- Artigo 10- Pessoal da educação superior e estudantes como agentes principais;
- Artigo 11- Promover uma avaliação de qualidade;
- Artigo 12- Reforçar o potencial e o desafio de tecnologia;
- Artigo 13- Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior;
- Artigo 14- O financiamento da educação superior como serviço público;
- Artigo 15- Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes;
- Artigo 16- Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos”;
- Artigo 17- Firmar parcerias e alianças (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI, 1998, p.2-6 - grifos do original).

Com os artigos dessa Declaração podemos dizer que o ensino superior se traduz na busca e cultivo do saber, na formação de seres humanos que a todo o momento possam inserir-se de modo crítico, rigoroso, ético e criativo na existência social, no mundo do trabalho e contribuir para transformá-lo, para superar a realidade, da sociedade existente e do saber instituído, através de um processo avaliativo e reflexivo.

Dessa forma, o entendimento das funções do ensino superior pode situar-nos nos motivos da evasão discente, pois a criação desse nível de ensino e das universidades brasileiras demonstra que o acesso e a permanência nele se deram por um processo elitizado e

que na atualidade essa realidade está representada pelos altos índices de evasão discente, que pode e precisa ser discutida.

1.2 Entrada e Permanência no Ensino Superior

A expansão do ensino superior, mediante a multiplicação de IES (universidades, Centros Universitários e Faculdades), de cursos e de estudantes, possivelmente, é a principal característica do ensino superior nos últimos tempos.

Dentre essa organização acadêmica, o número de faculdades cresceu vertiginosamente, numa expansão que não se limitou apenas aos grandes centros, mas se alastrou também para as regiões e municípios econômico e financeiramente inexpressivos, espalhados por todo o país.

Atualmente, 74% das matrículas do ensino superior é representada pelas IES particulares que, em alguns casos, oferecem um processo educacional e formativo duvidoso, pois levam em consideração o caráter mercadológico, e acabam fazendo da educação um “negócio” rentável, dado ao número de incentivo fiscal do governo federal. Demonstrando que o quadro de democratização do ensino superior ainda é complexo, devido ao fato de que o aumento dos ingressantes não foi acompanhado pelo fortalecimento do trabalho de muitas dessas IES. Isso indica que, embora tenha aumentado o número de matrículas, não significa que tenha aumentado o número de concluintes no ensino superior.

Para Castro (2007), apenas dez universidades particulares no país têm de fato um envolvimento considerável em pesquisa. A grande maioria possui alguma atividade desta modalidade embora, muitas vezes, frágil e isolada, enquanto que muitas, com um trabalho mais fraco, sobretudo neste aspecto, não têm nenhum vínculo com a pesquisa.

Este processo de expansão também pode ser destacado a partir da ampliação de vagas ofertadas pelas IES públicas, bem como da criação delas em regiões interioranas do Brasil, da mudança no perfil da população atendida. Com isso, passaram a acessar o ensino superior estudantes de condições financeiras menos privilegiadas que deram entrada nas IES particulares através de programas e projetos criados pelo governo federal, com maior densidade a partir dos anos 2000, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE. As IES públicas passam a receber esse mesmo público, principalmente pela criação delas no interior do país. Os estudantes que têm condições sociais e financeiras de acessar o ensino superior nos grandes centros urbanos, em sua maioria o fazem e os que não podem migrar com esse objetivo têm a oportunidade de ingresso quando as IES chegam até essas regiões.

Os estudantes com condição econômica mais privilegiada mostram-se mais beneficiados em relação ao ingresso; mais de 70% decidem, após o ensino médio, continuar os estudos no ensino superior, em contraste com aqueles economicamente menos favorecidos, posto que somente 1/3 avançam em sua trajetória escolar (LEON, MENEZES-FILHO, 2002; SILVA MELO, 2007).

No ensino superior brasileiro, o acesso ao sistema público, historicamente, “privilegiou os alunos que melhor se classificavam no processo seletivo de ingresso, e em geral, são candidatos procedentes das melhores escolas médias de natureza privada, e tendem a corresponder a extratos sociais de mais alta renda” (CUNHA, MOOG PINTO, 2009, p. 580). Esse fenômeno gera um ciclo vicioso em que, os que têm acesso às escolas de ensino médio com características propedêuticas e aos melhores cursinhos preparatórios, serão aqueles que também acessarão ao ensino superior público em universidades que trabalham a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão. Aos outros sobram talvez as chances de acessarem o ensino superior em IES particulares, que nem sempre têm o trabalho pautado por essa indissociabilidade.

Com isso podemos dizer que a trajetória da educação superior está interligada e muitas vezes determinada pelo contexto socioeconômico e que o acesso tem um caráter excludente (ATAÍDE, LIMA, ALVES, 2011), o que continua a se apresentar no processo de permanência.

A busca pela ampliação do acesso e permanência ao ensino superior, além de excludente, é considerada por Sguissard (2009) como uma utopia:

Utopia de que os princípios norteadores de uma política de educação superior para o nosso país sejam a efetiva democratização do acesso e garantia de condições de conclusão dos respectivos cursos: a autonomia, a associação ensino-pesquisa-extensão, a gestão democrática, a excelência acadêmica e a natureza pública da IES (SGUISSARD, 2009, p. 50 – grifo do autor).

Nesse sentido, a utopia é vista como busca por uma situação que privilegie a sociedade em geral, oferecendo não somente o acesso, mas a permanência e conclusão dos estudos superiores. Para o autor, ser utópico não é “ser otimista ingênuo é saber que a democratização do acesso e garantia de não evasão e conclusão do curso superior depende de políticas” (SGUISSARD, 2009, p. 50) públicas educacionais.

Assim, compreendemos, como Carvalho (2005), que a população estudantil não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições de qualidade que, por suposição, apenas as IES públicas podem oferecer: transporte, moradia estudantil,

alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, dentre outros.

Dessa forma, o que precisa ficar claro é que, não basta apenas levar estudantes à sala de aula, é preciso assegurar condições para que concluam os estudos (ATAÍDE, LIMA, ALVES, 2011) através da organização universitária de assistência estudantil. A gratuidade integral ou parcial desses programas não é suficiente para os estudantes, os quais necessitam de assistência estudantil que, supostamente, apenas as IES públicas ainda podem oferecer, para concluírem os cursos. Por isso, acreditamos que o investimento nas IES públicas seria um dos caminhos para firmar as políticas públicas de ensino superior, sem precisar de penduricalhos como as políticas compensatórias de cunho assistencialista.

Em uma pesquisa do MEC/INEP, de 1998, foram indicados parâmetros para definir melhor os programas e projetos de assistência estudantil passíveis de serem desenvolvidos pelas IES. Neles, alguns indicadores sociais de sobrevivência foram ressaltados: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho.

Para o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE (2007), órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, esses programas representam ações decisivas no combate à evasão discente. Torna-se imperativo sensibilizar as autoridades, os legisladores e a comunidade universitária para a importância da assistência como parte de um projeto acadêmico que tem a função de tornar cidadãos qualificados e competentes, compreendendo-a como um investimento necessário para evitar a evasão discente.

A assistência estudantil para as IES públicas está amparada pela Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007, do Ministério da Educação, intitulada como Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Esse programa tem como estratégia o combate às desigualdades sociais e regionais, e constitui-se como elemento de grande importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes com insuficiência de condições financeiras. Conforme Alves,

Para que o estudante possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica torna-se necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições. Para o desempenho do seu papel social, o estudante universitário precisa, igualmente, de livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação e oportunidade de participação em eventos acadêmicos e culturais (ALVES, 2012, p. 3).

A permanência precisa ser repensada e organizada como sugere o FONAPRACE (2007), para responder à necessidade de expansão do ensino superior, mas também de

democratizá-lo em sua permanência. O FONAPRACE (2007) elaborou, como sugestão, o Plano Nacional de Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior, que procura diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil. O documento ressalta que a política de assistência estudantil,

é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2007, p. 1).

O acesso e permanência também são assuntos pautados na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, sancionada em 20/12/1996, significando que a sobrevivência dos estudantes, no decorrer dos estudos deveria resultar, além de um processo legal, numa condição democrática, conforme constam nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988:

Art.205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para O exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...) (BRASIL, 1988).

Essa mesma direção encontra-se expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBN, nº 9394/1966 com dispositivos que amparam a assistência estudantil, entre os quais se destaca o Artigo 3º, quando diz que “o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)” (LDBN, 1996).

Sendo assim, podemos avaliar que as políticas de assistência aos estudantes são instrumentos que podem ser utilizados pelas IES, no que tange à permanência deles e, com isso, minimizar o fenômeno evasivo. As IES podem definir a forma de se organizar para melhor atender aos estudantes, para que a permanência seja objeto de cuidado e de análise. Acreditamos que, se os estudantes tiverem condição mais favorável de estudo, terão melhor estrutura para lidar com as transformações que a vida acadêmica realiza em suas vidas.

Sob essa perspectiva, Moreno aponta que é preciso partir do “princípio de que as políticas de assistência estudantil devem ser vistas como um direito social e como garantia política de cidadania e de dignidade humana. Para tanto, deve estar inserida na práxis acadêmica, com ações articuladas com o ensino, a pesquisa e a extensão” (MORENO, 2001,

p.1) e que a presença de política de permanência é fundamental para minimizar a evasão discente.

Segundo o FONAPRACE (2007), a não definição de recursos, além dos considerados “normais”, para a manutenção de políticas de assistência estudantil que busquem criar condições objetivas de permanência na IES, faz com que esses estudantes, muitas vezes, retardem sua conclusão e até desistam do curso.

Conforme Ferri, Hostins, Fronza e Valdamari, “o acesso ao ensino superior por si só não garante a igualdade, pois as condições de permanência são determinantes” (2010, p. 376) para a conclusão do curso pelo estudante. As IES não se tornarão mais inclusivas porque tenham permitido que os estudantes tenham acesso ao ensino superior, ela se tornará mais acessível ao permitir e auxiliar que concluam os cursos. O FONAPRACE (2007) entende que essa assistência pode ser planejada como espaço de ações educativas e de construção de conhecimento, considerada no plano administrativo, pedagógico e orçamentário como uma questão de investimento, garantindo recursos para sua execução.

Consideramos aqui que, devido à legislação federal acerca da assistência estudantil, principalmente a Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007, do Ministério da Educação, o PNAES, as IES públicas, principalmente as federais, precisam formular e implantar, na forma estabelecida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, medidas de democratização do acesso e de permanência aos seus estudantes e implementá-las no cotidiano da universidade.

No entanto, essa realidade não é somente das IES particulares. Nas IES públicas estaduais esses programas ainda não são institucionalizados, conforme a legislação que os define e que consta na Constituição Federal, na LDBN nº 9394/1996 e na portaria do PNAES. Em específico na IES que se constituiu como *lócus* do presente estudo, onde a pesquisa foi realizada, a assistência estudantil acontece de forma ainda precária e pontual no que se refere aos cuidados que indiquem a redução dos índices da evasão discente. As atividades previstas para assistência estudantil desta IES são:

São momentos organizados para o recebimento dos estudantes a cada início dos semestres letivos, através de programações oficiais, que acontecem em uma semana de atividades;

Manual do Universitário: objetiva informar aos calouros sobre a estrutura e funcionamento da universidade, bem como sobre os direitos e deveres dos mesmos, distribuído aos calouros no início do semestre letivo;

Programa de Apoio Psicológico e Orientacional: visa promover a melhoria de desempenho do universitário através de plantões de atendimento, buscando solucionar problemas que o mesmo venha a apresentar no âmbito psicológico e social;

Restaurante Universitário: visa fornecer alimentação subsidiária para os estudantes e servidores da IES que foi inaugurado no corrente ano;

Programas de Bolsa de Iniciação Científica financiados por agências de fomento.

Diante dessa análise podemos dizer que não são unicamente os problemas que ocorrem nas IES particulares, em termos de acesso e permanência, que podem contribuir para a evasão discente, os que acontecem nas IES públicas também podem contribuir para a consolidação desse fenômeno.

Atualmente, o acesso às IES públicas não é privilégio das elites brasileiras, quebrando o ciclo vicioso, de que os que estão nas IES públicas são os que têm melhores condições sociais e financeiras, e entendendo que estudantes das camadas mais pobres da população, que apresentam trajetórias escolares e de vida diferentes dos que até então frequentavam as universidades, também a estão acessando. Esses estudantes são detentores de outro tipo de “capital cultural” (BOURDIEU, 1997), que adentram os corredores dessas instituições de ensino, apresentando uma diversidade cultural que precisa ser levada em consideração nos processos pedagógicos, para que a permanência ocorra, evitando assim a evasão.

A preocupação com o acesso e permanência dos alunos ao/no ensino superior, apresentada neste capítulo, indica que esse fenômeno é assunto complexo e preocupante em todas as instâncias e que ela,

A evasão não pode ser analisada somente em seus componentes decorrentes das estruturas existentes nas instituições de ensino. Ela é uma questão complexa cujo combate requer medidas relacionadas tanto a fatores estruturais internos quanto a fatores externos, do próprio estudante ou do meio social onde vive. Mesmo o conjunto dos cursos de graduação apresenta uma grande variação, quanto à incidência da evasão. Fatores que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros períodos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública (TONEGUITTI, MARTINEZ, 2011, p. 5).

Refletir sobre essas questões pode representar um alerta para as IES, no sentido de planejar o acesso e permanência dos estudantes, possibilitando-lhes uma ou mais perspectivas de estudo e profissão. Assim sendo, as IES, como responsáveis pela formação de profissionais, podem estudar e analisar criticamente e promover condições que ajudarão a manter-se coesa na promoção de boa formação profissional, minimizando o quadro de evasão discente no ensino superior.

A EVASÃO COMO PROBLEMA DA ATUALIDADE.

Introdução: Este capítulo está direcionado à evasão e suas concepções, abordando estudos que fundamentaram à pesquisa, apresenta sua ocorrência no Ensino Superior e traz um breve contexto histórico da criação dos Institutos Federais, em especial o do Estado do Amazonas e destaca ainda os dados referentes aos cursos de Licenciatura objeto desse estudo.

2.1 Evasão nas Instituições de Ensino Superior

Na medida em que tais concepções parecem configurar a maioria dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física em nosso país, as contribuições deste trabalho concentram-se na visibilidade de motivos que elas promovem para a evasão de estudantes, potenciais ex- futuros professores de Matemática e Física, tão necessários a este país, almejando que tal visibilidade possa contribuir para o repensar da formação inicial de professores de Matemática e Física em nossas IES.

O estudo é circunscrito por questões locais, mas reflete discussões mais amplas ocorridas em âmbito nacional. Nesse sentido, em 1995, a partir de um seminário sobre evasão nas universidades brasileiras proposto pela Secretaria de Educação Superior - SESU - o governo federal, através do Ministério da Educação - MEC- montou uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão devido ao alto índice de evasão média nacional que, na época, representava 50% nas instituições de ensino superior federais, ao mesmo tempo em que apontava um baixo índice de diplomação de alunos. Os pesquisadores que compuseram tal comissão, cujo objetivo era o de estudar em profundidade a problemática da evasão, foram indicados pelos dirigentes das 61 instituições participantes e, também, por representantes do MEC. O trabalho encerrou-se no ano seguinte e os resultados foram apresentados no documento intitulado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas - IESP” divulgado em 1996.

O referido documento reúne um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras acerca da evasão e da retenção de estudantes, e constitui-se como pioneiro e inovador, de indiscutível relevância para o sistema de ensino superior do país, ao mesmo tempo em que proporciona um autoconhecimento de cada Instituição participante, tornando-se subsídio valioso a modificações necessárias para minimizar e/ou resolver a problemática da evasão.

No relatório de Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas – IESP (1996), é considerado que o fenômeno da evasão é muito maior do que a percepção geral que dele se tem, o que indicaria a presença de uma disposição comum às IES de considerá-lo como “normal”, como aspecto inerente aos cursos universitários do mundo inteiro provocando decisões administrativas inadequadas e contrárias à produtividade geral dos cursos.

Os motivos da evasão discente estão apontados nesse relatório e classificados em três ordens descritos como os que estão em “primeiro lugar, aqueles que se relacionam ao próprio estudante; em segundo, os relacionados ao curso e à instituição; finalmente, os fatores socioculturais e econômicos externos” (BRASIL, 1996, p. 137).

Em uma das primeiras reuniões da comissão, o seu presidente, Professor Décio Leal de Zagottis, ressaltou que “as preocupações do MEC em relação aos altos índices de evasão nas Universidades Públicas eram várias e também se preocupava com os elevados índices de retenção de alunos, ou seja, de permanência nos cursos para além do tempo máximo de integralização curricular” (BRASIL, 1996, p. 13). A comissão procurou estabelecer alguns conceitos e diferenciações entre a evasão e outras situações que podem ocorrer com os estudantes dentro de uma instituição. Nesse sentido, José Lino Bueno distingue evasão de exclusão:

A primeira corresponde a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade; já a segunda implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante (BRASIL, 1996, p.24).

Nesta perspectiva, a evasão apresenta-se sob duas faces distintas. Por um lado, resulta de uma decisão do aluno, com base em motivações prioritariamente de ordem pessoal. Ela pode ser, por outro lado, a resultante de uma combinação de fatores acadêmicos, socioeconômicos e pessoais caracterizando-se, neste caso, mais como exclusão do que propriamente como evasão. Isto é, as próprias condições acadêmicas (composição curricular, professores, organização da escola), muitas vezes são as principais responsáveis pela ocorrência do fenômeno, expulsando o aluno (GATTI, 1983).

Segundo José Dilmo Ristof, é preciso diferenciar evasão de mobilidade acadêmica. Para ele, evasão corresponde ao abandono dos estudos, enquanto mobilidade corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso.

Parcela significativa do que chamamos de evasão (...) não exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso, nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição, mas tentativa de buscar sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOF, 1995 apud BRASIL, 1996, p.25).

Essa migração pode significar a necessidade de reorganização da vida acadêmica para atender a vida pessoal, ou seja, os estudantes podem migrar de um curso a procura de outro que lhes forneça mais coesão e coerência com os sonhos de vida pessoal e profissional. Também José T. V. Pereira, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no estudo sobre a evasão naquela instituição, acrescenta aos tipos de evasão especificados acima, a evasão da área:

A evasão da universidade ocorre quando o aluno deixa a universidade sem concluir nenhum curso, e é classificada nos seguintes tipos: abandono, cancelamento a pedido, cancelamento pela Unicamp e transferência para outra instituição de Ensino Superior. Quando o aluno deixa o curso ou a área, mas permanece na universidade, surge um quinto tipo de evasão, que é denominada de flutuação ou mobilidade. Se essa migração ocorreu dentro de uma mesma área, trata-se de evasão do curso, mas não da área. Caso o aluno tenha migrado para um curso de outra área, estará caracterizada a evasão do curso e também a evasão da área (PEREIRA, 1995 apud USP, 2004, p.14).

O entendimento de outros conceitos acerca da evasão discente é importante para melhor compreensão desse trabalho.

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; Evasão do sistema: quando o estudante abandona definitiva ou temporariamente o ensino superior (BRASIL, 1996, p. 20 – grifos do original).

Para minimizar ou resolver o fenômeno da evasão discente, a comissão ao elaborar o relatório de Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas – IESP (1996) sugere que algumas ações sejam trabalhadas pelas IES.

a) A necessidade de flexibilizar os currículos dos cursos, b) melhorar a formação pedagógica do docente universitário, c) adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação (...), d) estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico, e) criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas, f) elaborar projetos de aprimoramento dos cursos, g) ampliar convênios para estágios (...), h) desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias, i) produção de material de divulgação (...), j) ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação, l) definição de um sistema público (...), m) atualização dos currículos dos cursos e n) criação de novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas – urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas organizacionais, etc,

contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional (BRASIL, 1996, p. 141).

Assim, a evasão é compreendida, nesta pesquisa, pelo abandono dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física, ou seja, o estudante que não os concluiu, e é nessa perspectiva que os dados foram analisados.

Acreditamos que o processo educacional é circunscrito pelo momento da entrada do estudante na universidade e pelo momento da sua saída da IES, que é traduzido no ritual de colação de grau, ou então quando ele evade do curso. O processo vivenciado pelos estudantes dentro da IES, muitas vezes, é percorrido com muito esforço e com alguns obstáculos que, se não forem superados, resultam no processo evasivo discente.

Nesse sentido, Baggi e Lopes (2009) afirmam que os estudos produzidos sobre o fenômeno da evasão apontam uma ausência de discussões mais aprofundadas que possibilitem esclarecer melhor a evasão como fenômeno social que afeta a educação brasileira, principalmente nas de Licenciatura em Matemática e Física.

Como Aluna da respectiva Instituição onde essa pesquisa foi realizada, o esvaziamento das turmas ao longo dos períodos nos chamou atenção, pois nos primeiros a média de alunos era de 40 a 35, enquanto que no sexto período se reduzia até cerca de 6 estudantes. Outro fator marcante foi o pequeno número de estudantes que se graduam nesses cursos.

Para refletir sobre tais problemas, consultamos alguns documentos fornecidos pela Coordenação de Controle Acadêmico da IES.

É importante registrar que, no Brasil, a literatura sobre o assunto está organizada em forma de artigos científicos publicados em periódicos e/ou em eventos científicos, e através de dissertações e teses disponíveis em bibliotecas e bancos de dados da mídia eletrônica. Também encontramos, sobre a evasão discente, alguns documentos oficiais de órgãos governamentais com registro de ações que foram iniciadas, mas que não deram continuidade a essa discussão. É curioso e angustiante perceber, que em termos de livros, foram encontradas somente duas (e antigas) publicações brasileiras, o que confere a este trabalho de pesquisa a relevância que ele tem, no sentido de preencher uma lacuna deixada pela literatura brasileira e também pelas pesquisas científicas.

Em termos de evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no estado do Amazonas, a situação ainda é um pouco mais precária, pois encontramos poucas publicações que problematizam a temática. Por isso, podemos apontar a ausência de discussões mais aprofundadas sobre evasão dos alunos no ensino superior e que esse fenômeno ainda não é

suficientemente refletido pela comunidade acadêmica e nem levado em consideração pelas políticas públicas educacionais brasileiras.

Para entendermos a complexidade desse assunto, julgamos necessário apresentar ideias e discussões propostas por alguns autores que têm estudado essa temática: Ataíde, Lima e Alves (2011); Gisi (2004, 2006); Rezende Pinto (2004); Cunha e Moog Pinto (2009); Vargas (2010); Brasil (1996, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012); Cunha (2000, 2007); Teixeira (1998); Ribeiro (1975); Sguissard (2004, 2009); Silva e Kawamura (2011); Veloso e Almeida (2001), Baggi e Lopes (2009) dentre outros.

2.2 Evasão Discente no Ensino Superior.

O governo federal, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, realiza anualmente o Censo da Educação Superior - CES. No trabalho do CES é feita uma coleta de informações objetivando a obtenção de dados detalhados sobre a organização do ensino superior, bem como as grandes tendências do setor, para serem apresentados à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. Os dados coletados podem servir de base para elaboração e/ou reelaboração de projetos e de programas de políticas públicas para a educação brasileira.

A coleta dos dados do CES tem como referência as diretrizes gerais estabelecidas pelo Decreto nº 6.425, de 04 de abril de 2008, que dispõe sobre o censo anual da educação. Ele reúne informações sobre as IES, seus cursos de graduação presencial ou à distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa (BRASIL, 2009).

Essa coleta de informações é feita através da utilização de um questionário enviado às IES de forma eletrônica, em que elas respondem sobre sua estrutura e cursos. O pesquisador institucional, que é o responsável na IES por esse preenchimento, pode, junto com a equipe que trabalha com o censo, fazer alterações e/ou inclusões, no questionário, que julgarem ser necessárias, mas depois que o sistema eletrônico, no sítio do Ministério da Educação - MEC é fechado não pode ser feito nenhum tipo de alteração. No entanto, depois do preenchimento, os relatórios finais são enviados às IES, para que haja a consulta, validação ou correção das informações prestadas.

Passado esse período de validação ou correção das informações prestadas pelas IES, o INEP realiza rotinas de análise na base de dados do CES, para verificar a consistência das

informações. Após essa fase de conferência, em colaboração com os pesquisadores institucionais, o censo é finalizado. Os dados são, então, divulgados e a sinopse estatística é publicada, não podendo mais haver alteração nas informações, pois passam a ser estatísticas oficiais de nosso país (BRASIL, 2009).

Conforme dados do CES/INEP (BRASIL, 2009), a evasão anual média no país, entre 2000 e 2005 foi de 22%. No período 2007 a 2008, a evasão média anual do ensino superior do Brasil foi de 22,2% de estudantes que abandonaram seus cursos, de 20,3%, dos que abandonaram suas IES e de 17,7%, dos que abandonaram o ensino superior, pois alguns estudantes podem ter retornado por meio de novo processo seletivo para continuidade dos estudos em outro curso ou outra IES.

A evasão anual nas IES públicas no período de 2005 a 2009 tem oscilado em torno dos 12,4%, variando entre 10,5% e 12,4% nesse período; enquanto nas IES privadas há uma oscilação em torno de 25,7%, contra uma taxa nacional de 22,2% (BRASIL, 2009).

Conforme o que se observa nos dados das IES privadas, podemos inferir que os índices de evasão são maiores devido às condições financeiras dos estudantes, pois ao mesmo tempo em que arcam com as mensalidades também precisam de condições razoáveis para manterem-se nos cursos, no que se refere à transporte, alimentação, moradia, material didático e de consumo, dentre outras.

Nas IES públicas as taxas de evasão ainda são consideradas altas, uma vez que os gastos financeiros dos estudantes são feitos em razão de outras atividades diferentes do pagamento de mensalidades. Essa taxa poderia ser ainda menor se essas IES implantassem e implementassem, conforme a legislação vigente, uma política de assistência ao estudante, bem como, a nível de políticas públicas, levar em consideração os índices dessa evasão.

Isso deve ser considerado, uma vez que a evasão discente ocorrida em IES públicas causa prejuízos que assumem uma intensidade e problemática maior, porque entra em uma esfera administrativa de bens coletivos, mantidos diretamente pela sociedade por meio de destinação de verbas captadas na forma de impostos.

Em termos de organização acadêmica, a universidade apresenta uma menor taxa de evasão no período de 2005 a 2009, ficando na média de 18%. Os centros universitários, em média, com 26% e as faculdades em torno de 25% (BRASIL, 2009).

Esse dado pode representar o que significou a expansão do ensino superior em termos de evasão. Os maiores índices de evasão estão nos centros universitários e nas faculdades e podem ter sido produzidos devido à grande quantidade de IES criadas após a publicação do Plano Nacional de Educação em 2001. Contudo, esse é um paradoxo, pois a tentativa do

governo federal era a de ampliar o acesso ao ensino superior e uma das metas era que, até 2010, 30% dos jovens de 18 a 24 anos estivessem cursando o ensino superior. No entanto, em 2009, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE revelou que apenas 13,7% dessa população está matriculada no ensino superior.

Esses índices também podem ser justificados pelo fato de que essa organização acadêmica seja mais facilmente reconhecida e autorizada pelos órgãos responsáveis. Posto que não fossem universidades, os centros universitários e faculdades são menos custosas e, logo, mais lucrativas. Não precisam, portanto, realizar pesquisas e nem implantar ações de extensão. Elas podem somente trabalhar com o ensino e quebrar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão que caracteriza o ensino superior. Obviamente, como as IES privadas em forma de faculdades e centros universitários detêm a maioria dos estudantes no ensino superior, seu peso é maior e a média nacional está mais próxima de seus índices.

2.3 Contexto Histórico do IFAM

Na página do site do IFAM, há um breve contexto histórico que Segundo Mello (2009), no Amazonas o Instituto, surge quando o Governo Federal constituiu uma ação, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica. Os Institutos surgiram com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico promovendo o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.

Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Nº 11.892, criando trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Entretanto, a trajetória da Instituição no Amazonas remonta desde o início do século XX. O Presidente da República Nilo Peçanha sanciona por meio do Decreto Lei No 7.566, de 23 de setembro de 1909, antes mesmo do reconhecimento da primeira Universidade Livre de Manaus, a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices, que foi inaugurada com oficinas de alfaiataria e marcenaria para 14 alunos, tendo funcionado primeiramente na Chácara Afonso de Carvalho, situada na Rua Urucará, no bairro Cachoeirinha. Após a transferência de presos da Casa de Detenção de Manaus, em 1916, o local ficou vago e a Escola de Aprendizes Artífices mudou-se pela primeira vez, tendo a possibilidade de aumentar seu espaço físico e, conseqüentemente, o número de alunos - total de 95 - matriculados. As aulas eram

ministradas nos turnos matutino e vespertino, com cursos de desenho aplicado, ensino primário, oficinas de marcenaria, carpintaria, alfaiataria e ferreiro-serralheiro.

Cerca de 11 anos depois, em 1927, a Escola mudou-se para o Mercado Municipal da Cachoeirinha, onde passou a receber encomendas para a fabricação de produtos nas oficinas. Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, a Escola de Aprendizes Artífices de Manaus passa a ser chamada Lyceu Industrial de Manaus. O objetivo era qualificar os filhos dos operários ou dos associados para as artes e os ofícios. É nesse período que surgem as entidades especializadas ao sistema. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem comercial (SENAC). E em 1940, o Campus Manaus Zona Leste tem suas origens na Escola Agrotécnica Federal de Manaus, que remonta ao Patronato Agrícola Rio Branco criado no então território do Acre em 1923, através do Decreto Lei Nº 16.082, e posteriormente transformado em Aprendizado Agrícola, que por meio do Decreto Lei Nº 2.225, foi transferido para o estado do Amazonas. Em Manaus, o Aprendizado Agrícola foi instalado em 19 de abril de 1941, no local chamado Paredão, hoje atual Estação Naval Rio Negro, ao lado da Refinaria de Manaus, a margem esquerda do rio Negro, passando a se denominar Ginásio Agrícola do Amazonas pelo Decreto Lei Nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, obedecendo a Lei Nº 4.024/1961. Elevado à categoria de Colégio pelo Decreto Lei Nº 70.513, de 12 de maio de 1972, passa a denominar-se Colégio Agrícola do Amazonas, ano no qual foi transferido para suas atuais instalações na Avenida Cosme Ferreira, Bairro São José Operário, na Zona Leste da cidade.

A Escola Técnica de Manaus foi criada pelo Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, sendo um instituto oficial de ensino profissional, subordinado à Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde. O prédio estava localizado entre a Av. Sete de Setembro e as ruas Duque de Caxias, Ajuricaba e Visconde Porto Alegre. O prédio foi construído no período entre 1938 a 1941. Segundo o Regimento Interno, a finalidade do Instituto era preparar profissionalmente o trabalhador e deixá-los aptos ao exercício de ofícios e técnicos nas atividades industriais, dando a jovens e adultos da indústria, a oportunidade de uma qualificação que aumentasse a eficiência a produtividade. Enfim, em 1965 surge a Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) por meio da Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965. Com a expansão do Polo Industrial de Manaus (PIM), logo surgiu a demanda de mão de obra qualificada para o preenchimento das vagas nas indústrias instaladas no Amazonas. Desta forma, a ETFAM passou a ofertar cursos técnicos em Eletrônica, Mecânica, Química e Saneamento. Além disso, o prédio sofreu melhorias em sua infraestrutura, tais como: a

construção do prédio do recreio coberto, do ginásio de esportes, da pista de atletismo e da piscina.

A expansão da Rede Federal de Educação foi contemplada no Plano de Desenvolvimento da Educação no governo do presidente José Sarney (1985-1990). E foi através da Portaria Nº 67, do Ministério da Educação, de 6 de fevereiro de 1987, que surgia a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Manaus. Esta, entrou em funcionamento em 1992, localizada na Avenida Danilo Areosa, no Distrito Industrial, em terreno cedido pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA).

Criada com o nome de Escola Agrotécnica Marly Sarney, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira foi construída em 1988, através do Convênio Nº 041 celebrado entre a Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira e Ministério da Educação, referente ao Processo Nº 23034.001074/88-41. O Campus São Gabriel da Cachoeira tem sua origem num processo de idealização que se inicia em 1985, então no governo do Presidente José Sarney, com Projeto Calha Norte, o qual tinha como objetivo impulsionar a presença do aparato governamental na Região Amazônica, com base na estratégia político-militar de ocupação e defesa da fronteira. Fazendo parte das instituições a serem criadas, a partir de 4 de julho de 1986, pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, implementado pelo governo brasileiro.

A partir de 1987, o Instituto Socioambiental em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro vinha assessorando o processo de demarcação e consolidação das terras indígenas, e a partir de 1995 se inicia um processo de questionamentos sobre a forma de atuação e o papel desta Instituição de ensino no novo contexto territorial da região, visto que agora a necessidade das organizações indígenas legalmente constituídas de buscarem formas de gestão de suas terras demarcadas com a identificação de potencialidades econômicas.

Desta forma, em 30 de junho de 1993, o Presidente Itamar Franco, assina a Lei Nº 8.670 que cria a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira tendo sua primeira Diretoria Pro Tempore, sendo transformada em autarquia através da Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. O início das atividades escolares ocorre em 1995, já no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com o ingresso da primeira turma do curso de Técnico em Agropecuária. Visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além da integração com os diversos setores da sociedade e do saber produtivo implanta-se no Brasil os Centros Federais de Educação Tecnológica. Em 26 de março de 2001, por decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM). É

nesse período que o Centro de Documentação e Informação Monhangara foi construído na Unidade Sede.

Em 2008, o Estado do Amazonas contava com três instituições federais que proporcionavam aos jovens o Ensino Profissional, sendo: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), que contava com duas Unidades de Ensino Descentralizadas uma no Distrito Industrial de Manaus e outra no Município de Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira que passaram a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Cada uma autônoma entre si e com seu próprio percurso histórico, mas todas as instituições de referência de qualidade no ensino. Por meio do Decreto Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em todo o país.

Num processo que está em constante alteração, no fim de 2014, o IFAM já conta com 15 Campi, sendo três em Manaus (Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste), Coari, Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara, Tefé e manacapuru proporcionando um ensino profissional de qualidade a todas as regiões do Amazonas. Além dessas Unidades Acadêmicas, o IFAM possui um Centro de Referência localizado no município de Iranduba. Atualmente, o IFAM está estabelecido em 23 municípios, sendo três deles, polos de Educação a Distância em Roraima. No primeiro semestre de 2015, a Instituição já soma 16.643 alunos, distribuídos em 32 cursos de formação profissional, 128 cursos técnicos presenciais e 13 cursos técnicos em EAD. Além disso, contamos com 1.712 servidores em todo o Estado.

Dentre os 32 cursos de formação profissional estão as Licenciaturas em Matemática e Física, que por sua vez são os cursos que mais apresentam evasão da Instituição. Com base nessa realidade e lançando mão da trajetória dos cursos de formação de professores na área de exatas no Brasil, marcada pela evasão e o “número de alunos formandos em relação ao número de ingressantes é bem menor” (PIRES, SOARES, 2008, p. 1). Devido à evasão discente, esses cursos apresentam uma quantidade menor de profissionais no campo de trabalho. Por isso o Brasil, em época alternada, enfrenta escassez de professores para o ensino básico.

Tal avaliação se baseia, dentre outras coisas, na estimativa feita pelo INEP (BRASIL, 2013) de que faltam cerca de 235 mil docentes de Matemática e Física no Brasil, só no Instituto Federal do Amazonas - IFAM, de 40 alunos matriculados nesses cursos,

aproximadamente de 8 ou 10 alunos concluem o curso, esse número alarmante foi analisado nesta pesquisa afim de descobrir as reais causas de abandono desses cursos.

2.4 Perfil dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática

O curso de Licenciatura em Física iniciou suas atividades em 2009 e busca formar professores com conhecimentos em Física, capacitando-os ao exercício da docência com competência, ética e criatividade, sendo capazes de solucionar problemas de forma reflexiva e crítica além de buscar novas formas de construir e disseminar o conhecimento científico. A diversidade de atividades e atuações pretendidas para o formando em Física necessita de qualificações profissionais básicas comuns, que devem corresponder a objetivos claros de formação através das competências essenciais desses profissionais.

O curso de Física

Nome do Curso: Licenciatura em Física

Modalidade: Presencial

Área de conhecimento a que pertence: Ciências Exatas e da Natureza

Forma de Ingresso: Processo seletivo público/vestibular classificatório, transferência, reingresso, reopção entre cursos ou áreas afins, ingresso para portadores de diploma.

Distribuição de Vagas: 40 vagas oferecidas anualmente

Turno de Funcionamento: Vespertino

Unidade de Funcionamento: Sede

Regime de Matrícula: A matrícula é realizada semestralmente, por disciplinas.

Prazo para integralização do Curso: O prazo mínimo para integralização do curso é de 7 semestres (3,5anos) e o prazo máximo é o dobro do total de semestres do curso menos 1 semestre, ou seja, 15 semestres (7,5 anos).

Carga Horária

Disciplinas Optativas: 120H

Disciplinas Obrigatórias: 2800H

Estágio Supervisionado (já contabilizados 80 h na disciplina Seminário de Estágio): 400H

Atividades Complementares: 200H

Total de Horas do Curso: 3440H

O curso de Matemática foi criado em 2009 com o objetivo de formar professores de Matemática para atuar na educação básica (de 5ª a 9ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio) de forma que atenda a oferta de trabalho e o potencial socioeconômico da região. O licenciado em Matemática é um profissional capacitado para o exercício do magistério para atuar na educação básica com uma formação que se estende a vários âmbitos na respectiva área.

Ficha do curso de Matemática

Modalidade: Presencial

Área de conhecimento: Ciências Exatas e da Natureza

Distribuição de Vagas: 40 vagas oferecidas anualmente

Turno de Funcionamento: Vespertino

Prazo para integralização do Curso: O prazo mínimo para integralização do curso é de 7 semestres (3,5anos) e o prazo máximo é o dobro do total de semestres do curso menos 1 semestre, ou seja, 15 semestres (7,5 anos).

Critério de Aprovação: o aluno deve apresentar no mínimo média 6,0.

Refletindo sobre as questões pontuadas na introdução e nos capítulos seguintes, a problemática dessa pesquisa foi a evasão discente ocorrida, no período de 2009 a 2012, nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física que é ofertado por uma IES pública localizada no Estado do Amazonas. Nesse sentido, após a apresentação e discussão dos aportes teóricos que balizaram a presente investigação, descrevemos o percurso metodológico adotado.

A PESQUISA SOBRE EVASÃO NAS LICENCIATURAS.

Introdução: Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa monográfica cujo objetivo foi apontar os motivos que levaram os alunos das Licenciaturas em Física e Matemática no período de 2009 a 2012, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas a fazerem parte da estatística de evasão. Apresentando também os resultados das coletas de dados e a interpretação dos resultados.

3.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa é do tipo qualitativa pois, esse tipo de abordagem é a opção ideal para entender a natureza de um fenômeno social, com a intenção de construir um resultado interpretativo, analítico e descritivo conforme Richardson (2014).

A pesquisa qualitativa possui caráter descritivo e exploratório, que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar com liberdade sobre o tema em questão. A abordagem exploratória usada nas pesquisas tem como objetivo familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Segundo Sampiere, Collado e Lucio (2006), nessa abordagem os objetos são construídos a partir da comprovação de situações já existentes, que não foram provocadas intencionalmente pelo pesquisador. A presente pesquisa irá ressaltar os motivos da evasão nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, e o problema exposto é o resultado da observação dos baixos números de alunos nesses cursos. Já a abordagem descritiva, permite ao pesquisador elaborar um perfil a partir das características observadas ao longo das interpretações.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Embora seja uma pesquisa qualitativa, os dados coletados foram inicialmente organizados em forma descritiva usando técnicas de porcentagem com demonstrações de quadros e gráficos para os casos mais relevantes. A porcentagem é utilizada para representar, de uma forma prática, o quanto de um total se está referenciando. Segundo Malhotra (2006), o emprego de recursos, técnicas estatísticas desde as mais simples às mais complexas e os gráficos são formas de representação dos dados obtidos nos levantamentos da pesquisa e estes podem ser apresentados em várias formas como figuras geométricas, diagramas, desenhos e imagens de modo a fornecer uma interpretação mais rápida e concreta.

3.2 Levantamento de Dados

A presente pesquisa foi desenvolvida com utilização de três fontes de coletas de dados: A primeira foi o levantamento bibliográfico sobre o tema investigado, a fim de compreender melhor a temática pesquisada, através de estudos já realizados com busca e seleção de vários autores que abordam o tema sobre evasão através de leitura de artigos científicos, teses, dissertações, monografias e livros.

A segunda fonte de coleta foi o levantamento interno dos dados referentes aos alunos desses cursos, contendo informações sobre número de evadidos, desde a fundação do curso no ano de 2009 até 2012. Os documentos solicitados pela CCA foram:

- Relações dos alunos mostrando suas situações de matrículas, tais como: números de alunos matriculados, cancelados, desistentes, evadidos, trancados e concluído;
- Lista contendo o contato dos alunos matriculados nesses períodos tais como e-mail ou telefone. A importância desses documentos citados foram essenciais para definição da forma de contato com alunos evadidos. Esses dados foram solicitados no ano de 2013, pela orientadora do projeto na Coordenação de Controle Acadêmico (CCA), do próprio Instituto, e foram entregues ao final do referido ano. Os dados solicitados alguns encontravam-se incompletos. No ano seguinte, 2014, fizemos uma nova solicitação via protocolo, e no início do mês de agosto de 2015, foram-nos repassados os dados completos.

Após a organização e interpretação, demos prosseguimento à pesquisa e nesta etapa foi utilizado um questionário afim de obter as respostas para o problema abordado. Portanto a terceira fonte de coleta de dados foi a aplicação de questionário estruturado e semi-estruturado que segundo Malhotra (2006), o questionário estruturado é o instrumento que quando aplicado a uma amostra populacional, destina-se a provocar informações específicas dos entrevistados.

No questionário estruturado, cada participante responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas. As respostas são registradas de acordo com um esquema de codificação também preestabelecido. Já no questionário semi-estruturado, a interação do discurso entre o participante e o pesquisador da pesquisa desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. Mas com um caráter exploratório, desenvolvendo em profundidade, explorando questões e problemas específicos.

3.3 Elaboração do Instrumento de Coletas de Dados

Para elaboração do questionário tomamos como base, Richardson (2014), que instrui que as informações contidas no questionário permitem observar as características de um indivíduo ou grupo. O questionário representa um dos meios mais eficazes para testar de forma precisa, as hipóteses levantadas.

Devido à demora na obtenção dos dados, realizamos no 2º semestre de 2015, a aplicação do questionário aos estudantes evadidos nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, visando identificar os motivos da evasão discente. O questionário aplicado foi um tipo de questionário online, pois esse seria um dos modos de logarmos êxito no contato com esses ex-alunos.(está em anexo).

Para Castells (2004) a comunicação é a base da atividade humana, e a Internet está mudando o modo como nos comunicamos, dado que ela é o primeiro meio que permite a comunicação de muitos para muitos a uma escala global e no tempo escolhido pelas pessoas. Atualmente as principais atividades econômicas, sociais, políticas e culturais estão estruturadas através da Internet (CASTELLS, 2004).

Segundo Richardson, de acordo com tipo de perguntas, os questionários podem ser classificados em três categorias: Questionários de Perguntas Fechadas, Questionários de Perguntas Abertas e Questionários que combinam ambos os tipos de perguntas. Durante a elaboração do questionário online, as perguntas elaboradas foram perguntas fechadas e abertas.

Questionários de Perguntas Fechadas são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas fixas e preestabelecidas. Questionários de Perguntas Abertas caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações (RICHARDSON 2014). Estes estão presentes no questionário da pesquisa monográfica.

Outra dificuldade que surgiu no decorrer da coleta de dados foi conseguir contato com a maioria dos evadidos, visto que não os números de telefone constantes da relação de contatos não existiam ou não pertenciam mais aos mesmos. Decidimos optar por elaborar o questionário e enviar para todos esses ex discentes. Para os evadidos que possuíam endereço eletrônico, o e-mail foi encaminhado com questionário online. Tentamos contato com todos os evadidos via e-mail, apesar de não atingir todos, conseguimos respostas suficientes para chegar a números (36) que dessem confiabilidade e segurança à pesquisa. Alguns e-mails encontravam-se desativados, por isso muitos alunos não responderam ao questionário

enviado. Os que responderam, foram receptivos e se prontificaram a colaborar com a pesquisa, contribuindo para a análise do tema em questão. Também haviam muitos evadidos que não apresentavam contato algum e estavam descritos nas listas como: necessitando atualização. Com esses não foi possível estabelecermos nenhuma forma de contato, não sendo possível encontra-los. Estes não compuseram a pesquisa. A maioria dos contatos foi realizada por envio e recebimento de e-mail, pois de certa forma, o custo seria baixo e causaria menos incômodo aos entrevistados.

3.4 Análise dos Dados.

Neste tópico apresentamos a análise dos dados e sua interpretação, através de demonstrações em gráficos e quadros e os resultados numéricos da evasão nas Licenciaturas de Física e Matemática.

Os dados apresentados a seguir são referentes aos números fornecidos pela Coordenação de Controle Acadêmico (CCA), nessa etapa, foi realizado um levantamento quantitativo da situação de matrícula com a finalidade de apresentar os números de cancelados, desistentes, matriculados, trancados, evadidos e concluídos em ambos os cursos, de Física e Matemática. Com os números foi possível detectar o número total de alunos evadidos para cada curso conforme descritos posteriormente.

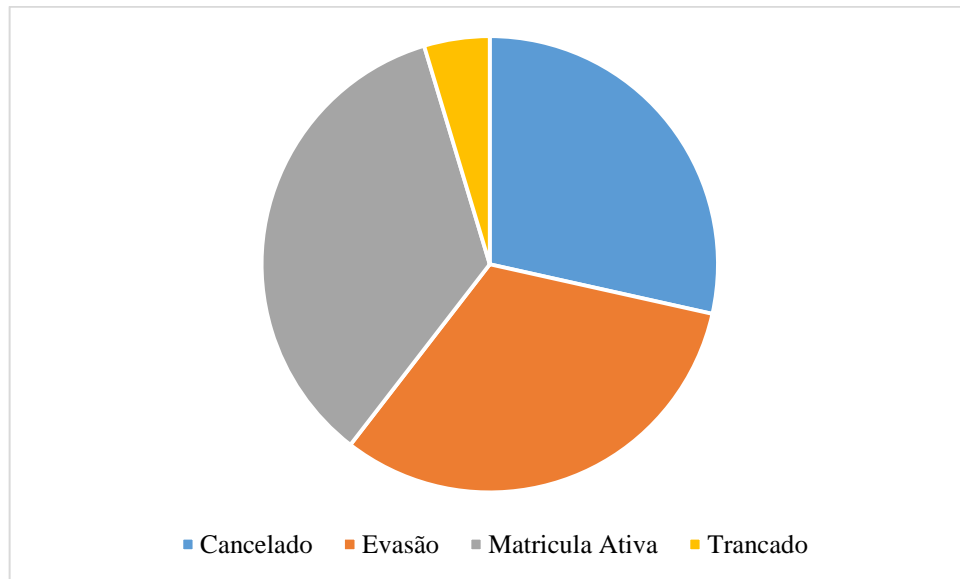
Quadro 01 - Situação de matrícula dos alunos de Física de 2009 a 2012.

Situação	Frequência	Percentual
Ingressante	165	
Cancelado	44	26,0%
Evasão	57	35,0%
Matrícula Ativa	56	34,0%
Trancado	08	05,0%

Fonte: Dados fornecidos pela CCA, 2015.

O Quadro 01 apresenta o total de alunos do curso da Física no período de 2009 a 2012. O total de ingressantes é de 165 alunos. Desse total, 56 constam como matriculados, 57 são definidos como evadidos, 44 tiveram suas matrículas canceladas e 08 tiveram suas matrículas trancadas.

GRÁFICO 01 – Situação de Registro do Curso de Física.



Fonte: cedidos pelo CCA Documentos.

O gráfico 01 representa a proporção dos registros da situação de matrícula dos alunos do curso Licenciatura em Física.

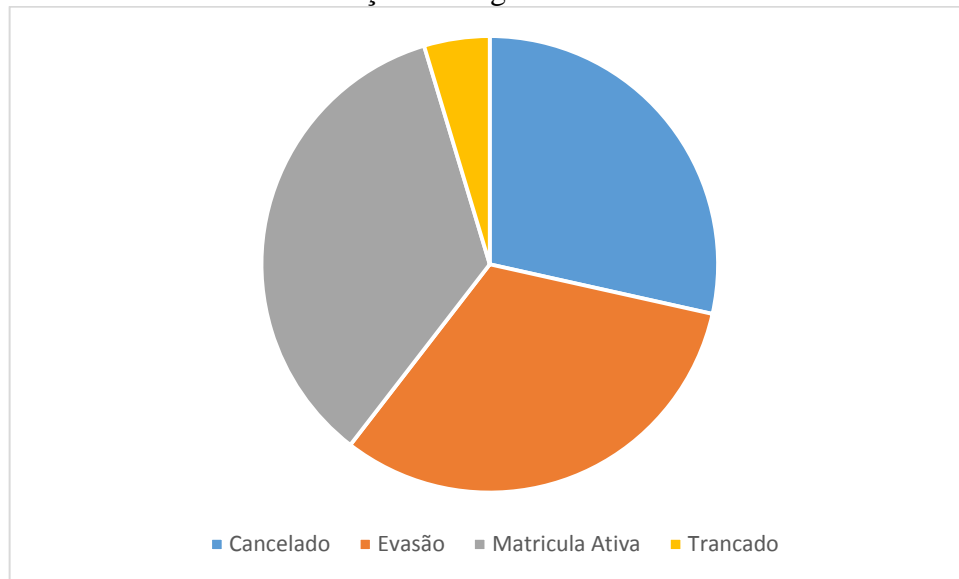
Quadro 02 - Situação da matrícula dos alunos de Matemática- 2009 a 2012

Situação	Frequencia	Percentual
Ingressante	172	
Cancelado	49	28,0%
Evasão	55	32,0%
Matricula Ativa	60	35,0%
Trancado	08	05,0%

Fonte: Dados fornecidos pela CCA, 2015

O Quadro 02 demonstra o total de alunos do curso da Matemática no período de 2009 a 2012, onde o número total de alunos foi de 172, desse total, 60 alunos permanecem com matrículas ativas representando 35%. Dentre os critérios para ser classificado com evadidos, encontram-se 112 alunos, representando 65%.

GRÁFICO 02 – Situação de Registro do Curso de Matemática.



Fonte: Documentos cedidos pela CCA.

O gráfico acima representa a situação de matrícula no curso de Matemática, destacando as maiores proporções para alunos evadidos.

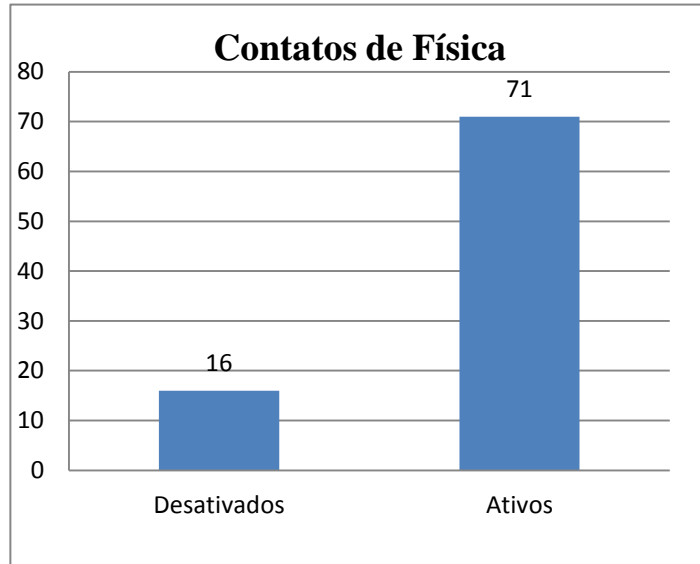
3.5 Interpretação dos dados referentes ao questionário.

A amostra desta etapa de aplicação de questionário foi 71 (setenta e um) evadidos do curso de Física e 73 (setenta e três) do curso de Matemática, conforme os gráficos 03 e 04. Destes, somente 20 endereços de e-mail dos alunos do curso de Física e 16 do curso de Matemática, enviaram o questionário com suas respostas. A amostragem assim estabelecida pode ser definida como amostragem por conveniência. Conforme Malhotra (2006, p. 326), é uma técnica de amostragem não-probabilística que procura obter uma amostra de elementos convenientes. A seleção das unidades amostrais é deixada a cargo do entrevistador. Os entrevistados são escolhidos porque se encontram no lugar exato e no momento certo. Malhotra (2006) cita como exemplo de amostragem por conveniência o uso de estudantes o que enquadra perfeitamente neste estudo.

O questionário foi elaborado com quatorze questões fechadas e dez questões abertas no curso de Matemática, no curso de Física foram quatorze questões fechadas e oito abertas contribuindo para caracterização dos sujeitos e a problemática da pesquisa.

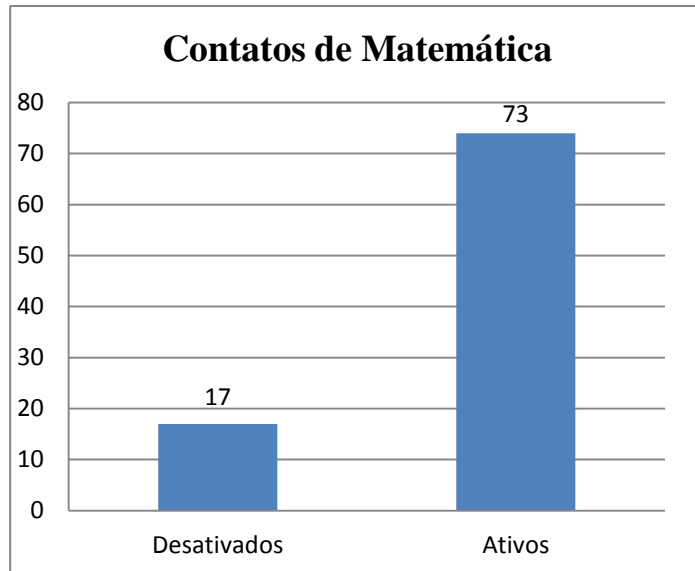
As descrições abaixo são referentes aos números de estudantes que participaram do questionário online, isto é, evadidos dos cursos de Física e Matemática. Os gráficos apresentam os números da amostra pesquisada e suas devidas proporções.

Gráfico 03 – Amostragem de Física



Fonte: Documentos cedidos pela CCA.

Gráfico 04 – Amostragem de Matemática



Fonte: Documentos cedidos pela CCA.

Nessa etapa apresentamos o perfil dos discentes evadidos, de acordo com as respostas dos questionários que lhes foram enviados. Descrevendo os principais resultados contendo características pessoais dos entrevistados, abrangendo: Forma de ingresso na Instituição, sexo,

faixa etária, número de filhos, estado civil, entre outros, utilizando perguntas fechadas e abertas. Para demonstração optou-se por utilizar gráficos e quadros a fim de simplificar a visualização dos dados coletados. Foi necessário traçar o perfil sócio econômico era muito importante para identificar se de alguma forma, influenciaram o aluno a evadir-se do curso. O primeiro curso a ser representado é o curso de Física e está descrito nos quadros de 3 a 11.

O Quadro 03 aponta a forma de ingresso dos alunos do curso de Licenciatura em Física do Campus Manaus-Centro.

Quadro 03 -Forma de Ingresso no IFAM

Ingresso	Frequência	Percentual
ENEM	02	10%
Vestibular do IFAM	14	70%
Vagas Remanescentes	04	20%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro 03 mostra que a forma de ingresso pelo ENEM teve percentual de 10%. Já na forma do vestibular do próprio IFAM, percentual de 70% mostrando que a maior taxa de ingresso foi pelo próprio vestibular, dos 20 alunos evadidos, 14 entraram desta forma. Quanto às vagas remanescentes, 04 alunos, que representam percentual de 20%.

Quadro 04 – Gênero dos respondentes

Gênero	Frequência	Percentual
Masculino	16	80%
Feminino	04	20%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

No Quadro 04, dos 20 alunos, 16 eram do sexo masculino e 04 do sexo feminino. O gênero que prevalece é o masculino tendo um percentual de 80% enquanto que o feminino apresenta somente 20%.

Quadro 05 – Faixa etária dos alunos

Idade	Frequência	Percentual
15 a 21 anos	0	00%
21 a 30 anos	10	50%
31 a 40 anos	01	05%
Acima de 40 anos	09	45%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro 05 mostra o percentual da faixa etária dos evadidos de Licenciatura em Física e o mesmo aponta que dos 20 alunos evadidos, 10 estavam na faixa etária de 21 a 30 anos, representando um percentual de 50%, os alunos com faixa etária de 31 a 40 representavam 5%, e os acima de 40 anos, representando o percentual de 45%, sendo estes, 09 alunos

Quadro 06 - Estado civil dos evadidos em Física

Estado civil	Frequência	Percentual
Solteiro	09	45%
Casado	09	45%
União estável	01	05%
Separado	01	05%
Viúvo	0	00%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro acima mostra que dos 20 alunos, 09 eram solteiro, 09 eram casado mostrando um percentual de 45% para ambos, 01 dos alunos mantinha a união estável e 01 dos alunos era separado representando um percentual de 05% para cada.

O Quadro 07 refere o número de filhos dos alunos evadidos do curso de Física. Os alunos que não tinham filhos representavam 20%, com apenas 01 filho o percentual foi de 50%, 05 dos alunos tinham 02 filhos mostrando percentual de 25%, e 01 aluno tinha 03 filhos mostrando percentual de 05%.

Quadro 07 - Número de filhos

Número de filhos	Frequência	Percentual
Zero	04	20%
Um	10	50%
Dois	05	25%
Três	01	05%
Acima de três	0	00%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro 08 mostra o tipo de escola dos alunos de Física durante o ensino fundamental.

Quadro 08 - Tipo de escola no Ensino Fundamental

Tipo de Escola	Frequência	Percentual
Pública	16	80%
Particular	04	20%
Mista	0	00%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

Conforme quadro 08, dos 20 alunos, 16 deles estudaram em escolas públicas e 04 alunos estudaram em escolas particulares representando um percentual de 80 e 20% respectivamente.

O Quadro 09 mostra o tipo de escola onde foi cursado o ensino os alunos Ensino Médio. O resultado mostrou que todos os alunos cursaram o Ensino Médio em escolas públicas tendo um percentual de 100%.

Quadro 09 -Tipo de escola no Ensino Médio

Tipo de Escola	Frequência	Percentual
Pública	20	100%
Particular	00	00%
Mista	00	00%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

Quadro 10 - Meio de transporte utilizado para ir ao IFAM

Transporte	Frequência	Percentual
Coletivo	14	70%
Particular	04	20%
Outros	02	10%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro mostrou que dos 20 alunos, 14 utilizavam o transporte coletivo representando percentual de 70%, 04 alunos utilizavam o transporte particular com percentual de 20%, e 02 alunos utilizavam outros meios de transporte com percentual de 10%. Citado nas respostas também o transporte a pé.

O Quadro 11 mostra o percentual de alunos de Física que recebiam o auxílio assistencial.

Quadro 11 – Recebeu algum tipo de Auxílio sócio assistencial do IFAM.

Auxilio	Frequência	Percentual
Sim	05	25%
Não	15	75%
Total	20	100%

Fonte: Questionário, 2015.

Dos 20 alunos, 05 chegaram receber o auxílio sócio estudantil dando um percentual de 25% e os que não receberam foram 15 alunos mostrando um percentual de 75%.

A seguir apresentamos os dados referentes aos alunos dos Cursos de Licenciatura em Matemática.

Quadro 12 – Forma de Ingresso alunos de matemática

Ingresso	Frequência	Percentual
ENEM	01	6%
Vestibular do IFAM	12	75%
Vagas Remanescentes	03	19%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro 12, do curso de Matemática, mostra que na forma de ingresso pelo ENEM, houve apenas 01 aluno com percentual de 0,6%. No vestibular do IFAM foram 12 alunos, com percentual de 75%, mostrando um percentual maior em comparação as outras formas de ingresso. Já nas vagas remanescentes 03 entraram por essa forma mostrando um percentual de 19%.

O Quadro 13 mostra o gênero dos alunos do curso de Matemática, deste 11 eram do sexo masculino com percentual de 69% e 05 do sexo feminino com percentual de 31%. O Quadro 14 mostra o percentual da faixa etária dos evadidos de licenciatura em Matemática.

Quadro 13 – Gênero dos Alunos

Gênero	Frequência	Percentual
Masculino	11	69%
Feminino	05	31%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

Quadro 14-Faixa etária

Idade	Frequência	Percentual
15 a 21 anos	0	00%
21 a 30 anos	12	75%
31 a 40 anos	02	12,5%
Acima de 40 anos	02	12,5%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

No Quadro 14 do curso de Matemática, dos 20 alunos evadidos nenhum apresentou faixa etária de 15 a 21 anos, 12 na faixa etária de 21 a 30 anos com percentual de 75% e os alunos com faixa etária de 31 a 40 anos e os acima de 40 anos, representavam ambos um percentual de 12,5%.

Quadro 15 - Estado Civil

Estado civil	Frequência	Percentual
Solteiro	10	62,5%
Casado	05	31,25%
União estável	01	06,25%
Separado	0	00,%
Viúvo	0	00%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro 15 mostra o estado civil dos evadidos em Matemática e conforme apresentado no gráfico, 62,5% eram solteiros, representando portanto a maioria dos entrevistados, seguido por 31,25% de alunos casados.

O Quadro 16 refere-se ao número de filho dos alunos evadidos do curso de Matemática.

Quadro 16 - Número de filhos

Número de filhos	Frequência	Percentual
Zero	11	68,75%
Um	03	18,75%
Dois	02	12,5%
Três	0	0%
Acima de três	0	0%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

Dos alunos, 11 não tinham filhos mostrando um percentual de 68,75%, 03 alunos tinham 01 filho mostrando um percentual de 18,75%, 02 dos alunos tinham 02 filhos mostrando percentual de 12,5%.

O Quadro 17 mostra o tipo de escola onde cursaram o Ensino Fundamental. Demonstrando que 12 alunos estudaram em escolas públicas mostrando um percentual de 75%, 02 alunos estudaram em escolas particulares mostrando um percentual de 12,5% e 02 alunos estudaram em escola Mista mostrando um percentual de 12,5%.

Quadro 17 – Tipo de Escola no Ens. Fundamental

Tipo de Escola	Frequência	Percentual
Pública	12	75%
Particular	02	12,5%
Mista	02	12,5%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

Quadro 18 - Tipo de Escola no Ens. Médio.

Tipo de Escola	Frequência	Percentual
Pública	16	100%
Particular	0	0%
Mista	0	0%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro 18 mostra onde os alunos evadidos de Matemática cursaram o Ensino Médio. O resultado mostra que todos os alunos cursaram o Ensino Médio em escolas públicas tendo um percentual de 100%.

O Quadro 19 mostra o meio de transporte utilizado pelos alunos de Matemática, e aponta que 14 utilizavam o transporte coletivo dando um percentual de 87,5% e 02 alunos utilizavam o transporte particular mostrando um percentual de 12,5%.

Quadro 19 - Meio de transporte utilizado para chegar no IFAM.

Transporte	Frequência	Percentual
Coletivo	14	87,5%
Particular	02	12,5%
Outros	0	0%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

O Quadro 20 mostra o percentual de alunos de Matemática que receberam ou não receberam auxílio sócio estudantil. Dos 16 alunos, 04 chegaram a receber o auxílio sócio estudantil dando um percentual de 25% e os que não receberam foram 12 alunos mostrando um percentual de 75%.

Quadro 20 - Auxílio socioeconômico

Auxílio	Frequência	Percentual
Sim	04	25%
Não	12	75%
Total	16	100%

Fonte: Questionário, 2015.

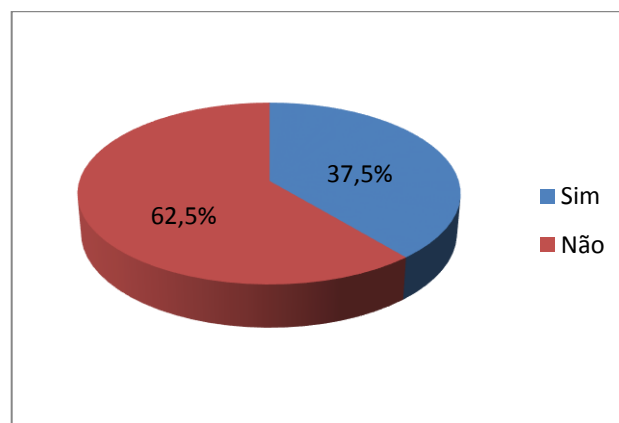
Com a análise das respostas do questionário foi possível descrever características particulares dos alunos de Física, sendo possível elaborar um perfil desses entrevistados. Sendo o vestibular da Instituição a forma de ingresso descrita pela maioria, totalizando 70% dos alunos; Destes 16 eram do sexo masculino e 4 feminino; A faixa etária de 50% por entrevistados estava em torno de 21 a 30 anos, seguido por 45% dos que possuíam mais de 40 anos, destes 45% eram casados e a mesma proporção de solteiros; Quando perguntados sobre filhos, 80% afirmaram possuir de 1 a 3 filhos; O tipo de escola que cursaram o Ens.

Fundamental descrito pela maioria totaliza 80% e o Ens. Médio 100% dos alunos apontam a escola pública como procedência, utilizando como meio de transporte o transporte coletivo para chegar ao IFAM, sendo 70%; Quanto ao apoio sócio assistencial, a maioria, ou seja, 75% não recebiam qualquer tipo benefício, apenas 5 alunos informaram receber o auxílio financeiro da Instituição

Quanto ao perfil elaborado com os alunos do curso de Matemática, constatamos que o vestibular foi a forma de ingresso da maioria, ou seja, 12 alunos, representando portanto 75%, os homens são maioria no curso, representando 69%; 75% dos respondentes tinham idade de 21 a 30 anos, deste 62,5% eram casados porém sem filhos, representando portanto 68,75% sem filhos; O tipo de escola em que foi cursado o Ens. Fundamental e Médio pela maioria foi a escola pública sendo respectivamente 75% e 100%. O meio de transporte para ir as aulas pela maioria era o transporte coletivo, representando 87,5%; quanto ao apoio assistencial 75% dos alunos não recebiam.

Feito os procedimentos de construção e análise de dados anteriormente discutidos, apresentaremos a seguir os motivos da evasão apontados pelos sujeitos da pesquisa. Alguns motivos, podem ser classificados de acordo com o estudo de Paredes (1994), que afirma que os fatores internos estão relacionados à Instituição e os fatores externos dizem respeito ao aluno. Os gráficos mostrados a seguir, representam as perguntas fechadas do questionário, fazendo portanto uma comparação com as respostas discursivas relatadas pelos alunos.

Gráfico 5- Nível do Curso



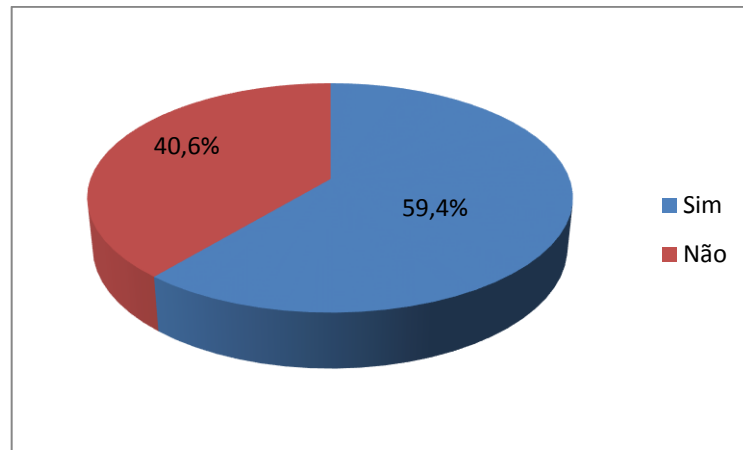
Fonte: Questionário, 2015.

Quando perguntados o que achavam do curso, o gráfico 05 mostra o resultado das respostas dos alunos de Física e Matemática, com relação à pergunta: No curso de Física, 10 discentes disseram que consideravam o curso difícil mostrando um percentual de 50%, ou

seja, a metade, os 50% restantes afirmaram que o curso era fácil. Já os evadidos de Matemática dos 04 alegaram que o curso era difícil mostrando um percentual de 25%, e 12 alunos achavam o curso de Matemática fácil tendo um percentual de 75%.

O gráfico 06 diz respeito ao horário do curso e sua contribuição para evasão. Dos alunos de Física, 15 responderam que o horário do curso pesou na escolha representando um percentual de 75%. No curso de Matemática, 07 alunos também apontam que o horário foi um dos fatores principais na decisão de abandonar o curso. Disseram que sim com percentual de 43,75%, e 09 alunos disseram que não contribuiu, com percentual de 56,25%.

Gráfico 06 - Horário do Curso.



Fonte: Questionário, 2015.

Nas respostas dos alunos, o horário do curso, no turno vespertino, foi um fator que contribuiu para a desistência, pois muitos alunos, devido a sua dificuldade financeira, precisavam trabalhar, e a maioria dos empregos são em horário comercial dificultando portanto conciliar o horário de trabalho com os estudos, e muitos desses, acabaram optando pelo trabalho.

Finalizando as perguntas fechadas, o quadro 21 diz respeito à intenção de retornar aos cursos. Dos discentes evadidos de Física, 12 disseram que têm pretensão de retornar ao curso, mostrando um percentual de 60%, e 08 alunos disseram que não possuem interesse. Quanto aos 16 alunos evadidos de Matemática, 09 afirmaram ter o interesse de retornar ao curso, mostrando um percentual de 56,25% e 07 deles alegaram não ter o interesse com percentual de 43%.

Quadro 21- Interesse de retornar do curso.

	Física	Matemática	Total	Percentual
Sim	12	9	21	58,33%
Não	8	7	15	41,67%
Alunos	20	16	36	100,00%

Fonte: Questionário, 2015.

As perguntas abertas foram destaque na pesquisa e o resultado desta etapa do questionário é descrito a seguir e diz respeito a formação dos professores na área dos cursos objetos desta pesquisa.

De acordo com as resposta dos dez alunos que responderam essa pergunta quatro dos alunos disseram que não eram formados na disciplina de Física, dois tiveram dúvidas em responder. E cinco alunos disseram que os professores que lecionavam no ensino médio eram formado na sua área específica.

Dos alunos do curso de Matemática, dos 16 alunos no total de participantes do questionário, somente onze responderam, quatro responderam que no ensino fundamental não tiveram professor da área específica e quatro responderam que eram professores formados na área específica.

Nas perguntas sobre o ensino médio cinco responderam que sim eram formados em sua área. Três disseram que não era formados. E dois não souberam responder, pois não lembrava.

A outra pergunta refere-se aos motivos que levaram esses alunos a escolher o cursos. Os alunos do curso de Física, afirmam que tinham interesse pela área somando portando as respostas de 07 alunos, representando também um número expressivo, 06 alunos informaram que escolheram o curso por questão práticas como por exemplo a facilidade de ingressar tendo em vista a baixa concorrência no curso ou o aproveitamento de notas do ENEM.

Outra resposta comentada foi o desejo de atuar como professor e assim ter facilidade em adquirir um emprego melhor no futuro, estas foram as respostas de 5 alunos.

Quanto aos alunos de Matemática em relação à escolha do Curso, a resposta predominante foi a identificação com a disciplina de Física, escolhida por 10 alunos, seguida pela justificativa de ser um curso de baixa concorrência e facilitando consequentemente o acesso ao Ensino Superior, e a menos escolhida dentre esses alunos foi 04 e o desejo se ser professor foi apontado por apenas 02 alunos;

As respostas dos alunos de Física e Matemática alguns alunos relataram que o que os levou a escolherem o curso foi o fato de ser menos concorridos, portanto seria mais fácil passar; Outros disseram que não tinham outra opção de curso; Houve também os que se identificavam muito no ensino médio e resolveram então fazer por gostarem.

Para os alunos de Física quanto à pergunta sobre reprovação: Você chegou a ser reprovado em alguma disciplina?

Seis alunos disseram que durante o período que estudaram não foram reprovados em disciplinas, e sete disseram que sim, foram reprovados em alguma disciplina e apenas um aluno disse que não lembrava. Dos que falaram que foram reprovados em algumas disciplina as disciplinas relatadas por eles foram: Fundamentos de cálculo, Cálculo I e II, Cálculo avançado, Física I II, Matemática I. Didática geral e Introdução à análise. Segundo os alunos as reprovações nessas disciplinas, contribuíram para o desânimo dos mesmos e assim contribuir para que houvesse a desistência.

Para os alunos de Física foram as disciplinas.

Calculo I, Física II, Matemática I, Cálculo II, Didática Geral dentre outras.

As reprovações contribuíram para que tivesse a desistência. De acordo com Patto, a reprovação e a evasão escolar resultam num fracasso.

Produzido no dia-a-dia, da vida na escola e na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares. (1987, p. 59)

Quando perguntados sobre a maior dificuldade; Alguns alunos relataram que a dificuldade de compreender as disciplinas, o horário e a dificuldade em conciliar trabalho e estudo e ainda a falta de tempo para se dedicar aos estudos fora da Instituições foram apontados pela maioria dos alunos. A dificuldade de conciliar o trabalho a escola, principal motivo de evasão, tanto influencia no abandono do curso como no retorno. Influencia no abandono, pois os alunos não conseguem tempo para os estudos ou estão cansados, ou problemas com o horário do serviço. Influem também no retorno do aluno, pois quando excluídos do mercado de trabalho, voltam à escola para adquirir competências específicas

para a reinserção no mercado, ocorrendo muitas vezes dificuldades de acompanhar os outros alunos, pelo tempo em que ficaram fora do ambiente da universidade.

Visto que os problemas financeiros dificuldade em conciliar trabalho e academia – Dados oficiais do MEC/INEP (2009) mostram que, de modo geral, as IES consideram como principal razão da evasão a dificuldade dos acadêmicos em conciliar estudo e trabalho. Muitos acabam optando pelo trabalho que lhes garante sobrevivência e até mesmo o horário do curso contribui para que ocorresse essa desistência e optar por trabalhar, pois é muito raro ter um trabalho que seja apenas de vinte horas no período da manhã e à noite, e o turno vespertino deixa desejar contribuindo segundo as fala desses alunos para evasão. Segundo Kawamura (2011), as dificuldades de ordem financeira enfrentadas pelos estudantes influenciam a decisão de evadir do curso, pois os recursos de subsistências ficam comprometidos e como não encontram alternativas, desiste de estudar

Os discursos dos alunos apontam para evasão vários fatores como, o horário, conciliar trabalho e os estudos, outros responderam ironicamente as resposta apontando o desemprego e falta de compreensão do coordenador em entender a situação dos discentes que precisa trabalhar e se esforça o máximo que pode para não desistir.

Os resultados apomtam que são várias e diversas as causas da evasão, ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, podemos classifica-los e agrupá-los como fatores Externos e Internos.

Os fatores externo: Foram citados pelos alunos para evasão nos cursos de Física e Matemática, estão relacionados às condições financeira, pois o horário do curso no turno vespertino gerava um conflito de horário com o trabalho. Embora desejassem permanecer no curso não possuíam recurso para se manterem somente na universidade, conforme citado pelos entrevistados dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática.

Dentre os problemas Sócio-Político-Econômicos apontados para evasão, aparece como um dos fatores preponderantes a falta de tempo para conciliar as atividades profissionais, pessoais e as do curso, que segundo Neves (2006). E o fator que mais atinge os alunos. Os relatos desses alunos evadidos desses curso confirmam o problema de tempo, como uma das causas de terem desistido do curso.

Outro motivo listado por um evadido foi relacionado à dificuldade de se locomover para a universidade, pois não tinha dinheiro para o transporte.

Dos que disseram que o curso não eram difícil, esses alunos evadiram-se não por esses motivos mas com relação a outros fatores como, sócio econômicos ou por escolherem outro curso.

Os que disseram que achavam o curso difícil, foram uns dos fatores que levaram à evasão, pois esses tiveram uma má formação básica, pré realizada como vista nas perguntas se no ensino fundamental e médio tinha professores que lecionavam nas disciplinas de formação. A maioria não teve uma boa educação básica e quando chega na universidade não consegue acompanhar e desiste.

Outro motivo externo apresentado, para ter contribuído para a saída do curso, foi em ter passado em outro vestibular colocando o curso evadido como um segunda sugestão.

Segundo Vargas (2010), o curso de licenciatura é considerado de médio e baixo prestígio, para os alunos e muitas das vezes nem representam a primeira opção aos que são trabalhadores. Então, depois de certo tempo no curso, percebem as dificuldades e evadem-se.

Desencanto com o magistério.

O fato de o magistério ser definido por muitos estudiosos como uma semi profissão (SACRISTAN, 1991) aponta que o “interesse pela formação de professores é ‘marginal’ (...); pois considerada ‘subproduto’ da universidade” (CANDAU, 1997, p.35). Esse fato causa nos evadidos e nos estudantes sensação de desestímulo e a necessidade de procurar uma formação profissional que lhes permita ser mais valorizados, opção assumida por dois dos evadidos entrevistados. Esse quadro de desvalorização da profissão docente apresenta-se como um “declínio do *status* social da docência fazendo com os cursos de licenciatura convivam com altíssimas taxas de evasão e permaneça em constantes crises” (PEREIRA, 2011, p.44).

Os fatores Internos, foram mencionados por dois alunos e estes apontaram o corpo docente indicando a falta de interesse de alguns professores em ajudar os alunos nas dificuldades em sala de aula com relação à falta de compreensão dos conteúdos pelos alunos em algumas disciplinas, segundo os alunos, poderiam ter mudado sua metodologia para melhor compreensão que poderiam no mínimo ser motivadoras. A coordenação do curso também foi citada, pois segundo estes, não se disponibilizada para tentar ajudar - los com problemas referentes à sala de aula.

As dificuldades apresentadas podem ser justificadas devido à deficiência da educação básica, principalmente, nas escolas públicas. A deficiência da formação escolar de muitos

acadêmicos, é devido à deficiência do sistema de ensino básico do país, é fator determinante das dificuldades por eles enfrentadas. Muitos apresentam dificuldades em se integrar ao curso. (MEC/ SESU, 1997; MORAN, 2007). Como muitos desses alunos vieram de escolas públicas, umas das perguntas feita no questionário responde um pouco dessa diferença que esses alunos chegam à universidade sem ter uma boa base, pois alguns professores que durante o ensino fundamental não lecionavam nas suas áreas específicas causando uma lacuna na educação.

Para finalizar, as perguntas abertas a opinião e os relatos dos evadidos com relação a pergunta. O que você acharia que precisaria mudar, para poder frequentar o curso novamente?

As respostas variam, desde a mudança do horário do curso, melhor empenho por parte dos professores, motivos pessoais, portanto nada podendo ser feito, e houve aqueles que apesar de evadidos elogiaram os recursos da instituição, a preparação dos professores e sua capacidade de ensinar mediante sua formação e mencionaram a coordenadora de um dos cursos por sua disposição em resolver as dificuldades relatadas pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou causas da evasão nos cursos superiores de licenciatura em Física e Matemática do Instituto Federal do Amazonas, Campo Centro no período de 2009 a 2012. Foram utilizados dados fornecidos pela CCA do próprio Campus e Durante a realização desta pesquisa foram levantadas as principais causas que levaram os alunos de Física e Matemática a abandonar seus estudos.

Um dos grandes problemas da educação no Brasil, independente da modalidade de ensino, é o problema da evasão, que atinge a todos os níveis, desde a educação básica até o superior, incluindo os cursos *latu-sensu* e *stricto-sensu*. A evasão tem causado perdas que vão desde a ociosidade de recursos pessoais e materiais de determinada instituição até o fechamento de cursos com muitos alunos evadidos.

Foram diferenciadas as causas que podem influenciar o aluno a abandonar os cursos. Os dados foram coletados pela Coordenação de Controle Acadêmico CCA no qual fizemos um mapeamento dos alunos no período de 2009 a 2012. Listamos toda a situação de matrícula dos mais o foco principal do trabalho foi com aqueles que estavam com o status de evadido no banco de dados. Enviamos o questionário via e-mail, para que se conhecesse os motivos da evasão nos cursos. Após recebimento dos questionários, constatamos que as causas de evasão mais significativas nos cursos na pesquisa, percebemos que as dificuldades citadas pelos alunos evadidos são comuns aos que conduzem no referencial teórico. Nossas hipóteses eram que os motivos pelos quais leva um aluno a evadir de um curso de Física e Matemática, estavam relacionados com causas endógenas e exógenas, ou seja, com fatores internos e externos, respectivamente, a instituição e ao curso que o aluno está.

Sobre as causas apontadas como evasão pelos alunos do Curso de Física e Matemática a com maior percentual foi à incompatibilidade de conciliar os estudos ao trabalho, e o horário dos cursos, à tarde. Como a maioria dos alunos é do sexo masculino e estava trabalhando na época a evasão, isso pode ser um indicador que esses tiveram que abandonar seus estudos em função do trabalho. O aluno quando evade, busca no trabalho a sua sobrevivência e de sua família, auxiliando na composição da renda da família. A pesquisa proporcionou um diagnóstico de uma realidade específica, mas que aponta para um problema mais amplo que se reproduz em múltiplos espaços.

Outro fator encontrado está relacionado aos fatores internos, foi com relação aos alunos acharem o curso difícil e as reprovações, pois nos seus relatos, por ser um curso menos concorrido acabam entrando e quando chegam à universidade não possuem base para aprofundarem seus estudos.

Os principais fatores de evasão no ensino superior brasileiro estão relacionados a uma conjugação de diversos fatores ligados a problemas financeiros, de adaptação, incompatibilidade, de horário de trabalho com estudos, entre outros. De modo geral, os resultados apontam a direção de que as contradições e os conflitos existentes no processo de evasão são múltiplos, desde as dificuldades do próprio aluno até as de caráter mais institucional, passando por cobranças de implementação de políticas públicas voltadas para a questão da evasão.

A Instituição precisa conhecer quem são os seus alunos, para que assim possa ajudá-los nas necessidades reais apresentadas por eles. Há ainda um longo caminho para percorrer, em busca de respostas para aprofundarmos os conhecimentos sobre a evasão em todos os níveis educacionais, não somente da educação superior, para que tenhamos uma redução efetiva desses índices.

REFERÊNCIA

_____, **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse do ensino superior.** Censos de ensino superior. 2005. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: outubro de 2015.

_____, **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse do ensino superior.** Censos de ensino superior. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 de Agosto. 2015.

ATAÍDE, Jair Stefanini Pereira; LIMA, Lourivaldo Mota; ALVES, Edvaldo de Oliveira. **A evasão escolar e a repetência no Curso de Licenciatura em Física: um estudo de caso.** Disponível em www.cienciamao.usp.br. Acessado em 20/10/2015.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão no ensino superior: um desafio para avaliação institucional? IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL.** Florianópolis, SC- Brasil. 25 a 27 de novembro de 2009.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.** Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP. V16, n2, p.356-374, jul/2011.

BOURDIEU, Piere. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social.** México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. Brasília: MEC/SESU, 2003

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CES nº 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática,

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília: MEC/SESu, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília: MEC/SESu, 2002. 231

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa n 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: MEC/SESU, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/SESU, 2002.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. (coord.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Relatório de Pesquisa para CNPq e FAPERGS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

CUNHA, Maria Isabel; MOOG PINTO Marinalva. **Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90, n226, p. 571-591, set/dez.2009.

DIAS, Ellen Christiane Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES-MG**, 2009. Disponível em www.congressosp.fipecafi.org/artigos102010/419.pdf. Acessado em 12/04/2013

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIORENTINI, Dario. (org.). **A formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

GISI, M. L. **Políticas educacionais para educação superior: acesso permanência e formação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.11, p.45-52, jan/abr.2004.

GISI, Maria Lourdes. **Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.17, p.97-112, jan/abr.2006.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; FIORENTINI, Dario. **Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores**. In:

FIorentini, Dario; NACARATO, Adair Mendes. (org.). *Cultura e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. São Paulo: Musa Editora; Campinas/SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

LEON, Fernanda Leite Lopes de; MENESZES-FILHO, Naércio Aquino. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. *Revista Pesquisa e Planejamento Econômico/ PPE*, v.32, n3, dez/2002.p. 417-451.

MELLO, Maria Stela de Vasconcelos Nunes. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009. MIGUEL, A. **Princípios para as licenciaturas: uma reflexão sobre a formação de professores de Matemática, Química e Física**. *Ciência e Ensino*, v.2, n.2, 1997.

MELO, F. R. **A construção no ensino superior pela reconstrução da docência na área de ciências exatas**. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*. V III, n 4, 2009, p 195-211.

PAREDES, Alberto Sanches. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. NUPES-USP: São Paulo, 1994.

RICHARDISON, Roberto Jary. **Pesquisa social; Métodos e técnicas**. São Paulo; Atlas, 2014.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: para além da teoria da vara**. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano 1, n. 03, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

SGUISSARDI, Valdemar. **O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas**. *Avaliação*, Campinas, v5, n 2(16), p. 7-25, 2000.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MONTEJUMA, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **A evasão no Ensino Superior brasileiro**. *Cadernos de Pesquisa*. v.37, nº 132, São Paulo, set/dez. 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

VARGAS, Hustana Maria. **Aqui é assim: tem curso de rico para continuar rico e curso de pobre para continuar pobre**. Disponível em www.anped.org.br/33encontro2010. Acessado em 20/07/2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Editora Casa do Psicólogo: 1987.

Anexo