

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)
Magno Vilácio Pereira da Silva

A RETENÇÃO ESCOLAR NO CURSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI/UFVJM *CAMPUS* JANAÚBA/MG

Diamantina

2021

Magno Vilácio Pereira da Silva

**A RETENÇÃO ESCOLAR NO CURSO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI/UFVJM *CAMPUS* JANAÚBA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Geruza de Fátima Tomé Sabino

Diamantina

2021

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586r

Silva, Magno Vilácio Pereira da

A retenção escolar no curso de Ciência e Tecnologia da
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM /
Campus Janaúba - MG / Magno Vilácio Pereira da Silva, 2021.
173 p. : il.

Orientadora: Geruza de Fátima Tomé Sabino

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri, Diamantina, 2021.

1. Retenção. 2. Evasão. 3. Gestão. 4. UFVJM. 5. Campus Janaúba
- MG. I. Assis, Luciana Pereira de. II. Sabino, Geruza de Fátima Tomé.
III. Título. VI. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri.

CDD 378

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Viviane Pedrosa – CRB6/2641



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

MAGNO VILÁCIO PEREIRA DA SILVA

A Retenção Escolar No Curso De Ciência E Tecnologia Da Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri/UFVJM Campus Janaúba/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, **nível de Mestrado**, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. **Geruza de Fátima Tomé Sabino**

Data de aprovação 20/01/2021.

Prof^a. Geruza de Fátima Tomé Sabino - (UFVJM)

Prof^a. Josélia Barroso Queiroz Lima- (UFVJM)

Prof. Altamir Fernandes de Oliveira - (UFVJM)

Prof. Andrey Lopes de Souza - (FUNORTE)



Documento assinado eletronicamente por **Geruza de Fátima Tomé Sabino, Servidor**, em 20/01/2021, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrey Lopes de Souza, Usuário Externo**, em 20/01/2021, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altamir Fernandes de Oliveira, Servidor**, em 20/01/2021, às 19:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josélia Barroso Queiroz Lima, Servidor**, em 01/02/2021, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0265605** e o código CRC **19778EFD**.

*Dedico os méritos desse trabalho
aos meus pais, Elvira e João,
ao meu filho, Lucas Gabriel
e a minha esposa, Alessandra.*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado é produto da colaboração de diversas pessoas, tanto do meio acadêmico como pessoal, que contribuíram direta ou indiretamente para a sua realização, tornando o percurso mais agradável e fácil de ser conduzido. É uma tarefa impossível agradecer a todos que de alguma forma ajudaram na realização desta pesquisa. Contudo, mesmo correndo o risco de cometer alguma injustiça e não citar algum nome, gostaria de mencionar algumas pessoas em particular.

Agradeço aos meus pais, João e Elvira, por serem pais amorosos e por terem ensinado-me o valor da educação. Mesmo com as inúmeras dificuldades que a posição social nos impunham, sempre procuraram, com muito esforço, garantir o acesso à educação dos filhos. Também por terem ensinado-me a indignar diante de qualquer situação de injustiça e a valorizar as pessoas, independente da posição social, raça/cor, religião ou opção sexual.

A minha esposa Alessandra e ao meu filho Lucas Gabriel pelo apoio, força e incentivo e por serem pacientes e compreensivos com as minhas ausências durante esse período, embora estando presente fisicamente.

À professora Dra. Geruza de Fátima Tomé Sabino, por ter acreditado nesse projeto e conduzido-me nesse desafio. Agradeço por fazer parte da minha caminhada acadêmica, que não seria possível sem o seu incentivo e instigante orientação.

Aos professores Dra. Josélia Barroso Queiroz Lima, Dr. Altamir Fernandes de Oliveira, Dr. Andrey Lopes de Souza, Dra. Cinthya Rocha Tameirão e Dr. Flávio César Freitas Vieira pelos valiosos ensinamentos e contribuições durante as bancas de avaliação.

Aos colegas e amigos do PPGEd, turma de 2018, com quem dividi minhas incertezas, pela união, pelo apoio e pelos agradáveis momentos de descontração. Aprendi a admirar cada um de vocês, por seus conhecimentos, por suas diferentes histórias de superação e pela vontade de vencer que cada um apresentava.

Aos meus amigos, em especial a Wesley, Edmar, Robson pelo apoio e motivação.

Aos colegas da UFVJM do *Campus* Janaúba/MG, em especial aos servidores Guilherme Petrônio, Jáder Breda, Gisa, Eurivaldo e Raick pela contribuição com fornecimento de informações para a realização desta pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, minha mais sincera gratidão.

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata (GALEANO, 2011, p. 71).

RESUMO

Desde sua implantação, no ano 2014, o curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em Janaúba/MG enfrenta o problema da retenção de seus alunos. Por não haver um estudo científico sobre a retenção no BC&T, esta pesquisa procurou investigar as suas causas. O período de tempo escolhido foi entre o primeiro período de 2016 e o segundo período de 2017. A partir dos trabalhos de Pierre Bourdieu, Maria Helena Sousa Patto, François Dubet e Marilena de Souza Chauí, a pesquisa abordou o tema da retenção escolar à luz das teorias/discursos que historicamente a discutiram, identificando as interpretações das causas e consequências que essas leituras tiveram para a educação e, em especial, para universidades públicas na contemporaneidade. Para isso, enveredou-se pela discussão da implantação das políticas neoliberais na educação, pós década de 1990, e expansão das vagas no ensino superior brasileiro. Nesta pesquisa, procurou-se dar ouvidos aos principais sujeitos (discentes, docentes e membros do Núcleo Docente Estruturante) envolvidos no processo de retenção no BC&T, com o objetivo de identificar as suas causas e traçar o perfil dos discentes retidos nesse curso. Os resultados da pesquisa apontaram que a infraestrutura do prédio em que estava instalado o *Campus*, apesar de ter contribuído para os altos índices de retenção dos discentes que responderam ao questionário, não foi o único fator. Também foram apontados, pelos sujeitos pesquisados, outros fatores relacionados à instituição que contribuíram para a potencialização dos índices de retenção como: excesso de discentes por disciplina; forma inadequada de distribuição das notas; a didática de alguns professores e níveis de dificuldades das disciplinas. Constatou-se que, em geral, o primeiro e o segundo período do curso apresentam os maiores percentuais de retenção e que essa atinge com maior intensidade as mulheres e os egressos de escolas públicas. Os dados apontam que as situações de desigualdade e as relações de poder existentes na sociedade, acabam sendo reproduzidas no interior do ambiente educacional. Esses dados revelam que, embora todos tenham a mesma oportunidade de estudarem em um curso como o BC&T, nem todos possuem as mesmas condições, devido aos entraves socioeconômicos, de se desenvolverem. Por fim, trata da necessidade de implantação de políticas públicas de ações afirmativas, que proporcionem as condições para o desenvolvimento dos discentes pertencentes às classes sociais mais baixas.

Palavras chave: Retenção. Evasão. Gestão. UFVJM. *Campus* Janaúba/MG.

ABSTRACT

Since its implementation in 2014, the Bachelor of Science and Technology (BS&T) major at the Federal University of Vales do Jequitinhonha and Mucuri (UFVJM) in Janaúba, Minas Gerais has faced the problem of retaining its students. Because there is no scientific study on retention in this specific major, this research sought to investigate its causes. The chosen time period was between the first semester of 2016 and the second semester of 2017. Based on the works of Pierre Bourdieu, Maria Helena Sousa Patto, François Dubet and Marilena de Souza Chauí, the research addressed the school retention topic in light of the theories / discourses that historically discussed it, identifying the interpretations of the causes and consequences that these readings had for education and, in particular, for contemporary public universities. To this end, it was embarked on a discussion of the implementation of neoliberal policies in education after the 1990s, and the expansion of vacancies in Brazilian higher education. In this research, it was aimed to listen to the main subjects (students, teachers and members of the Structuring Teaching Center involved in the retention process at BS&T in order to identify its causes and outline the profile of students retained in this bachelor. The survey results pointed out that the building infrastructure of where the *Campus* was installed, was not the only factor, despite having contributed to the high retention rates of students who answered the questionnaire. Other factors that contributed to the enhancement of retention rates were also pointed out by the subjects surveyed, such as: high number of students for the bachelor subjects; inadequate grading system; the teaching practice of some teachers and the difficulty levels of the subjects. It was found that in general, the first and second semesters of the bachelor have the highest percentage of retention and this affects women and graduates of public schools with greater intensity. The data indicate that the situations of inequality and power relations, existent within society, end up being reproduced in the educational environment. These data reveal that, although everyone has the same opportunity to study in an undergraduate degree like BS&T, not everyone has the same conditions, due to socioeconomic barriers, to develop themselves. Finally, it addresses the need to implement public affirmative action policies that provide the conditions for the development of students who come from lower social classes.

Keywords: Retention. Evasion. Management. UFVJM. *Campus* Janaúba / MG

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Pirâmide etária da população de Janaúba/MG.....	82
Figura 2	– Imagem de satélite do Caic.....	87
Figura 3	– Pátio do Caic, parte dos fundos e lateral esquerda.....	88
Figura 4	– Parte dos fundos do Caic e quadra de esportes.....	88
Figura 5	– Parte dos fundos do Caic.....	89
Figura 6	– Vestiário da quadra de esportes.....	89
Figura 7	– Banheiro masculino do Caic.....	89
Figura 8	– Espaço da biblioteca ocupado pelo acervo.....	90
Figura 9	– Espaço da biblioteca reservado para estudos.....	90
Figura 10	– Cantina.....	91
Figura 11	– Divisória de MDF entre a cantina e a biblioteca.....	91
Figura 12	– Viga não estrutural do 2º pavimento do Caic.....	92
Figura 13	– Viga com deslocamento de concreto e corrosão da armadura.....	92
Figura 14	– <i>Campus</i> definitivo da UFVJM em Janaúba/MG.....	93
Figura 15	– Fluxograma do BC&T.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa 1980-2017.....	66
Gráfico 2	– Distribuição das matrículas na rede privada por tipo de financiamento/bolsa (2009-2017).....	68
Gráfico 3	– Percentual total de retenção por período do BC&T.....	104
Gráfico 4	– Percentual de retenção discente por sexo.....	105
Gráfico 5	– Forma de manutenção financeira por faixa etária.....	107
Gráfico 6	– Percentual de retenção dos discentes por cor/raça.....	108
Gráfico 7	– Cidade de moradia.....	110
Gráfico 8	– Percentuais de discentes por região de origem.....	111
Gráfico 9	– Percentual de retenção discente de acordo com o tipo escola em que concluiu o ensino médio.....	112
Gráfico 10	– Intervalo de tempo entre o término do ensino médio e ingresso no BC&T.....	113
Gráfico 11	– Percentual de retenção discente, por período, conforme o intervalo de tempo entre o término do ensino médio e o ingresso no BC&T.....	113
Gráfico 12	– Nível de instrução dos pais.....	114
Gráfico 13	– Percentual de retenção discente comparado com o nível de instrução dos pais.....	115
Gráfico 14	– Percentual de retenção conforme o local onde o discente costuma sentar.....	116
Gráfico 15	– Percentual de retenção discente de acordo com a renda familiar.....	117
Gráfico 16	– Fatores de retenção externos à instituição: subcategorias de análise....	120
Gráfico 17	– Fatores de retenção internos à instituição: subcategorias de análise....	121
Gráfico 18	– Causas da retenção apontadas pelo NDE.....	123
Gráfico 19	– Opinião dos discentes sobre a influência da infraestrutura do Caic no desempenho acadêmico.....	126
Gráfico 20	– Opinião dos docentes sobre a influência da infraestrutura do Caic no desempenho acadêmico.....	128
Gráfico 21	– Tempo de experiência na docência.....	130

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – <i>Campi</i> da UFVJM: localização em âmbito nacional e estadual.....	24
Mapa 2 – Serra Geral.....	25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual geral de retenção e taxa de ocupação de vagas no BC&T.....	102
Tabela 2 – Percentual de retenção dos discentes no BC&T por faixa etária.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fatores externos e internos que contribuem para a evasão discente.....	55
Quadro 2 – Causas da evasão discente em IES brasileiras apontadas na literatura revisada.....	56
Quadro 3 – Dados do Território da Serra Geral.....	81
Quadro 4 – Motivos apontados pelos docentes como causadores da retenção.....	122
Quadro 5 – Categoria: Recursos didáticos apontados pelos discentes e seus indicadores.....	124
Quadro 6 – Recursos didáticos apontados pelos docentes e seus respectivos indicadores.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BC&T	Bacharelado em Ciência e Tecnologia
BIs	Bacharelados Interdisciplinares
Caic	Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Consu	Conselho Universitário
DRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
EC	Emenda Constitucional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fafeid	Faculdades Federais Integradas de Diamantina
Fafeod	Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Faod	Faculdade de Odontologia de Diamantina
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECT	Instituto de Engenharia Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
Ifets	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
JK	Juscelino Kubitschek de Oliveira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OMC	Organização Mundial do Comércio
OS	Organização Social
Prouni	Programa Universidade para Todos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sasi	Sistema de Avaliação Seriada
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Paraná
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Unifal	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	A RETENÇÃO E EVASÃO: TEORIAS, ABORDAGENS E DISCURSOS EXPLICATIVOS DA RETENÇÃO ESCOLAR.....	35
2.1	Um panorama histórico das principais teorias que buscaram compreender e justificar o fracasso escolar.....	35
2.2	O fracasso escolar no ensino superior: evasão e retenção.....	49
3	UFVJM: ORIGEM E EXPANSÃO PARA AS REGIÕES NORTE E CENTRO-OESTE DE MINAS GERAIS.....	61
3.1	O neoliberalismo e as políticas de expansão da educação superior brasileira.....	61
3.2	Expansão do ensino superior: novo público nas universidades federais brasileiras.....	71
3.3	Future-se: “a cereja do bolo” das ideias neoliberais e as perspectivas da universidade pública.....	73
3.4	O nascimento de uma instituição de ensino superior no Vale do Jequitinhonha.....	77
3.5	O <i>Campus</i> da UFMG em Janaúba/MG.....	81
4	A RETENÇÃO DISCENTE NO CURSO BACHARELADO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO <i>CAMPUS</i> DE JANAÚBA.....	95
4.1	O BC&T: uma descrição segundo o seu projeto pedagógico.....	95
4.2	Procedimentos metodológicos.....	98
4.3	Análise e discussão dos dados e resultados da pesquisa.....	102
4.3.1	<i>Perfil dos discentes participantes da pesquisa.....</i>	104
4.3.2	<i>Perfil dos docentes do BC&T.....</i>	130
4.3.3	<i>Ações de combate à retenção no BC&T.....</i>	131
4.4	Ações propostas para redução dos índices de retenção.....	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	141

APÊNDICE A – TCLE E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES.....	155
APÊNDICE B – TCLE E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....	161
APÊNDICE C – TCLE E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DO NDE.....	164
ANEXO A – CARTA DE FÁTIMA LEITE AO PRESIDENTE DA REPÚBLICA.....	167

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a retenção discente no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) do *Campus* avançado da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), situado na cidade de Janaúba/MG. Esse é um tema complexo que envolve inúmeros debates. Por isso, as universidades públicas e privadas têm se dedicado a compreender as nuances desse fenômeno.

A retenção (como também a evasão) é um problema que afeta negativamente as universidades, os gestores, os professores, os técnicos administrativos e os estudantes. Afeta também o Estado, que levado por uma concepção utilitarista da educação e por uma visão mercadológica dessa, geralmente tem se preocupado mais com os danos econômicos, dando pouca ou nenhuma atenção aos danos sociais, muito mais devastadores. Esse tema tem sido tratado pelos governos, marcadamente de esquerda e de direita no Brasil, a partir de perspectivas diferentes, o que envolve maiores ou menores investimentos públicos em educação ao longo do tempo.

O livro *“Enfrentamento à Retenção e Evasão: universidade no rumo certo”*, de 2019, reúne diversas pesquisas produzidas na UFVJM que buscaram compreender a retenção e a evasão escolar nessa instituição. O trabalho revela incômodos postos não apenas no campo científico e na gestão, mas expõe questões vividas e compartilhadas pelos diversos sujeitos que compõem a Universidade. Por se tratar de um problema que afeta toda comunidade acadêmica, esta pesquisa cumpre uma função social de problematizar uma questão que atinge universidades públicas e privadas.

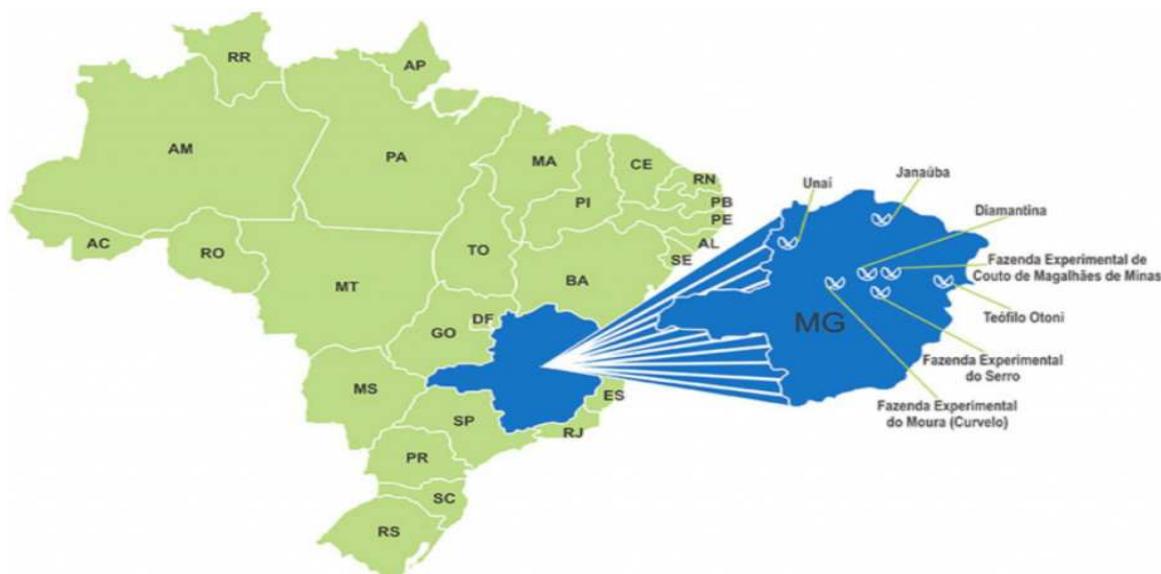
A trajetória do autor desta pesquisa, que é licenciado em história, é marcada pela formação escolar básica e superior em instituições públicas. Além disso, esse ocupa o lugar social de técnico-administrativo dentro do espaço institucional da UFVJM, com lotação na biblioteca. Essa trajetória acadêmica e o contato direto com os alunos e professores causou inquietação no autor, visto que acompanhou de perto as angústias, os desabafos e histórias dos sujeitos envolvidos no processo de retenção no BC&T.

A UFVJM, criada no ano de 2005, iniciou suas atividades, como universidade federal, na cidade de Diamantina/MG¹, localizada a uma distância de 302 Km da cidade de

¹ Diamantina/MG está inserida na mesorregião do Vale do Jequitinhonha, território localizado ao norte do estado de Minas Gerais. Esse território é conhecido por apresentar baixos indicadores sociais (UFVJM, 2020). De um grupo de 51 municípios que fazem parte dessa mesorregião, Diamantina é a cidade que apresenta o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,716, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (IBGE, 2017).

Belo Horizonte, capital do estado. Essa universidade, além do *Campus* sede instalado em Diamantina/MG, possui *Campi* nas cidades de Teófilo Otoni/MG², Unai/MG³ e Janaúba/MG. O Mapa 1, apresentado a seguir, mostra a localização no âmbito estadual e nacional da UFVJM (de seus *Campi* e fazendas experimentais).

Mapa 1 - *Campi* da UFVJM: localização em âmbito nacional e estadual



Fonte: UFVJM, 2020.

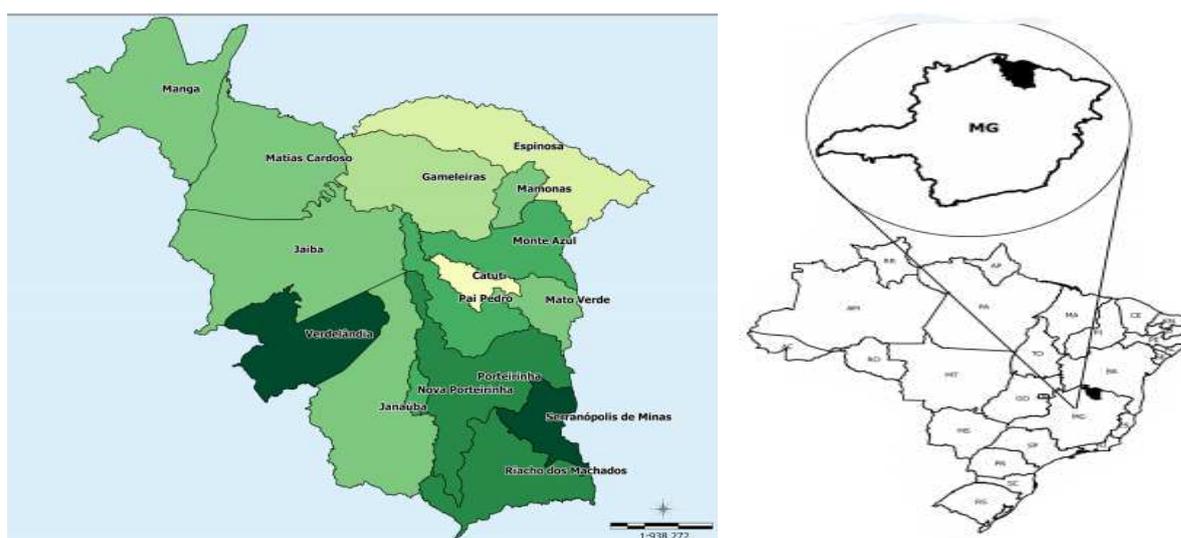
O Mapa 1 mostra que a UFVJM abarca uma grande região do estado. Inclusive, seu nome revela certa contradição com a incorporação dos *Campi* das cidades de Janaúba/MG e Unai/MG, uma vez que essas cidades não estão situadas dentro dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Essa contradição também pode ser verificada na “escolha” dos cursos oficializados para o *Campus* de Janaúba/MG, tema de um dos capítulos à frente. Nesse *Campus*, objeto de investigação deste trabalho, a oferta de cursos oficializada foi o curso de BC&T com cursos terminais de Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas, Engenharia Física e Engenharia Metalúrgica.

² A cidade de Teófilo Otoni/MG, localizada na região nordeste do estado de Minas Gerais, está a uma distância de 432 km da cidade de Diamantina/MG, faz parte da mesorregião, do Vale do Mucuri. Esse Vale encontra-se localizado na divisa entre três estados, Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. Dos municípios que o integram (um total de 23), Teófilo Otoni e Nanuque são as cidades que apresentam os maiores índices de IDH, com 0,701 (IBGE, 2017).

³ A cidade de Unai, com IDH de 0,736, está localizada na mesorregião do noroeste de MG. Em relação a cidade de Diamantina/MG, Unai está localizada a uma distância de 593 Km. A população estimada pelo IBGE para essa cidade no ano de 2020 era de 84.930 pessoas, com renda média de 2,2 salários mínimos (IBGE, 2017).

O *Campus* de Janaúba/MG apresenta certa distância da Reitoria da UFVJM (359 km) e dos demais *campi* dessa Universidade, como é possível identificar no mapa acima. Janaúba/MG atua como uma cidade polo do Território da Serra Geral⁴, território esse integrado por 16 municípios, com população de 285.625 habitantes, distribuídos em uma área de 20.503,96 Km² (BRASIL, 2015). O Mapa 2 mostra a localização geográfica desse município e dos outros municípios integrantes do território do qual faz parte.

Mapa 2 - Serra Geral



Fonte: BRASIL, 2015, p. 1.

Janaúba/MG com uma população de 72.018 habitantes, segundo estimativas do IBGE para o ano de 2020, é o município do Território da Serra Geral com maior IDH, de 0,696 (IBGE, 2017). Por apresentar uma maior infraestrutura urbana, em comparação com os demais municípios da Serra Geral, Janaúba/MG atua como uma cidade polo em relação ao oferecimento de produtos e serviços. Os moradores de municípios próximos se dirigem a ela em busca de serviços de saúde, educação, principalmente a superior, e para compras no comércio da cidade.

A inserção do *Campus* da UFVJM em Janaúba/MG está relacionada às políticas públicas voltadas para a expansão do ensino superior e aos poucos essa cidade vai se

⁴ Divisão feita pelo governo federal para o Programa Territórios da Cidadania. Esse território é composto por um conjunto de 16 municípios que apresentam algumas características em comum como: a) economia baseada na agricultura e pecuária; b) clima semiárido; c) população rural, representando 58% da população total do território, majoritariamente composta de agricultores familiares que praticam a agricultura de subsistência.

destacando como polo educacional. Além da UFVJM, estão instalados nessa cidade o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e outras faculdades privadas.

As Universidades Federais brasileiras passaram por processos de expansão e de reestruturação nos últimos anos. No ano de 2007, o Decreto n. 6.096 criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Devido a esse programa, o número de Universidades Federais saltou de 45, no ano de 2003, para 65 em 2014. Além de ampliar a rede federal de educação superior, consta como um dos objetivos do Reuni a melhoria da qualidade do ensino nessas instituições, a diminuição da evasão e a ampliação do acesso e permanência do aluno no ensino superior.

O Reuni possibilitou o acesso à educação superior de uma parcela da população que antes ficava excluída dessa modalidade de ensino. Além de ampliar o acesso à educação superior, há de se ter a preocupação em garantir o sucesso e a permanência desses discentes, evitando a retenção e a evasão, problemas sofridos principalmente pelos discentes das classes sociais mais baixas.

Nesta pesquisa adota-se o mesmo conceito de retenção utilizado pela UFVJM (2019) em seu regulamento de cursos de graduação. Entende-se como retido aquele discente que não atinge as notas mínimas para ser aprovado nas disciplinas do curso⁵ (retenção por nota) e aquele discente que não comparece a no mínimo 75% das aulas teóricas e práticas (retenção por frequência). A Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) considera tanto a retenção por nota quanto por frequência para o cálculo do índice geral de retenção. No último capítulo há uma descrição de um aluno que afirma que, caso não consiga bom resultado em uma prova, o mesmo não consegue obter a média para ser aprovado. Esse fator pode contribuir para abandono da disciplina. A nota na primeira prova contribui para retenção e também para a evasão, nesse caso, há interpenetração de fatores.

A retenção e a evasão são temas que têm causado preocupação à comunidade acadêmica, pois produzem vários danos sociais como: a baixa autoestima dos retidos e evadidos; a baixa remuneração recebida por estes; a ocupação do trabalho informal; a dificuldade de absorção pelo mercado de trabalho; a perpetuação das condições de pobreza; a ocupação em atividades precarizadas e o desemprego estrutural.

⁵ Nos cursos de graduação da UFVJM considera-se como reprovado nas disciplinas os discentes que obtêm notas inferiores a média final de 60 pontos, considerando uma escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos (UFVJM, 2019).

A UFVJM aderiu ao Reuni em 2009 e desde então adota o modelo interdisciplinar de ensino sendo composto por três ciclos, o primeiro ciclo é dos Bacharelados Interdisciplinares (Bis); o segundo é composto por cursos profissionais em áreas específicas e o terceiro ciclo corresponde à pós-graduação. Com a conclusão do primeiro ciclo, o discente poderá optar por ir direto para segundo ou terceiro ciclo ou, ainda, direto para o mercado de trabalho.

A pesquisa tem como objeto de estudo a retenção nas disciplinas obrigatórias dos acadêmicos do curso BC&T da UFVJM, *Campus Janaúba/MG*, cuja primeira turma iniciou no ano de 2014. É um curso de formação geral na área de ciência e tecnologia com duração de três anos, sendo ofertado também nos *Campi* das cidades de Diamantina/MG e Teófilo Otoni/MG.

Como objetivo geral esta pesquisa investigou as causas da retenção escolar no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, *Campus Janaúba/MG*, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017. Esse período de tempo foi escolhido em razão de boa parte dos discentes ainda estarem vinculados à UFVJM à época de realização deste estudo, o que facilitou o contato do pesquisador com os sujeitos pesquisados.

Nos seus objetivos específicos, a partir das respostas obtidas com os questionários (considerando o caráter voluntário da adesão à pesquisa), este estudo propôs-se a: analisar o perfil dos discentes retidos que responderam ao questionário; identificar os fatores internos e externos que contribuíram para a retenção dos mesmos no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia; caracterizar o perfil socioeconômico e étnico-racial desses alunos retidos; analisar, também com base nas respostas dos questionários, quais são as causas que levam à retenção sob a ótica dos docentes, discentes e dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE)⁶; levantar quais são as áreas/subáreas do conhecimento que possuem os maiores os índices de retenção no curso BC&T; identificar se há ações sistematizadas da coordenação do curso que tenham por objetivo a redução dos índices de retenção. A esses dados qualitativos, somou-se a análise dos documentos que tratam da retenção na universidade, como forma de

⁶ O NDE é constituído por no mínimo cinco docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, concepção, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso. A ele, cabe as seguintes atribuições: contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; zelar pela integralização curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão; zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (MEC, 2010).

debater o fenômeno em dimensões qualitativamente específicas. Como último objetivo específico, tendo em vista se tratar de um mestrado profissional, foram sugeridas algumas intervenções, que tiveram como base os resultados desta pesquisa, visando à diminuição dos índices de retenção discente no curso BC&T.

Nota-se que o tema, ainda pouco debatido quando se trata do ensino superior, está bem atrelado à área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da UFVJM e à linha de pesquisa 1 - Gestão de Instituições Educacionais - vinculada à área de concentração da educação e à gestão de instituições educacionais. Essa linha de pesquisa tem como objetivo qualificar os profissionais da educação e, dessa forma, contribuir para a gestão das instituições educacionais, tanto da educação básica quanto superior. Para isso, nela são realizadas pesquisas associadas à ética profissional e à tecnologia, relacionadas à gestão dessas instituições em que se aborda os eixos da gestão orçamentária, financeira, do conhecimento, de convênios, da informação, de projetos e do estabelecimento de contratos (UFVJM, 2020). Há um foco na interação da educação com os diferentes sujeitos nela envolvidos, pelas perspectivas das políticas públicas educacionais e pela análise da história da educação.

Buscou-se com esta pesquisa levantar dados, com todo rigor que a metodologia de um trabalho científico exige, a respeito da retenção no BC&T para que os gestores e comunidade acadêmica possam refletir e intervir de modo a amenizar o problema da retenção e da evasão discente na instituição.

Além disso, partiu-se do conceito de que a educação superior deva ser mais ampla, proporcionando inclusive uma formação que garanta a qualidade de participação do cidadão nas questões de desenvolvimento social da nação. Uma participação ativa, consciente, voltada para o coletivo e não para a reprodução de uma lógica produtivista, individualista, consumista, que tem se mostrado falha, insustentável, do ponto de vista social, da natureza e da vida.

A pandemia de Covid-19, que assola toda a comunidade mundial no momento em que esta pesquisa está sendo escrita, revela evidências de que essa nova forma de articulação das sociedades modernas com a natureza tem limites, não existindo mais espaços para explorações predatórias. Por isso, as seguintes questões precisam ser pensadas por todos aqueles envolvidos no processo de educar. Que tipo de profissional as universidades estão formando? Eles terão condições de questionar essa forma de reprodução social e de propor

alternativas saudáveis à vida coletiva? Será que apenas a formação em massa e a entrega de títulos (acabar/diminuir os números de retenção/evasão) para entregar braços e mentes adestradas para um mercado de trabalho cada vez mais reduzido e incapaz de absorvê-los é o caminho a ser seguido? Dessa maneira, torna-se necessário a realização de pesquisas que busquem compreender os fatores que levam à retenção objetivando a sua redução, não apenas numérica mas um processo qualitativo de formação humana e profissional.

Há importantes pesquisas sobre o tema evasão realizadas em outros cursos da UFVJM, com destaque para Amorim (2016)⁷, Evangelista (2017)⁸ e Campus (2017)⁹. Já no curso BC&T de Janaúba/MG, destaca-se a pesquisa realizada por Aguiar (2018), que pesquisou a ocupação de vagas e evasão discente nesse curso no período compreendido entre os anos de 2014 a 2016. Entretanto, nota-se que tanto as pesquisas realizadas no âmbito da UFVJM sobre a evasão, quanto as realizadas em outras instituições de ensino superior, procuraram aprofundar nos fatores influenciadores dessa, abordando a retenção discente de modo superficial. Por sua vez, esta pesquisa visa contribuir com o tema em questão aprofundando um pouco mais nos fatores influenciadores da retenção discente, que é considerada uma das principais causas da evasão. Para isso, buscou-se ouvir as opiniões dos discentes, docentes e membros do NDE, principais sujeitos envolvidos no processo de retenção.

Campello e Lins (2008) mostram que é possível afirmar que no ensino superior há uma carência de pesquisas empíricas e estudos mais aprofundados sobre a questão. É importante que se desenvolvam pesquisas empíricas em contextos em que ainda não foram realizadas. Nessa ótica, o tema escolhido decorreu da necessidade de se desenvolverem pesquisas na área, tomando como base o curso BC&T do *Campus* da UFVJM em Janaúba/MG. Por ser uma pesquisa singular poderá: ser útil aos gestores auxiliando-os na tomada de decisão visando à diminuição da retenção escolar; servir de base para que novos estudos e investigações sejam feitas sobre a temática em cursos já implantados ou que serão

⁷ Em sua pesquisa, Amorim (2016) investiga a evasão discente nos cursos de graduação presencial do *Campus* da UFVJM em Diamantina/MG e seus desdobramentos em relação à diplomação. Nessa pesquisa, com base em análise documental, o autor procurou identificar as turmas dos cursos de graduação presencial em cada Unidade Acadêmica do *Campus* da UFVJM, em Diamantina/MG, que apresentavam os maiores índices de evasão no período de 2010 a 2014.

⁸ Esse pesquisador fez um estudo sobre a evasão no Bacharelado em Humanidades da UFVJM, em que procurou identificar suas causas e consequências. Ele desenvolveu um estudo de base qualitativa baseado em tabelas e gráficos sobre o fenômeno da evasão na UFVJM.

⁹ A pesquisadora analisou a evasão escolar, na formação do primeiro ciclo, nos Bacharelados Interdisciplinares do *Campus* de Diamantina/MG. Também procurou compreender os motivos que contribuíram para a evasão e a percepção dos discentes sobre o funcionamento desta modalidade de ensino.

implantados em outras instituições; oferecer subsídios para as atuais e para as futuras políticas que visem à manutenção e ao sucesso do estudante no curso.

Quanto a sua finalidade, esta pesquisa classifica-se como aplicada, visto que produz conhecimentos a respeito da retenção escolar no curso BC&T, um assunto de interesse local do Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia (IECT), em Janaúba/MG. Sobre esse aspecto Silva e Menezes (2001) salientam que a pesquisa aplicada gera conhecimentos destinados à aplicação prática de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais. Ideia semelhante é apresentada por Gil (2016), o qual entende que esse tipo de pesquisa é voltado para a busca de conhecimentos destinados a uma aplicação prática em uma situação específica.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois nesse tipo de abordagem busca-se conhecimentos de uma situação. Silva e Menezes (2001) explicam que a pesquisa qualitativa permite aos próprios sujeitos pesquisados conhecer o problema e suas causas, com o objetivo de gerar os meios e conhecimentos para resolvê-lo. Além disso, na abordagem qualitativa é possível ir além dos dados e identificar quais tendências e padrões eles apontam.

A pesquisa utilizou-se também de uma abordagem quantitativa com dados coletados a partir da aplicação de questionários que foram traduzidos em números e utilizados na formação de gráficos e tabelas. Esse tipo de abordagem, considera que tudo pode ser mensurado, ou seja, opiniões e informações podem ser traduzidas em números (SILVA; MENEZES, 2001).

Quanto aos meios, foi feito um estudo de caso, uma vez que buscou-se reunir o máximo de informações possíveis sobre a retenção dos alunos do BC&T do *Campus* Janaúba/MG. Gil (2016) explica que o estudo de caso aprofunda de forma exaustiva em um ou em poucos objetos, permitindo um amplo conhecimento a seu respeito. Em seu trabalho, Yin (2001) descreve que o estudo de caso constitui uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claros.

Esta pesquisa quali quantitativa, de recorte transversal, buscou conhecer as causas da retenção discente no BC&T do *Campus* Janaúba/MG. Ela apresenta certo teor comparativo ao tecer ponderações entre respostas de uma mesma pergunta de alunos e professores, permitindo uma maior visibilidade do problema. Ela foi desenvolvida com base em uma

ampla revisão bibliográfica, em artigos científicos, dissertações, teses de doutorado e livros, sobre o tema retenção e evasão nos cursos de graduação. Essa revisão teve como objetivo dar embasamento teórico ao trabalho. Para a pesquisa foram consultados diversos autores, dos quais se destacam: Bourdieu (2011), Dubet (2004), Patto (2008) e Chauí (2001, 2014). Esses autores foram escolhidos por terem interpretado o papel social que a escola ocupa na manutenção/superação das desigualdades sociais. Além disso, eles romperam com os discursos teóricos que atribuíam aos dons individuais o sucesso na vida acadêmica. Também lançaram um novo olhar crítico, histórico e político sobre os fatores causadores do fracasso escolar. Nesse novo olhar, a escola é situada no contexto social capitalista rompendo com a lógica ilusória de neutralidade científica e com a ideologia positivista liberal.

Foi solicitado, via ofício, a DRCA do IECT, *Campus Janaúba/MG*, a relação dos alunos que entraram no curso BC&T no período compreendido entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017, bem como os seus respectivos *e-mails*. Nesse mesmo ofício foi solicitado o acesso aos dados relacionados à retenção desses discentes. Os membros do NDE e os docentes que ministram aulas das disciplinas obrigatórias no BC&T também foram contatados por meio dos seus respectivos endereços eletrônicos.

Para identificar o perfil socioeconômico e étnico-racial dos discentes retidos, foi enviado a eles, via *e-mail*, um questionário semiestruturado do *software Google Forms*. Esse questionário foi enviado para todos os 320 discentes que ingressaram no curso entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017. Esse grupo de alunos foi escolhido em razão da maioria deles ainda estarem vinculados ao curso, o que permitiu um contato maior do pesquisador com os sujeitos pesquisados, facilitando o levantamento das informações por meio de uma amostra por conveniência.

O projeto desta pesquisa, por prever a aplicação de questionários, foi submetido à análise do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) na data de 04 de setembro de 2019 sob o número de protocolo CAAE: 17421119.7.0000.5108, sendo aprovado pelo parecer número: 3.564.127. Os questionários foram montados de forma semiestruturada, tendo como base os objetivos desta pesquisa e os fatores internos e externos que contribuem para a retenção.

No questionário aplicado aos discentes as questões trataram de suas características pessoais, tais como: sexo, idade, raça, cor, estado civil, número de filhos e cidade de origem. Além dessas questões, integraram o questionário questões relacionadas ao *Campus* e ao curso, com o objetivo de identificar os fatores internos e externos que contribuíram para a retenção.

Com o mesmo objetivo de identificar os fatores internos e externos da retenção discente, também foi aplicado aos 44 docentes do curso BC&T um questionário com as mesmas perguntas aplicadas aos discentes (algumas adaptadas). Nesse questionário havia questões relacionadas à formação docente e à didática por eles adotada.

Procurando levantar o máximo de informações possíveis sobre a retenção, os membros NDE foram questionados, também via ferramenta do *Google Forms*, sobre os fatores que contribuem para a retenção dos alunos no curso estudado. As perguntas aplicadas a eles foram abertas, deixando assim uma maior liberdade de manifestação.

Para o cálculo do percentual de retenção foram utilizadas as mesmas fórmulas utilizadas pela DRCA, quais sejam:

Reprovado por nota (%) = reprovados por nota, multiplicado por cem, dividido pela ocupação da turma;

Reprovado por frequência (%) = reprovados por frequência, multiplicado por cem, dividido pela ocupação da turma;

Percentual de retenção (%) = reprovados por nota somado aos reprovados por frequência.

Foram feitas pesquisas nas atas do colegiado do curso e das reuniões do NDE para saber como o tema tem sido discutido. Além disso, foram consultados os demais documentos da DRCA, setor responsável pelo controle acadêmico da UFVJM, visando a uma melhor compreensão da retenção dos discentes no BC&T.

Foi assegurado ao participante o sigilo de sua identidade, a qual não foi revelada em nenhum momento da pesquisa. Os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, tanto o geral quanto os específicos. No questionário aplicado aos discentes constou, como critério de exclusão, uma informação extra de que eles não respondessem caso tivessem se matriculado no curso antes de 2016 ou fossem menores de 18 anos. Os respondentes foram informados de todos os possíveis riscos envolvidos na pesquisa. Junto com o questionário foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como metodologia de análise dos dados, foram aplicadas as técnicas propostas por Bardin (2016). Em seu trabalho, ela apresenta um conjunto de técnicas que proporcionam descrever conteúdos e realizar inferências sobre uma determinada mensagem. Para ela, qualquer tipo de comunicação pode ser submetida à análise de conteúdo.

A análise dos dados produzidos foi realizada a partir da identificação de tendências e padrões. Também foi feita a construção de categorias temáticas de modo a viabilizar relações e inferências entre os dados, buscando responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos. Os dados coletados foram analisados quantitativamente, para isso foram lançados no *Software LibreOffice Calc*, sendo tabulados com o objetivo de identificar tendências e padrões. A partir das informações coletadas dos questionários, utilizou-se esse *software* para a construção de gráficos, tabelas, quadros e levantamentos estatísticos a fim de possibilitar uma maior compreensão dos mesmos. Também foi feito uso de dados coletados na DRCA sobre a retenção, os quais foram expostos em porcentagens.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo corresponde a esta introdução; o segundo capítulo aborda as principais teorias que procuraram explicar o fracasso escolar e a retenção no ensino superior, suas causas e possíveis consequências para o discente, para a instituição de ensino e para a sociedade de um modo geral.

O terceiro capítulo trata das políticas neoliberais aplicadas à educação superior, principalmente a partir da década de 1990 quando essas políticas passam a ser implantadas com maior intensidade no Brasil. Além disso, foi feita uma abordagem da história da UFVJM e das condições de implantação e funcionamento do IECT, *Campus* de Janaúba/MG, nos seus primeiros anos de funcionamento.

No quarto e último capítulo foi feita uma apresentação do BC&T a partir do seu Projeto Pedagógico, além disso, descreveu-se o percurso metodológico e a análise e discussão das principais causas da retenção na UFVJM, especificamente no curso BC&T do *Campus* Janaúba/MG. Também foi realizada a tabulação e discussão dos dados colhidos com os questionários e, a partir desses resultados, foi traçado o perfil dos discentes retidos no BC&T.

2 A RETENÇÃO E EVASÃO: TEORIAS, ABORDAGENS E DISCURSOS EXPLICATIVOS DA RETENÇÃO ESCOLAR

O tema fracasso escolar ganhou força na presente pesquisa ao se apresentar como justificativa recorrente em discursos que centravam a reprovação em fatores vinculados ao aluno. Com destaque para as teorias raciais, da hereditariedade, da carência cultural e da reprodução. Essas teorias obtiveram respaldo científico que, enquanto ideia, possui força até a atualidade. Nesse sentido, apesar de o tema ser debatido com maior afinco na educação básica, o assunto ganhou força ao problematizar as teorias que pensaram o insucesso escolar (reprovação/evasão) e ao identificar que a ciência não constitui algo neutro, mas revela escolhas metodológicas que também são políticas. Por isso, este capítulo aborda a retenção escolar à luz das teorias/discursos que historicamente a discutiram, identificando as interpretações das causas e consequências que essas leituras tiveram para a educação e, em especial, para o caso das universidades públicas na contemporaneidade.

2.1 Um panorama histórico das principais teorias que buscaram compreender e justificar o fracasso escolar

No final do século XIX surgiram as primeiras teorias sobre o fracasso escolar, que procuraram explicá-lo a partir da raça e da medicina. Para Paula e Tfouni (2009), os pesquisadores dessa época adaptaram as teorias de Darwin sobre a evolução das espécies animais às diferenças existentes entre povos e classes sociais, surgindo o que foi denominado de Darwinismo Social. “Nessa perspectiva, procurava-se mostrar que dentro de uma sociedade que oferece oportunidades iguais para todos, vencem os mais aptos, os mais competitivos ou os mais adaptados à estrutura social-econômica”¹⁰(PAULA; TFOUNI, 2009, p.19). Ressalta-se que nessa época as pessoas de pele branca eram tidas como as mais aptas e mais inteligentes.

Paula e Tfouni (2009) assim como Jesus (2015) afirmam que, ao se fazer uma análise sobre as teorias que procuram entender e explicar o fracasso escolar, fica claro que a maior parte delas estavam carregadas de preconceitos e estereótipos direcionados aos mais pobres. Jesus (2015) adota como referência os trabalhos Maria Helena Souza Patto (1987)

¹⁰ No período em que vigorou essa teoria, essa afirmação foi aceita como verdade científica. Contudo, ela revelou-se falaciosa, como comprovado por Bourdieu (2012) e Dubet (2004).

para mostrar que a maior parte dessas teorias estavam atreladas ao modo de pensar do sistema capitalista.

Durante anos, coube à medicina, à sociologia e à psicologia explicar as diferenças existentes na sociedade e na escola sem abalar o pilar da igualdade de oportunidades da qual a escola era emissária, visto que ela (a escola) era encarada como um instrumento de ascensão e prestígio social.

Devido à exiguidade de material sobre o tema em estudo e por entender que muitas dessas teorias se aplicam também ao ensino superior foram utilizadas pesquisas que tratam do tema na educação básica. Nesse contexto, valeu-se das obras “*La reproduction*”¹¹ de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicada em 1970; e das obras de Maria Helena Souza Patto¹² “*A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, publicada em 1987 e “*O Fracasso Escolar Como Objeto de Estudo: anotações sobre as características de um discurso*”, publicada em 1988. Nessas publicações, embora influenciada pela Teoria da Reprodução, essa pesquisadora apresenta a escola como um espaço de transformação. Ela estuda a escola no seu cotidiano e por meio de métodos não quantitativos de análise do discurso, traz para a pesquisa as falas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Maria Helena Souza Patto na obra “*A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, de 1987, tratou de forma crítica sobre as principais teorias acerca do fracasso escolar. Influenciada por vertente marxista, por Pierre Bourdieu (1970) e pelas concepções crítico-reprodutivistas dos anos 1960 e 1970 de Louis Althusser (1983), Roger Establet e Christian Baudelot (1971), que denunciavam o caráter classista, excludente, ideológico e reprodutor das relações sociais de produção e dominação da educação no sistema capitalista.

Maria Helena Souza Patto (1988) promoveu uma ruptura temática e teórico-política com essas teorias dos anos 1960 e 1970 que buscavam explicação dos resultados escolares fora da escola. A ruptura, do ponto de vista temático, está em perceber a

¹¹ Essa obra, traduzida para a língua portuguesa, foi publicada aqui no Brasil em 1975 com o título de “*A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”. Nessa obra, esses teóricos apresentam uma abordagem crítica e macroestrutural do fracasso escolar a partir da reprodução, na escola, da divisão de classes existentes na sociedade.

¹² As obras de Maria Helena Souza Patto foram produzidas após a ditadura militar, período de 1964-1985 em que o estado brasileiro foi governado por representantes das forças armadas. Nesse período, o Estado possuía um viés positivista da educação baseada no método mnemônico (educação decorativa) e com sistema escolar sustentado em uma educação quantitativa e tradicional.

participação da escola na produção dos resultados escolares, os quais foram denominados de fatores intraescolares. Já a ruptura teórico-política apresenta-se no fato de ter ocorrido um rompimento com as ideias liberais do papel da escola (PAULILO, 2017).

A palavra fracasso constitui um conceito que está historicamente identificado com as teorias científicas supostamente neutras do século XIX, que procuraram explicar o insucesso escolar e a reprovação a partir de fatores biológicos vinculados à raça. Boaventura de Sousa e Santos ao analisar o paradigma dominante da ciência moderna, que era eurocêntrico, é de extrema valia ao questionar o ideal de racionalidade científica baseada no positivismo, que se apresentava como neutro, objetivo e imparcial. Ao desconfiar do paradigma dominante que embasou as teorias educacionais que explicavam o fracasso escolar a partir de fatores biológicos, o autor revela os limites e vínculos da ciência, o que serve de ponto de reflexão constante sobre os métodos e perguntas que se lança sobre os objetos de pesquisa e suas influências sobre os resultados auferidos (SANTOS, 2008).

As teorias raciais foram as primeiras que tentaram explicar o fracasso escolar. Nessas teorias, o conceito de raça foi tomado como uma forma de justificar o grande abismo social e econômico existente no seio da sociedade capitalista. Além disso, também foram maneiras encontradas de justificar a dominação imperialista dos países europeus sobre o resto do mundo, principalmente sobre o continente africano e americano. Essas teorias tiveram suas origens na França do século XIX, berço dos ideais da liberdade, igualdade e da fraternidade. Elas (as teorias raciais) procuraram maneiras de explicar cientificamente que as características físicas, morais e intelectuais estavam ligadas à raça e seriam passadas hereditariamente. Também se dedicaram a comprovar, com bases cientificamente aceitas para a época, que existia uma inferioridade racial, moral e intelectual dos pobres e dos não brancos (Patto, 2008).

Schwarcz (1993), em uma pesquisa sobre as teorias raciais do século XIX, informa que o termo raça foi introduzido na literatura especializada a partir da segunda metade desse século por teóricos como Gobineau (1853), Le Bon (1894), Kid (1875) e Lombroso (1876). Nesse período, ocorreu uma reorientação intelectual contra as ideias iluministas de igualdade, pregadas pelas revoluções burguesas.

Os debates acerca dessas teorias, até então consideradas científicas, chegam tardiamente ao Brasil, aproximadamente nas décadas de 1870 à 1930, ficando centralizados nas faculdades de direito e medicina, as quais se encarregaram de explicar o que era destinado

à ciência social. Nina Rodrigues com a obra “*As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*”, publicada em 1894, foi um dos principais teóricos nacionais. Esse pesquisador além de defender a existência de dois códigos penais, um para brancos e outro para negros, conforme os graus de evolução apresentados por esses dois grupos, também defendia a atuação de médicos nas ações penais (SCHWARCZ, 1996). Nesse período, os médicos partiam de uma concepção alargada de doença, da qual faziam parte não só as doenças físicas como também as mentais e as morais.

Coube aos intelectuais da época explicar e adaptar as teorias raciais à realidade brasileira, visto que essas teorias consideravam o negro, o índio e o mestiço seres preguiçosos, degenerados e difícil de serem civilizados. Forgiarini e Silva (2007) relatam em sua pesquisa que, após a abolição da escravatura, as teorias raciais serviam ao objetivo de justificar a dominação da pequena elite brasileira sobre a grande massa de escravos recém-libertos, agora na condição de homens livres, porém pobres. Essa visão preconceituosa com uma roupagem de verdade científica encontrou guarida na literatura brasileira e nos centros de pesquisa da época.

Patto (2008) cita o exemplo do personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato¹³. Jeca Tatu representava o olhar preconceituoso da elite nacional sobre os pobres, caboclos e os representantes da agricultura de subsistência. Esses eram sutilmente comparados com os moradores das cidades, que eram considerados seres inteligentes e civilizados. A condição de Jeca Tatu era mais patológica do que social, pois depois de sua ida ao médico conseguiu ascender socialmente e se transformou em um fazendeiro inteligente e produtivo. Segundo Patto (2008) esse personagem pode ter contribuído para o fortalecimento do mito da indolência das populações rurais e dos pobres da cidade. Além disso, relata que ele (Jeca Tatu) retratava uma visão de que a população pobre, tanto as rurais quanto as urbanas, possuía aversão à escola e que o fracasso escolar das crianças pobres da época estava relacionado à verminose.

É de se ressaltar que no período em que vigoraram as teorias raciais, a maioria da população brasileira não tinha acesso às escolas, essas eram destinadas apenas a uma pequena parcela da elite que muitas vezes pagava para educar os seus filhos. Sobre esse aspecto, Patto (2008) salienta que a inexistência de políticas públicas nacionais dedicadas à educação, nesse

¹³ A história de Jeca Tatu, personagem da obra “*Urupês*”, de Monteiro Lobato, foi distribuída em formato livreto de 1920 até 1973 pelo Instituto Medicamenta Fontoura. A sua última tiragem atingiu mais de noventa milhões de exemplares (Patto, 2008).

período, se deu pelos seguintes motivos: a pequena demanda por qualificação de mão de obra, a não utilização da escola como aparato ideológico e a baixa pressão das classes populares por escolarização.

A partir da segunda metade do século XIX os psicólogos se encarregaram de explicar o fracasso escolar. Esses, o explicaram por meio da Teoria da Hereditariedade, da Teoria do *Deficit* ou da Carência Cultural.

A Teoria da Hereditariedade teve como um dos pioneiros e principal teórico Sir Francis Galton, em seu livro “*Hereditary Genius*”, publicado em 1869, no qual procurou demonstrar que a genialidade humana seria transmissível da mesma maneira que os aspectos físicos. Ele observou que nas famílias bem-sucedidas a maior parte dos membros alcançavam sucesso nos estudos, tal fato só poderia ser explicado, segundo a sua teoria, pela herança genética das características intelectuais. Imbuído pelas teorias raciais, Francis Galton foi um dos grandes defensores da eugenia, ciência que tinha como objetivo aperfeiçoar a espécie humana através do cruzamento entre indivíduos selecionados para esse fim. Para ele, os representantes da raça negra possuíam um nível de inteligência inferior a dois graus aos da raça branca. A teoria de Galton teve uma forte influência na criação dos testes mentais que surgiram nos anos finais do século XIX e se propagaram pelas primeiras décadas do século XX (Patto, 2008).

Francis Galton defendia a tese de que não só as características físicas eram transmitidas à prole, mas também as características intelectuais e morais. Assim como a criatividade e a inteligência, os traços degenerativos como a prostituição, o alcoolismo, a vadiagem poderiam ser transmitidos aos filhos. Para comprovar sua tese, Francis Galton fez uso de biografias familiares de pessoas famosas, poetas, intelectuais e outros membros que ocupavam posição de destaque na sociedade da época. Ele acreditava que, assim como os criadores de animais quando objetivavam melhorar o rebanho selecionavam os melhores da raça, os seres humanos deveriam ser selecionados, o que consistiria em facilitar o casamento entre os considerados de boa linhagem. Dessa forma, ele não acreditava que as melhorias sociais viessem de uma melhor distribuição de renda, acesso à educação e melhoria das condições ambientais de saúde e higiene. Para ele, era preciso impedir o casamento e a reprodução dos tarados (DEL CONT, 2008).

A Teoria do *Deficit* ou da Carência Cultural surgiu nos Estados Unidos da América na década de 1960. Essa teoria faz uma relação entre as condições de vida, o

contexto familiar e as dificuldades de aprendizagem dos discentes. Dessa maneira, foram buscadas fora da escola as causas e as soluções para o mau desempenho escolar, uma vez que esse estava associado à pobreza e à desorganização familiar. Com essa explicação individualizada das dificuldades de aprendizagem, a escola ficava isenta de qualquer responsabilidade em relação ao mau desempenho escolar (PATTO, 2008).

Soares (2008) explica que a teoria da Carência Cultural tem como base o *deficit* e a diferença. A explicação segundo o *deficit* salienta que um ambiente carente é gerador de deficiências individuais, que vão desde deficiências psicomotoras, de aprendizagem a emocionais. Pela diferença, acredita-se que a escola seria inadequada àqueles originários de uma cultura diferente ao da escola.

Para Godoi (2018) essa teoria faz uma associação entre o não aprendizado e as condições de pobreza na qual o ser está inserido. Os distúrbios no desenvolvimento cognitivo seriam o resultado da pobreza e da desorganização familiar. Esse pesquisador argumenta que essa teoria, repleta de preconceitos raciais, eximia o sistema escolar e seus agentes da responsabilidade pelo fracasso, pois o problema não estava na escola e sim, nas famílias dos educandos. Essa teoria também contribuía para o enfraquecimento das discussões políticas sobre a educação, uma vez que o problema e a culpa pelo fracasso escolar eram da pobreza e das famílias, que seriam desorganizadas e desajustadas.

Patto (2008) aponta que essa teoria, carregada de preconceitos contra os pobres, atribui as causas do fracasso às deficiências culturais, morais e sociais dos pais e do ambiente em que as crianças estão inseridas. As crianças provenientes de um ambiente sem regras, sem amor e sem ordem teriam o seu desenvolvimento psicológico afetado, por isso não conseguiam obter sucesso nos estudos.

Com a Teoria da Carência Cultural, a “família nuclear burguesa” passou a ser o exemplo a ser seguido, qualquer formato familiar que não se aproximasse desse modelo era considerado uma possível fábrica de degenerados. Os psicólogos e os pedagogos acompanhavam as crianças, atentos aos possíveis sinais de desajustamentos. Eles explicavam as diferenças de aprendizado colocando a culpa pelo fracasso escolar no indivíduo, na família ou na sua raça. Os alunos, em sua maioria pobres, com dificuldades de aprendizado eram entregues aos psicólogos, os quais, por meios de laudos abstratos, quase sempre encontravam uma anormalidade psicológica para enquadrá-los. Muitos foram os rótulos empregados, tais como: distúrbios emocionais, hiperatividade, disfunção cerebral e deficiência mental. O aluno

seria o único responsável pelo seu fracasso, descartando qualquer contribuição da escola, dos professores e da sociedade (ASBAHR; LOPES, 2006).

Asbahr e Lopes (2006) relatam que essa crença de responsabilizar apenas os alunos pelo fracasso nos estudos, devido a fatores psicológicos ou familiares, encontra-se ainda muito arraigada no imaginário social. Na sua pesquisa (realizada no ano de 2001, com professores e alunos do 4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental¹⁴) elas constataram que nas respostas, concedidas nas entrevistas feitas sobre os motivos da não aprendizagem, alguns professores atribuíam ao aluno ou à família desse a culpa do fracasso escolar. Alguns professores responderam que os alunos não aprendiam porque tinham problemas neurológicos, retardo mental em comparação com a idade, problemas de visão, dentre outros problemas físicos ou mentais. Também apontaram a família como a grande responsável pelo fracasso escolar, por serem desestruturadas e por não criarem um ambiente adequado ao desenvolvimento psíquico da criança.

Asbahr e Lopes (2006) também observaram que, nas respostas dos alunos, vários deles haviam incorporado o discurso dos professores sobre os motivos de sua não aprendizagem, pois também atribuíam a si e a sua família essa culpa, no entanto também culpavam a escola e os professores. Essas pesquisadoras observaram como sendo uma constante nas respostas dos alunos o fato de a maioria deles se sentirem responsáveis e até culpados pelo seu mau desempenho escolar.

A Teoria da Reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foi publicada nos anos de 1970 na obra intitulada "*La reproduction*". Nessa obra, eles apresentam uma resposta ao problema da desigualdade escolar que marcou os estudos e o pensamento sobre a educação em todo mundo. Anteriormente a essa teoria, existia uma visão otimista que delegava à escola o papel de redentora da sociedade, pois através dela, seriam superados o atraso econômico, o autoritarismo e os privilégios de classe. A escola, então depositária das esperanças de construção de uma sociedade justa e igualitária, era encarada como uma instituição democrática em que as oportunidades eram oferecidas a todos indistintamente. Pensava-se que no ambiente escolar havia igualdade de oportunidades e que os indivíduos concorriam em iguais condições. Dessa maneira, nesse ambiente supostamente neutro, destacavam-se os mais aptos e inteligentes e fracassavam os inaptos e desinteressados. Aqueles, por meio do sistema de ensino, estavam autorizados e legitimados a ocuparem as

¹⁴ Essas autoras desenvolveram sua pesquisa em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo/SP.

melhores posições na sociedade, restando a estes as posições mais subalternas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012).

A partir da Teoria da Reprodução foi possível compreender que o desempenho escolar não estava relacionado aos dons individuais ou ao coeficiente intelectual (QI) dos alunos. Ele (o desempenho escolar) estava relacionado à posição que o aluno e sua família ocupavam na sociedade. A escola, local considerado por muitos como um espaço de justiça social, de igualdade de oportunidade por meio do mérito, é apresentada como um espaço de reprodução das desigualdades sociais existentes (BOURDIEU, 2012).

Em sua pesquisa, Souza e Brandalise (2016) destacam que Bourdieu encarava o sistema educacional como reprodutor das desigualdades sociais existentes. Para ele, o sistema de ensino contribuía para que os melhores cargos na sociedade fossem ocupados pelos filhos daqueles que já ocupavam uma posição elevada na hierarquia social. Bourdieu mostra que, apesar do fato da escola ter sido encarada como um caminho para a ascensão social e econômica, segundo o mito da escola libertadora, ela apresenta-se como um instrumento de conservação social a serviço da classe dominante.

Rosendo (2009), em um resumo crítico da obra “*A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, informa que esses teóricos apresentaram a escola como uma reprodutora da cultura e modo de ser da classe dominante. Essa classe faz uso da escola como um instrumento capaz de mascarar o fato de que os privilegiados não apareçam como privilegiados, mas sim como possuidores de “dons e de méritos” que possibilitem a eles manterem o *status quo* que ocupam na sociedade.

Bourdieu e Passeron mostraram que existe uma relação direta entre classe social e desempenho escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no universitário. Esses autores argumentaram também que a reprodução de classe é transferida para dentro das instituições de ensino, sendo explicada pela meritocracia e pelos dons individuais. Entretanto, é permitido, com poucas exceções e com muito esforço individual do sujeito, que uns poucos eleitos das classes baixas ascendam socialmente através do estudo. Essas exceções fazem transparecer que apenas os “dons” ou “esforços” individuais foram os únicos responsáveis pelo sucesso na vida acadêmica (ROSENDO, 2009).

Na ótica de Nogueira e Catani (2012), Bourdieu desmistificou as teorias que atribuíam aos dons individuais o sucesso de uns poucos no sistema de ensino. Ele criou o conceito de capital cultural em que explicou como crianças oriundas de diferentes classes

sociais alcançavam resultados diferentes no sistema de ensino. Na visão de Bourdieu, a explicação estava na distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais. Bourdieu pôs em dúvida a teoria do capital humano e o pensamento que atribuía aos dons individuais a causa do sucesso no sistema de ensino.

O capital cultural pode ser definido como os hábitos que cada família possui, como o gosto pela leitura, pelo teatro, por viagens, por certos tipos de músicas, ou seja, aquilo que mais se aproxima do estilo de vida da classe dominante. Esse capital cultural é passado, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, à prole. Dessa maneira, o capital cultural é muitas vezes responsável pelo sucesso ou insucesso do indivíduo na vida escolar, pois as influências culturais e educativas recebidas ao longo da infância interferem na vida educacional. Assim como o capital econômico e o social, o capital cultural também é passado como herança social e não por hereditariedade (BOURDIEU, 2012).

Ao contrário do que muitos pensavam, Bourdieu (2012) mostrou que a escola não seria um instrumento de mobilidade social, mas sim de conservação social. Ela faz parecer que as desigualdades sociais são legítimas, trata o “dom social” como “dom natural”. O processo de eliminação dos indesejáveis ao sistema escolar ocorre em todos os graus de ensino, porém, é mais acentuado nos graus mais elevados. No ensino superior, aqueles originários das classes mais baixas encontram maiores dificuldades e sentem mais os efeitos do processo seletivo.

Bourdieu (2012) explica sociologicamente os mecanismos de eliminação escolar das crianças desfavorecidas. O bom desempenho de algumas crianças, que muitas vezes é atribuído a um dom natural, segundo o autor, é decorrente de uma herança cultural que a família transmite direta ou indiretamente aos seus filhos. Na visão de Bourdieu (2012) essa herança cultural seria um bem, como todos os outros, o qual ele denominou de capital cultural. A influência desse capital é muitas vezes demonstrada entre o nível cultural global da família e o sucesso escolar dos filhos. A postura dos pais e das crianças em relação à escola e ao futuro escolar são resultantes de valores explícitos ou implícitos que devem à posição social. Os planos em relação aos estudos, a escolha do colégio ou da universidade é muitas vezes feita em decorrência da posição social que a família ocupa e da quantidade de capital cultural de que dispõe.

Em Bourdieu (2012) encontramos o seguinte esclarecimento:

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que a determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão social pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola, atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela obter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2012, p. 49).

Completando esse pensamento, Bourdieu (2012) entende que o sistema escolar favorece as desigualdades e contribui para a sua manutenção quando trata a todos com isonomia. Tratando como iguais os desiguais, o sistema escolar contribui para a manutenção dos privilégios e dá sua aprovação à desigualdade cultural existente. Dessa forma, a igualdade formal com que a escola trata os seus educandos é injusta, pois privilegia os privilegiados. Quando faz exigências e cobranças de elementos da cultura aristocrática, ela contribui para a propagação dessa cultura. Por não fazer parte do seu cotidiano, aqueles originários das classes mais baixas encontram dificuldades em assimilar essa cultura.

Dubet (2004), assim como Pierre Bourdieu¹⁵ (2012), faz uma crítica à escola de princípios de organização meritocráticos. Para esse pesquisador, não basta garantir que todos tenham acesso à escola, ela não se torna mais justa por isso e não reduz as diferenças existentes entre as classes sociais. Essa concepção meritocrática da justiça escolar apenas permite que todos participem da mesma competição escolar. Segundo Dubet (2004), a escola de princípios meritocráticos falha em promover a justiça social, uma vez que não consegue eliminar, em escala significativa, as desigualdades existentes entre as pessoas, entre os sexos e entre os grupos sociais. Nessa concepção de escola, os grupos favorecidos na sociedade continuam sendo favorecidos no sistema escolar, pois as desigualdades estão ligadas à condição social dos pais e ao apoio que dão aos filhos. Esse autor salienta que, na competição escolar, as regras não são conhecidas por todos e que o espaço de competição, na maioria das vezes, nem sempre é igual, dessa maneira, os excluídos historicamente do sistema de ensino levam desvantagem nessa competição.

¹⁵ Esses dois teóricos, embora tenham feito uma análise sociológica da educação francesa em tempos distintos (Bourdieu na década de 1970 e Dubet na primeira década do século XXI), contribuem para o tema em estudo, pois permitem a ação de pensar e problematizar a realidade atual da educação brasileira.

Contribuindo com o pensamento de Bourdieu (2012) e Dubet (2004), a pesquisadora Chauí (2014) aponta que as ideologias (da meritocracia, do esforço individual, da competição justa, da competência e dos dons) têm a função de camuflar as divisões de classes existentes na sociedade, pois cria um sentimento de unidade e uniformidade social que se fundam em algum referencial identificador, tais como: a identidade, a igualdade, a humanidade e a justiça. Dessa forma, as ideologias ocultam a exploração econômica, a exclusão social e cultural da grande massa de trabalhadores por uma elite minoritária.

Valendo-se do pensamento de Karl Marx, Chauí (2014) salienta que a ideologia se constitui na difusão, para toda uma sociedade, das ideias e valores da classe dominante, como se esses valores fossem universais e aceitos por todos. Essa ideologia da competência ou dons é garantidora do direito de direção de uns sobre os outros, que se julgam no direito de mandar e punir os incompetentes. No caso específico do Brasil, a autora faz a seguinte reflexão:

No Brasil, essa ideologia é poderosa porque floresce em solo propício: de um lado, o autoritarismo político; de outro, o acesso à cultura letrada erudita e científica como um privilégio de classe (o analfabetismo, o pequeno número de pesquisadores, a desqualificação do saber popular evidenciam tal situação) permitem transformar questões políticas em problemas técnicos administrativos que as despolitizam em variáveis de equações esdrúxulas montadas pelos “competentes” (CHAUÍ, 2014, p.118).

Quando o sistema de ensino recrutava estudantes das classes dominantes não havia grandes problemas com relação à qualidade e ao sucesso desses. Porém, com a ampliação do número de vagas e o aumento da entrada de alunos oriundos das classes baixas nessas instituições educacionais, principalmente nas de nível superior, “ocorreu uma perda da qualidade do ensino”. Essas instituições passaram a lidar com o fracasso escolar em maior escala. Tal fato se deu porque os filhos das elites já se encontram familiarizados e se adaptam mais facilmente ao ambiente escolar porque vivenciam no seu cotidiano a cultura ensinada pela escola. O contrário ocorre com os filhos das classes baixas, salvo poucas exceções, a maioria encontra dificuldades em se adaptar à cultura ali ensinada (BOURDIEU, 2012).

Dubet (2004) traz considerações mostrando que a igualdade de oportunidades oferecida a todos de forma objetiva é falha porque ignora as desigualdades sociais dos alunos. Ele observa que o sistema escolar é menos amistoso com os alunos das classes baixas, os professores são menos motivados e possuem baixas expectativas com relação aos mais pobres. Soma-se a isso, o fato de existir nos bairros e regiões mais pobres uma menor

estabilidade da equipe pedagógica, pois as trocas de professores ocorrem com frequência. Já nos estabelecimentos de ensino da elite, sejam eles públicos ou privados, o tratamento dispensado a esses alunos é diferente, pois os professores são, em sua maioria, mais motivados, as turmas são reduzidas e existe uma maior estabilidade da equipe pedagógica. Dubet (2004) resumiu o impacto das influências econômicas e culturais no desempenho escolar dos alunos da seguinte maneira: “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de ascender a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido.” (DUBET, 2004, p. 542).

Na visão de Bourdieu (2012), a escola seleciona, consagra e perpetua as desigualdades sociais quando indiretamente dá aos indivíduos uma esperança de vida escolar estritamente ligada a sua posição na hierarquia social. Dessa maneira, sob as aparências de uma equidade, a escola dá legitimidade às desigualdades existentes na sociedade.

Para Souza e Brandalise (2016), Bourdieu atribuiu o sucesso que as instituições de ensino possuem em manter a ordem social ao poder simbólico que a educação representa. Por causa da violência simbólica, os subjugados enxergam sua situação na sociedade como algo natural, aceitam sua condição como algo herdado e que será deixado como herança.

Ideia semelhante é apresentada por Dubet (2004), ele aponta a crueldade do modelo meritocrático, pois nesse modelo de competição justa e objetivamente pura os alunos que fracassam não são mais vítimas da sociedade, eles passam a ser os responsáveis pelo seu fracasso, uma vez que não souberam aproveitar as oportunidades escolares. A perversidade reside no fato de que os alunos fracassados acreditam na igualdade de oportunidades, pois na visão deles, a escola os atraiu para uma competição na qual fracassaram. Não percebem, em sua maioria, que eles são vítimas de uma sociedade injusta e desigual e que o sistema escolar, além de ser um espaço de transformação e formação, também atua como espaço de reprodução das desigualdades sociais existentes.

Bourdieu e Passeron (2011) esclarecem que é preciso levar em consideração a classe social para entender e compreender os diferentes destinos escolares que são reservados aos seus representantes, de acordo com a posição que ocupam na hierarquia social. Alguns cursos de maior *status* social e maiores possibilidades de ganho são reservados aos originários das elites, enquanto outros com possibilidades menores de ganho e menor reconhecimento social são destinados aos das classes populares. Para comprovar essa tese, Bourdieu e

Passeron (2011) citam o exemplo dos jovens das classes populares, que são obrigados a exercerem uma atividade remunerada enquanto estudam, comportamento da maioria dos jovens dessa classe, afetando diretamente o seu desempenho escolar.

“*A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, da autora Maria Helena Souza Patto, é dedicada à explicação do fracasso escolar na educação básica, contudo suas explicações sobre as principais teorias a respeito do fracasso escolar permitem entendê-lo em todos os níveis de ensino.

Objetivando explicar as dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica do materialismo histórico, Patto (2008) volta-se para os países da Europa do século XIX, nesse século a classe burguesa consolidou-se como classe dominante da sociedade. Coube à nascente ciências humanas explicar as diferenças gritantes entre o padrão de vida da classe burguesa e a pobreza que atingia a grande massa dos operários. Diante desse contexto, a escola passou a ser encarada como um instrumento de ascensão social pela pequena burguesia, classe média e operários. Esses viam na escola uma ponte, um caminho socialmente aceito para sair da sua condição de pobreza. Dessa maneira, o final do século XIX¹⁶ e início do XX foi marcado, nos países capitalistas, pela luta dos proletários pelo acesso à educação. Nesse espaço de tempo, as desigualdades sociais foram explicadas através da raça, da cultura e das características pessoais dos indivíduos.

No decorrer do século XIX, médicos e psiquiatras tentaram explicar o fracasso escolar tratando-o como patologia. A partir das explicações desses profissionais, os alunos que não conseguiam acompanhar seus colegas de classe foram tachados de “anormais escolares”, “duros de cabeças”. Nesse período, a psicologia associada à pedagogia também se encarregou de explicar o fracasso escolar. Nessa nova forma de explicação foram criados e usados instrumentos para quantificar a intelectualidade através da medição das diferenças individuais. Nesse contexto, houve uma verdadeira corrida para prospecção dos superdotados, que eram identificados e separados de acordo com suas aptidões, sendo proposta uma educação em separado de acordo com o QI do indivíduo. Os testes de QI exerceram forte influência nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de muitas crianças. Os psicólogos adentraram nas escolas dos países capitalistas e, sem levar em consideração as influências de fatores socioeconômicos e culturais, transformaram as dificuldades de

¹⁶ Esse período de tempo foi marcado pela Segunda Revolução Industrial e pela migração em massa dos camponeses para os centros urbanos, onde a maioria deles tinham que viver em condições precárias.

aprendizagem em uma verdadeira fábrica de rótulos, em que as crianças das classes populares eram, na maioria das vezes, rotuladas de forma pejorativa (PATTO, 2008).

Sousa, Nobrega e Freitas (2019), em resenha da quarta edição da obra “*Produção do Fracasso Escolar*”, mostram que Maria Helena Souza Patto não concorda com aqueles que consideraram, acriticamente, o fracasso escolar como produto de atuação de um só sujeito ou do contexto sociocultural ao qual está inserido. Essas formas de explicação constituem argumentos evasivos e reducionistas que legitimam a desigualdade social e não abordam, em sua complexidade, o fracasso escolar. Desconstruindo os mitos, ideologias e preconceitos sedimentados pela ciência até a década de 1980, essa obra, portanto, aborda o fracasso escolar como uma construção histórica e social.

Patto (1987, 1988) promoveu um rompimento com as teorias que procuraram explicar o fracasso escolar anteriormente a ela. Essa pesquisadora buscou as causas do fracasso escolar dentro e fora da escola. Segundo Paulilo (2017), essa pesquisadora permitiu que se compreendesse o fracasso escolar por meio da busca de causas extra e intraescolares. Assim, com essa nova perspectiva, foi possível atribuir uma maior participação da escola nesse processo. Além disso, houve um rompimento com as ideias neoliberais do papel social desempenhado pela escola e com os modelos de reprodução desempenhados por ela. A crítica às teorias reprodutivistas e crítico-reprodutivistas, que apresentavam a escola como reprodutora das desigualdades sociais, consistiu em atribuir à escola um papel de instituição democratizadora das oportunidades, porém sem maximizar o seu papel nas mudanças sociais.

Vê-se, pois, que o fracasso escolar é um tema complexo, causado pela soma de fatores extra e intraescolares, sendo abordado de diferentes maneiras ao longo da história quase sempre atribuindo a culpa ao discente e/ou a sua família e excluindo as instituições escolares e seus agentes de qualquer culpa.

Quando as atenções para a explicação do fracasso voltaram para as instituições escolares, elas apresentaram a escola como reprodutora das diferenças de classe existentes na sociedade e questionaram o papel social desempenhado por ela. A presente pesquisa não descarta, totalmente, a atuação da escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais, entende-se, assim como fez Maria Helena Souza Patto, nas obras citadas ao longo deste estudo, que a escola pode atuar também como um agente de transformação e mudanças. Para que essa instituição atue mais na transformação do que na reprodução das desigualdades sociais, torna-se necessário compreender e combater as causas do fracasso escolar. Esse

atinge mais intensamente os mais pobres não pela incapacidade desses em progredir e galgar os degraus do sistema escolar e sim pela sua condição social que cria obstáculos¹⁷ e torna a jornada mais difícil, quando não abandonada.

2.2 O fracasso escolar no ensino superior: evasão e retenção

As teorias e discursos vinculados à ciência que procuraram explicar o insucesso escolar, retenção e evasão, muitas vezes o fizeram com explicações, fossem elas abordagens macro ou micro do problema, centradas ora em fatores externos, ora em fatores internos, que quase sempre convergiam na culpabilidade do aluno ou da sua família. Essas explicações acabaram influenciando o modo como se pensa a educação atual. O conceito de retenção e evasão e as explicações de suas causas revelam que ainda há resquícios dessas teorias incorporados ao discurso dos gestores escolares, professores e alunos. O entendimento de que o fracasso escolar é um tema complexo, causado por múltiplos fatores, ajuda na criação de estratégias para o enfrentamento desse problema.

Vieira (2013) observou que a maioria dos estudos internacionais sobre a retenção no ensino superior a encara como um fenômeno positivo, que consiste em manter os alunos nas instituições até a conclusão do curso. Contudo, ele aborda a retenção como algo negativo, em que o discente fica preso à grade curricular e não consegue terminar o curso no tempo previsto. Assim, a retenção pode ser algo indesejável para as instituições públicas, visto que demanda um maior investimento para a formação do aluno.

Nas instituições públicas (principalmente as gratuitas) o aluno tende a permanecer por maior período de tempo para conclusão de seus estudos. Nestas instituições, apesar de o aluno não “pagar” diretamente uma mensalidade a preocupação com a evasão é semelhante ao das instituições privadas, mas a retenção já se apresenta com um caráter diferente pois influencia o custo do aluno e impacta, fortemente, o modelo de financiamento. Além disso, nas IFES a estrutura de custos fixos é muito alta, concentrada sobretudo em custos de pessoal, sendo a evasão e retenção comprometedoras da eficiência da organização como um todo (VIEIRA; 2013, p. 72).

Vieira (2013) mostrou que a retenção e a evasão são geradoras de prejuízos para as instituições públicas, para os estudantes e para sociedade. Ainda segundo o autor, a evasão advém de uma falha do próprio aluno ou da instituição, sendo causada pelas dificuldades

¹⁷ Esses obstáculos originam-se dos modelos pedagógicos adotados, que replicam a cultura da classe dominante; originam-se também de uma menor atuação do Estado que (movido por políticas neoliberais) se esquivava da responsabilidade de oferecer as condições para que os mais pobres tenham acesso e sucesso no sistema escolar.

acadêmicas, dificuldades dos alunos em resolverem seus objetivos pessoais e dificuldades de incorporação dos alunos à instituição. Vieira (2013) dá ênfase aos prejuízos financeiros causados pela retenção e evasão, todavia, na presente pesquisa, entende-se que os danos sociais causados por ambas (retenção e evasão) são muito mais perversos, visto que relegam e perpetuam condições históricas de exclusão social dos pobres e determinados grupos étnicos.

Barbosa (2013) mostrou em seu trabalho que William G. Spady (1970, 1971) tomou como base a teoria do suicídio de Durkheim (1951) para explicar as causas que levam os alunos a abandonarem o curso. Segundo essa teoria, a possibilidade de um indivíduo cometer suicídio está relacionada ao seu nível de integração à sociedade, pois quanto menor a sua integração, maiores são as chances de cometer suicídio. Fazendo um paralelo com essa teoria, Spady mostra que as chances do aluno evadir aumentam significativamente caso não ocorra uma integração entre a instituição e o aluno, o que corresponderia ao suicídio no curso.

Barbosa (2013) apontou ainda um conjunto de cinco variáveis que teriam influência direta no processo de evasão, além das questões familiares, que também podem ser consideradas. A primeira variável seria as potencialidades acadêmicas, a segunda a congruência normativa,¹⁸ a terceira as avaliações de desempenho, a quarta consistiria no desenvolvimento intelectual e a última no suporte às amizades.

A explicação dada por Barbosa (2013) atribui as causas da evasão ao discente, contudo há outras perspectivas que apontam para outros fatores causadores, como os relacionados à atuação das instituições de ensino, tema abordado no decorrer deste capítulo.

Severino (2013) define o termo retenção como o processo de permanência prolongada do estudante no curso, devido a fatores como reprovações, trancamentos e atraso voluntário no cumprimento da carga horária. Por sua vez, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada pelo Ministério da Educação (MEC) para estudar a evasão e a retenção, caracterizou como retido aquele aluno que não consegue concluir o curso no prazo máximo de integralização curricular, dessa maneira ele mantém seu vínculo com a universidade por um prazo maior do que o previsto (MEC, 1996).

Em pesquisa sobre a retenção na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Pereira (2013) adota o termo permanência prolongada como sinônimo de retenção. Em sua

¹⁸ Congruência normativa seria a forma como os objetivos e a personalidade do estudante se articulam com os sistemas e os subsistemas das instituições. Quanto mais elevado for o grau de congruência normativa, que é refletida no suporte às amizades, desenvolvimento intelectual e melhoria das notas, mais integrado socialmente e satisfeito ficará o discente com a instituição. Assim, maior será o comprometimento do estudante com o curso e mais remotas serão as chances dele evadir (BARBOSA, 2013).

pesquisa são considerados retidos aqueles estudantes que demandaram um tempo maior do que o previsto na matriz curricular do curso para se formarem, fator esse que pode levar à evasão do estudante. Esse pesquisador chega à conclusão de que a retenção deve ser vista como um grave problema no processo de ensino, visto que traz prejuízos para a instituição de ensino e para o estudante.

Pereira (2013) observa em sua pesquisa que existe uma carência de estudos sobre a retenção, sendo que a maioria deles opta por estudar a evasão e a permanência prolongada no curso. Ele afirma que a evasão e a permanência prolongada possuem uma estreita relação com a retenção, visto que envolvem os mesmos sujeitos. Sendo assim, esse pesquisador entende que as pesquisas sobre evasão e permanência prolongada podem ser aplicadas nos estudos da retenção, desde que observadas as especificidades de cada teoria.

Uma vez que esse trabalho teve como objeto de estudo a retenção escolar no ensino superior e considerando que as causas da evasão e da retenção se inter-relacionam, esta pesquisa utilizou-se com frequência de estudos sobre a evasão. Como explica Amorim:

As informações encontradas em pesquisa realizada junto às fichas individuais dos discentes evadidos dos cursos analisados, nesta etapa investigativa, revelam que a evasão está diretamente relacionada à retenção em disciplinas, visto que, no período que antecede desistência do alunado, os percentuais de reprovação em disciplinas apresentam-se elevados (AMORIM, 2016, p. 93).

Dias, Cerqueira e Lins (2009) supuseram que as pesquisas sobre a retenção no ensino superior sejam menos frequentes do que as pesquisas sobre a evasão e que isso pode estar associado ao fato de que a evasão seja detectada mais rapidamente do que a retenção. Na retenção o gestor tem a falsa impressão de que a instituição está conseguindo atingir seus objetivos em relação aos alunos, pois os mesmos continuam por um certo tempo ocupando as vagas que a eles foram destinadas. Além disso, esses pesquisadores colocaram em dúvida o mito de que a retenção nas instituições privadas seria algo benéfico e até desejado, pois nessa visão equivocada os alunos ficariam mais tempo custeando seus estudos. O que alguns gestores de instituições de ensino privada não levam em consideração é que a retenção, segundo boa parte das pesquisas sobre o tema, é a principal causa da evasão.

Pesquisando sobre a evasão e retenção no curso de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lima Júnior, Ostermann e Rezende (2012) procuraram explicá-las à luz da Sociologia da Educação, formulada por Pierre Bourdieu. Esses pesquisadores também concordam que a evasão e a retenção causam prejuízos para a instituição, para a sociedade e

para o estudante. Quando a evasão é resultante de um fracasso acadêmico, retenção por exemplo, isso pode gerar no estudante um sentimento de derrota. Eles afirmam que a evasão e o fracasso escolar são meios que o sistema educacional encontra para reproduzir a divisão de classes existentes na sociedade. Ao longo de sua pesquisa, esses estudiosos fazem distinção entre evasão e fracasso escolar, porém nesta pesquisa entende-se o fracasso escolar como o gênero do qual fazem parte a evasão e a retenção.

Lima Júnior, Ostermann e Rezende (2012) lançaram mão das teorias formuladas por Pierre Bourdieu para ressaltar a atuação do sistema educacional como um meio e instrumento reprodutor das diferenças de classes existentes na sociedade. Dessa forma, os filhos de pais bem-sucedidos na escola possuem maiores chances de sucesso do que filhos de pais pobres, sem nenhum ou pouco estudo. Eles reforçam que não seria preciso recorrer às teorias para perceber a relação entre o sucesso ou insucesso dos filhos na vida acadêmica com o grau de escolarização dos pais e a posição da família na sociedade.

Cislaghi (2008) também concorda com esses pesquisadores sobre a influência das questões socioeconômicas tanto na escolha como no desempenho no curso. Segundo esse pesquisador, aqueles com uma condição socioeconômica baixa se autosselecionam ao escolherem um curso, visto que, em geral, eles procuram escolher cursos menos concorridos e que possibilitem a eles trabalharem enquanto estudam. Essa autosseleção decorre de uma formação deficitária na educação básica, que normalmente é cursada em escolas públicas, fazendo com que esses estudantes tenham menores chances de entrar nos cursos mais concorridos e com uma relação maior de candidatos por vaga. A necessidade de conciliar trabalho e estudo com curso escolhido, que muitas vezes não é o desejado, mas o que a condição socioeconômica permitiu fazer, afeta o desempenho acadêmico desses alunos que, não raras vezes, precisam decidir se continuam estudando ou trabalhando. Ao não cursarem o curso desejado, esses alunos podem se sentir desmotivados, fator que poderá levá-los à retenção e a uma possível evasão do curso (CISLAGHI, 2008).

Dias, Cerqueira e Lins (2009) chegaram à conclusão de que as causas da retenção podem ser as mesmas da evasão. Para embasar teoricamente essa afirmação eles recorreram aos trabalhos de Lima (2006), que aponta para os seguintes fatores causadores da evasão: dificuldades financeiras momentâneas, altas taxas de reprovação, falta de apoio da família, condições do mercado de trabalho e características pessoais.

Lobo *et al.* (2007) informa que a evasão é um problema com o qual precisa lidar

as instituições de ensino de modo geral. O aluno que inicia, mas não consegue terminar o curso gera desperdício de ordem econômica, social e acadêmica. Segundo ele, a evasão, que para Amorim (2016) tem a retenção como uma de suas causas, é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Campello e Lins (2008) também consideram a retenção um dos fatores mais preocupantes da evasão, uma vez que nas universidades públicas toda a sociedade arca com prejuízos da manutenção do aluno sem o devido retorno do investimento que foi demandado em sua formação. Por meio da matrícula em que está vinculado ou da matrícula em poucas disciplinas, o discente consegue permanecer vinculado ao curso por um período maior do que o planejado.

Dias, Cerqueira e Lins (2009) apontam que é mais fácil fazer um estudo sobre a retenção do que sobre a evasão, pois na retenção ainda existe o vínculo do discente com a instituição. Para eles, as maiores taxas de evasão ocorrem geralmente no primeiro ano do curso. Já a retenção excessiva demora um tempo maior para ser percebida, ocorre geralmente quando o aluno já está bem avançado no curso, porém sem ter conseguido os créditos suficientes para terminá-lo.

A retenção em algumas disciplinas pode gerar a desmotivação do discente e um possível desligamento do curso; além dos prejuízos de ordem econômica e social em mantê-lo vinculado ao curso por um prazo maior do que o inicialmente planejado. Nogueira (2011), em uma reportagem no sítio de notícias G1, mostrou que as perdas com a evasão no ensino superior, no ano de 2009, foram de aproximadamente 9 bilhões de reais, conforme cálculo de Oscar Hipólito, pesquisador do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e Tecnologia. Esse pesquisador mostrou que 896.455 estudantes, entre os anos de 2008 e 2009, evadiram da universidade. Nas instituições privadas, 782.282 evadiram, esse número representa 24,5% dos estudantes. Já nas instituições públicas esse percentual é de 10,5% dos estudantes.

Com base no que foi exposto acima, justifica-se a necessidade de pesquisas sobre a retenção escolar no ensino superior, visto que além dos danos sociais causados, há também as perdas financeiras, devido aos altos custos de manutenção dos alunos. A maioria das pesquisas, ou o pouco delas que existem, dão preferência em estudar a evasão, tratando a retenção apenas de modo superficial.

Oliveira (2016), em um trabalho direcionado às escolas de nível médio, acredita que a responsabilidade pela retenção deve ser atribuída a vários fatores de caráter

administrativo e pedagógico. Soma-se a isso, a infraestrutura, a falta de equipamentos e a ausência de um contato maior da escola com a comunidade. Para esse pesquisador, é necessário que se faça uma análise das políticas de ensino e do contexto social dos discentes.

Pesquisando o fracasso escolar nas escolas da educação básica da Espanha, Marchesi e Pérez (2004) chegaram à conclusão de que o fracasso escolar está distribuído desigualmente entre as classes sociais. Quanto mais carente o indivíduo for de recursos econômicos, sociais e culturais maiores são as chances dele fracassar nos estudos. Esses pesquisadores observaram que existe uma relação entre o nível econômico e o desempenho dos alunos, principalmente entre alunos que se encontram em um nível social mais baixo.

Marchesi e Pérez (2004) também afirmam que o grau de instrução dos pais é capaz de influenciar no desempenho escolar dos filhos. Para eles, a influência familiar é um fator capaz de diminuir até os efeitos da influência econômica. Apesar de atribuírem uma maior importância aos fatores econômicos e familiares, eles destacam a atuação das instituições de ensino na produção do fracasso escolar. Essas, precisam ter sensibilidade diante das dificuldades de aprendizagem dos discentes, devem preparar e incentivar os professores, além de disponibilizar os recursos educacionais para professores e alunos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Dias, Theóphilo e Lopes (2010), em um estudo sobre a evasão no curso de Contabilidade da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), apontaram para diversos fatores internos e externos à instituição que contribuem para a evasão. Esses fatores, que também são influenciadores da retenção discente, são listados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Fatores externos e internos que contribuem para a evasão discente

Fatores Internos	Fatores Externos
Infraestrutura da instituição	Falta de orientação profissional na escolha do curso
Corpo docente	Imaturidade do discente
Assistência socioeducacional	Baixa concorrência para entrar no curso
Atividade de pesquisa e extensão	Deficiência da educação básica
Grade curricular do curso e turno de funcionamento	Descontentamento com o curso e sua futura profissão
Monitorias	Razões socioeconômicas
Assistência aos alunos de baixa renda	Distância entre o domicílio e a universidade
	Problemas pessoais

Fonte: DIAS; TEÓFILO e LOPES, 2010, p. 3-6. Adaptado.

Pesquisando a retenção no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí, Silva, Rodrigues e Brito (2015) observaram que as condições socioeconômicas, a não identificação com o curso e a dificuldade de conciliar o curso com o trabalho são as principais causas da retenção dos alunos. Eles também esclarecem que o aluno não é o único responsável por ficar retido, essa responsabilidade deve ser dividida com toda comunidade acadêmica que precisa encontrar meios para reduzi-la. Esses pesquisadores também chegaram à conclusão de que a retenção pode levar à evasão.

Cislaghi (2008), com base em uma ampla revisão bibliográfica sobre a evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, criou um quadro em que são apontadas as principais causas da evasão encontradas na literatura e suas respectivas fontes. A análise deste quadro permite que se tenha uma visão panorâmica das causas citadas com maior frequência na literatura.

Quadro 2 - Causas da evasão discente em IES brasileiras apontadas na literatura revisada

AGRUPAMENTO	
CAUSAS	FONTES¹
DESEMPENHO ACADÊMICO	
Dificuldade para acompanhar o curso / Desempenho insatisfatório, carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos/Clima de pressão/Repetência /Baixa frequência às aulas	1, 2, 3, 4, 5, 8, 12,13
Escassez de tempo para atender todas as demandas	1, 2
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	
Deficiência didática dos docentes	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13
Deficiências na educação básica (redação, leitura e interpretação, matemática)	2, 6, 9, 10,13
Crêterios de avaliação impróprios	2, 3, 4, 6, 8
Deficiência pedagógica dos docentes (qualidade => exigir => reprovar)	1, 2, 6, 7, 13
Falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas	1, 4, 7, 8
Falta de motivação dos docentes	3, 4, 8, 12
Falta de respeito / atendimento dos docentes para com os estudantes	4, 8, 10
Docentes inexperientes (provisórios, iniciantes) nos semestres iniciais	1, 9
Alta cobrança em provas / pouca orientação sobre o que/como estudar	1,10
AMBIENTE SÓCIO-ACADÊMICO	
Falta de processo de adaptação do estudante ao sistema universitário	1, 2, 3, 7
Pouco relacionamento entre estudantes e estudantes x docentes / Isolamento	1, 5,10
Dificuldades de adaptação à vida universitária	3,13
Estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação	1,10
Falta de sistema integrado de informações ao estudante (normas, órgãos, recursos, serviços, bolsas, estágios, cursos extracurriculares, etc)	1,10
Ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico	1
Ingressantes no 2º semestre poderiam ter preparação prévia	1

(continua)

Quadro 2 - Causas da evasão discente em IES brasileiras apontadas na literatura revisada

AGRUPAMENTO	
CAUSAS	FONTES¹
CURRÍCULO	
Currículos longos / Desatualizados para o mercado	2, 3, 4, 8,14
Ausência de integração entre disciplinas / Desconhecimento pelos docentes dos conteúdos das demais disciplinas	1, 4, 8
Cadeia rígida de pré-requisitos	3, 4, 8
Semestres iniciais (disciplinas básicas) sem foco na prática profissional	1
Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes	4
CURSO	
Necessidade de dedicação "exclusiva" / Disciplinas em mais de um turno	2, 4, 8, 9, 10
Deficiências na infraestrutura (salas, equipamentos, laboratórios, biblioteca)	3, 4, 8, 11, 14
Orientações insuficientes por parte da coordenação do curso	2, 4, 13
Falta de programas PET e de iniciação à pesquisa, empresa júnior e estágios para a prática do curso	3, 4, 8
Curso não oferece boa formação prática / Pouca integração com empresas	4, 8, 10
Disciplinas com alto grau de reprovação	2, 3
Transferência para outra instituição (busca por melhor qualidade)	5
INTERESSES PESSOAIS	
Frustração das expectativas com relação ao curso	1, 2,3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 15
Falta de orientação vocacional ("herança profissional", influência dos pais e conhecidos, imaturidade para optar por curso / profissão)	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15
Descoberta de novos interesses e ingresso / opção por outro curso	2, 3, 4, 5, 8, 12

Nota¹: As fontes do quadro acima foram referenciadas em forma de números. Para a leitura do quadro, os códigos numéricos correspondem as seguintes fontes: 1) Lins e Silva (2005); 2) Gaioso (2005); 3) Brasil (1996); 4) Biazus (2004); 5) Santos e Noronha (2001); 6) Pereira (2003); 7) Gomes (1998); 8) Souza (1999); 9) Veloso e Almeida (2002); 10) Cunha, Tunes e Silva (2001); 11) Pereira (2004); 12) Hotza (2000); 13) Lotufo, Souza, Covacic e Brito (1998); 14) Andriola, Andriola e Moura (2006); 15) Machado, Melo Filho e Pinto (2005).

Fonte: CISLAGHI, 2008, p. 32-33. Adaptado.

A leitura do quadro acima apresenta elementos que caracterizam a retenção discente como multifatorial. Nesse quadro há a imbricação de fatores socioeducacionais que se expressam, e que são mantidos e reafirmados no ambiente escolar, revelando portanto que a escola não é neutra com relação à produção do fracasso escolar.

Pereira (2013) adota a Teoria do Desgaste de Estudantes não Tradicionais, proposta por Bean e Metzner (1985), para explicar a permanência prolongada dos estudantes nos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Ele cita as variáveis que levam os estudantes não tradicionais a evadirem, considerando como estudantes não tradicionais aqueles que diferem dos estudantes tradicionais estadunidenses, que são em sua maioria jovens brancos, filhos de pais com título universitário e com disponibilidade para

dedicarem totalmente aos estudos. Segundo Pereira (2013), a evasão tem como causas as seguintes variáveis: a) os resultados acadêmicos, os quais influenciam no desempenho acadêmico; b) a intenção de sair, que tem como origem fatores subjetivos que podem ser utilidade, satisfação, hábito de estudo, compromisso com o objetivo; c) variáveis de definição, que são a idade, etnia, gênero, desempenho no ensino médio e os objetivos educacionais; d) variáveis ambientais, que são situação financeira, responsabilidades familiares, horas de trabalho, encorajamento da família e dos amigos e oportunidades de transferência. Esse pesquisador reforça que as variáveis ambientais são importantes para compreensão da evasão dos estudantes não tradicionais.

Segundo Lobo (2007), a evasão pode ser medida em uma instituição de ensino superior em um período de tempo, em um curso, em uma área de conhecimento e até mesmo por disciplinas. A evasão também poderá ser medida pela organização das informações disponíveis nos setores de registro e controle acadêmico. Ainda, segundo esse autor, há a possibilidade de se medir a evasão pela comparação entre o número de ingressantes e o número de concluintes nesse mesmo ano. Com base na divisão proposta por Lobo (2007), infere-se que essas mesmas divisões poderão ser aplicadas nos estudos sobre a retenção discente.

Marchesi e Pérez (2004) mostraram em sua pesquisa que já ocorreram várias formas de explicar o fracasso escolar, desde trabalhos que focaram estritamente nos alunos e outros que procuraram uma explicação por meios de fatores sociais e culturais. Nessa tentativa de explicação sociocultural da retenção, a escola é encarada como reprodutora da divisão de classe existente na sociedade. Esses pesquisadores chegaram à conclusão de que não é possível explicar o fracasso escolar com base em um só fator, ele deve ser explicado a partir de uma perspectiva multidimensional. Nessa tentativa de explicação, devem ser consideradas as escolas e como funcionam, as práticas docentes, os interesses dos alunos pelo aprendizado, além das condições sociais e familiares. Marchesi e Pérez (2004) concluíram que mesmo aqueles discentes desinteressados ou desmotivados podem estar sendo influenciados por fatores sociais, econômicos ou familiares na qual estão inseridos.

Dessa forma, conclui-se que os seguintes fatores podem contribuir para a retenção no curso: a) infraestrutura do local de estudo; b) didática e experiência docente; c) grades curriculares longas ou desatualizadas; d) questões subjetivas dos alunos com relação ao curso e a sua vida privada; e) nível de escolaridade dos pais; e f) a posição em que o discente e sua

família ocupam na hierarquia social. Com base no que foi exposto até aqui, infere-se que a retenção possui causas múltiplas e que suas causas são muito próximas das causas da evasão escolar.

No decorrer desse capítulo foi apresentado que o termo fracasso escolar, do qual fazem parte a retenção e a evasão escolar, foi abordado de diferentes maneiras ao longo da história. Sendo explicado por teorias que, quase sempre, atribuíam a culpa ao discente, à sua família ou à condição socioeconômica desse. Contudo, a partir da década de 1960 com o surgimento da Teoria da Reprodução, os estudiosos foram levados a pensar a participação das instituições escolares na produção do fracasso, lançando assim um novo olhar sobre o tema. A partir de explicações macroestruturais, essa teoria rompe com a visão liberal que se tinha da escola meritocrática, em que todos tinham as mesmas oportunidades. As instituições escolares passam a ser apresentadas como espaços de reprodução das diferenças sociais existentes na sociedade.

A Teoria da Reprodução trouxe a participação da escola para o debate, porém minimizou ou negligenciou a atuação dessa como agente de transformação da sociedade. Esse fato foi corrigido por Patto (1987), que embora não tenha descartado a atuação das escolas como um espaço de reprodução, apresenta essas instituições como espaço de transformação da sociedade e dos indivíduos, porém sem superdimensionar o seu papel. Patto (1987) demarca o papel da escola na produção/reprodução do fracasso escolar no Brasil. Além disso, amplia a análise crítica que leva a compreender a importância da educação escolar como elemento de transformação social. Essa pesquisadora vai em busca de fatores intra e extraescolares para a explicação do tema em debate.

Conclui-se que o fracasso escolar é um tema complexo originado por causas multifatoriais e que delas participam os discentes, as instituições escolares e os governos, através das políticas direcionadas à educação. Esta pesquisa corrobora com as ideias de Patto (1987) sobre as influências de fatores extra e intraescolares na produção do fracasso escolar e, assim como ela, entende que é necessário que se ouça os sujeitos envolvidos nesse processo, para uma melhor compreensão do problema.

3 UFVJM: ORIGEM E EXPANSÃO PARA AS REGIÕES NORTE E CENTRO-OESTE DE MINAS GERAIS

Este capítulo aborda a implantação das políticas neoliberais na educação superior brasileira principalmente a partir da década de 1990. Além disso, trata da história da UFVJM, desde sua origem como Faculdade de Odontologia de Diamantina/MG até a implantação do IECT em Janaúba/MG. Foi dada uma maior atenção à história desse *Campus* e suas condições de funcionamento nos seus quatro primeiros anos.

3.1 O neoliberalismo e as políticas de expansão da educação superior brasileira

A história do sistema capitalista, pós Segunda Guerra Mundial, é marcada por períodos de expansão e de crises. A expansão ocorreu com a ampliação do modelo de produção fordista e com a maior atuação do Estado em áreas como saúde, previdência social, educação e habitação (ações que caracterizaram o Estado do bem-estar social). A adoção desse modelo de produção em conjunto com essa nova forma de atuação dos Estados fez com que parte da população, dos países de capitalismo avançado, tivesse acesso aos avanços materiais produzidos pelo sistema capitalista, todavia a grande maioria da população foi apartada desse processo. Contudo, esse modelo começa a dar sinal de crise por causa das contradições existentes entre o crescimento das forças produtivas e as relações de produção. Essa crise é agravada no ano de 1973 com o embargo feito pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) aos Estados Unidos da América (EUA) e aos países europeus. Esse embargo resultou na elevação do preço do barril de petróleo provocando uma desestabilização econômica nos países europeus e nos EUA (CLEMENTE, 2008).

Durante as décadas de 1970 e 1980 houve uma reestruturação econômica, política e social no processo de acumulação e uma reorientação das ações do Estado com relação à economia, ganhando força o ideário neoliberal que surgiu, enquanto ideia, na Europa pós Segunda Guerra Mundial (CLEMENTE, 2008).

As ideias neoliberais se fortaleceram a partir da reunião de um grupo de intelectuais de diferentes nacionalidades, dentre eles economistas, cientistas políticos e filósofos que se opunham ao Estado de Bem-Estar Social Keynesiano, à social-democracia e

às ações do governo dos Estados Unidos no *New Deal*¹⁹. Esse grupo se reuniu no ano de 1947 em *Mont Saint Pèlerin*, na Suíça, entre eles estava o estadunidense Milton Friedman²⁰. A partir dessa reunião, construíram um projeto econômico e político em que questionavam o Estado Social, seus altos custos e a sua função de regulador da economia. Para o grupo, esse tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos, a competição entre eles e inibia a prosperidade. As suas ideias permaneceram inertes até a década de 1970, quando o sistema capitalista passou por mais uma crise (CHAUÍ, 2014).

Para conter essa crise, os neoliberais propuseram as seguintes ações a serem tomadas pelos Estados: a) diminuir os gastos sociais e a intervenção na economia, deixando-a sob o controle das leis do mercado; b) enfraquecer os sindicatos e movimentos operários, por meio de leis antigrevistas; c) elevar a taxa de desemprego com objetivo de formar um exército de trabalhadores reserva e enfraquecer os sindicatos; d) realizar uma reforma fiscal com redução dos impostos sobre o capital e as fortunas; e) aumentar os impostos sobre a renda individual, trabalho e comércio; f) abolir os investimentos estatais na produção e no fluxo financeiro; e g) promover a privatização dos entes estatais. Pelas ideias neoliberais, o Estado deveria focar na estabilização monetária devendo interferir o mínimo possível na economia (CHAUÍ, 2014).

Feita essa explanação inicial, esta parte da pesquisa focará na aplicação das ideias neoliberais na educação, especificamente na educação superior. As pesquisadoras Silva e Castro (2014) não veem como novidade a influência de organismos internacionais na condução das políticas educacionais brasileiras. Conforme é relatado por essas pesquisadoras, essas influências remontam à década de 1960. Nessa época, o principal agente financiador do Brasil era a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United*

¹⁹ O *New Deal* foi um conjunto de medidas implantadas nos EUA durante a década de 1930 pelo presidente Franklin D. Roosevelt. Esse presidente colocou em prática vários programas que tinham como objetivo recuperar o país da crise econômica de 1929. Os objetivos principais do *New Deal* foram a geração de empregos e a reforma do sistema financeiro. Para isso, foi criado um pacote de programas e investimentos em obras públicas com o objetivo de gerar empregos em massa. Além disso, esse programa criou a Previdência Social, que é um sistema que, até os dias de hoje, garante renda para os trabalhadores aposentados ou incapacitados (BRITANNICA ESCOLA, 2020).

²⁰ Milton Friedman, economista que esteve por vários anos no comando do Departamento de Economia da Universidade de Chicago (EUA). Ao longo de sua vida publicou várias obras sobre política e história econômica com destaque para a obra intitulada *O Capitalismo e Liberdade*, publicada em 1962. Friedman foi o fundador e idealizador da “escola monetarista”, que estabelece uma relação entre a oferta de moeda e o nível de atividade econômica. Durante as décadas de 1960 e 1970, esse economista foi um dos poucos que defenderam a disciplina monetária e fiscal como saída para as altas taxas de inflação pela qual passavam vários países. No ano de 1976 foi o ganhador do prêmio Nobel de Economia, um reconhecimento por suas contribuições intelectuais para a economia mundial (INSTITUTO LIBERAL, 2011).

States Agency for International Development)²¹ que, por meio de vários acordos com o MEC, prestava assistência técnica e financeira em prol da reorganização do sistema educacional brasileiro.

Conforme Chauí (2001), uma sociedade que se baseia na troca de mercadorias pela mediação de outra mercadoria e que apresenta o capital como equivalente universal, tende a transformar tudo em mercadoria destinada ao mercado. Além disso, para essa pesquisadora, as práticas administrativas da atualidade partem do princípio da igualdade da realidade social e da universalidade dos princípios administrativos, que por serem universais, podem ser aplicados a todas as manifestações sociais, pois, em vista da sua igualdade, são regidas pelas mesmas regras.

Na década de 1990, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) se destacou como principal agente financiador dos países em desenvolvimento. Silva e Castro (2014) relataram que no período de 1985 a 1995 ocorreu uma reestruturação desse banco, pois ele passou a promover uma maior abertura das economias em desenvolvimento ao capital globalizado. Assim, essa instituição tornou-se um dos protagonistas na definição dos rumos desse tipo de desenvolvimento da economia mundial, não só por suas ações de fomento às economias dos países em desenvolvimento, mas por ser um dos principais emissários da reestruturação neoliberal nesses países. A partir de então, para conseguirem novos empréstimos, os países devedores precisavam cumprir várias imposições estipuladas por esse organismo internacional.

No ano de 1996, o BIRD elaborou o documento intitulado “*O Ensino Superior na América Latina e no Caribe*”. Autodefinido como estratégico, ele aborda o ensino superior a partir de uma perspectiva técnico-operacional da eficácia administrativa. No documento, essa instituição bancária trata o investimento no ensino superior da mesma forma com que trata todo e qualquer investimento, ou seja, atividades que façam sentido econômico (CHAUÍ, 2001).

Os defensores do neoliberalismo atribuem um papel estratégico à educação, visto que cabe a ela preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, e ao Estado o dever de transferir suas responsabilidades educacionais para a iniciativa privada. Além disso, o sistema educacional também funciona como um meio difusor das ideologias neoliberais e dos valores da classe dominante. As instituições educacionais passam a ser formadoras de

²¹ Essa agência também é conhecida pelo acrônimo de USAID.

indivíduos para um mercado cada vez mais competitivo, em que uns poucos eleitos conseguem um bom emprego e sucesso financeiro (GIRON, 2012).

Dessa maneira, cabe aos sistemas educacionais legitimar os processos de exclusão social da contemporaneidade. Nessa perspectiva neoliberal, a escola se afasta do campo social e político para se aproximar e funcionar à semelhança do mercado. Em sua gestão, elas passam a adotar, no campo educacional, técnicas de gerenciamento semelhantes às aplicadas nas empresas. Uma escola eficiente e de qualidade, nessa perspectiva tecnicista, é a que melhor prepara o aluno para o mercado de trabalho (GIRON, 2012). Entretanto, além de atender às demandas do mercado, as instituições educacionais se colocam diante da sociedade como agente de mudanças e transformações, capaz de interferir no processo histórico de forma positiva dependendo do projeto político e ideológico adotado.

No Brasil, a implantação das políticas neoliberais passaram a ser aplicadas com maior intensidade no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Esse governo colocou em prática uma política de privatização e de liberalização econômica, com destaque para o Plano Collor, de 15 de março 1990, que consistiu nas seguintes medidas:

[...] mudança do signo da moeda, a desindexação geral, principalmente entre preços e salários, reformulação dos mercados cambiais, com a criação do dólar livre para as operações de exportação, importação e transações financeiras, programa de privatização, de desregulamentação, supressão de subsídios, reforma administrativa com o objetivo de instalar a demissão de funcionários públicos federais etc. (GENNARI, 2001, p. 36).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2003, foram empregadas várias ações de reestruturação das instituições federais de ensino. Nesse período, verifica-se o emprego de políticas governamentais de privatização dessas instituições visando à implantação do projeto neoliberal de educação superior; o que pode ser observado no Decreto n. 2026, de 13 de outubro de 1996, que estabeleceu os procedimentos para avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Silva e Castro (2014) observaram que várias recomendações do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC) foram incorporadas pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e pelos vários diplomas legais que a sucederam. Algumas dessas orientações priorizaram os investimentos na educação básica em detrimento da educação superior pública, na qual ocorreram tentativas de diversificação de suas fontes de financiamento.

Ferreira (2012) aponta outros dispositivos legais de reestruturação da educação superior que foram implantados durante o governo de FHC, como a Lei n. 10.260, de 7 de dezembro de 2001, que criou o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES); a Lei n. 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que criou o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa e a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 a 2010. Segundo essa pesquisadora, nesse plano, o governo procurou transferir a sua responsabilidade com a educação para a sociedade.

O governo de FHC foi sucedido por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse governo, de um partido de esquerda, era esperado um rompimento com as políticas neoliberais, todavia o que se observou foi justamente o contrário. Apesar de ter existido um fortalecimento, reaparelhamento e expansão das instituições públicas de ensino superior, foram aprovadas várias leis que cumpriam os mandamentos das políticas neoliberais, como: a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004, que dispôs sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; e a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni). Esse programa permitiu o oferecimento de bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior a jovens com baixa renda familiar, em contrapartida, essas instituições receberiam isenção de alguns tributos federais (BORGES; AQUINO, 2012).

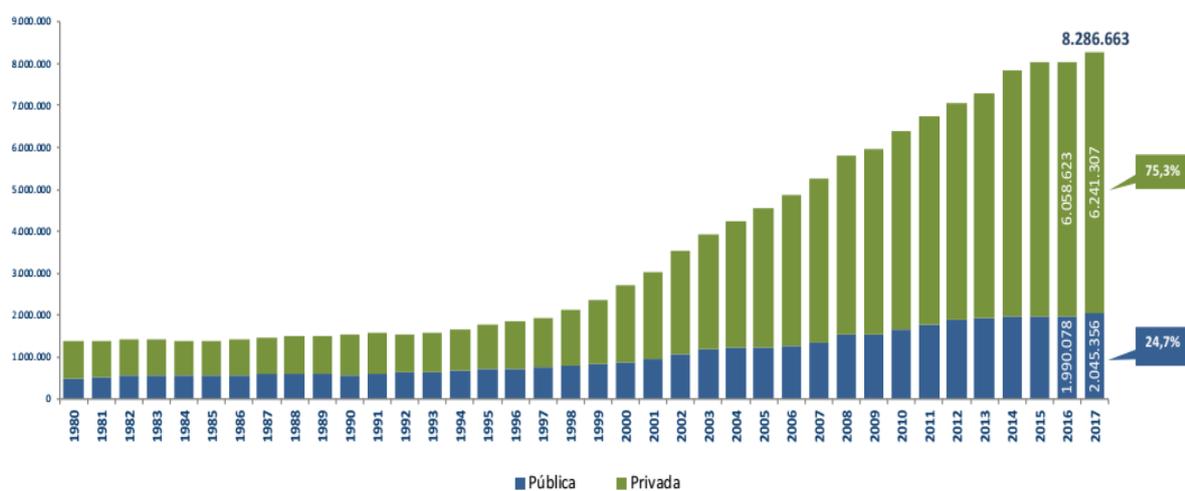
Para Melo (2013), o governo do PT, apesar de não ter conseguido romper com a lógica neoliberal para a educação superior, apresentou um novo modelo de investimento nesse setor. As ações desse governo resultaram em aumento dos orçamentos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na recomposição do quadro de docentes, técnicos administrativos e no aumento de salários. Durante esse governo houve um aumento dos recursos destinados a essas instituições, que vinham sofrendo quedas constantes em governos anteriores. Segundo argumenta essa pesquisadora, no governo Lula foram criadas políticas de expansão e democratização do ensino superior com o objetivo de atender as camadas sociais de grupos étnicos até então desatendidos por essa modalidade de ensino.

Todavia, essas políticas de expansão e fortalecimento das IFES não reduziram a participação da iniciativa privada nesse segmento, pelo contrário, houve uma ampliação desse setor.

As ideias de Melo (2013) também vão ao encontro do trabalho de Borges e Aquino (2012), que veem no governo Lula uma continuidade da implantação das políticas neoliberais do governo de FHC. A continuidade dessas políticas mostra que a implantação da agenda neoliberal para a educação é uma característica atual do capitalismo mundial. No Brasil, mais do que uma política de governo, elas se transformaram em política de Estado, não importando o viés ideológico de quem assuma o poder executivo. Esse fato está associado ao alinhamento dos sucessivos governos brasileiros (a partir dos anos de 1990) e à retórica internacional. Está associado também ao cumprimento de uma agenda neoliberal imposta por organismos de financiamento internacionais que cada vez mais exigem, em troca de financiamento, uma maior regulação/governança para o controle dos gastos públicos.

A partir da segunda metade da década de 1990 ocorreu uma forte expansão da oferta de vagas na educação superior brasileira, todavia essa expansão beneficiou com maior intensidade as instituições privadas que, no ano de 2017, ofereceram 75,3% das vagas disponíveis, conforme o Gráfico 1 apresentado a seguir:

Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa 1980-2017



Fonte: MEC, 2018, p.16.

Barros (2015) destacou em sua pesquisa que na década de 2001 a 2010 a educação superior privada continuou em expansão devido ao apoio do governo federal. Nessa década,

observou-se um crescimento de 74% na quantidade de vagas ofertadas nas IES públicas contra 132% das IES privadas. Essa pesquisadora também apontou a década de 1990 como o período em que as políticas destinadas à educação superior sofreram fortes influências de organismos internacionais, dentre eles: o Banco Mundial, o BIRD e a OMC. Esses organismos propagaram a implantação de uma agenda neoliberal em que as universidades deveriam seguir uma lógica mercantilista e produtivista. Foi observado a partir de então uma forte expansão das instituições privadas de ensino, rompendo com a lógica universitária de associar o ensino, a pesquisa e a extensão.

O modelo de expansão do ensino superior brasileiro ocorreu por meio da diversificação dessas instituições em atendimento ao receituário do Banco Mundial, em que se busca os maiores lucros com os menores custos. Nesse processo, em que a educação superior é vista como mercadoria, torna-se necessário o rebaixamento das exigências de acesso. Essas instituições destinam-se ao atendimento das populações de baixa renda que, na maioria das vezes, não estão preparadas para participarem de um processo seletivo ou não possuem tempo e recursos financeiros para custearem os seus estudos.

Além do Prouni, outro programa que priorizou a expansão das vagas no setor privado foi o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Lei n. 10.260, de julho de 2001. Dessa forma, o Prouni e o Fies proporcionaram um maior crescimento das IES privadas, onde em geral é oferecido aos mais pobres uma educação superior mais rápida, barata e de uma qualidade questionável (CHAVES; AMARAL, 2016).

Outro fator negativo dessa mercantilização da educação, em que cursos e atividades são produtos a serem vendidos, é a extinção das disciplinas das ciências humanas, da grade curricular. Bechi (2011) argumenta que, na busca de oferecer cursos mais baratos, rápidos e competitivos em relação a outras instituições, as disciplinas que proporcionam uma formação humana e social são preteridas em relação às de ordem prática. Infere-se dessas atitudes das IES privadas que elas estão preocupadas em formar técnicos e não integralmente o ser humano.

Paula (2017) argumenta que o Prouni criou facilidades para a entrada de jovens de baixa renda nas IES privadas e que o Reuni, assim como as políticas de ações afirmativas ²², tem enfrentado obstáculos em manter os discentes estudando até a conclusão do curso. Na visão dessa pesquisadora, esses programas não foram acompanhados de políticas públicas,

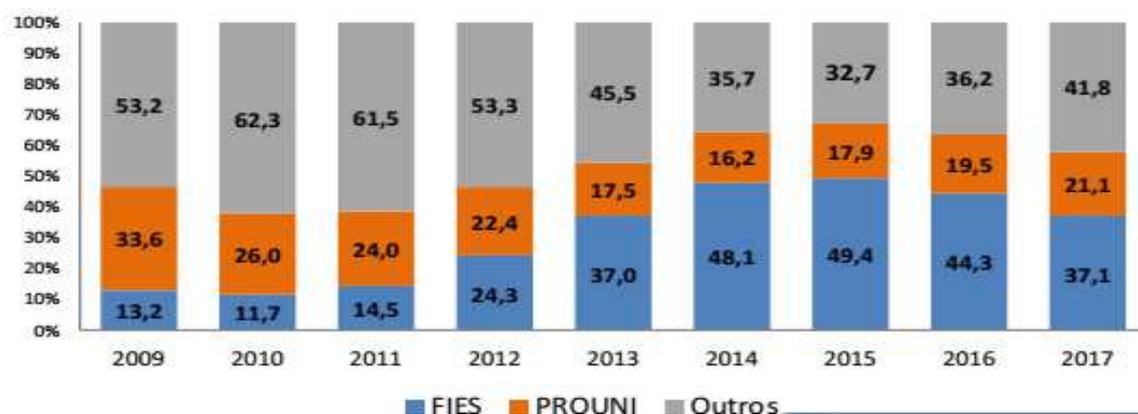
²² A exemplo da Lei n. 12.711, de 13 de janeiro de 2012, que reserva, no mínimo, 50% de vagas nas IFES para estudantes de baixa renda, provenientes de escolas públicas.

pelo menos em número satisfatório, que garantam aos discentes a conclusão dos cursos de graduação, visto que muitos deles enfrentam dificuldades acadêmicas e materiais.

Para Pereira, May e Gutierrez (2014), o Reuni e o Prouni mostraram uma lógica antagônica das políticas de expansão do governo Lula e do governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Esse antagonismo está no fato desses governos ampliarem a oferta de vagas públicas no ensino superior, comprando as vagas ociosas das IES privadas.

O Gráfico 2, apresentado a seguir, mostra o percentual de matrículas abrangidas pelo Fies e pelo Prouni nos anos de 2009 a 2017.

Gráfico 2 - Distribuição das matrículas na rede privada por tipo de financiamento/bolsa (2009-2017)



Fonte: MEC, 2018, p. 24.

Chaves e Amaral (2016), citam o Prouni e o Fies como os grandes responsáveis pelo maior crescimento das IES privadas em detrimento das públicas. Esses pesquisadores apontam que, em 2015, esses programas fizeram investimentos de R\$ 16,5 bilhões, representando 15% de tudo que foi gasto pelo governo federal em educação. Nesse cômputo de gastos, Chaves e Amaral (2016) incluíram o Fies na categoria de gasto do governo federal em educação, pois apesar de ser um programa de financiamento estudantil, possui altas taxas de inadimplência. Assim, esses pesquisadores sugerem que esses recursos sejam direcionados às instituições públicas de ensino superior, como uma forma de ampliar a oferta de vagas nessas instituições.

Apesar das críticas feitas à privatização e ao direcionamento de recursos para as IES privadas, não dá para negar o papel desempenhado por essas instituições na formação e qualificação dos menos favorecidos, principalmente, em locais onde não existem IES públicas

ou onde as vagas por elas oferecidas são insuficientes para atender a grande demanda. O ideal seria que o poder público conseguisse oferecer um ensino público superior, gratuito e de qualidade a toda população. Enquanto isso não acontece, as IES privadas vão desempenhando o papel de formar e qualificar essa grande massa, mesmo que muitos questionem a qualidade dos cursos oferecidos.

Pereira, May e Gutierrez (2014) concluíram que a universidade brasileira chegou ao século XXI apresentando características que acompanham as reformas econômicas e políticas do neoliberalismo. Esses pesquisadores fizeram uso do conceito de “universidade heterônoma”, que são instituições influenciadas por setores externos a ela. Essa heteronomia é resultado de uma associação entre o governo, as empresas e a economia. Dessa forma, as universidades públicas acabam sendo influenciadas por fatores externos e passam a ser geridas como empresas, sempre em busca do empreendedorismo e da inovação. Assim, com um discurso de flexibilização, de gerenciamento empresarial e de autonomia universitária, os governos, pós década de 1990 (com uma interrupção nos governos do PT), vêm encontrando maneiras de diminuir os gastos públicos destinados a essas instituições.

No dia 31 de agosto de 2016, Michel Temer assumiu definitivamente a Presidência da República Federativa do Brasil no lugar de Dilma Rousseff. Após ter exercido o cargo de presidente de forma interina por pouco mais de três meses, ele chega à Presidência depois de um processo de *impeachment* que resultou na perda do cargo da presidenta Dilma. Com a sua chegada ao cargo de presidente da República, Temer põe fim a um período de treze anos do governo do PT. O governo de Temer, assim como os anteriores, deu continuidade à implantação das políticas neoliberais, que afetaram de sobremaneira a educação superior pública.

Amaral (2017) mencionou que o presidente Temer integrava o mesmo grupo político do governo de FHC. Segundo esse pesquisador, uma das primeiras medidas de Temer consistiu na implantação das reformas defendidas pelo Consenso de Washington²³. Não obstante, dentre as medidas neoliberais tomadas pelo presidente Temer, a mais grave foi a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Essa EC

²³ Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo a lógica de acumulação de capitais. E, para fundamentar suas convicções, contaram com a publicação da obra *Rumo à Retomada do Crescimento Econômico na América Latina* (1986), de Bela Balassa, pelo Instituto de Economia Internacional, essencial na definição dos rumos da economia nos anos seguintes (SILVA, 2005, p. 256).

instalou um Novo Regime Fiscal (NRF) que vigorará por vinte exercícios financeiros, ou seja, 20 anos. Ela também dividiu o orçamento da União em 15 partes independentes e determinou que as despesas primárias, relacionadas ao pagamento de pessoal, aos encargos sociais, aos investimentos e outras despesas correntes, ficariam com reajustes sujeitos à correção da inflação do ano anterior.

No entanto, o pagamento dos juros e amortização da dívida não ficaram sujeitos à correção com base na inflação do ano anterior, o que evidencia que a EC n. 95 destina os recursos orçamentários para atender ao capital, não se importando com o lado social (AMARAL, 2017).

No dia 1º de janeiro de 2019, Jair Messias Bolsonaro assumiu a Presidência da República no lugar de Michel Temer, devendo permanecer no cargo até 31 de dezembro de 2022. Bolsonaro, enquanto candidato, fez severas críticas às instituições públicas, principalmente às universidades e aos servidores públicos. As universidades públicas foram atacadas por ele a todo momento, enquanto estava em campanha eleitoral. Quando eleito presidente os ataques não cessaram, ele continuou encarando as universidades públicas como um inimigo a ser combatido. O presidente Bolsonaro chegou a afirmar, em entrevista a um canal de televisão, que nas universidades “os alunos fazem de tudo, menos estudar” (BOLSONARO, 2019).

O primeiro ano de governo do presidente Bolsonaro foi marcado por fortes cortes e contingenciamentos dos orçamentos destinados às IFES, colocando muitas delas em dificuldades financeiras. Soma-se a isso, os constantes ataques (por parte de pessoas ligadas a esse governo) à eficiência financeira das universidades e aos altos custos de manutenção dos alunos nas universidades públicas. O discurso desse governo sobre a educação superior mostra um alinhamento com as ideias do BIRD, apresentadas no documento “*O Ensino Superior na América Latina e no Caribe*”. Segundo Chauí (2001), o BIRD, no documento citado, apresenta as IES públicas como sendo inoperantes e essa inoperância se manifesta na má qualidade do ensino e da pesquisa. Além disso, nesse documento, o BIRD argumenta que a excessividade da politização dessas instituições é algo prejudicial, o que não ocorre nas instituições privadas, que por causa da diversidade de financiamento são citadas como exemplos a serem seguidos, em termos de eficiência.

Ao longo desse tópico foi demonstrado que a implantação das ideias neoliberais é uma tendência do capitalismo mundial, que usa suas instituições financeiras como

instrumento de propagação e implantação de uma “cartilha neoliberal”. No Brasil, desde os anos de 1990, essas ideias foram incorporadas às políticas aplicadas à educação superior, em maior ou menor intensidade, dependendo do viés ideológico do partido político no poder.

Assim, esse tópico se encerra com uma reflexão de Chauí (2001) sobre os novos modelos propostos de universidade, a saber: a universidade funcional (década de 1970), que estava direcionada para a formação rápida de mão de obra; a universidade de resultados (década de 1980), que se caracterizava pelo imediatismo de suas pesquisas e pela preocupação com a empregabilidade dos seus egressos; e a universidade operacional (década de 1990 até os dias atuais), que está voltada para si como unidade de gestão, avaliada pela sua produtividade e regida por programas de eficácia organizacional. Esses novos modelos, diferem da universidade clássica, que estava voltada para o conhecimento. “A universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

3.2 Expansão do ensino superior: novo público nas universidades federais brasileiras

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 elevou a educação à categoria de direito social conforme é expresso no seu art. 205 e garantiu, no inciso primeiro desse mesmo artigo, que o ensino seria prestado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A partir de então, a educação superior brasileira teve uma época de grande expansão, principalmente a partir da primeira década do século XXI, com o intuito de combater a pobreza, gerar empregos e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Nesse período, ocorreu um maior crescimento das instituições privadas de ensino superior, resultado do processo de privatização posto em prática pelo governo brasileiro, pós-década de 1990.

Chaves (2010) argumenta que essa privatização objetiva reduzir a presença do Estado na área produtiva e social. “Assim, a educação superior deixa de ser direito social, transformando-se em mercadoria. A tese é de que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção dos gastos públicos” (CHAVES, 2010, p.483).

A expansão das IES públicas começou a partir do ano de 2007, período que corresponde à criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni).

Conforme salienta Pachane e Vitorino (2015), embora as políticas de acesso à educação superior sejam o resultado de uma longa luta das camadas populares por acesso a esse tipo de educação, elas procuraram atender também aos interesses neoliberais. Para esses autores, essas políticas sempre procuraram atender aos interesses de organismos internacionais em detrimento da formação de qualidade desse novo público. Como resultado, Pachane e Vitorino (2015) citam a precarização do trabalho docente e a queda da qualidade do ensino oferecido.

Uma das ações de ampliação do ensino superior foi a aprovação, no ano de 2001, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano, com duração decenal, reuniu as metas para educação básica e superior; as diretrizes para a constituição dos Ifets (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) e as bases para criação do Reuni.

O PDE apresenta os seguintes princípios norteadores: ampliação da oferta de vagas nos cursos de nível superior; garantia não apenas do acesso ao ensino superior, mas melhoria da qualidade do mesmo; promoção da inclusão social pela educação; garantia de que o ensino de qualidade fosse acessível às regiões remotas do país; promoção do desenvolvimento econômico-social, tendo a educação superior como formadora de recursos humanos altamente qualificados (LIMA JÚNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012).

Deste então, várias iniciativas do governo federal buscaram ampliar e interiorizar o ensino superior, como por exemplo: o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 pela Lei n. 11.096/2005 e o Programa Expandir, criado pelo Decreto n. 5.800, de junho de 2006. Conforme salienta Nascimento (2015), o Programa Expandir possibilitou o envio ao MEC de vários projetos com vistas à instalação de novos *Campi* e criação de novas universidades públicas.

No ano de 2007, por meio do Decreto n. 6.096, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual tinha como objetivo a melhoria da qualidade do ensino; a ampliação do acesso à educação superior; a diminuição dos índices de evasão e a garantia da permanência dos alunos nos cursos.

Campos (2017) informa que o Reuni visava a um redesenho curricular dos cursos, com base na flexibilização e interdisciplinaridade, em que a modalidade de graduação seria diversificada e articulada com a pós-graduação. Já para Lima Júnior, Ostermann e Rezende (2012), as políticas públicas para a educação, incluídas as destinadas à educação superior, se

preocuparam em reduzir as desigualdades socioeconômicas da população brasileira. Com esse objetivo, o Reuni aumentou a oferta de vagas nas IFES e promoveu a inclusão social de pobres e grupos étnicos.

Na visão de Pachane e Vitorino (2015), o Reuni possibilitou que alunos das camadas populares de baixa renda tivessem acesso à universidade pública. Como consequência desse programa, ocorreu uma mudança no perfil do estudante universitário, que antes era composto em sua maioria por representantes das classes média e alta e uns poucos eleitos das classes populares. Esses pesquisadores apontam as dificuldades financeiras e escolares que esse novo público encontra para se manter no curso até o final. Esses novos alunos possuem uma formação escolar anterior deficitária, o que faz com que tenham maior dificuldade em acompanhar o curso, constituindo uma das causas do aumento da evasão, a qual o Reuni pretendia combater.

Em sua pesquisa, Lima Júnior, Ostermann e Rezende (2012) também concordam que ocorreu uma mudança no público das IES, que passaram a receber alunos oriundos de famílias que jamais tiveram acesso a esse tipo de ensino.

Souza e Brandalise (2016) concordam que na primeira década do século XXI, em virtude de políticas de ações afirmativas e de cotas, ocorreu um crescimento e um aumento de estudantes oriundos de camadas sociais que não tinham acesso ao ensino superior. Para essas pesquisadoras, não se pode negar o efeito positivo das políticas educacionais do governo federal, porém elas acreditam que além de possibilitar o acesso é necessário que também sejam dadas condições para que esse novo público termine o curso. Elas acreditam que as questões ligadas à realidade social desses alunos muitas vezes influenciam na permanência e sucesso no curso. O oferecimento de transporte, alimentação e moradia aos alunos carentes tem influência no êxito e na permanência desses indivíduos no curso.

Aumentar a quantidade de vagas nas universidades públicas foi uma ação positiva do Reuni, todavia, Pachane e Vitorino (2015) apontam para alguns fatores negativos desse programa, tais como: o aumento da carga de trabalho dos docentes universitários, precariedade das condições estruturais dos novos cursos, desmotivação e o adoecimento dos docentes; fatores que antes aconteciam com maior frequência na educação básica. Esses fatos revelam que a precarização da infraestrutura e do trabalho docente são fatores que levam à retenção e a uma possível evasão discente.

3.3 Future-se: “a cereja do bolo” das ideias neoliberais e as perspectivas da universidade pública

O Programa Future-se Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras foi lançado em 17 de julho de 2019 pelo ministro da Educação Abraham Weintraub. Giolo (2020), Ximenes, Stuchi e Rodrigues (2019) observaram em seus estudos que esse programa mudou de nome diversas vezes e apresentou três diferentes versões de projeto de lei, o que demonstrou certa improvisação e pressa em sua elaboração.

A primeira versão apresentada foi no ato de lançamento do programa. Nessa versão, o programa aparece com o nome de Future-se Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras. Por sua vez, na segunda minuta do projeto de lei, datado de 19 de julho de 2019, o nome muda para Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras-Future-se. Nessa versão, devido a críticas à versão anterior, a minuta é apresentada como resultado do trabalho de um grupo de especialistas jurídicos. Por fim, na minuta do projeto de lei, datado de 16 de agosto de 2019, o nome muda novamente, passando a ser Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores-Future-se.

O MEC, no seu sítio da internet, apresenta o Future-se como um programa de autonomia financeira da educação superior. Esse programa, através de parcerias com as organizações sociais, buscará o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das IFES. O programa está dividido em três eixos, sendo eles: 1) gestão, governança e empreendedorismo; 2) pesquisa e inovação; e 3) internacionalização (MEC, 2020).

O primeiro eixo apresenta as seguintes metas: a) promover a sustentabilidade financeira, impondo limites de gasto com pessoal; b) criar exigências de transparência, auditoria externa e *compliance*; c) criar *ranking* para as instituições, premiando as mais eficientes; d) estimular a gestão imobiliária com uso de imóveis da União e arrecadação através de contratos de cessão e concessão de uso, fundo de investimentos e parcerias público-privadas; e) proporcionar os meios para que universidades e institutos arrecadem recursos próprios, além de estimular o compartilhamento de conhecimento e informações; e f) permitir o *naming rights* (direito de nome), que consiste em ter o nome de empresas e pessoas patrocinadoras vinculados aos nomes das instituições (MEC, 2020).

O segundo eixo apresenta as metas seguintes: a) instalar parques tecnológicos, centros de pesquisa e inovação; b) assegurar um ambiente de negócios que favoreça a criação

e consolidação das *startups*; c) facilitar a aproximação de instituições e empresas, como forma das IFES terem acesso a financiamento privado para seus projetos; e d) premiar os projetos inovadores, destacando as instituições que tiverem os melhores resultados (MEC, 2020).

O terceiro eixo, com foco na internacionalização, possui as seguintes metas: a) fomentar a pesquisa aplicada e estimular o intercâmbio dos docentes e discentes; b) permitir que títulos e diplomas conseguidos no estrangeiro sejam revalidados por IES públicas e privadas; c) promover e facilitar o acesso às disciplinas em plataformas *online*; d) fazer parcerias com a iniciativa privada visando à publicação de periódicos no estrangeiro; e e) possibilitar o acesso a bolsas em instituições estrangeiras por estudantes com alto desempenho acadêmico ou atlético (MEC, 2020).

Bucci (2019) fez uma análise das propostas do Future-se do ponto de vista jurídico e constatou que falta regulamentação e detalhamento das propostas. Assim, as instituições por ele abarcadas ficam sem garantia jurídica de como essas propostas serão aplicadas. Além disso, esse programa é confuso no que diz respeito às fontes de financiamento das IFES e não menciona as verbas de custeio, que estão sendo contingenciadas pelo MEC.

O programa, como foi apresentado, passa a impressão de que a captação de recursos externos é algo inovador para IFES, porém diplomas legais anteriores já permitem a captação externa de recursos por essas instituições. Como exemplo, pode-se citar a Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre os estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Todavia, apesar dos esforços, os recursos externos arrecadados são ínfimos e não garantem o custeio dessas instituições (BUCCI, 2019; MATHEUS, 2019).

Bucci (2019) chamou de aberração a proposta que permite o *naming rights*, que se trata da utilização do nome e da imagem da instituição com base no preço do mercado. Essa pesquisadora, com base na minuta do projeto de lei do Future-se, cita exemplos de como seria desastroso para as IFES terem seus nomes e imagem ligados a pessoas e empresas inidôneas. A título de exemplo, caso a proposta do Future-se fosse transformada em lei, permitiria que houvesse IFES chamada JBS ou Odebrecht, a exemplo da Allianz Park-Arena Palmeiras.

Segundo Matheus (2019), as propostas do Future-se, como foram apresentadas, representam riscos à autonomia universitária. Ao deixar todo o financiamento das pesquisas ao livre arbítrio dos setores produtivos e das oscilações e incertezas do mercado, o respectivo

projeto poderá inviabilizar pesquisas básicas que não sejam atrativas ao mercado. Além disso, corre-se o risco de não se fazerem pesquisas que contrariem os interesses do mercado e das grandes corporações, tal fato, representaria uma ameaça à saúde pública e ao interesse maior da sociedade.

Stuchi (2019) encara com desconfiança as propostas do Future-se, que são apontadas pelo MEC como uma forma de aumentar a autonomia das universidades. Esse programa previu primeiramente que a adesão seria voluntária. Em sua terceira versão, ele vinculou à adesão das IFES à assinatura de um contrato de gestão que será gerido pela instituição e por uma Organização Social (OS), que na prática é a principal responsável pela captação de recursos. Para essa pesquisadora, o caráter voluntário desse programa é questionável, uma vez que ameaça a autonomia didática, administrativa e financeira das IFES.

A esse respeito, a UFVJM (2019), por meio do Grupo de Trabalho (GT), instituído por meio da Portaria n. 2261, de 05 de agosto de 2019, chama atenção para o fato de que as OS terão autonomia para determinar o que será produtivo em termos de empreendedorismo. Nessa ótica, os cursos das Ciências Humanas correm o risco de extinção, pois na visão capitalista de produção para o mercado, esses cursos são considerados pouco úteis e improdutivos.

Vick (2019) fez uma análise do artigo 26 da terceira minuta do projeto de lei do Future-se e chegou à conclusão de que nessa versão, as mudanças propostas caminham em direção à financeirização do ensino superior público. Ao prever seus próprios fundos privados, Fundo Soberano do Conhecimento²⁴ e o Fundo Patrimonial, o MEC está tentando acabar com o orçamento público da educação superior. A proposta de criação desses fundos abre precedentes para a alienação dos bens públicos das IFES. Essa ação, caso venha a se concretizar, poderá munir os doadores dos fundos de grandes poderes para direcionar, até mesmo, as políticas acadêmicas e pedagógicas das IFES.

Conforme concluiu o GT da UFVJM²⁵ (2019), as propostas do Programa Future-se apontam para o fim das IES públicas, além disso, abre espaço para uma futura privatização dessas instituições, na medida em que retira a sua autonomia financeira e de gestão. Sendo

²⁴ O Fundo Soberano do Conhecimento é um fundo de investimento, fundo de recursos privados que serve para operar aplicações financeiras sob a regulação da Comissão de Valores Mobiliários (VICK, 2019, p. 90).

²⁵ Esse grupo de trabalho se posicionou contrário ao Future-se, da maneira como ele foi escrito na minuta do projeto de lei apresentada ao MEC, e sugeriu que a comunidade da UFVJM debatesse sobre as formas de financiamento da instituição. O Conselho Universitário (Consu) da UFVJM, em reunião realizada no dia 18 de agosto de 2019, debateu sobre o Future-se, nessa reunião, a maioria dos conselheiros se posicionaram contrários ao Future-se (UFVJM, 2019).

assim, quando se trata de ensino superior, deveria ocorrer o inverso do que é pregado pelo Future-se, as instituições privadas deveriam copiar o exemplo de gestão das IFES, pois essas, com poucos recursos, obtêm geralmente os melhores resultados nos índices de avaliação do governo. Isso fica evidente nos resultados apresentados pela avaliação do Enade²⁶, em 2017, em que 80 das 100 melhores notas foram de graduandos de IES públicas. Além disso, nessas instituições a ocupação das vagas nos processos seletivos é próximo de 90%, já nas IES privadas esse índice é próximo de 30%. Por sua vez, em relação à taxa de evasão, o GT mostrou que nas IES públicas ela é a metade da que se verifica nas IES privadas. Por fim, o grupo concluiu que os indicadores oficiais mostram que a gestão das IES públicas é melhor do que a verificada nas instituições privadas.

Caso o Future-se seja convertido em lei, da maneira como se apresenta, como será o funcionamento da sociedade brasileira sem os cursos de História, Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Direito e Ciência Política? Que tipo de cidadão e eleitor as IFES formarão? Como instituições, com características parecidas com a UFVJM, que estão localizadas em regiões muito pobres, com poucos ou nenhum recurso, atrairão os investimentos das grandes corporações empresariais?

Essas são questões que precisam ser pensadas e respondidas por toda comunidade acadêmica, não só da UFVJM, mas por todas as IFES dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, assim como pelas instituições localizadas no norte de Minas Gerais e demais regiões norte e nordeste do país.

3.4 O nascimento de uma instituição de ensino superior no Vale do Jequitinhonha

Para Fernandes e Conceição (2005), a criação de uma instituição de ensino superior no Vale do Jequitinhonha está relacionada à eleição do diamantinense Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) ao governo do estado de Minas Gerais. Com um conterrâneo à frente da máquina administrativa do estado, passaram a acontecer várias reuniões dos mais diversos segmentos representativos da sociedade diamantinense. Em uma dessas reuniões, a da Associação Comercial e Industrial de Diamantina, em que a discussão era direcionada à criação de um hotel de turismo para resolver o problema da falta de hospedagem na cidade, o

²⁶ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes avalia o conhecimento dos discentes que estão concluindo a graduação, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos seus cursos (MEC, 2020).

senhor Lahyre Moreira da Silva, chefe da Seção Econômica dos Correios e Telégrafos, membro do Partido Comunista e da Loja Maçônica Atalaia do Norte, argumentou que embora a construção de um hotel fosse importante, o que traria desenvolvimento para a cidade seria a instalação de uma IES, até então inexistente.

Em fevereiro de 1951, na reunião ordinária n. 1, o então diretor da Associação Comercial, Cândido Napoleão, farmacêutico prático, solicita que a associação peça a JK a criação de uma Escola de Odontologia e Farmácia em Diamantina. Nesse período era usual que essas escolas fossem agregadas a uma Escola de Farmácia. Dessa maneira, a Associação Comercial enviou um memorial ao Governador com um pedido de instalação da Escola de Odontologia e Farmácia (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005).

No ano de 1953, em uma visita a Diamantina/MG, JK acompanhado do então reitor da Universidade Federal de Minas Gerais, o professor Pedro Paulo Penido, anunciou que criaria uma Faculdade de Odontologia na cidade. No mês de setembro desse mesmo ano, JK criou a Faculdade de Odontologia de Diamantina (Faod) por meio da Lei n. 990, de 30 de setembro de 1953. Segundo essa lei, o curso de Odontologia funcionaria em três períodos letivos anuais. Em seu artigo segundo, no parágrafo terceiro, essa lei dispõe sobre o corpo docente. Os cargos de professores catedráticos da Faod seriam isolados de provimento efetivo, vitalícios e ocupados por concurso público de provas e títulos. Entretanto, essa lei permitiu que o Governador JK nomeasse professores interinos até a realização de concurso público para provimento dos cargos (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005).

Carvalho (2000), um dos primeiros professores catedráticos contratados para lecionar na Faod, informa que o funcionamento dessa Faculdade começou efetivamente em maio de 1954, em um “prédio velho de um grupo escolar” enquanto era construído o prédio definitivo, cujo projeto arquitetônico foi elaborado por Oscar Niemeyer. Além disso, esse professor relembra a precariedade de funcionamento da Faculdade, devido à falta de espaço adequado, de laboratórios e clínicas para as aulas práticas.

Essa característica da Faod guarda uma certa semelhança com os primeiros anos de funcionamento do *Campus* do IECT, em Janaúba/MG, conforme será visto no decorrer deste capítulo. Fernandes e Conceição (2005) também relatam em sua pesquisa a forma precária com que funcionou essa Faculdade em seus primeiros anos. Nos primeiros meses de funcionamento faltavam armários de arquivos e máquina de escrever. A falta de uma biblioteca com livros destinados ao curso foi um dos problemas pelos quais a Faod passou.

Com relação aos primeiros discentes, Carvalho (2000) menciona que praticamente todos os inscritos no vestibular foram aprovados. Ele relembra que os professores não foram muito rigorosos com os vestibulandos, sob pena de não preencherem as vagas ofertadas pela Faculdade. Essa afirmação do professor José Walter de Carvalho é confirmada por Fernandes e Conceição (2005), que relatam em sua pesquisa que das 60 vagas ofertadas pela Faod apenas 17 foram preenchidas, sendo aprovados todos os inscritos no vestibular.

No mês de dezembro de 1956 ocorreu a formatura da primeira turma da Faod, a solenidade contou com a presença de JK, então presidente da República Federativa do Brasil, e toda a sua comitiva presidencial. Nessa ocasião, foram diplomados 15 discentes, dois discentes do total de matriculados não conseguiram terminar o curso, um porque havia interrompido o curso no primeiro ano e recomeçado no ano seguinte e o outro por ter pedido transferência para outra instituição (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005). Esses foram os primeiros discentes retidos e evadidos da instituição que um dia se tornaria a UFVJM.

Na data de 17 de dezembro de 1960, a Faculdade de Odontologia de Diamantina passou a ser um estabelecimento federal de educação, pela Lei Federal n. 3.846. Passada a euforia da federalização, no ano de 1961, a Faod passou por inúmeras dificuldades financeiras, com servidores ficando sem receber suas remunerações por até um ano. A causa disso foi a não liberação pelo presidente Jânio Quadros, sucessor de JK na Presidência da República, de um crédito especial ao orçamento da União do ano 1960, que era destinado à manutenção da Faod. Jânio Quadros renunciou à Presidência da República em agosto de 1961, assumindo o cargo João Goulart. Nesse mesmo ano, é adotado o regime parlamentarista de governo em que foi nomeado Primeiro-Ministro o mineiro Tancredo Neves. Apenas com essa mudança de governo é que os recursos e remunerações destinados a Faod foram liberados (CARVALHO, 2000).

Passada a crise do primeiro ano da década de 1960, a Faod passou por um grande processo de evolução atraindo reconhecimento e investimentos do governo federal. Destaca-se a implantação, no ano de 1965, do Plano Piloto de Ensino Integral, o qual procurava revolucionar o ensino da odontologia no Brasil com o emprego de uma nova metodologia e a contratação de professores, de referência nacional na área da odontologia, para ministrar aulas no curso. Esse Plano fez com que a Faod se tornasse uma instituição de ensino referência, pois os mais renomados professores de odontologia do Brasil ministraram aulas nas diferentes matérias do curso por mais de cinco anos (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005).

No ano de 1972, a Faod passou a denominar-se Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (Fafeod), sendo transformada em autarquia, pessoa jurídica de direito público que goza de liberdade administrativa e patrimônio próprio pelo Decreto n. 70.686, de 07 de junho. A expansão seguinte ocorreu no ano 1997 com a criação do curso de graduação em Enfermagem. Quatro anos depois foram instalados seis cursos, sendo eles: Nutrição, Fisioterapia, Farmácia, Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia. Com esses novos cursos, em 04 de julho do ano de 2002, a Fafeod foi transformada nas Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid), pela Lei n. 10.487 (FERNANDES; CONCEIÇÃO, 2005).

Por sua vez, a Fafeid foi transformada em UFVJM pela Lei n. 11.173, de 08 de setembro de 2005. Com a transformação da Fafeid em UFVJM, foram criadas 390 novas vagas anuais para alunos da graduação e foram implantados mais 33 cursos além dos cursos de mestrado e doutorado. A criação da UFVJM marcou a interiorização do ensino superior para uma região com baixo IDH, oportunizando a geração de emprego e renda e contribuindo para a redução das desigualdades sociais e econômicas nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Com sua transformação em universidade, a UFVJM instalou alguns *Campi* fora de sede, nas cidades de Teófilo Otoni/MG, Unai/MG e Janaúba/MG.

Os números da UFVJM mostram a importância dessa universidade para as regiões nas quais está instalada. Ela oferta anualmente 51 cursos de graduação, sendo 46 presenciais e 5 a distância. Em 2019, no primeiro semestre, a UFVJM contava com 8.851 discentes matriculados nos seus cursos de graduação e ofertava 3.570 vagas anuais para esse grau de ensino. Além disso, nos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, foram 871 discentes matriculados no semestre anterior. Para funcionar, a UFVJM conta com apoio de 1.440 servidores efetivos, sendo 787 docentes e 653 técnicos administrativos (UFVJM, 2019). Com essa estrutura, a UFVJM procura cumprir sua missão de “produzir e disseminar o conhecimento e a inovação integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como propulsores do desenvolvimento regional e nacional” (UFVJM, 2018, p. 9) e sua visão de “estar entre as melhores Instituições de Ensino Superior do Brasil, reconhecida e respeitada pela excelência do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o desenvolvimento nacional, em especial dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri” (UFVJM, 2018, p. 9).

Não descartando a importância da UFVJM para as regiões nas quais está instalada, nota-se que enquanto política pública ela precisa ser acompanhada de várias outras, que ofereçam as condições e garantias de permanência discente até a conclusão do curso.

Pois, apesar de terem essa instituição em suas regiões, o Vale do Jequitinhonha, do Mucuri e o Território da Serra Geral ainda apresentam elevados níveis de desigualdade social e baixo IDH. Dessa maneira, é preciso que políticas afirmativas e de melhorias do ensino nas escolas públicas permitam a inclusão e a permanência dos pobres dessas regiões em uma IES pública como a UFVJM.

3.5 O *Campus* da UFVJM em Janaúba/MG

Antes de tratar da história de instalação e funcionamento do *Campus* Janaúba/MG é necessário que se faça algumas observações sobre a cidade e região na qual esse *Campus* está inserido. A cidade de Janaúba, localizada na região norte do estado de Minas Gerais, faz parte do Território da Serra Geral, divisão feita pelo governo federal dentro do Programa Territórios da Cidadania²⁷. Brasil (2015) e Barbosa (2018) apresentam os seguintes dados sobre o Território da Serra Geral, conforme recenseamento feito pelo IBGE no ano de 2010:

Quadro 3 - Dados do Território da Serra Geral

Área do Território da Serra Geral (Km ²)	20.503,96
Número Total de Habitantes	285.625
População Urbana	180.437
População Rural	105.188
Pessoal Ocupado com a Agricultura Familiar	55.984
Comunidades Quilombolas	21
Número de Famílias Assentadas com Reforma Agrária	2.256
IDH	0,634
Número de Famílias que Recebem Bolsa-Família	40.875
Índice de Gini	0,493
População com Curso Superior (%)	3,21(%)

Fonte: Barbosa (2018), Brasil (2015). Adaptado.

Segundo os pesquisadores Noce e Ferreira Neto (2015), fazem parte desse território os seguintes municípios: Janaúba, Gameleira, Monte Azul, Mato Verde, Mamonas, Catuti, Pai Pedro, Nova Porteirinha, Porteirinha, Verdelândia, Riacho dos Machados, Manga,

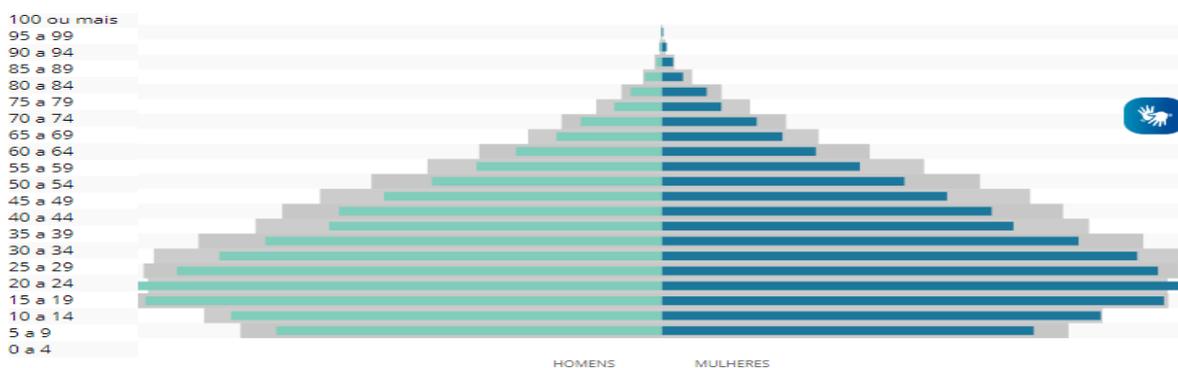
²⁷ Segundo o Decreto, de 25 de fevereiro de 2008, o Programa Território da Cidadania tinha como meta acelerar, no meio rural, a superação da pobreza, as desigualdades sociais, de raça, de gênero e de etnia nas regiões semiáridas do nordeste brasileiro e da região norte de Minas Gerais.

Matias Cardoso, Serranópolis de Minas, Jaíba e Espinosa. Conforme mostram esses pesquisadores, os municípios que integram o Território da Serra Geral possuem algumas características em comum: clima semiárido, com economia baseada na pecuária, na agricultura e com baixo IDH. Esses autores, em uma pesquisa sobre a população rural do Território da Serra Geral, mostraram que o percentual de habitantes considerados pobres é de 54%, com o IDH de 0,63 e com índice de Gini²⁸ de 39%.

O município de Janaúba/MG, segundo estimativa do IBGE (2010) no recenseamento de 2010 para o ano de 2019, possui uma população de aproximadamente 71.448 habitantes, IDH de 6,96 e média salarial dos trabalhadores formais de 1,7 salários mínimos ao mês. Essa cidade atua como um polo regional no oferecimento de produtos e serviços. O comércio dessa cidade possui uma maior variedade de produtos se comparados aos demais municípios da Serra Geral. Além disso, as pessoas dos municípios vizinhos se dirigem a Janaúba/MG em busca de tratamento de saúde e para estudo nas IES da cidade. Em sua pesquisa, Aguiar (2018) constatou que na cidade de Janaúba/MG, no ano de 2018, havia autorização do MEC para funcionamento de 22 IES. Dessas, apenas duas são universidades públicas: a Unimontes e a UFVJM.

Observa-se na Figura 1, que representa a pirâmide etária da população janaubense, um grande número de jovens com idade entre 18 e 24 anos.

Figura 1 - Pirâmide etária da população de Janaúba/MG



Fonte: IBGE, 2010.

²⁸ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2004) define o Índice de Gini como um instrumento de medida que serve para medir o grau de concentração de renda em uma população. Ele vai de zero a um, em que zero representa uma situação de igualdade e um representa que uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, esse índice costuma comparar os 20% mais ricos com os 20% mais pobres. O Índice Gini em 2004 foi de 0,591 no Brasil; de 127 países analisados, apenas 7 apresentaram maior concentração quando comparados com o Brasil.

O aumento da escolarização de jovens com essa faixa etária foi uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, que se propôs a elevar a taxa bruta de matrícula desses jovens no ensino superior em 50%. Além disso, o PNE também teve como meta a expansão da oferta de vagas por meio da ampliação e interiorização da IFES, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para atingir tal objetivo, o PNE se propôs a levar em consideração a densidade populacional, a quantidade de oferta de vagas (com base na população) e as características regionais de cada região (BRASIL, 2014).

A UFVJM (2013), no Plano Diretor Físico do *Campus* de Janaúba/MG, fez as seguintes observações sobre o clima dessa cidade: clima mesotérmico e subúmido; temperatura média de 23°C, com variação máxima de 33° a 39°C; pluviosidade média de 1000 mm, distribuída irregularmente ao longo do ano (com maior intensidade nos meses de novembro a março) e insolação média de 3.500 horas anuais.

Em uma reportagem do Jornal *O Norte*, encontra-se a notícia do primeiro movimento para a criação de uma IES federal em Janaúba/MG. Esse movimento começou no ano de 2008 e foi organizado pela pecuarista Maria de Fátima Leite. No mês de outubro desse ano, ela iniciou uma campanha em favor da criação de uma universidade federal no Território da Serra Geral. Para isso, fez um abaixo-assinado em que colheu assinaturas de estudantes e demais moradores favoráveis a essa criação (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

O abaixo-assinado e uma carta foram enviados ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Na carta (Anexo A), a pecuarista pede que o presidente crie uma universidade federal na região da Serra Geral. Ela começa a carta descrevendo para o presidente o Território da Serra Geral como sendo uma região de seca, de inúmeras famílias da agricultura familiar, habitada por comunidades quilombolas e com baixo índice de desenvolvimento humano. Após essa descrição inicial, menciona que é do interesse da comunidade, no caso de uma possível criação da universidade, que fossem autorizados os cursos de Medicina, Engenharia, Gastronomia, Odontologia e Medicina Veterinária (LEITE, 2009).

Apesar de todo o empenho da população janaubense, ela só teve o seu pedido atendido no dia 16 de agosto de 2011 quando a Presidenta Dilma Rousseff, do PT, anunciou a criação de 47 *Campi* universitários e 208 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As universidades federais seriam implantadas nos estados do Pará, Bahia e Ceará. Nessa mesma data, anunciou que 12 universidades federais, em 11 estados,

seriam contempladas com 15 *Campi*. Nessa oportunidade, a UFVJM foi contemplada com a criação do *Campus* de Janaúba/MG e de Unaí/MG. Essa medida mostrou que a presidente Dilma Rousseff deu continuidade às políticas de expansão e interiorização das IES federais propostas pelo Reuni, criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2011).

O Conselho Universitário (Consu) da UFVJM, em sua 69ª reunião ordinária, realizada no dia 7 de outubro de 2011, acolheu esses dois novos *Campi* universitários para serem implantados nas cidades de Janaúba/MG e Unaí/MG. Porém, essa medida gerou insatisfação de boa parte da população do Vale do Jequitinhonha, que se mobilizou e criou o movimento chamado de “A UFVJM é Nossa” em que populares e políticos da região do Vale do Jequitinhonha reivindicavam a instalação desses *Campi* para as cidades de Capelinha/MG, Almenara/MG e Araçuaí/MG (GAZETA, 2012).

É digno de nota que a criação do *Campus* de Janaúba/MG não partiu da UFVJM e sim de uma decisão imposta pelo governo, a qual a UFVJM acatou com a esperança de atrair mais recursos, até mesmo para estruturar o seu *Campus* sede. Essa afirmação foi feita pelo presidente do Consu²⁹, o então reitor da UFVJM, Pedro Ângelo de Almeida Abreu, que afirmou que a criação do *Campus* de Janaúba/MG e Unaí/MG foi uma iniciativa do governo federal, não havendo consulta a UFVJM. O reitor informou ainda que fora comunicado da decisão de criação desses *Campi* por meio de uma ligação telefônica feita pelo secretário de Educação Superior. Na ocasião, o secretário o informou de que essa decisão já estava tomada e que seria irreversível, caso a UFVJM não acolhesse tais *Campi* o MEC os repassaria para outras instituições.

Na 69ª reunião do Consu, em que os conselheiros desse órgão decidiam se a UFVJM acolhia ou não os *Campi* de Janaúba/MG e de Unaí/MG, o reitor Pedro Ângelo comunicou aos membros e demais presentes de que essa seria a última expansão induzida pelo governo, as próximas deveriam partir da UFVJM, em consonância com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Após discussão e votação, obteve-se 21 votos favoráveis à acolhida desses *Campi*, 5 votos contrários e 4 abstenções. Dos conselheiros que declararam votos contrários destaca-se o Professor Wederson, representante da FACSAB³⁰, para quem a expansão da UFVJM só deveria ocorrer após o interstício de cinco anos da vigência do PDI de 2011. Para esse professor, não dava para pensar em expansão se tudo

²⁹ O Conselho Universitário é o órgão máximo de deliberação coletiva da UFVJM em matérias de política universitária e de administração.

³⁰ Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas.

estava em andamento e inacabado na UFVJM. Destaca-se ainda o professor Carlos Henrique, também representante da FACSAB, que declarou preocupação com a expansão, pois, caso o governo não cumprisse suas promessas para os novos *Campi*, essas instalações poderiam resultar em *Campus* sem infraestrutura e sem contratação prévia de docentes e técnicos administrativos. Ele declarou que era a favor da expansão, contudo essa deveria ser planejada e programada, para que quem desejasse estudar em uma universidade pública, o fizesse em uma universidade bem estruturada e de qualidade (UFVJM, 2011).

No dia 9 de dezembro de 2011 foi realizado um Seminário organizado pelo Instituto *Humanus*, em parceria com a Prefeitura e a Câmara Municipal de Janaúba/MG, em que foram tratados sobre os seguintes temas: “A UFVJM e a Janaúba de amanhã”; “Instalação do Parque Tecnológico e dos Distritos Industriais”; “Os Impactos Sociais e Econômicos Causados pela UFVJM em Diamantina”; “Reforma do Plano Diretor, Infraestrutura e Criação do Distrito Industrial na cidade de Janaúba”. Estiveram presentes nesse evento José Benedito Nunes, prefeito da cidade de Janaúba/MG; Luiz Henrique Santiago, deputado estadual; Geraldo Miguel, presidente da Associação Comercial e Industrial de Janaúba/MG; Arnaldo Pereira, diretor do Instituto *Humanus*; Pedro Ângelo Almeida Abreu, reitor da UFVJM e representantes das áreas da educação, segurança pública, do Sedvan/Idene, da Unimontes, totalizando 90 participantes (JORNAL DA UFVJM, 2011).

Em 2013, o Consu, por meio da Resolução n. 10, de 6 de setembro de 2013, aprovou a criação dos cursos de graduação que seriam ofertados no *Campus* de Janaúba/MG. Esse *Campus* passou a ofertar o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, com 200 vagas semestrais, além dos cursos de Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas, Engenharia Física e Engenharia Metalúrgica, com oferta de 40 vagas semestrais para cada curso (UFVJM, 2013).

Barbosa (2018) faz uma crítica em relação à escolha desses cursos, pois não eram os cursos esperados pela população e não foram objetos dos temas debatidos no seminário realizado na cidade Janaúba/MG. Segundo relata em sua pesquisa, esses cursos foram escolhidos em virtude de potenciais atividades econômicas a serem desenvolvidas na região, como a prospecção de minérios, indústria química, atividades ligadas à tecnologia, ao meio ambiente e à instalação de um polo tecnológico nessa região. Barbosa (2018) argumenta ainda que o Plano Diretor Físico do *Campus* de Janaúba/MG foi o primeiro documento institucional, encontrado em sua pesquisa, que procurou justificar a razão da escolha de tais

cursos. Essa pesquisadora ressaltou ainda que a fonte de informação utilizada para tal justificativa foi uma reportagem divulgada no sítio da internet *Notícias ONLINE*, datada de 2012. Para Barbosa (2018), tal justificativa para escolha desses cursos careceria de fontes informacionais mais confiáveis, tais como estudos governamentais e declarações de empresas interessadas em investir na região.

A informação da existência de jazidas minerais no Território da Serra Geral começou a ser divulgada no ano de 2009, devido ao interesse do governo do estado de Minas Gerais em implantar um polo mineral na região norte desse estado. Em decorrência dessa notícia, várias empresas mineradoras manifestaram interesse em investir na região. Barbosa (2018) argumentou que esse parece ter sido o principal motivo que levou à escolha dos cursos a serem ofertados no IECT, em Janaúba/MG. Para essa pesquisadora, na escolha dos cursos ofertados no IECT de Janaúba/MG foi levado em consideração apenas o interesse da administração, visto que a comunidade, que solicitava cursos mais adequados às demandas da região, não teve seu pedido atendido.

O PDI da UFVJM (2012-2016) citou a criação do *Campus* de Janaúba/MG na classe de obras em planejamento e previu a seguinte infraestrutura para essa unidade: biblioteca, administração, pavilhão de salas de aula, almoxarifado, galpão de patrimônio, lanchonete, restaurante e praça de serviços, prédio de gabinetes, laboratórios das engenharias, laboratórios das ciências humanas, casa de apoio, galpão de transporte e sede para diretório estudantil (UFVJM, 2012).

O local de instalação definitiva desse *Campus* está localizado a oito quilômetros do centro da cidade, às margens da rodovia MGC-122. Conforme foi exposto pelas placas informativas no local em que viria a ser implantado o *Campus*, as obras do prédio da biblioteca e do pavilhão das salas de aula obedeceriam ao seguinte cronograma: início em janeiro de 2014 e término em maio de 2015 (BARBOSA, 2018). No entanto, esses prazos não foram cumpridos, ficando esse *Campus* funcionando provisoriamente do ano de 2014 a abril de 2019 em um prédio fornecido pela prefeitura da cidade.

O local em que esse *Campus* funcionou inicialmente tinha sido construído para abrigar o Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (Caic³¹), localizado no

³¹ Prédios com arquitetura padrão, projetados pelo arquiteto João Filgueiras Lima, o Lelé, construído em vários estados do Brasil durante a década de 1990 no governo de Fernando Collor de Mello. Esses prédios faziam parte de um programa que tinha como objetivo construir cinco mil escolas para funcionamento em tempo integral. Para suprir essa demanda foi necessário adotar um sistema construtivo rápido, industrializado e de baixo custo (GOULART, 2014).

bairro Veredas. A UFVJM dividiu esse prédio com duas instituições, sendo elas: a UAB e a Universidade Aberta Integrada de Minas Gerais (UAITEC). Dessa divisão, restou a UFVJM ocupar os seguintes espaços no Caic: cinco salas de aula; quatro salas que foram ocupadas pelos laboratórios de Informática, Química, Física e Biologia; a Biblioteca; duas salas para os técnicos administrativos; uma sala para os professores; uma sala para direção; uma sala para os coordenadores de curso e um local em que funcionava a cantina. Esses espaços foram ocupados de maneira improvisada e sem as devidas adequações ao seu funcionamento.

O prédio do Caic é vizinho de muro de uma creche escolar e do presídio da cidade e fica localizado em um bairro periférico. A localização desse, provocava, em boa parte da comunidade acadêmica, certa sensação de insegurança, pois havia movimentação constante de presidiários e agentes penitenciários nas proximidades do prédio. Soma-se a isso, episódios de violência urbana ocorridos em seus arredores como: assalto à mão armada de um discente, no pátio externo desse prédio; arrombamento de salas e o furto de um computador. Esses fatos geraram preocupação com a segurança, como foi relatado no Ofício n. 96, enviado pela então diretoria do IECT ao prefeito de Janaúba/MG e ao reitor da UFVJM (UFVJM, 2015).

Em uma tentativa de tornar o IECT mais seguro, a diretoria desse *Campus* tentou, junto à prefeitura e à polícia militar, a instalação de um posto policial nas dependências do Caic, conforme consta da ata da 4ª reunião da diretoria do IECT com o prefeito de Janaúba/MG (UFVJM, 2015). A Figura 2 mostra uma imagem do Caic e de sua vizinhança:

Figura 2 - Imagem de satélite do Caic



Fonte: Google Maps, 2020.

O prédio do Caic, sob administração da prefeitura, encontrava-se em condições inadequadas para o funcionamento de uma IES, com parte do pátio coberto por lixo e mato. Essas condições favoreciam o aparecimento de animais peçonhentos e colocava em risco a saúde e segurança dos frequentadores do local, conforme foi relatado no Ofício n. 1, de 2014, enviado pela diretoria do IECT ao pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (UFVJM, 2014).

Os anos passaram, todavia os problemas com a limpeza e com a segurança do prédio e da sua área externa persistiam, conforme foi relatado no Ofício n. 2, do ano 2018, enviado pela Divisão de Infraestrutura da UFVJM ao chefe de gabinete da prefeitura (UFVJM, 2018). As Figuras 3, 4, 5 e 6 representadas a seguir, retratam as condições de parte da área externa do Caic de Janaúba/MG. Mesmo após quatro anos de funcionamento do IECT nesse lugar, não haviam sido feitas as modificações necessárias para proporcionar conforto e segurança aos discentes, professores e técnicos administrativos.

Figura 3 - Pátio do Caic, parte dos fundos e lateral esquerda



Fonte: foto cedida por Guilherme Petrônio (Fotógrafo), 07/03/2018.

Figura 4 - Parte dos fundos do Caic e quadra de esportes



Fonte: foto cedida por Guilherme Petrônio (Fotógrafo), 07/03/2018.

Figura 5 - Parte dos fundos do Caic



Fonte: foto cedida por Guilherme Petrônio (Fotógrafo), 07/03/2018.

Figura 6 - Vestiário da quadra de esportes



Fonte: foto cedida por Guilherme Petrônio (Fotógrafo), 07/03/2018.

O principal banheiro de uso masculino do Caic necessitava de manutenção, conforme mostra a Figura 7:

Figura 7 - Banheiro masculino do Caic



Fonte: foto cedida por Guilherme Petrônio (Fotógrafo), 07/03/2018.

A imagem desse banheiro mostra que o mesmo faltava parte do piso e do rodapé das paredes, conforme foi mencionado também no Relatório Técnico de Vistoria desse prédio. Esse relatório, feito no ano de 2018, objetivou firmar uma cooperação da UFVJM com a prefeitura de Janaúba/MG para manutenção do prédio (UFVJM, 2018).

A biblioteca do *Campus* funcionou, durante todo o período em que esteve no Caic, em um espaço de 140 m², espaço pequeno se comparado à área que atualmente ocupa de 1.617,58 m². Nesses 140 m² ficavam as estantes com o acervo, o setor administrativo da biblioteca, os escaninhos onde os alunos guardavam seus materiais e um espaço para estudo (sem divisões físicas entre o espaço para estudo individual e para estudos em grupo). Além do espaço reduzido, esse setor ficava ao lado da cantina, sendo separados por uma parede construída, em parte, por divisórias de MDF (*Medium Density Fiberboard*).

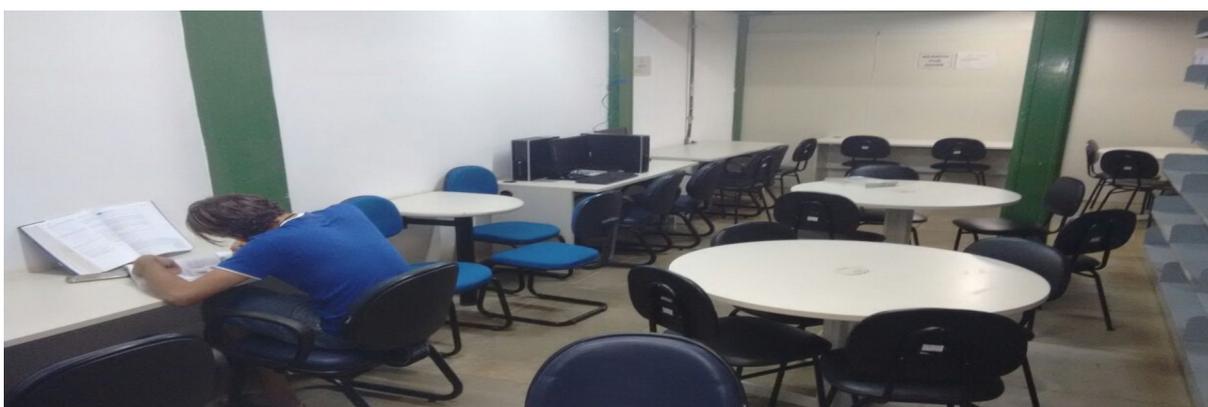
As Figuras 8, 9, 10 e 11 apresentam os espaços da biblioteca e da cantina.

Figura 8 - Espaço da biblioteca ocupado pelo acervo



Fonte: foto cedida por Edmar dos Reis de Deus (Fotógrafo), 04/07/2018.

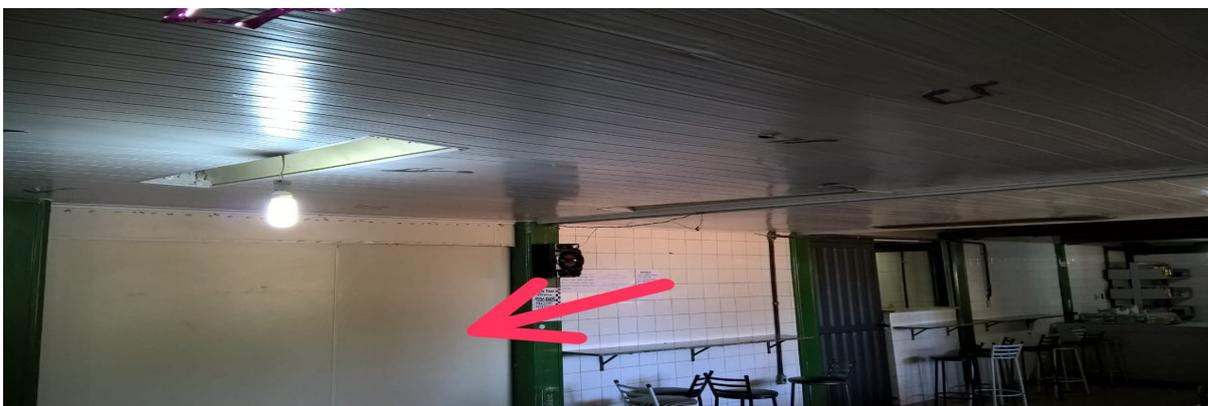
Figura 9 - Espaço da biblioteca reservado para estudos



Fonte: foto cedida por Edmar dos Reis de Deus (Fotógrafo), 04/07/2018.

Figura 10 - Cantina

Fonte: foto cedida por Edmar dos Reis de Deus (Fotógrafo), 04/07/2018.

Figura 11 - Divisória de MDF entre a cantina e a biblioteca

Fonte: foto cedida por Edmar dos Reis de Deus (Fotógrafo), 04/07/2018.

Na imagem da Figura 11 foi feita, por esse pesquisador, uma seta de cor vermelha para apontar o local da divisória de MDF, visto que não era toda parede que era construída com esse material.

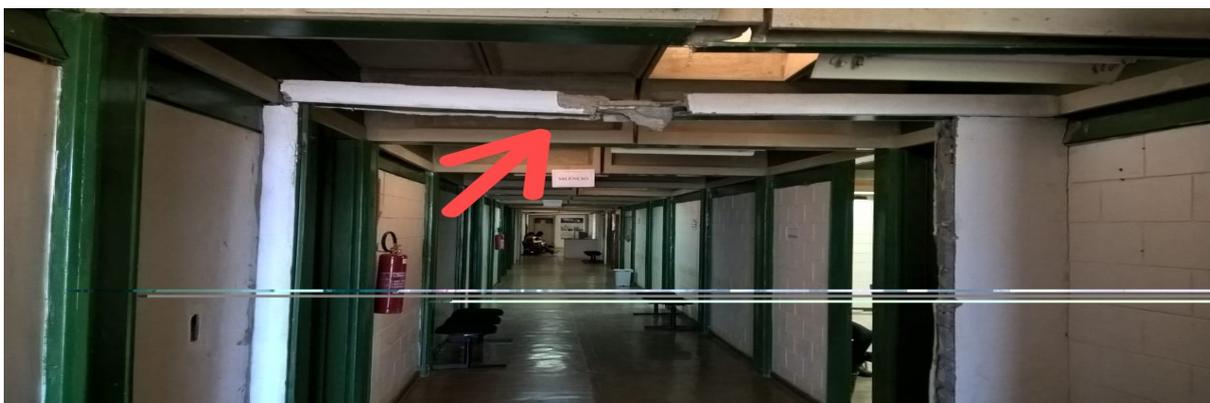
A forma de construção do Caic, feito com estrutura de concreto pré-moldado e alvenaria de blocos de vedação, somada à falta de manutenção, contribuía para o aumento da temperatura interna do prédio, provocando um grande desconforto aos seus usuários nos dias mais quentes do ano. Algumas salas como a biblioteca e o laboratório de informática contavam com ares-condicionados instalados, já em outras existiam ventiladores. Quando algum desses equipamentos apresentava defeito, a temperatura interna aumentava bastante, pois as salas eram pequenas para a quantidade de alunos.

Goulart (2014) disserta que o processo de aprendizagem poderá ocorrer em qualquer ambiente, porém em ambientes bem ventilados, iluminados e silenciosos esse

processo ocorre com uma melhor qualidade. Essa pesquisadora relata que a sensação de desconforto térmico³² pode ser causadora de sonolência, alteração dos batimentos cardíacos, sudorese e reações psicológicas, como apatia e desinteresse pelo trabalho.

A degradação da infraestrutura do prédio, com algumas vigas estruturais que apresentavam trincas, corrosão da armadura e deslocamento de concreto foi mencionado no Relatório Técnico de Vistoria, feito em junho de 2018 (UFVJM, 2018). As Figuras 12 e 13 retratam essa situação. Esse pesquisador fez setas na cor vermelha para destacar as trincas nas vigas e o deslocamento do concreto em uma viga estrutural, que apresentava risco de queda e colocava em risco a segurança dos usuários.

Figura 12 - Viga não estrutural do 2º pavimento do Caic



Fonte: foto cedida por Guilherme Petrônio (Fotógrafo), 07/03/2018.

Figura 13 - Viga com deslocamento de concreto e corrosão da armadura



Fonte: foto cedida por Guilherme Petrônio (Fotógrafo), 07/03/2018.

³²A sensação de conforto térmico está relacionada com o esforço realizado pelo corpo humano para manter o seu equilíbrio térmico. O desconforto térmico ocorre quando o corpo não consegue manter a sua temperatura natural, chamada de equilíbrio térmico. Esse desconforto ocorre quando esses mecanismos de regulação natural da temperatura corporal falham (GOULART, 2014).

Observou-se, no decorrer desta pesquisa, que a expansão da UFVJM para a cidade de Janaúba/MG foi uma decisão mais política do que administrativa. O IECT foi instalado em um prédio que não atendia às condições mínimas de funcionamento para uma IES. A precariedade da infraestrutura, somada à falta de espaço físico foi um fator gerador de desmotivação dos discentes e causador da retenção e evasão, conforme foi mencionado pela Diretoria do IECT, no Ofício n. 40/2018, no qual o então diretor classifica a situação do IECT como grave e solicita ao reitor que tome providências para que a mudança para o *Campus* definitivo ocorra o mais rápido possível (UFVJM, 2018).

A mudança para o *Campus* definitivo da UFVJM ocorreu no dia 17 de abril de 2019, com uma estrutura mais apropriada ao funcionamento de uma IES. A Figura 14, apresentada a seguir, mostra o *Campus* definitivo da UFVJM, em Janaúba/MG. Os prédios da biblioteca (à esquerda da imagem) e do pavilhão das salas de aulas (à direita), além de sua função precípua, dividem, provisoriamente, espaço com os setores administrativos do *Campus*. Apesar disso, percebe-se que houve um grande ganho de espaço e melhora da infraestrutura quando comparada ao Caic em que funcionava anteriormente.

Figura 14 - *Campus* definitivo da UFVJM em Janaúba/MG



Fonte: foto cedida por Jäder Fernando Dias Breda (Fotógrafo), 03/08/2019.

Com a mudança para o prédio definitivo, o IECT de Janaúba/MG resolveu, em parte, a falta de espaço físico. Entretanto, essa instituição e seus discentes precisam lidar com novos e velhos problemas. A distância do *Campus* em relação ao centro da cidade, 8,8 Km, representa um novo obstáculo, pois parte dos discentes que se locomoviam para a universidade a pé ou de bicicleta passaram a depender de transporte público, o que representa mais gastos. Além disso, ainda não foram construídos o restaurante universitário, um espaço

de convivência e lazer e os prédios das engenharias. O calor, tema de reclamação de alguns participantes da pesquisa, ainda representa um velho problema, pois ainda não foram instalados aparelhos de climatização nas salas, embora essas sejam espaçosas e bem ventiladas. A retenção e evasão ainda possuem índices elevados no BC&T, evidenciando que são influenciadas por causas multifatoriais, sendo a infraestrutura somente uma dessas. Se a infraestrutura desse novo *Campus* influenciará significativamente na redução da retenção e evasão discente é tema para resposta de trabalhos futuros.

4 A RETENÇÃO DISCENTE NO CURSO BACHARELADO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE JANAÚBA

Este capítulo marca o encerramento desta pesquisa sobre a retenção discente no BC&T da UFVJM do *Campus* de Janaúba/MG. Inicialmente, faz-se uma apresentação do BC&T a partir do projeto pedagógico do curso. Em seguida é apresentado o caminho metodológico percorrido para se chegar aos resultados desta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e análise dos dados. Por fim, foi feita a análise e discussão dos dados, com objetivo de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos.

4.1 O BC&T: uma descrição segundo o seu projeto pedagógico

O BC&T é um curso interdisciplinar de formação em ciclos, conforme foi apontado pelo MEC (2010) no documento intitulado *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*. Esse documento, ao fazer uma contextualização da implantação do Bacharelado Interdisciplinar (BI), informa que sua proposta foi inspirada nos seguintes modelos: na proposta de organização da educação superior de Anísio Teixeira, elaborada na década de 1960; no Processo Bolonha³³ e nos *Colleges*³⁴ estadunidenses. O BI é apresentado como uma proposta alternativa ao modelo de ensino superior adotado no Brasil, inspirado, em sua maioria, nas universidades europeias do século XIX (MEC, 2010).

A proposta do regime de ensino em ciclos na área de ciência e tecnologia foi implantada primeiro na Universidade Federal do ABC (UFABC) e em seguida na: Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Oeste do Paraná (Ufopa), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Universidade Federal de Alfenas (Unifal) e UFVJM.

³³ Wielewicz e Oliveira (2010) explicam que o Processo de Bolonha teve início no ano de 1998 a partir de uma reunião dos ministros da Educação da Itália, Alemanha, França e Reino Unido. Como resultado dessa reunião, surgiu a Declaração de Sorbonne, a qual reforçou o papel das universidades no desenvolvimento cultural da Europa, conclamando os países europeus a criarem uma área europeia de ensino superior. No ano seguinte, um novo encontro reuniu 29 países europeus, os quais assinaram a Declaração de Bolonha que tinha como meta a construção de um espaço europeu de ensino superior. Essa declaração estabeleceu, como prioridade, a adoção de um sistema convergente de graus acadêmicos e a adoção de um sistema de educação superior em dois ciclos, além de um sistema de créditos acumuláveis.

³⁴ Os *Colleges* estadunidenses não podem ser confundidos com os colégios brasileiros. Eles apresentam características que os aproximam das faculdades brasileiras que oferecem cursos de graduação (OLIVEN, 2005).

Com o objetivo de garantir a permanência e o sucesso dos discentes nos BIs, o MEC propôs que os projetos pedagógicos deveriam seguir as seguintes orientações:

Os projetos pedagógicos dos BIs devem incluir sistemas de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes com a finalidade de diagnosticar, prevenir e superar os obstáculos ao êxito acadêmico, tais como retenção e evasão. Com o fim de assegurar a permanência e o sucesso acadêmico, recomenda-se a implantação de programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante e de orientação acerca das possibilidades de prosseguimento da formação. Os projetos pedagógicos devem prever programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem (MEC, 2010, p. 6-7).

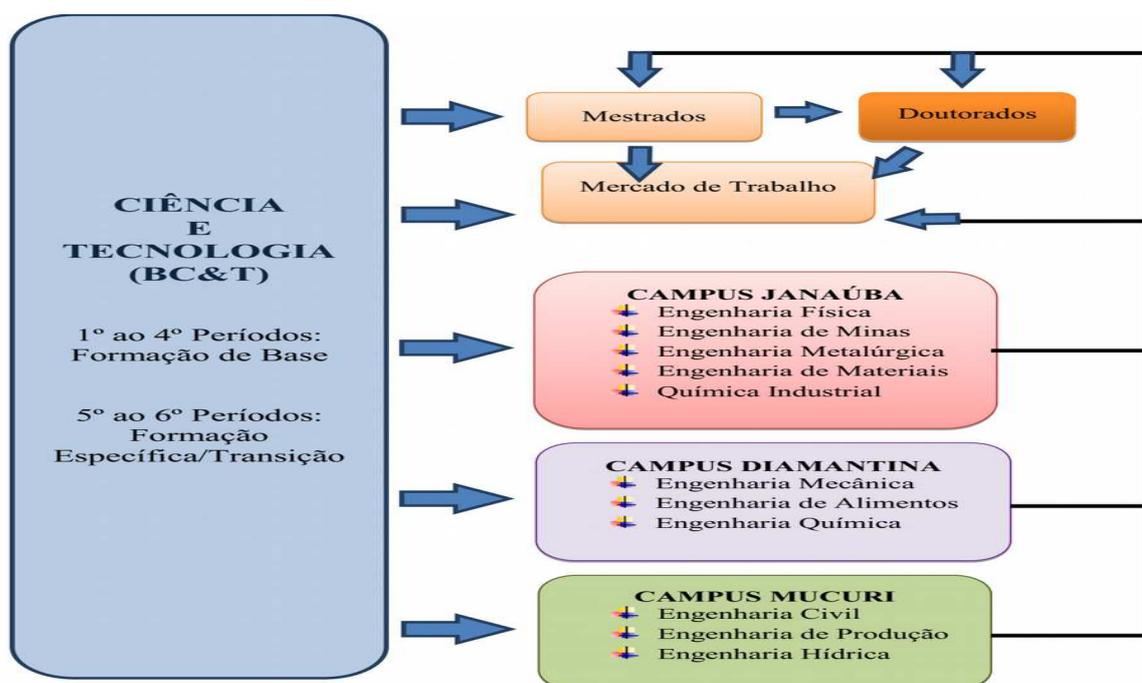
O BC&T começou a ser ofertado no *Campus* da UFVJM na cidade de Janaúba/MG a partir do ano de 2014. Esse curso permite diferentes formas de ingresso ao discente, sendo elas: Sistema de Seleção Unificada (Sisu); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Sistema de Avaliação Seriada (Sasi), promovido pela UFVJM; e processos de transferência e obtenção de novo título. O curso é ofertado no período integral, durante o dia, com aulas presenciais e com uma carga horária total de 2.400 horas. O tempo de integralização do curso é de no mínimo três e no máximo quatro anos e meio (UFVJM, 2014).

Esse curso, de característica não profissionalizante, oferece 200 (duzentas vagas) por semestre e apresenta os seguintes objetivos:

Promover a formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural; proporcionar formação fundamentada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares; propor trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular; destacar as dinâmicas da inovação científica, tecnológica, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento; revisar permanentemente as práticas educativas, tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos; integrar prática, pesquisa e extensão, articuladas ao currículo; promover a vivência nas áreas humanística, científica e tecnológica; viabilizar a mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional; reconhecer, validar e certificar os conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos; estimular a iniciativa individual, a capacidade de pensamento crítico, a autonomia intelectual, o espírito inventivo, inovador e empreendedor e valorizar o trabalho em equipe (UFVJM, 2014, p. 22-23)

O BC&T é o primeiro ciclo de formação superior para os cursos profissionalizantes das Engenharias Física, de Minas, Metalúrgica e de Materiais, além de Química Industrial. O discente ao concluir o BC&T terá a opção de estudar em qualquer curso de engenharia oferecido pela UFVJM, ir direto para o mercado de trabalho ou fazer cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, conforme apresentado no fluxograma da Figura 15:

Figura 15 - Fluxograma do BC&T



Fonte: UFVJM, 2014, p. 25.

O discente ao ingressar no BC&T precisa cursar um conjunto de disciplinas obrigatórias, de opção limitada e outras de livre escolha. Para fins pedagógicos, esses conjuntos de disciplinas agrupam o conhecimento em seis (06) eixos: representação e simulação; energia; ciclo da vida; estrutura da matéria; processo de transformação da matéria; comunicação, linguagens, informação e humanidades (UFVJM, 2014).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) menciona que o objetivo das disciplinas obrigatórias é oferecer ao discente os conhecimentos necessários a todas as áreas das Ciências Exatas, sendo composto de: 20 disciplinas, incluindo laboratório, experimental ou computacional; 03 disciplinas de comunicação, linguagens, informação e humanidades, que devem ser escolhidas de um grupo de 10 disciplinas. Além dessas disciplinas, o discente deverá fazer 100 horas de atividades complementares além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou um projeto dirigido de aproximadamente 200 horas (UFVJM, 2014).

As disciplinas de opção limitada podem ser cursadas a partir do 5º período. Elas são compostas de um conjunto de disciplinas específicas para as engenharias. O discente poderá escolher cursar 4 disciplinas, a partir de um grupo pré-determinado de 32 disciplinas. Assim, com esse arranjo, o discente poderá guiar sua escolha para a profissão com a qual

tenha mais afinidade. Também é oferecido ao discente as disciplinas de livre escolha que objetivam prepará-lo para o segundo ciclo de formação profissionalizante. Nessa etapa, ele deve escolher 6 disciplinas em um grupo pré-determinado de 78 disciplinas (UFVJM, 2014).

O PPC do curso em estudo, ao tratar do processo de avaliação da aprendizagem, menciona que ele deve acompanhar o discente em todos os momentos, funcionando como um meio de incentivo e motivação. Para isso, o PPC prevê o emprego de instrumentos diversificados no processo avaliativo como: seminários; provas escritas ou orais; exercícios; trabalhos de campo e laboratórios; elaboração de projetos; relatórios e outras atividades estipuladas pelos docentes e registradas nos planos de ensino. As avaliações devem ser feitas de tal maneira que as provas (mensal ou bimestral) não sejam as únicas ou as mais importantes formas de avaliar (UFVJM, 2014).

Ao término do BC&T, espera-se colocar à disposição da sociedade um graduado de formação generalista, empreendedora e cidadã, que seja capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e esteja apto para atuar no mercado de trabalho com ética e responsabilidade social (UFVJM, 2014).

Esse profissional estará qualificado para atuar nos setores primário, secundário, terciário e terceiro setor e poderá atuar também em áreas que exijam um profissional com uma formação superior não especificada. Além de empresas privadas, incluindo bancos e outras instituições financeiras, esse profissional poderá: atuar como um prestador de serviços públicos; continuar seus estudos como pesquisador da área da ciência e tecnologia, por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou ingressar como discente em um dos cursos de engenharia oferecidos pela UFVJM ou por qualquer outra IFES.

4.2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa classifica-se como aplicada com abordagem quali-quantitativa. Trata-se de um estudo de caso, pois procurou identificar as causas da retenção discente no BC&T do *Campus* da UFVJM, em Janaúba/MG, sendo esse o seu objetivo geral. Nos seus objetivos específicos, essa pesquisa procurou analisar o perfil dos discentes retidos, a partir das respostas obtidas nos questionários, cuja população constituiu de 320 sujeitos. Participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 71 discentes, que representam o percentual de 22% dos convidados. Desse contingente não amostral do ponto de vista

estatístico (considerando o caráter voluntário de adesão à pesquisa), objetivou-se identificar as características étnico-raciais e socioeconômicas dos participantes e identificar os fatores internos e externos à instituição que contribuíram para a retenção discente. Esses dados qualitativos foram somados às análises dos documentos que retratam a retenção na universidade, como forma de debater o fenômeno em dimensões qualitativamente específicas.

Partindo do pressuposto de que a retenção discente provém de causas multifatoriais, extra e intraescolares, foram analisadas também as opiniões sobre as causas da retenção no BC&T de 31,8% dos docentes que ministram aulas nas disciplinas obrigatórias desse curso e de 60% dos membros do NDE. Esses percentuais correspondem àqueles que responderam ao questionário. Além disso, procurou-se identificar as áreas do conhecimento que possuíam os maiores índices de retenção (segundo as disciplinas obrigatórias do curso em estudo) e a existência de ações de redução dos índices de retenção pela coordenação do curso.

O campo de investigação escolhido foi o curso BC&T da UFVJM da cidade de Janaúba/MG. Essa escolha se justificou pela relação do pesquisador com esse *Campus*, visto que é servidor técnico-administrativo em exercício nessa unidade desde o início de suas atividades.

Como já mencionado, foram enviados convites para participar da pesquisa a 320 discentes matriculados no BC&T entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017, bem como a 44 docentes (que ministram ou ministraram aulas nas disciplinas obrigatórias desse curso) e a 5 membros do NDE.

Como critério de exclusão, no caso do grupo dos discentes, foi solicitado a eles para não responderem ao questionário caso fossem menores de 18 anos ou estivessem matriculados no curso BC&T antes do primeiro semestre de 2016. Quanto aos docentes, como critério de exclusão, foi colocada uma observação no questionário pedindo que só respondessem aqueles que ministraram ou estivessem ministrando aulas nas disciplinas obrigatórias do curso. Também foram excluídos da pesquisa todos os participantes que não concordaram com o TCLE.

Para esta pesquisa, além da parte bibliográfica que promoveu o aporte teórico ao tema pesquisado, foram consultados os documentos do IECT de Janaúba/MG com o objetivo identificar os diferentes fatores causadores da retenção discente no BC&T. Além disso, foi aplicado um questionário por meio do *Software Google Forms* para os diferentes sujeitos da pesquisa, que objetivou identificar e mensurar os fatores causadores e influenciadores da

retenção discente nesse curso. Os endereços de *e-mails* dos discentes foram obtidos mediante solicitação a DRCA, por sua vez, os endereços eletrônicos dos demais participantes da pesquisa foram obtidos mediante consulta à página da UFVJM em seu sítio na internet. A todos os participantes da pesquisa foi garantido o anonimato, cuja identidade não será revelada em nenhum momento.

O questionário aplicado aos discentes (APÊNDICE A) contou com 30 perguntas, entre questões abertas e fechadas. As primeiras 15 questões tiveram como objetivo identificar o perfil do discente quanto ao sexo, raça/cor, renda, forma de manutenção financeira, moradia, cidade de origem, tipo de escola em que frequentou o ensino médio e grau de instrução dos pais. As demais questões foram relacionadas ao curso, à infraestrutura do *Campus* e à didática dos docentes. Todas as questões foram elaboradas tendo como base o referencial teórico desta pesquisa quanto aos fatores influenciadores da retenção discente.

Foi facultado aos participantes não responderem a qualquer pergunta caso não se sentissem confortáveis ou se alguma das mesmas lhe causasse algum prejuízo. Apenas a concordância com o TCLE foi de resposta obrigatória para poder participar da pesquisa.

O primeiro *e-mail*, contendo o *link* de acesso para o questionário e para o TCLE no *Google forms*, encaminhado na data de 11 de dezembro de 2019³⁵. Esse *e-mail* foi enviado para os 320 endereços fornecidos pela DRCA, sendo que 4 deles retornaram por estarem errados. Devido ao baixo número de respostas ao questionário, foram feitas mais três tentativas de envio, nos meses de janeiro, fevereiro e março do ano de 2020. A partir da segunda vez do envio, foi colocada uma informação no corpo do *e-mail* para que o discente não respondesse ao questionário se já o tivessem respondido.

O questionário aplicado aos docentes (APÊNDICE B) contou com 12 questões, entre perguntas abertas e fechadas. As primeiras questões procuraram traçar o perfil acadêmico dos docentes, já nas questões seguintes, com relação aos fatores causadores da retenção discente, foram aplicadas aos docentes perguntas semelhantes às do questionário aplicado aos alunos. Assim como foi feito no questionário aplicado aos discentes, apenas a

³⁵ O período de coleta de dados dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa coincidiu com o recesso de final de ano na UFVJM e com o período de férias nessa universidade. Posteriormente a esses eventos, ocorreu o isolamento social, devido a pandemia de Covid-19, que começou em março de 2020 e perdura até a data de finalização dessa pesquisa (dezembro de 2020). Entretanto, mesmo com essas ocorrências, que podem ter influenciado na coleta de dados, esta pesquisa revela preocupação e zelo pela continuidade deste estudo, mesmo em tempos difíceis, com relação à coleta de dados e ao cumprimento de prazos. Apesar dos percalços, os dados levantados ajudam a compreender o objeto de estudo.

concordância com o TCLE foi de resposta obrigatória, exceto isso, todas as perguntas do questionário docente foram de respostas facultativas.

O primeiro *e-mail*, contendo o *link* para acesso ao TCLE e para o questionário no *Google Forms*, foi enviado aos docentes em 11 de dezembro de 2019. Como poucos professores responderam ao questionário, foi feito um segundo envio desse no mês de janeiro de 2020. Após esse segundo envio, 14 professores concordaram com o TCLE e responderam ao questionário.

O questionário aplicado aos membros do NDE (APÊNDICE C) apresentava 9 questões, as duas primeiras questões procuraram traçar o perfil acadêmico dos membros, como relação à titulação. As demais questões trataram das causas relacionadas à retenção discente e das ações do NDE com relação à redução da mesma. O primeiro *e-mail*, com o *link* para o TCLE e para o questionário no *Google Forms*, foi enviado no mês de janeiro do ano de 2020, como apenas um membro respondeu ao questionário foi necessário reenviá-lo mais duas vezes, nos meses de abril e maio do mesmo ano. Nessas duas outras tentativas, foi colocada uma observação no corpo do *e-mail* pedindo para que eles não respondessem ao questionário caso já o tivesse respondido. Após essas tentativas, obteve-se a adesão de mais dois membros.

Para as questões fechadas dos questionários e tratamento dos dados quantitativos, foi feita uma análise descritiva por meio de tabelas e gráficos com a utilização do *Software LibreOffice Calc*. Por sua vez, na análise das questões abertas, foi empregada a técnica de análise de conteúdo segundo os pressupostos metodológicos de Bardin (2016), utilizando-se da análise categorial temática. Segundo essa autora, na análise temática, o pesquisador precisa “descobrir ‘os núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 135).

Bardin (2016) esclarece que as categorias são rubricas ou classes em que é feita a reunião de vários elementos com base no que há de comum entre eles. Para essa pesquisadora, esse processo de análise deve seguir as seguintes etapas: uma leitura flutuante do texto com objetivo de se apropriar do conteúdo e uma leitura detalhada com objetivo de identificar os temas mais frequentes a partir das verbalizações e agrupamento das categorias por semelhança de conteúdos entre elas.

Além disso, para que seja feita uma boa análise, é necessário que se leve em

consideração um conjunto de regras, que são de grande importância para uma boa categorização: a) a regra da exclusão mútua, que prevê para cada elemento apenas uma categoria; b) a regra da pertinência, que prega o alinhamento das categorias com a investigação e com o tema pesquisado; c) a regra da homogeneidade, para a qual, a um dado conjunto de categoria deve ser empregado apenas um registro e uma unidade de análise; e d) a regra da objetividade e finalidade, que prevê que “as diferentes partes de um material, na qual se emprega a grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a diferentes análises” (BARDIN, 2016, p. 120). Explicado o processo metodológico, a parte seguinte trata da análise e da discussão dos dados e resultados da pesquisa.

4.3 Análise e discussão dos dados e resultados da pesquisa

Dados apresentados pela DRCA e pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFVJM mostram que no espaço de tempo objeto de estudo desta pesquisa, entre o 1º semestre de 2016 e o 2º semestre de 2017, o curso BC&T apresentou os seguintes percentuais de retenção³⁶, por semestre, conforme dados da Tabela 1:

Tabela 1 - Percentual geral de retenção e taxa de ocupação de vagas no BC&T

Período	Vagas ofertadas	Taxa de ocupação	Índice de retenção
2016/1	200	64,0	36,1
2016/2	200	38,5	37,6
2017/1	200	42,0	29,4
2017/2	200	23,0	39,6

Fonte: DRCA/Janaúba/UFVJM, 2018, p. 4; Prograd/UFVJM, 2019, p. 8. Autoria: próprio autor.

³⁶ O percentual geral de retenção considera a retenção por nota e por frequência. Segundo o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFVJM, será considerado reprovado na unidade curricular o discente que: I – Comparecer a menos de 75% (setenta e cinco por cento) das horas-aulas teóricas e práticas ministradas; II – Obter média final inferior a 40 (quarenta) pontos, não tendo, portanto, direito ao exame final; III – Obter, após a realização do exame final, resultado final inferior a 60 (sessenta) pontos (UFVJM, 2019, p. 41).

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que, no período analisado, o índice geral de retenção foi menor no ano de 2017/1 e maior em 2017/2. Esses dados também mostram que, à exceção de 2017/1, não ocorreram reduções dos índices de retenção nesse período. Um fator a ser observado nessa tabela, embora não seja objeto de investigação da presente pesquisa, é a taxa de ocupação de vagas, que no período estudado apresentou decréscimos contínuos. Como exemplo, pode ser observado o período de 2017/2 em que apenas 23% das 200 vagas ofertadas foram preenchidas.

Esses baixos percentuais de ocupação das vagas no BC&T deixam os seguintes questionamentos em aberto: por que será que um curso de uma universidade pública e gratuita, instalada em uma região com baixo desenvolvimento social, não consegue preencher nem 50% das vagas ofertadas? Será que esse baixo interesse da comunidade local com o curso está relacionado às características dele e/ou ao horário em que esse ocorre? Será que a infraestrutura do Caic e o desconhecimento da existência da UFVJM na região influenciaram no preenchimento das vagas ofertadas? Será que a falta de proficiência advindas do ensino médio, em matérias como matemática, química, física e biologia, acabam influenciando na escolha de outros cursos que não exijam tanto o domínio de tais matérias? Essas são indagações que ficam em aberto para que trabalhos futuros as respondam.

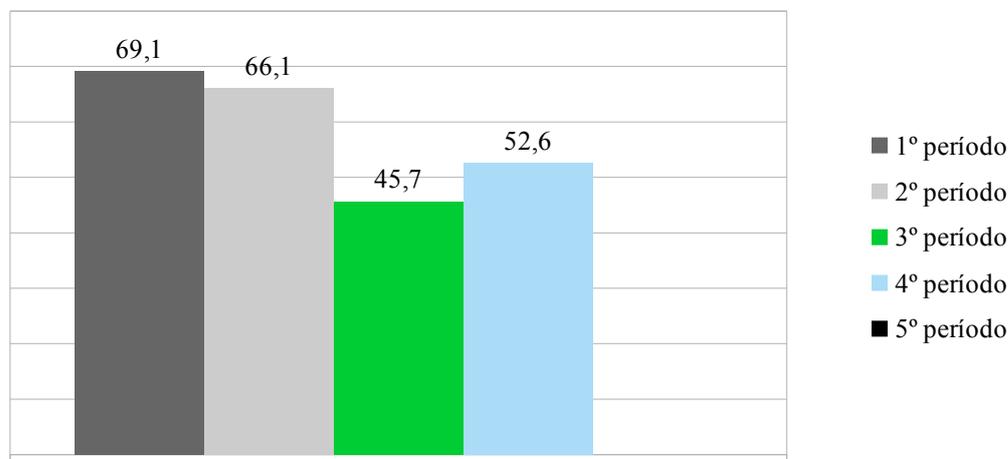
Com base nos dados fornecidos pela DRCA sobre a retenção média das disciplinas obrigatórias do BC&T, foi calculado a área/subárea do conhecimento que apresentou o maior percentual de retenção durante o período desta pesquisa. Constatou-se que no ano/semestre de 2016/1 e 2016/2 a área/subárea do conhecimento Química foi a que apresentou os maiores percentuais médios de retenção. Respectivamente, 59,9% e 49,2% dos discentes dessa subárea ficaram retidos. Por sua vez, no ano/semestre de 2017/1 e 2017/2, a área/subárea do conhecimento que apresentou o maior percentual de retenção foi a área da Ciência da Computação, com 45,3% e 70,6% de retenção, respectivamente (DRCA/JANAÚBA/UFVJM, 2018).

Apresentados os números da retenção no curso BC&T, com base nos relatórios da DRCA, esta pesquisa passa a se dedicar à análise do questionário aplicado aos discentes. Para as questões que objetivavam saber em quais disciplinas do 1º ao 5º período do curso o aluno havia ficado retido obteve-se em média 61 respostas.

A partir da análise dessas respostas, foi possível calcular os percentuais de

retenção discente por período, no BC&T³⁷, conforme os dados apresentados no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Percentual total de retenção por período do BC&T



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Pelos dados do Gráfico 3, nota-se que um maior percentual de discentes ficaram retidos no primeiro e segundo período do curso e que nenhum deles ficou retido no quinto período. Ressalta-se que, nesse último período, é ofertada apenas uma disciplina obrigatória, Gestão para Sustentabilidade, as demais são de opção limitada e de livre escolha.

Com base nas causas da retenção/evasão apontadas pela Comissão Especial do MEC (MEC, 1996) e por Cislighi (2008), infere-se que alguns fatores podem influenciar para que os primeiros períodos apresentem os maiores percentuais de retenção. Entre os possíveis fatores citados nesses estudos estão: a reunião, nesses períodos, de matérias consideradas difíceis, que exigem conhecimentos prévios do ensino médio; o oferecimento, nos semestres iniciais, de disciplinas básicas sem foco na prática profissional; a não adaptação do estudante ao ambiente universitário e à rotina de estudos; a dificuldade em adaptar-se às novas mudanças socioculturais (para alunos de outras cidades) e a dificuldade em lidar com as diferentes didáticas entre o ensino médio e o superior.

³⁷ O curso BC&T possui duração de três anos, composto de seis períodos letivos. As disciplinas obrigatórias são ofertadas até o quinto período, no sexto período são ofertadas as disciplinas de opção limitada. Os dados referentes à retenção no BC&T, colhidos com a aplicação dos questionários e apresentados nesta pesquisa, abordam-na até as disciplinas do quinto período, visto que as disciplinas obrigatórias, objeto de estudo deste trabalho, são oferecidas até esse período.

4.3.1 Perfil dos discentes participantes da pesquisa

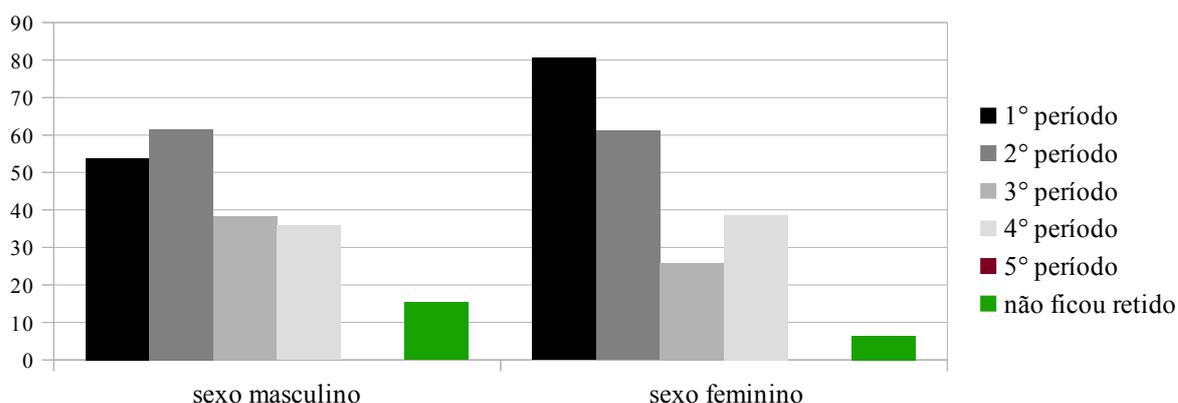
Para a questão que procurou saber o sexo dos discentes, obteve-se um total de 70 respostas: 56% dos discentes responderam que são do sexo masculino e 44% do sexo feminino. Esses percentuais mostram que há uma ampla participação das mulheres no BC&T do *Campus* Janaúba/MG, porém elas ainda são minoria nos cursos das ciências exatas e engenharias no Brasil. Esse fato revela a divisão do trabalho e a hierarquização das profissões entre homens e mulheres, entre classes sociais e também entre negros e brancos. A ordem social, na maioria dos casos, acaba direcionando as mulheres para profissões destinadas aos cuidados e ao ensino.

Olinto (2011) mostra que na área da Ciência e Tecnologia (C&T) as mulheres ocupam 18,5% das vagas, enquanto os homens ocupam 85,5%. A pesquisa de Vasconcellos e Brisolla (2009), com 6.701 discentes dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), corrobora com as afirmações apresentadas por Olinto (2011), pois constatou que nas áreas das ciências exatas e nas engenharias há uma maior participação de discentes do sexo masculino, sendo 73,6% e 76,25% respectivamente.

Em outras áreas da educação as mulheres já ocupam a maioria das vagas, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2016, elas ocupam 57,2% das vagas oferecidas nos cursos de graduação (MEC/INEP, 2018).

Com o objetivo de verificar qual o percentual de retenção por sexo no BC&T, foi feito o cruzamento dos dados do questionário, relacionando o perfil discente à retenção desses alunos, como mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Percentual de retenção discente por sexo



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Os dados do Gráfico 4 mostram que no primeiro período do curso os discentes do sexo masculino obtiveram um desempenho melhor, apenas 53,8% deles ficaram retidos. Já no caso dos discentes do sexo feminino esse percentual foi de 80,6%. Quando comparado os dados dos discentes que não ficaram retidos em nenhuma disciplina, observa-se que os discentes do sexo masculino também obtiveram um desempenho melhor, 15% deles não ficaram retidos em nenhuma disciplina do curso, já no caso das discentes apenas 6% não ficaram retidas em nenhuma disciplina.

Uma hipótese provável para o fato de as mulheres terem apresentado percentuais de retenção mais elevados em relação aos homens pode estar vinculada às relações de poder estabelecidas entre os sexos e a divisão sexual do trabalho. Segundo Sousa e Guedes (2016, p. 124), “a não consideração dos afazeres domésticos como trabalho silenciou e tornou invisível, por muito tempo, relações assimétricas e de poder entre os sexos.” Essa hierarquização do poder, com prevalência do sexo masculino sobre o feminino, reservou às mulheres, independente de idade e condição social, a responsabilidade e os cuidados com a casa e com a família (SOUSA; GUEDES, 2016). As mulheres, em sua maioria, dedicam mais tempo que os homens na realização dos afazeres domésticos, nos cuidados com os filhos ou com os irmãos menores, sobrando a elas menos tempo para se dedicarem aos estudos.

Para a questão que objetivou saber em qual faixa etária se enquadravam os discentes do BC&T, foram obtidas um total de 71 respostas. A partir das respostas a essa questão, verificou-se que: 62% dos discentes estão na faixa etária entre 18 e 22 anos; 28% dos discentes estão na faixa etária entre 23 e 26 anos; e 10% dos discentes são maiores de 26 anos.

Dessa forma, verificou-se que no BC&T do *Campus* de Janaúba/MG a maioria dos discentes, 90% deles, possuem idade entre 18 e 26 anos. A inclusão dos jovens na educação superior com essa faixa etária, especificamente dos 18 aos 24 anos, foi um dos objetivos traçados no PNE, decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014). O motivo de uma menor participação de discentes com idade superior a 26 anos no BC&T pode estar relacionado ao fato de o curso ser no período integral, dificultando a participação de pessoas já inseridas no mercado de trabalho.

Os dados das questões sobre a faixa etária dos discentes foram cruzados com os dados referentes à retenção desses. Os alunos com faixa etária superior a 26 anos foram agrupados em uma só categoria (retenção de discentes com idade igual ou maior a 27 anos), por causa do pequeno número dos que ocupavam essa faixa (apenas 10% dos que

responderam a essas questões).

Os dados da Tabela 2, apresentada a seguir, mostram os percentuais de retenção dos discentes de acordo com a sua faixa etária:

Tabela 2 - Percentual de retenção dos discentes no BC&T por faixa etária

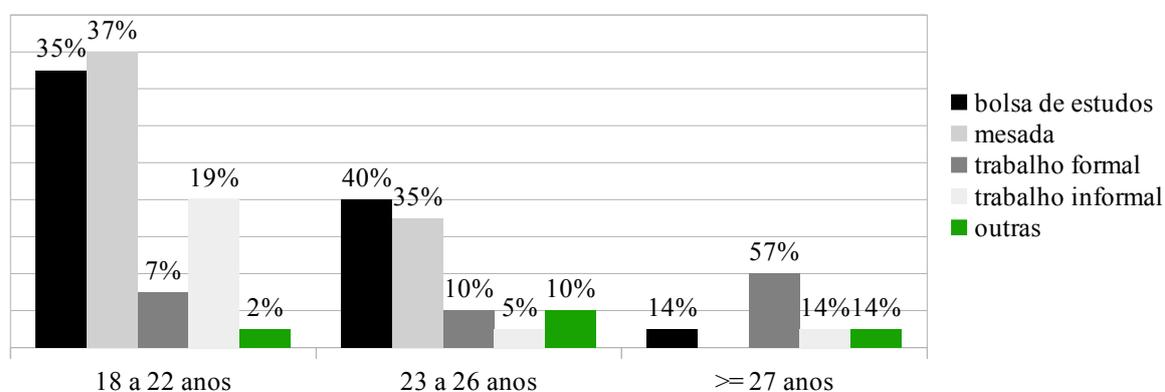
Faixa Etária (anos)	1º Período (%)	2º Período (%)	3º Período (%)	4º Período (%)	5º Período (%)	Não ficou retido (%)
18 a 22	61	50	22	36	0	13
23 a 26	75	80	75	5	0	5
> = 27	71	71	14	42	0	14

Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Os dados da Tabela 2 mostram que, em geral, os percentuais de retenção são maiores para aqueles que possuem idade superior a 22 anos. Esse dado pode estar relacionado com o maior número de discentes (na faixa etária acima de 22 anos) que precisam exercer algum trabalho para se manterem, sobrando menos tempo para se dedicarem aos estudos. Como consequência, esses discentes podem apresentar percentuais de retenção maiores. Esse fato também pode estar associado a uma maior demora entre o término do ensino médio e o ingresso no curso, o que pode resultar no esquecimento de matérias que serviriam de base para cursar as disciplinas.

Os números percentuais do Gráfico 5, apresentado a seguir, mostram a forma de manutenção financeira dos discentes conforme a faixa etária.

Gráfico 5 - Forma de manutenção financeira por faixa etária



Nota: em função do arredondamento dos valores para representação no gráfico, os percentuais referentes aos discentes com idade maior ou igual a vinte e sete anos totalizaram 99%.

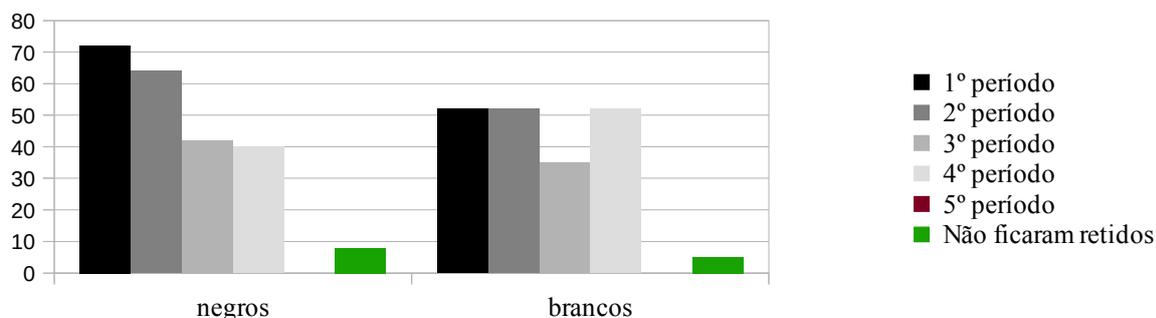
Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Os números percentuais do Gráfico 5 revelam que 71% dos discentes com idade superior ou igual a 27 anos precisam exercer alguma atividade remunerada para se manterem enquanto estudam. Essa é uma realidade social da maioria dos jovens do Território da Serra Geral, que desde cedo precisam conciliar o trabalho com os estudos. A necessidade de trabalhar e estudar, faz com que os jovens das classes sociais mais baixas prefiram cursos que os permitam conciliar essas duas atividades. Para esses jovens, estudar em um curso de tempo integral, como o BC&T, só se torna possível com a ajuda de terceiros. Em alguns casos as famílias, com muito sacrifício, conseguem abrir mão da renda auferida com o trabalho desses jovens ou abrem mão de algum conforto e conseguem proporcionar uma renda para a manutenção financeira dos filhos durante o período de estudos. Por isso, é imprescindível que as políticas públicas de implantação de IES em regiões como as do Vale do Jequitinhonha, do Mucuri e do Território da Serra Geral sejam acompanhadas de políticas de assistência estudantil, que permitam aos jovens estudarem em um curso integral e/ou se dedicarem apenas aos estudos.

A questão que tinha como objetivo saber a raça/cor dos discentes obteve um total de 71 respostas, resultando nos seguintes percentuais: 54,93% dos discentes declararam-se pardos; 15,49% pretos; 23,94% brancos; 1,41% amarelos e 4,23% optaram por não declarar a sua raça/cor.

Feito o cruzamento dos dados da questão sobre a raça/cor dos discentes com os dados da retenção desses, obteve-se os resultados apresentados no Gráfico 6. Os discentes que se autodeclararam como pretos e pardos foram enquadrados na categoria dos negros, conforme a recomendação do Decreto n. 1.904, de 1996³⁸.

Gráfico 6 - Percentual de retenção dos discentes por cor/raça



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

³⁸ O Decreto n. 1.904 instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Esse decreto recomendou que o IBGE passasse a considerar os mulatos, os negros e os pardos como integrantes do contingente da população negra (BRASIL, 1996).

Pelos dados do Gráfico 6, nota-se que a retenção atinge com maior intensidade os discentes da cor/raça negra, pretos e pardos, do que os da cor/raça branca. No primeiro período do curso, o percentual de retenção dos que se declaram da cor/raça negra foi de 72%, já em relação aos que se declararam brancos esse percentual foi de 52%. Apenas no quarto período do curso foi que o percentual de retenção dos discentes da cor/raça branca superou os discentes considerados negros, estes tiveram percentual de retenção de 40%, já aqueles tiveram percentual de 52%.

Os números percentuais da retenção no BC&T revelam menos sobre o desempenho individual dos discentes e mais sobre a realidade socioeconômica na qual estão inseridos. Esses percentuais mostram o que as estatísticas do IBGE, dos últimos censos demográficos, vêm revelando sobre as condições socioeconômicas da população negra³⁹. Essa população está entre aquelas que apresentam os maiores níveis de vulnerabilidade social e econômica. Em geral, os negros (pretos e pardos) frequentam as piores escolas (em termos de infraestrutura e ensino), recebem os menores salários, em comparação com os brancos e ocupam os piores empregos (IBGE, 2018).

Essa exclusão racial estrutural e as barreiras socioeconômicas acabam refletindo nas instituições escolares e no desempenho dos alunos negros e/ou pobres, excetuando poucos casos de superação, através do esforço da família e/ou do indivíduo. Pois, geralmente, por não disporem das mesmas condições socioeconômicas e do mesmo capital cultural dos seus colegas brancos; por frequentarem as piores escolas; por precisarem trabalhar durante os anos escolares; e por serem originários de famílias que tenham pouco ou nenhum estudo; tendem a apresentar desempenho escolar inferior.

Para Gomes (2002), a questão racial no ambiente escolar é agravada porque a maioria dos educadores não percebem que as salas são constituídas por uma maioria de alunos negros e pobres⁴⁰. Não percebendo isso, tratam, equivocadamente, as diferenças resultantes

³⁹ Essa população no ano de 2018 ocupava 29,9% dos cargos gerenciais, já os brancos 68,6%. Os negros também são a maioria, em comparação com os brancos, das pessoas que estão abaixo da linha da pobreza (indivíduos que recebem menos de US\$ 5,5/dia), 32,9% de negros e 15,4% de brancos encontram-se nessa situação. Na classe daqueles que recebem menos de US\$ 1,90/dia, 8,8% são negros e 3,6% brancos. Além de não terem acesso a uma divisão igualitária da riqueza do país, essa população (negra) está entre as maiores vítimas de assassinato. Esse dado é comprovado pelas taxas de assassinatos de jovens de 15 a 29 anos, considerando a taxa de homicídios por 100 mil jovens no ano de 2017. Desses jovens assassinados, um total de 98,5% foram de negros e 34,0% de brancos (IBGE, 2018). Esses dados revelam o racismo estrutural da sociedade brasileira em que uns, em razão da cor da pele, condição econômica e posição social, são mais cidadãos do que outros.

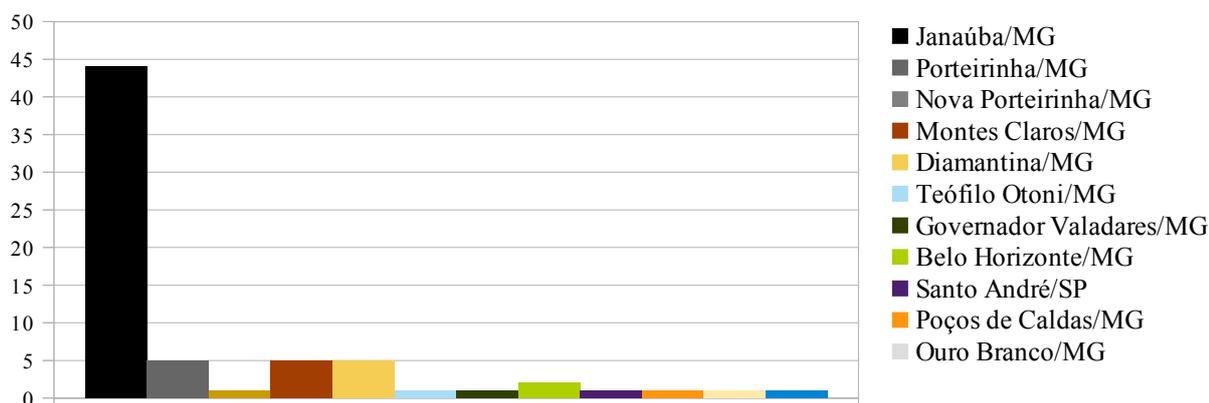
⁴⁰ Situação de 81,4% dos discentes do BC&T de Janaúba/MG, que possuem renda familiar de no máximo três salários mínimos. Desses, 34,3% responderam que possuíam renda familiar de até um salário mínimo (DADOS DA PESQUISA, 2020).

das desigualdades socioeconômicas (construídas historicamente nas relações políticas e sociais) como deficiências, que passam a ser consideradas como características próprias do negro.

Quanto ao estado civil dos discentes, número de filhos e com quem divide a residência, obteve-se os seguintes dados: 92% são de pessoas solteiras; 88,7% não possui filhos; 8,5% têm até um filho e 2,8% possuem três ou mais filhos; 35,2% moram em república de estudante; 32,4% moram com os pais; 12,7% moram sozinhos; 5,6% moram com o cônjuge ou companheiro e o restante respondeu que mora de outras maneiras que não foram especificadas na questão (DADOS DA PESQUISA, 2020).

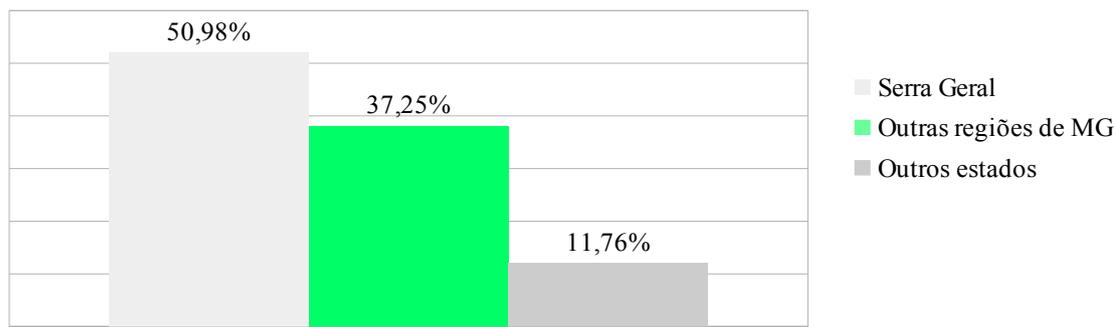
Em relação à cidade de moradia à época em que responderam ao questionário, os dados mostram que a maior parte dos discentes têm origem e moram em cidades que compõem a região da Serra Geral. Os dados do Gráfico 7 mostram que a maioria dos discentes moram em Janaúba/MG ou em cidades próximas, contudo alguns discentes responderam que moram em cidades bem distantes do *Campus* ora pesquisado. Infere-se que esses discentes que moram afastados do *Campus* já encerraram o período de integralização ou evadiram do BC&T, pois devido à distância não seria possível se deslocarem diariamente para poderem estudar em Janaúba/MG.

Gráfico 7 - Cidade de moradia



Fonte: dados da pesquisa. Autoria: próprio autor

Com o objetivo de identificar se a UFVJM, *Campus* de Janaúba/MG, está atraindo a população local para os seus cursos, mais precisamente para o BC&T, foi perguntado para os discentes sobre a sua cidade de origem. Devido à multiplicidade de cidades, essas foram agrupadas por regiões. O Gráfico 8 mostra os percentuais de discentes por região de origem.

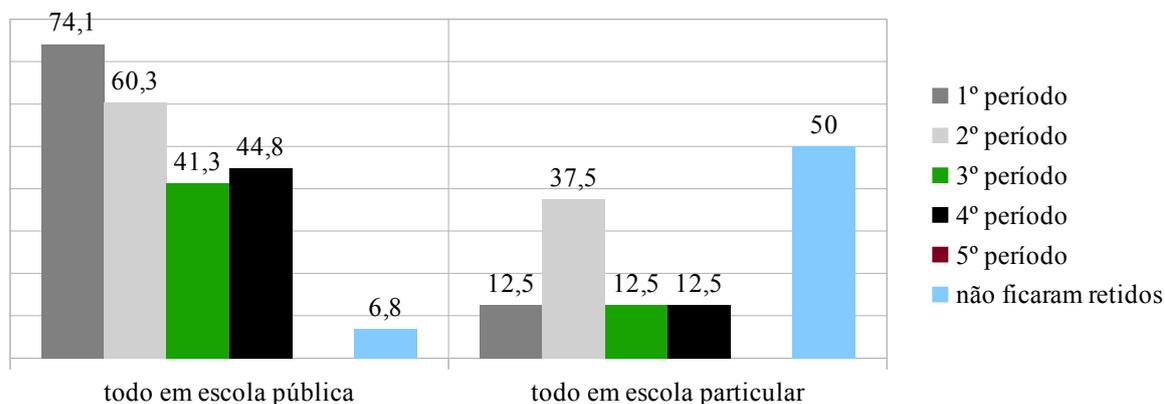
Gráfico 8 - Percentual de discentes por região de origem

Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Pelos dados do Gráfico 8, nota-se que o BC&T tem atraído a população local, pois 51% dos discentes que responderam ao questionário são originários das cidades que compõem a região da Serra Geral.

Quando perguntados em que tipo de escola estudaram durante o ensino médio, 71 discentes responderam essa questão, a qual apresentou os seguintes percentuais: 82% estudaram todo o ensino médio em escola pública; 11% estudaram todo o ensino médio em escola particular; 6% estudaram a maior parte do ensino médio em escola pública e 1% estudou a maior parte em escola particular.

Com o objetivo de saber se o tipo de escola em que estudou o ensino médio exerceu alguma influência na retenção desses discentes, foi feito o cruzamento dos dados sobre o tipo de escola em que ele estudou com os dados sobre a retenção. O Gráfico 9 apresenta esses dados:

Gráfico 9 - Retenção discente de acordo com o tipo escola em que concluiu o ensino médio

Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor

Os dados do Gráfico 9 mostram que os discentes que cursaram todo o ensino médio em escolas particulares obtiveram um desempenho melhor do que os discentes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

Novamente, os dados da pesquisa revelam o peso das condições socioeconômicas sobre o desempenho escolar dos mais pobres que, em geral, educam seus filhos nas escolas públicas. Essas escolas estão sendo desmontadas, em decorrência das políticas neoliberais impostas pelo governo brasileiro. Esse desmonte se reflete na precariedade da infraestrutura, na maior rotatividade de suas equipes pedagógicas⁴¹, nas greves por melhores salários e condições de trabalho, no maior número de alunos por sala e na desmotivação dos docentes, devido aos baixos salários. A diminuição da atuação do governo como garantidor e fornecedor de uma educação pública de qualidade faz com que as escolas públicas, principalmente as que estão localizadas nos subúrbios das cidades, nem sempre proporcionem as melhores condições para a aprendizagem.

Soma-se a isso, a menor renda das famílias pobres⁴², que constitui obstáculo ao acesso a bens escolares como: computadores para estudo, internet, compra de livros, jornais e materiais escolares. Além disso, muitas das residências ocupadas pelos pobres não permitem que seus filhos tenham um local apropriado para o estudo. Essas situações presentes no cotidiano dos mais pobres não possibilitam que, embora lhes sejam oferecidas as mesmas oportunidades, alcancem os mesmos resultados daqueles de melhor condição socioeconômica.

No momento de escrita desta pesquisa a sociedade brasileira e mundial está cumprindo medidas de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19. Tal fato provocou, no Brasil, a suspensão das aulas nas instituições de ensino, incluindo as IFES. Como alternativa (visto que essa suspensão começou em março de 2020 e perdura até a atualidade, dezembro de 2020), estão sendo propostas que as aulas ocorram de forma remota, pela internet. Contudo, a seguinte questão precisa ser pensada: como fica a situação dos discentes das classes sociais mais baixas, que possuem renda familiar de até 1 salário mínimo? Visto

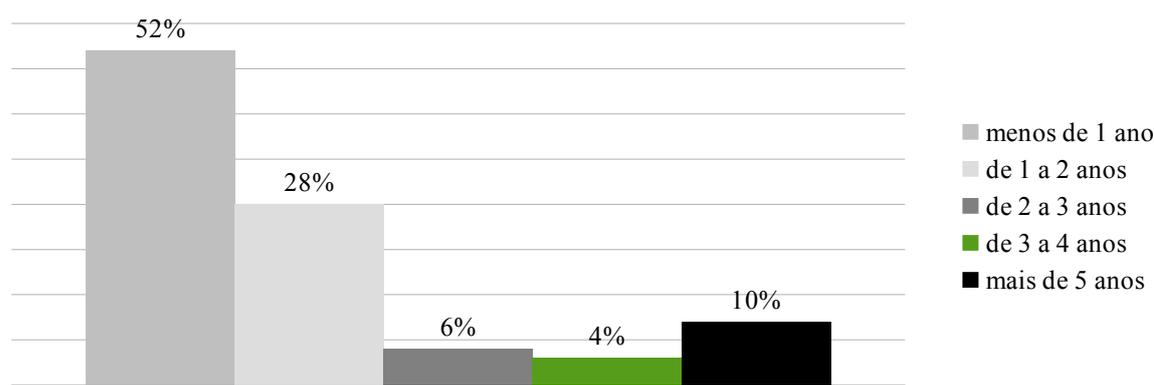
⁴¹ Exemplos dessa rotatividade foram mencionados pelos discentes em respostas sobre os motivos de sua retenção: “*Passsei 2 anos do ensino médio sem ter professor da disciplina, então a base não era boa. (Escola estadual)*”; “*Em um ano do ensino médio não foi ofertado física, em outro ano teve a disciplina no então [sic] o professor teve problemas pessoais [sic] e ficou afastado o professor que substituiu foi um recém formado em matemática, e no outro o professor teve um acidente que o deixou com algumas sequelas e necessitava de tempo para tratá-las e novamente o professor substituto não era formado em física*” (DADOS DA PESQUISA, 2020).

⁴² Dos participantes discentes que responderam ao questionário, 36% possuíam renda familiar de até um salário mínimo. Essa renda, por família, dificulta o acesso a certos bens de consumo, como os mencionados no parágrafo. Em estudo realizado em âmbito nacional, sobre o perfil dos estudantes das IFES, a ANDIFES constatou que 38,4% dos discentes possuíam essa renda (ANDIFES, 2019).

que, pelos padrões atuais de consumo da sociedade brasileira, essa renda não permite que essas famílias tenham acesso a bens como computadores e a internet. “Simplesmente a escola não consegue escapar à pressão das desigualdades sociais. Pode-se mesmo pensar que as condições da igualdade das oportunidades não são plenamente realizáveis em uma sociedade desigual” (DUBET, p. 29, 2008).

A análise das respostas do questionário também permitiu conhecer o intervalo de tempo entre o término do ensino médio e o ingresso no BC&T, como mostra o Gráfico 10:

Gráfico 10 – Intervalo de tempo entre o término do ensino médio e o ingresso no BC&T

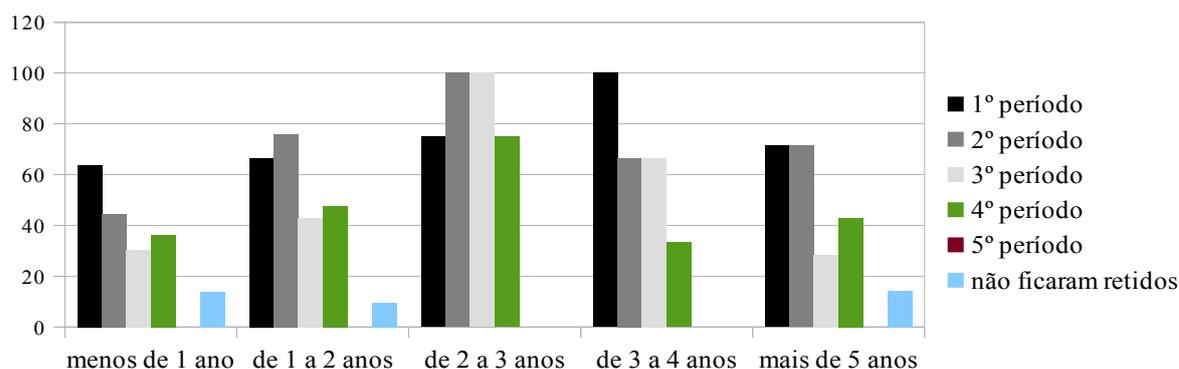


Fonte: dados da pesquisa. Autoria: próprio autor.

Feita uma análise dos dados do Gráfico 10, verificou-se que a maioria dos discentes ingressaram no BC&T logo após o término do ensino médio, 80% deles não demoram mais do que dois anos para entrar no curso.

O Gráfico 11 apresenta uma relação da retenção discente com o tempo gasto entre o término do ensino médio e o ingresso no BC&T.

Gráfico 11 - Percentual de retenção discente, por período, conforme o intervalo de tempo entre o término do ensino médio e o ingresso no BC&T

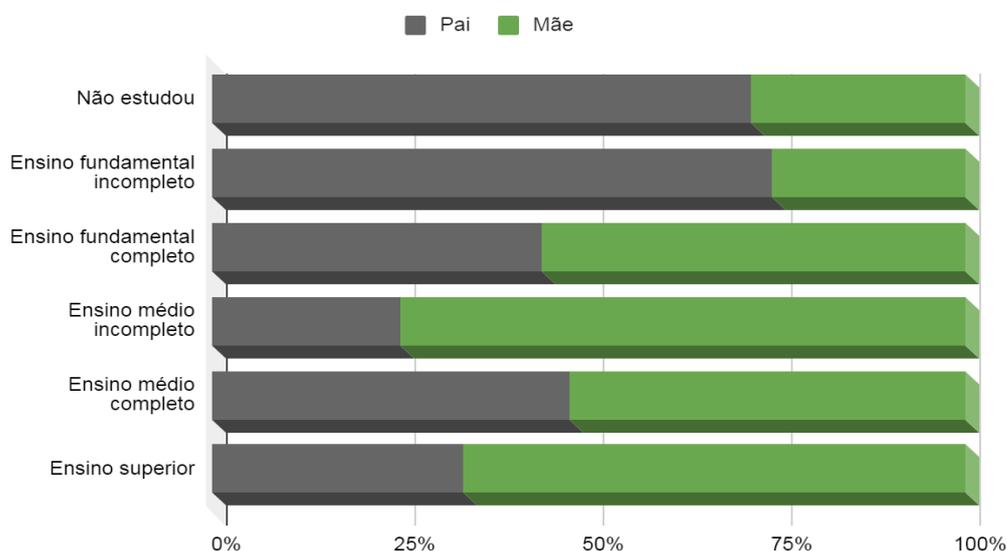


Fonte: dados da pesquisa. Autoria: próprio autor.

Os dados do Gráfico 11 mostram que os índices de retenção são maiores quando o discente demora um tempo maior para entrar no curso. Tal fato pode estar relacionado ao esquecimento e/ou à desatualização com relação aos conteúdos do ensino médio (que serviriam de base para cursar as disciplinas do BC&T). Além disso, pode estar também relacionado às dificuldades de adaptação a uma nova rotina de estudos e à conciliação entre trabalho e estudo.

Procurou-se saber, qual era o nível de instrução dos pais dos discentes e se esse nível de instrução apresentava alguma relação com a retenção discente. Em relação à instrução dos pais, dos discentes que responderam ao questionário, o Gráfico 12 apresenta os seguintes percentuais: 62% dos pais e 44% das mães só estudaram até o ensino fundamental completo. Os dados também mostram que as mães estudaram um pouco mais do que os pais, 19% delas possuíam formação superior, já no caso deles, esse número foi de 10%.

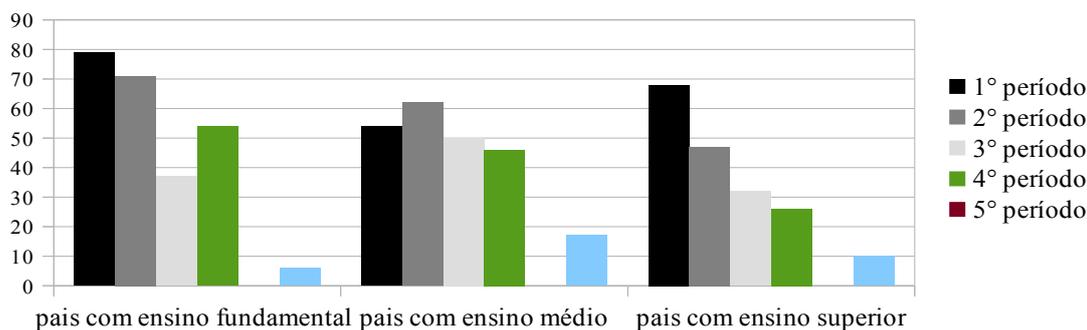
Gráfico 12 - Nível de instrução dos pais



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Com o objetivo de saber se o nível de instrução dos pais exerceu alguma influência na retenção discente, foi comparada a retenção desses com o nível de instrução daqueles, sendo obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 13 - Percentual de retenção discente comparado com o nível de instrução dos pais



Nota 1: Para o cálculo do percentual de retenção, foi considerado entre os pais aquele que possui o maior nível de instrução.

Nota 2: Para categorização, foi considerado o grau de instrução dos pais tanto completo quanto incompleto.

Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

O Gráfico 13 mostra que os discentes com pais que possuem até o ensino fundamental apresentam, em geral, percentuais de retenção maiores. Esses dados novamente revelam que as condições socioeconômicas exercem um grande peso no desempenho escolar dos discentes. Pois em geral, a remuneração das famílias que possuem apenas a educação básica são menores quando comparadas com as que possuem educação superior⁴³.

Os discentes das classes sociais mais baixas, com pais com grau de instrução menor, apresentaram os maiores níveis de retenção. Esses dados não revelam que esses discentes são menos capazes, esforçados ou menos inteligentes do que os discentes das classes média ou alta. Esses dados revelam que, embora todos tenham a mesma oportunidade de estudarem em um curso como o BC&T, nem todos possuem as mesmas condições de se desenvolverem.

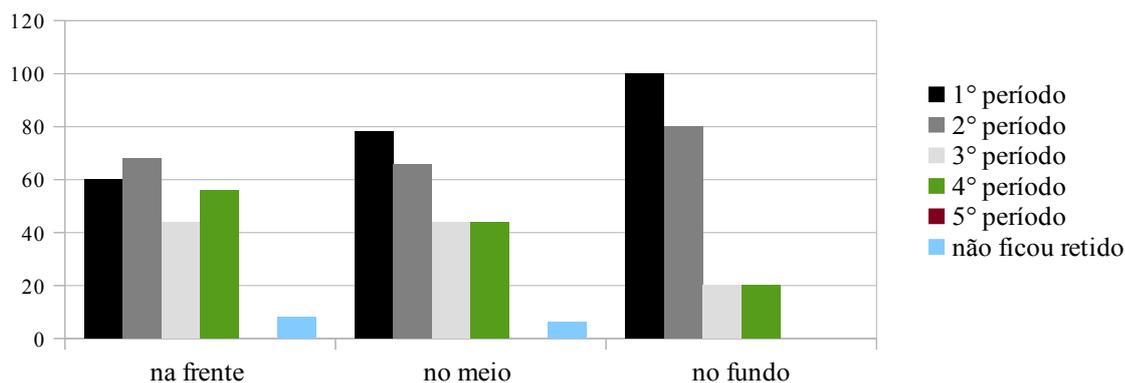
Uns, devido à classe social que ocupam, tiveram acesso às melhores escolas, aos professores mais qualificados e motivados, e à cultura do estudo. Além disso, por causa de sua condição socioeconômica, podem dedicar-se apenas aos estudos. Outros, em razão também de sua condição socioeconômica, tiveram acesso às piores escolas, aos professores menos qualificados e motivados e, por causa do baixo nível instrucional dos membros da família, a cultura escolar lhe parece estranha. Esses, por causa de sua condição social, precisam, na maioria dos casos, conciliar o trabalho com os estudos.

⁴³ As pessoas que concluíram o ensino superior, em média, possuem rendimentos que podem ser superiores ao triplo de quem tenha concluído apenas o ensino médio (IBGE, 2019).

Os dados do Gráfico 13 mostram que os discentes, cujos pais possuem nível de instrução superior, apresentaram percentual de retenção maior no primeiro período e menor nos períodos seguintes. Essa melhora no desempenho desses discentes pode estar relacionada a uma melhor adaptação ao ambiente universitário, a uma maior integração social e até mesmo à orientação e cobrança por parte de membros da família. Além disso, como já visto até aqui, esses discentes, em razão de possuírem uma condição socioeconômica melhor, em geral, podem dedicar mais horas aos estudos.

Os discentes foram questionados sobre o local em que eles costumavam sentar na sala de aula. Para essa pergunta, obteve-se um total de 62 respostas, sendo que: 25 discentes sentam à frente da sala (próximo do professor); 32 discentes sentam no meio e 5 discentes sentam ao fundo (distante do professor). Com objetivo de verificar se o local em que o discente senta na sala de aula exerceu alguma influência no seu desempenho escolar, foi feito o cruzamento dessas informações com os dados das questões sobre a retenção discente. Os dados do Gráfico 14 mostram os percentuais de retenção em relação ao local em que os discentes costumam sentar em sala de aula.

Gráfico 14 - Percentual de retenção conforme o local onde o discente costuma sentar



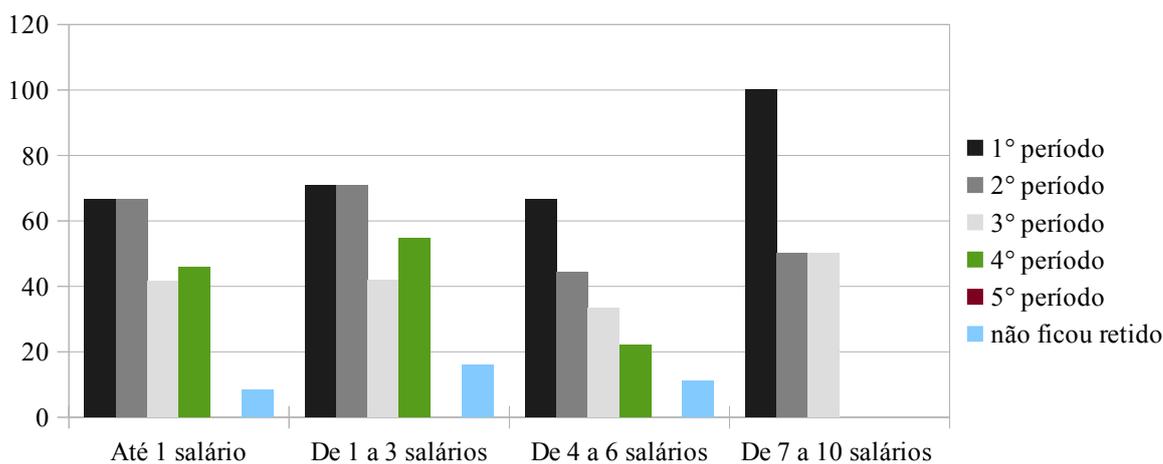
Fonte: dados da pesquisa. Autoria: próprio autor.

Observa-se que os discentes que sentam à frente e no meio da sala obtiveram desempenho melhor, nos dois primeiros períodos, em comparação aos discentes que sentam ao fundo. Esses dados também indicam que apesar dos discentes que sentam no fundo terem um desempenho ruim no período inicial, isto não se mantém ao longo do curso. Esses dados (devido ao pequeno número de discentes que sentam no fundo da sala) carecem de mais

informações para que alguma afirmação seja feita sobre sua relação com a retenção no BC&T⁴⁴ e o lugar ocupado pelos discentes em sala de aula. Contudo alguns questionamentos ficam em aberto: será que o aluno que senta ao fundo da sala consegue ouvir com clareza a voz do professor que, geralmente, fica na frente? Será que esse aluno consegue enxergar o que o professor escreve no quadro? Esse aluno senta ao fundo da sala por opção, por falta de espaço ou por que chega atrasado nas aulas? Os professores tratam esses discentes do “fundão” da mesma maneira com que tratam os que sentam na frente? Essas questões ficam em aberto para que futuros trabalhos as respondam.

Quando perguntado sobre a renda familiar do discente (considerada o somatório da renda dele com a renda de todas as pessoas que moram com ele e contribuem para o seu sustento), obteve-se um total de 66 respostas. Desses, 24 discentes possuem renda familiar de até um salário mínimo; 31 discentes têm renda de um a três salários mínimos; 9 discentes têm renda de quatro a seis salários mínimos e 2 discentes têm renda de sete a dez salários mínimos. Com o objetivo de saber se a renda familiar exerceu alguma influência nos percentuais de retenção, foi feito o cruzamento desses dados com os dados sobre a retenção discente, o qual apresentou os resultados apresentados no Gráfico 15:

Gráfico 15 - Percentual de retenção discente de acordo com a renda familiar



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

⁴⁴ Embora acredite-se que (no caso do BC&T de Janaúba/MG, principalmente no caso dos discentes do período estudado) o lugar por eles frequentado na sala de aula tenha influenciado negativamente no seu desempenho escolar. No prédio em que ocorriam as aulas, as salas eram do tamanho máximo de 44,83 m², à exceção de três salas que eram de 75,63m²; 89,10 m² e 101,3 m². Essas salas eram pequenas para a quantidade de alunos, visto que algumas disciplinas possuíam uma ocupação da turma de mais de 100 discentes. Dessa maneira, supõe-se que, em uma sala com mais de cem alunos, aqueles que sentam ao fundo não conseguem acompanhar as aulas da mesma forma que os discentes que sentam à frente.

Os dados do Gráfico 15 mostram que os discentes com renda familiar de até três salários mínimos possuem percentuais de retenção bem próximos, com pequenas variações. Já os discentes que possuem renda familiar de sete a dez salários apresentaram percentuais de retenção, no primeiro período do curso, bem superiores aos demais discentes. A partir do segundo período, os percentuais de retenção desses discentes começam a se equilibrar com o dos discentes que possuem renda familiar menor. Contudo, não dá para fazer nenhuma afirmação a respeito da retenção dos discentes que possuem renda familiar de sete a dez salários, uma vez que o número de participantes que se enquadraram nessa categoria foi bem reduzido.

Além de perguntar em quais disciplinas do 1º ao 5º período do curso o discente havia ficado retido (conforme as questões 20 a 24 do apêndice A), foi perguntado aos retidos (por meio de uma questão aberta) se eles saberiam apontar as causas que os levaram à retenção. Ao todo, obteve-se 103 respostas a essa questão, cujo número ultrapassa o total dos respondentes do questionário, uma vez que um mesmo discente poderia respondê-la mais de uma vez, conforme houvesse ficado retido em cada período do curso. Dessas respostas surgiram duas categorias de análise, que foram formadas levando em consideração as causas apontadas pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996).

Essa Comissão Especial do MEC apontou vários fatores que, isoladamente ou em conjunto, contribuiriam para que os discentes abandonassem o curso ou ficassem retidos, como já foi mencionado no decorrer desta pesquisa. Para a Comissão Especial (MEC, 1996), os fatores causadores da evasão podem ser divididos em três grupos. Porém, devido ao objetivo desta pesquisa, são apresentados somente os dois que serviram de base para a categorização das respostas das questões abertas dos questionários aplicados.

O primeiro grupo de fatores apontados pela Comissão Especial do MEC (1996) reúne os fatores relacionados com o próprio estudante e suas características individuais (que são fatores externos à instituição de ensino) tais como: a) relativos à habilidade de estudo; b) relacionados à formação escolar anterior; c) relacionados à personalidade; d) oriundos da dificuldade de adaptação à vida universitária; e) decorrentes do desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; f) relacionados às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, que se corporificam em reprovações constantes e em baixa

frequência às aulas; g) relacionados à escolha precoce da profissão; e h) fatores que se relacionam à desinformação a respeito do curso e de sua natureza (MEC, 1996).

O segundo grupo de fatores causadores da evasão discente são apontados pela Comissão Especial do MEC (1996) como fatores internos à instituição, que são: a) relacionados às peculiaridades acadêmicas, como currículos longos ou desatualizados, rígida cadeia de pré-requisitos e falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; b) relacionados à formação pedagógica ou desinteresse do docente; c) decorrentes de questões didático-pedagógicas, como forma inadequada de avaliação do discente; d) relacionados à insuficiente estrutura de apoio ao ensino nas graduações, como laboratórios e equipamentos de informática; e) fatores que decorrem da cultura de desvalorização da docência nas graduações; e f) relacionados ao pequeno número de programas institucionais para o discente, como bolsas de iniciação científica.

A primeira categoria de análise (Categoria 1) apresenta os fatores externos à instituição (aqueles relacionados às características pessoais dos discentes). Essa categoria apresentou 79 indicadores, que apareceram em 78,8% das verbalizações, e dela surgiram cinco subcategorias.

A subcategoria 1 (falta de base / má formação escolar anterior) apresentou 24 indicadores. São exemplos de verbalizações que foram enquadradas nessa subcategoria: *“passei 2 anos do ensino médio sem ter professor da disciplina, então a base não era boa (Escola estadual)”*; *“Não estava preparado para fazer a matéria, eu tinha várias dificuldades que vinham me acompanhando desde o ensino médio”* (DADOS DA PESQUISA, 2020).

A subcategoria 2 (falta de maturidade e adaptação à vida universitária) apresentou 7 indicadores. Exemplos de verbalizações: *“A didática do professor e a minha inexperiência com o ensino superior e falta de informação”*; *“Não tinha maturidade suficiente para entender a gravidade de uma retenção, ou perceber a real importância da minha vida acadêmica”* (DADOS DA PESQUISA, 2020).

A subcategoria 3 (desmotivação e falta de interesse pelo curso ou disciplinas) apresentou 9 indicadores. Exemplos de verbalizações: *“Falta de concentração e motivação pra[sic] continuar no curso”*; *“Desinteresse pelo tipo da matéria”* (DADOS DA PESQUISA, 2020).

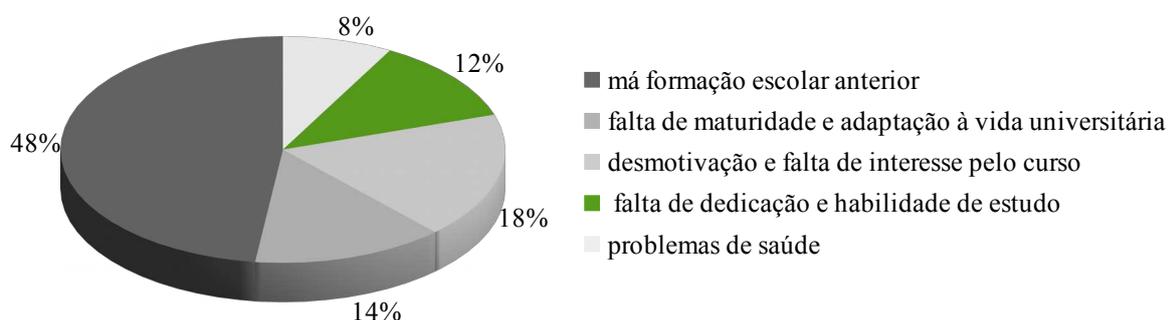
A subcategoria 4 (falta de dedicação e habilidade de estudo) apresentou 6

indicadores. Exemplos de verbalizações: “*Não ter dedicado*”; “*Estudando de forma errada*” (DADOS DA PESQUISA, 2020).

A subcategoria 5 (problemas de saúde) apresentou 4 indicadores. São exemplos de verbalizações: “*eu não conseguir[sic] me concentrar nas matérias por estar com dificuldades respiratórias por causa do calor e umidade*”⁴⁵; “*Dificuldade de aprendizado devido a uma base ruim, desinteresse pelo curso é[sic] depressão*” (DADOS DA PESQUISA, 2020).

Os dados do Gráfico 16 mostram esses indicadores em números percentuais, para uma melhor compreensão dessa categoria de análise:

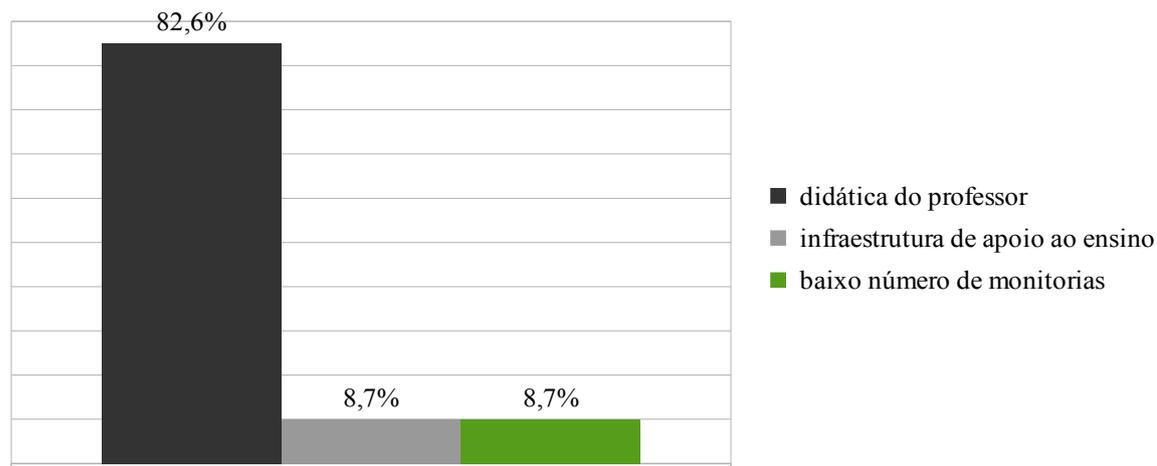
Gráfico 16 – Fatores de retenção externos à instituição: subcategorias de análise



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

A segunda categoria de análise (Categoria 2), fatores internos da retenção relacionados à instituição de ensino, apresentou 24 indicadores, que apareceram em 23,7% das verbalizações. São exemplos de verbalizações dessa categoria “*Didática do professor, forma de distribuição de nota, se vc[sic] foi mal na primeira prova vc[sic] não passa mais[sic]*”; “*disciplina altamente difícil, com avaliação desconexa com a realidade dos alunos*” (DADOS DA PESQUISA, 2020). Dessa categoria surgiram 4 subcategorias temáticas, as quais são apresentadas no Gráfico 17, com seus respectivos percentuais de aparição.

⁴⁵ Essa resposta revela os prejuízos que podem ser causados pela precariedade da infraestrutura de uma instituição de ensino. Além dos prejuízos acadêmicos, também ocorrem prejuízos à saúde dos frequentadores, como o narrado nessa subcategoria. A instalação de uma instituição de ensino em um local que não proporciona o mínimo de conforto e condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, revela um desrespeito explícito à educação como direito social previsto na Constituição Federal de 1988.

Gráfico 17 - Fatores de retenção internos à instituição: subcategorias de análise

Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Os dados do gráfico acima mostram que a didática dos professores e a forma de distribuição das notas foram os motivos intraescolares que mais influenciaram na retenção discente. Esses altos percentuais podem estar relacionados à formação e experiência dos docentes⁴⁶. Esses dados apontam para a necessidade de formação continuada dos professores desse curso, pois boa parte deles não foram preparados para a docência. Conforme será visto mais adiante, na análise da questão sobre os recursos didáticos utilizados pelos professores, embora discentes e docentes tenham elencado o uso de alguns recursos tecnológicos no decorrer das aulas, predomina-se o uso das aulas tradicionais e expositivas.

Foi perguntado para os docentes se eles saberiam apontar as causas da retenção discente em suas disciplinas. Para essa pergunta obteve-se um total de 14 respostas, as quais foram categorizadas segundo os motivos apontados pela Comissão Especial do MEC (1996). As respostas para essa questão apresentaram duas categorias de análise. A primeira categoria de análise (Categoria 1: retenção causada por fatores externos à instituição) apareceu em 92,8% das verbalizações. Dessa categoria, surgiram duas subcategorias de análise, subcategoria 1 e subcategoria 2. Já a segunda categoria de análise (Categoria 2: retenção causada por fatores internos à instituição) apareceu em 14,2% das verbalizações. O Quadro 4 apresenta essas categorias com os seus respectivos indicadores e exemplos de verbalizações em que esses indicadores apareceram:

⁴⁶ Dos docentes que responderam ao questionário, 57,1% são bacharéis; 7% não tinham experiência e 21% tinham menos de um ano de experiência na docência (DADOS DA PESQUISA, 2020).

Quadro 4 - Motivos apontados pelos docentes como causadores da retenção

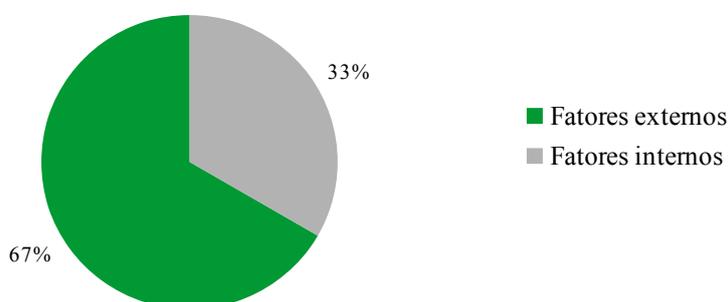
Categorias	Indicadores	Verbalizações
Categoria 1: Retenção causada por fatores externos à instituição (relacionados às características individuais dos discentes)	13	<p><i>“Minhas disciplinas não têm muita retenção, as que há, normalmente é porque o aluno não compreende a disciplina, e não me pergunta ou me procura após as aulas. Acredito que porque o aluno não tem interesse, ou ainda não faz parte de sua vida.”</i> (grifo nosso)</p> <p><i>“Faltas e desatenção nas aulas, e isso inclui o horário das aulas e o calor dentro das salas. Falta de base e de comprometimento para sanar as dificuldades do ensino médio. Ementas extensas dificultando apresentar todo conteúdo com mais calma, etc.”</i> (grifo nosso)</p>
Subcategoria 1: Falta de base/má formação escolar anterior	7	<p><i>“Os alunos que entram no BC&T possuem uma base de conhecimento muito baixa e a maioria não se dedica para superar as dificuldades.”</i> (grifo nosso)</p> <p><i>“Os alunos chegam ao BC&T com deficiências na sua formação escolar, principalmente em física e matemática. A falta de maturidade também é um agravante, muitos alunos se interessam apenas em contabilizar créditos e esquecem que vão precisar do domínio do conteúdo para as disciplinas avançadas.”</i> (grifo nosso)</p>
Subcategoria 2: Falta de empenho e desinteresse do discente	12	<p><i>“Alunos precisam estudar mais e buscar o conhecimento. Não é interessante que o aluno espere sempre a demanda do professor. O professor tem a função de orientar o estudo, pois as informações estão disponíveis a todos.”</i></p> <p><i>“Nas minhas disciplinas, a falta de comprometimento é o principal fator”</i> (grifo nosso)</p>
Categoria 2: Retenção causada por fatores internos à instituição	2	<p><i>“Faltas e desatenção nas aulas, e isso inclui o horário das aulas e o calor dentro das salas. Falta de base e de comprometimento para sanar as dificuldades do ensino médio. Ementas extensas dificultando apresentar todo conteúdo com mais calma, etc.”</i>(grifo nosso)</p> <p><i>“Falta de base do ensino básico, estrutura familiar, estrutura financeira, falta de desempenho por parte dos discentes, possíveis falhas de ensino e aprendizagem por parte do docente.”</i> (grifo nosso)</p>

Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Os dados da pergunta sobre os fatores causadores da retenção mostram que os discentes e os docentes apontaram, com maior frequência, fatores relacionados às causas externas à instituição. A má formação escolar anterior ou falta de base para as matérias iniciais do BC&T apresentou uma quantidade maior de citações nos dois grupos. No grupo dos discentes houve um maior número de respostas (comparado ao grupo dos docentes) que mencionaram a influência de fatores internos (relacionados à instituição) como causa da retenção. Esses dados mostram que a retenção discente provém de causas múltiplas e que muitas delas ultrapassam o esforço e a dedicação do discente.

Os membros do NDE também foram questionados sobre as causas da retenção no BC&T, os quais expressaram as seguintes opiniões: *“Falta de interesse do aluno, disciplinas iniciais com ementa muito grande”*; *“São várias, mas destaco a falta de base dos alunos como também o uso de jogos de linguagens utilizados entre professores e alunos, são mto[sic] distantes”*; *“Desconhecimento do curso, falta de base do Ensino Médio entre outras”* (DADOS DA PESQUISA, 2020). A partir da análise dessas respostas, surgiram duas categorias de análise, uma que aponta para os fatores internos, relacionados à instituição e outra que aponta para os fatores externos, relacionados aos discentes. Essas categorias de análise são apresentadas no Gráfico 18:

Gráfico 18 - Causas da retenção apontadas pelo NDE



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Os membros do NDE apontaram os fatores externos à instituição (aqueles relacionados às características individuais dos alunos) como os maiores causadores da retenção discente. Observa-se que há uma tendência, que pode ser observada nos discursos dos docentes, membros do NDE e até mesmo dos discentes, em maximizar a atuação de fatores extraescolares na produção da retenção no BC&T. Esse fato evidencia que esses sujeitos (talvez por influência das ideologias da meritocracia, da competência e dos dons) não apresentam uma leitura clara da injustiça social que está presente nas desigualdades sociais. Essas, quase sempre, conduzem a desigualdades escolares. Esses discursos revelam-se perigosos, pois podem evitar que se discuta o papel do Estado e das instituições escolares na produção da retenção discente.

Uma das questões aplicadas aos discentes procurou saber quais recursos didáticos eram utilizados pelo(s) professor(es) da(s) disciplina(s) da(s) qual(ais) eles haviam ficado retidos. Obteve-se um total de 23 respostas para essa questão, que foi enquadrada na categoria temática recursos didáticos. Essa categoria temática apresentou cinco indicadores de análise, cuja soma ultrapassa a quantidade de respostas da questão, pois uma mesma resposta pode apresentar mais de um indicador.

O Quadro 5, apresentado a seguir, mostra a tabulação desses indicadores e dois exemplos de verbalizações em que esses indicadores apareceram:

Quadro 5 - Categoria: Recursos didáticos apontados pelos discentes e seus indicadores

Categoria: Recursos didáticos		
Indicadores	Ocorrências	Verbalizações
Livros da disciplina	7	“ <u>Livro base para a matéria.</u> ” “Na maioria das vezes slides, <u>em cima de livros</u> ” (grifo nosso)
Projektor de <i>slides</i> /Data show	14	“ <u>Data Show</u> utilizados em aulas expositivas, quadro negro e aulas práticas em laboratórios.” (grifo nosso) “ <u>Slides</u> , computadores, e materiais do laboratório respectivo de cada matéria” (grifo nosso)
Aula expositiva / quadro convencional	5	“ <u>Quadro convencional</u> e slides.”(grifo nosso) “ <u>Aulas expositivas</u> e provas”(grifo nosso)
Provas	4	“ <u>Provas com altas pontuações</u> ” (grifo nosso) “3 <u>provas</u> , de 30 pontos e 10 pontos de trabalhos”(grifo nosso)
Aulas em laboratório	3	“* <u>Slides</u> ; * <u>Práticas em laboratório</u> ; * <u>Atividades avaliativas</u> ; * <u>Provas</u> ; * <u>Trabalhos</u> ” (grifo nosso) “ <u>Data Show</u> utilizados em aulas expositivas, quadro negro e <u>aulas práticas em laboratórios.</u> ” (grifo nosso)

Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Com o objetivo de tratar todos os participantes da pesquisa da forma mais isonômica possível, foi perguntado para os docentes do BC&T quais recursos didáticos eram utilizados por eles durante as aulas. Essa pergunta obteve um total de 14 respostas, que também foram enquadradas na categoria temática recursos didáticos. Essa categoria temática

apresentou cinco indicadores, que serão apresentados no Quadro 6 e, a título de exemplo, foram apresentadas duas verbalizações em que esses indicadores apareceram.

Quadro 6 - Recursos didáticos apontados pelos docentes e seus respectivos indicadores

Categoria: recursos didáticos		
Indicadores	Ocorrências	Verbalizações
Aula expositiva / Quadro convencional	3	“ <u>Mídias digitais, quadro e lousa.</u> ” “ <u>Quadro, Data Show e livros</u> ” (grifo nosso)
Livros da disciplina	2	“ <u>livros didáticos, slides, listas de exercício, ..., etc.</u> ” “ <u>Quadro, Data Show e livros</u> ” (grifo nosso)
Projektor de Data Show/slides	4	“ <u>Data show, às vezes.</u> ” “ <u>Slides, Quadro e modelos atômicos.</u> ” (grifo nosso)
Mapas mentais e conceituais	2	“ <u>mapas mentais e conceituais, utilização de Kahoot, vídeos, etc.</u> ” “ <u>Artigos, mapas conceituais, aplicativos para quizzes, etc</u> ” (grifo nosso)
Softwares e aplicativos direcionados ao ensino	7	“ <u>Aula prática, powerpoint, aulas invertidas, aula de exercício em grupo, uso de softwares de visualização (Google Earth, por exemplo).</u> ” “ <u>experimentos, quiz e as vezes aplicativos.</u> ” (grifo nosso)

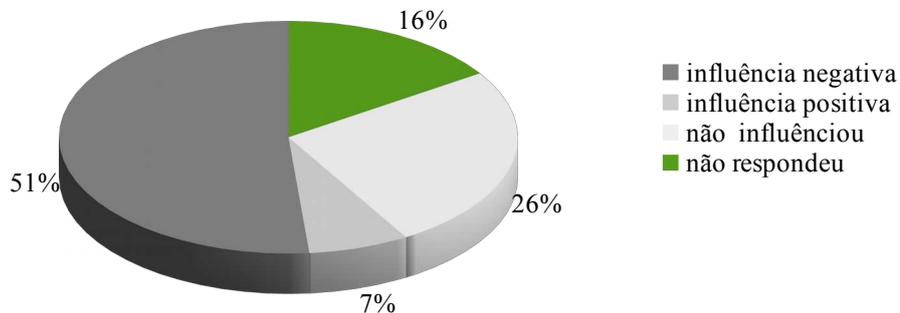
Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor

Uma análise dos indicadores dos Quadros 5 e 6 revela uma certa contradição entre as respostas dos discentes e dos docentes. Aqueles apontaram o uso de metodologias tradicionais no processo de ensino, já estes apontaram com maior frequência o uso de recursos tecnológicos. O que pode ser observado é que, na concepção dos discentes, embora os docentes enumerem recursos variados e metodologias ativas, há um maior emprego de uma metodologia de ensino tradicional. Talvez os discentes não consigam identificar na proposta dos professores as metodologias ativas empregadas.

Ao perguntar para os discentes se a infraestrutura do Caic exerceu influência em seu desempenho acadêmico, obteve-se um total de 71 respostas representadas pelos seguintes

percentuais demonstrados no Gráfico 19:

Gráfico 19 - Opinião dos discentes sobre a influência da infraestrutura do Caic no desempenho acadêmico



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Pelos percentuais apresentados no Gráfico 19, nota-se que a maioria dos discentes (51% deles) acreditam que a infraestrutura do Caic influenciou negativamente no seu desempenho acadêmico. Porém, 7% responderam que ela não influenciou e 26% consideraram que ela exerceu influência positiva no seu desempenho. Novamente, os dados apontam para as características multifatoriais da retenção discente. A alta porcentagem, 33% dos que consideram que a infraestrutura não influenciou ou influenciou de forma positiva deixa uma questão em aberto: será que o tamanho do Caic proporcionava uma maior interação entre docentes e discentes, sendo isso um fator positivo?

Procurando levantar o máximo de informações sobre as formas como a infraestrutura pode ter influenciado no desempenho acadêmico dos discentes, foi pedido a eles para justificar a resposta a essa questão, a qual obteve um total de 41 participações.

A partir da análise dessas justificativas, que teve como categoria de análise a infraestrutura, surgiram 7 indicadores. A soma dos percentuais desses indicadores podem ultrapassar 100%, pois uma mesma justificativa pode apresentar mais de um indicador.

O indicador 1 (precariedade da infraestrutura e falta de espaço físico) apareceu em 49% das justificativas. São exemplos de respostas que se enquadraram nesse indicador: “*A falta de estrutura física adequada para as aulas é um dos pontos que mais contribuíram para meu desligamento do curso*”; “*Poucas salas, algumas com dimensões pequenas (não*

suficiente), muito calor sem um sistema de ventilação adequado e biblioteca pequena sem espaço para estudos em grupo e barulhenta (ficava ao lado da cantina sem isolamento acústico)” (DADOS DA PESQUISA, 2020).

O indicador 2 (altas temperaturas) apareceu em 25% das justificativas. Exemplos de respostas que foram enquadradas nesse indicador: *“Local sem estrutura, quente demais, passei mal diversas vezes, o que prejudicava um pouco a concentração nas aulas”*; *“É um local muito abafado sem ventilação, as carteiras para os alunos não tinha acessibilidade para canhotos era muito incômodo e sentia muita dor na coluna por causa da posição que ficava para poder conseguir escrever” (DADOS DA PESQUISA, 2020).*

O indicador 3 (falta de acessibilidade) apareceu em 3% das justificativas. São exemplos de respostas que foram enquadradas nesse indicador: *“Não tinha acessibilidade, não tinha ar-condicionado necessário em uma cidade tão quente, sem transporte publico [sic] que já é difícil na cidade, falta de locais para estudo”*; *“Difícil acesso, sem acessibilidade” (DADOS DA PESQUISA, 2020).*

O indicador 4 (insegurança) apareceu em 3% das justificativas. Exemplo de respostas que foram enquadradas nesse indicador:

Por ser um local que não oferece segurança se tornou rotineiro os alunos serem roubados e tal atitude e a impunidade dos assaltantes, me fizeram pensar se lá era uma cidade para um estudante cursa [sic] qualquer curso, já que a qualquer momento um assaltante poderia entrar em sua casa e talvez numa dessas poderia levar a sua vida. O fato de ser roubado aconteceu comigo, e depois disso não conseguiria mais estudar em paz, logo descidi [sic] sair do curso, pois penso que uma cidade que não proporciona segurança e coloca os estudante [sic] em risco não merecia ter uma universidade. E para além disso os laboratórios eram precários e muitos dos ensaios não poderiam ser feitos pelos professores, sendo também um déficit no aprendizado. Outro fato importante de ressaltar e [sic] o mal planejamento das salas de aulas, já que existia uma quadra ao lado onde por diversas vezes o professor tinha de grita [sic] para os alunos escutarem, pois o barulho do pessoal da quadra não deixa a aula prosseguir da forma que deveria. Tem-se também outro fato que a própria comunidade não respeitava o ambiente [sic] universitário passando com carros de som e motos fazendo um barulho perturbador de tirar qualquer um do sério, tornando assim a biblioteca [sic] que ficava ao lado da cantina (hiper barulhenta por sinal) e outros ambientes de estudos horríveis para a concentração (DADOS DA PESQUISA, 2020).

O indicador 5 (barulho devido a localização e falta de isolamento acústico do Caic) apareceu em 5% das justificativas. São exemplos de respostas que foram enquadradas nesse indicador de análise: *“Salas pequenas e muito quente, falta de espaço recreativo, uma biblioteca muito pequena e muito barulho devido ao tamanho do caic [sic]”*; *“[...] biblioteca*

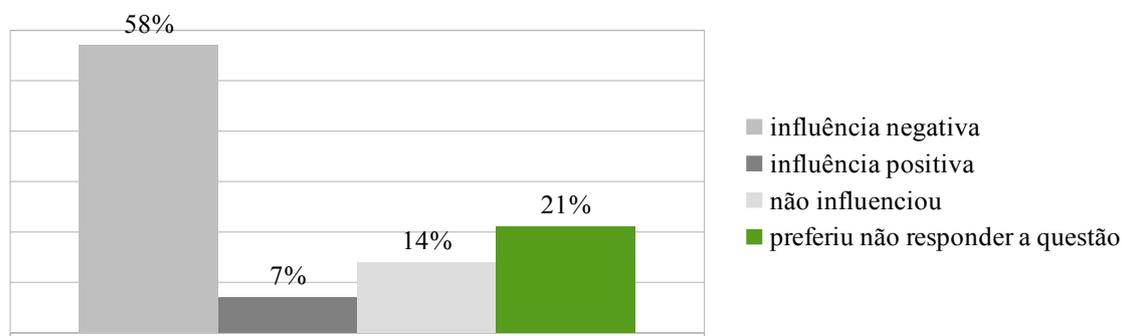
pequena sem espaço para estudos em grupo e barulhenta (ficava ao lado da cantina sem isolamento acústico)” (DADOS DA PESQUISA, 2020).

O indicador 6 (condições do Caic atuando como um fator desestimulador), apareceu em 8% das justificativas. São exemplos de respostas que foram enquadradas nesse indicador: *“Estrutura que não atendia as necessidades básicas para um estudante de ensino superior, o que acaba muitas vezes dificultando os estudos e até mesmo desmotivando o aluno e/ou professor”*; *“O lugar desmotivava muitas vezes, pois deixava a desejar na estrutura”* (DADOS DA PESQUISA, 2020).

O indicador 7 (qualidade dos docentes como um fator positivo) apareceu em 7% das justificativas. São exemplos de respostas em que esse indicador apareceu: *“Devido a falta de estrutura, não me sentia totalmente em uma universidade, apesar dos professores que eu conheci, serem maravilhosos”*; *“Apesar da infraestrutura ser precária, a qualidade do trabalho desempenhado pelos docentes era de extrema qualidade, o que acaba balanceando essa questão”* (DADOS DA PESQUISA, 2020).

Aos docentes que ministram aulas nas disciplinas obrigatórias do BC&T também foi perguntado se a infraestrutura do Caic teve alguma influência no desempenho dos acadêmicos da (s) disciplina (s) em que eles ministravam aulas. Para essa pergunta obteve-se um total de 14 respostas, cujos percentuais são apresentados no Gráfico 20:

Gráfico 20 - Opinião dos docentes sobre a influência da infraestrutura do Caic no desempenho acadêmico



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Foi solicitado aos docentes que justificassem a resposta à pergunta do parágrafo anterior. Da análise dessas justificativas, cuja categoria de análise foi a infraestrutura, surgiu

um indicador, o Caic como um espaço inapropriado ao ensino, aparecendo em 9 das 13 justificativas. São exemplos de respostas que foram agrupadas nesse indicador: *“No Caic, as salas pequenas e a ausência de espaços de convivência eram prejudiciais”*; *“Havia problemas de superlotação, falta de climatização, de espaço pra [sic] estudo entre outras coisas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem”*.

Dessa categoria também surgiu uma subcategoria, que apontou as altas temperaturas como um entrave ao aprendizado, aparecendo em três respostas. São exemplos de justificativas que foram enquadradas nessa subcategoria: *“Lá normalmente ministrava aula na sala com ar-condicionado. O calor poderia ser um ponto negativo, mas era bem confortável, na maioria das aulas”*; *“Havia problemas de superlotação, falta de climatização, de espaço pra [sic] estudo entre outras coisas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem”* (DADOS DA PESQUISA, 2020).

Também foi perguntado aos membros do NDE se a infraestrutura do Caic teve alguma influência no desempenho acadêmico dos discentes. Para essa pergunta obteve-se um total de três respostas. Todos os respondentes consideraram que a infraestrutura influenciou negativamente. Após essa pergunta, foi pedido a eles que justificassem a resposta a essa questão. Dois membros apresentaram as seguintes justificativas: *“muito calor e desistência”*; *“Os alunos ficavam desconfortáveis e muitas vezes, sentados nas janelas devido à falta de espaço suficiente”*(DADOS DA PESQUISA, 2020).

Ao longo desse tópico, foram apresentados os possíveis motivos da retenção no BC&T, a partir das opiniões dos sujeitos envolvidos nesse processo. Observou-se que a maioria dos discentes e docentes apontaram, com maior frequência, a atuação de causas externas à instituição como as principais causadoras da retenção discente (a exemplo da má formação escolar anterior ou falta de esforço do discente). Eles também mencionaram a atuação de causas intraescolares, causas internas à instituição, como a precariedade da infraestrutura, a didática dos docentes e a falta de infraestrutura de apoio ao ensino. Essas condições, além de trazer prejuízos ao ensino, trazem riscos à saúde, como relatado por alguns discentes. A exemplo disso, houve um aluno que ficou doente por causa do calor/umidade e outro que apresentou fortes dores ocasionadas pelo uso de uma cadeira não adaptada para canhotos.

Os elementos comparativos apresentados nesta pesquisa indicam que os fatores intra e extraescolares, conjuntamente, influenciaram no processo de retenção no BC&T, pois

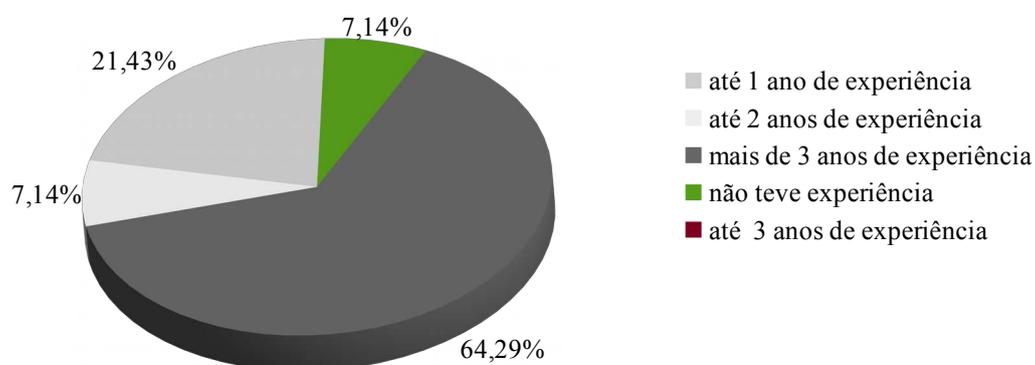
as condições da relação ensino e aprendizagem não foram garantidas a todos os sujeitos sociais desse curso. Os dados da pesquisa apontam que a hierarquização do poder e as desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade acabam sendo transplantadas para dentro da instituição. Isso porque, em geral, os grupos excluídos socialmente apresentaram resultados acadêmicos mais baixos, quando comparados aos discentes de melhor condição socioeconômica. Os dados também externam para a necessidade de que mais políticas públicas de ações afirmativas, incluindo as destinadas à assistência estudantil, sejam ofertadas. Essas políticas são fundamentais para corrigir e minimizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas no ambiente escolar.

4.3.2 Perfil dos docentes do BC&T

Os docentes do BC&T que participaram da pesquisa são em sua maioria bacharéis (57,1% responderam que possuem essa formação acadêmica), já o restante deles são licenciados. Em relação à titulação acadêmica, 57,1% dos respondentes possuem o título de doutor e 42,9% possuem o título de mestre.

A experiência na docência pode ser um fator importante na diminuição da retenção discente, por isso foi perguntado aos docentes se eles, antes de ministrarem aulas no BC&T, possuíam experiência como professor. A partir das respostas para essa questão, surgiram os seguintes percentuais, apresentados no Gráfico 21:

Gráfico 21 - Tempo de experiência na docência



Fonte: dados da pesquisa, 2020. Autoria: próprio autor.

Os dados do Gráfico 21 mostram que 64,29% dos docentes possuem mais de três anos de experiência como professor. Embora 28,57% tenha menos de um ano de experiência, o nível de qualificação dos docentes, composto em sua totalidade por mestres e doutores, somado à experiência da maioria desses na docência, pode ter sido um diferencial que levou alguns discentes a apontarem a qualidade do corpo docente como um fator positivo frente à precariedade da infraestrutura do Caic.

4.3.3 Ações de combate à retenção no BC&T

No decorrer desta pesquisa foi verificada na UFVJM, especificamente no IECT, Campus Janaúba/MG, a existência de ações de combate à retenção e evasão. Uma das ações encontradas foi a implantação pela UFVJM, por meio da Prograd, do *Programa de enfrentamento à Retenção e Evasão - #Em Frente*. Esse programa propôs ações para serem desenvolvidas no período de 2017 a 2019. O objetivo principal desse programa foi diminuir os índices de retenção e evasão e, dessa maneira, aumentar as taxas de ocupação de vagas e de conclusão dos cursos. Ele contou com a participação de docentes, discentes, técnicos administrativos, coordenadores de cursos e diretores das unidades administrativas (OLIVEIRA; VANZELA; SALVADOR, 2019).

A partir do Programa #Em Frente, a UFVJM realizou, em setembro do ano de 2018, o *Fórum Retenção e Evasão: enfrentamentos possíveis* em que toda comunidade acadêmica foi chamada a discutir esse tema. Além disso, foi publicado o livro *“Enfrentamento à Retenção e Evasão: a universidade no rumo certo”*, que apresentou os principais resultados alcançados pelo programa.

Segundo Oliveira, Vanzela e Salvador (2019), o Programa #Em Frente conseguiu diminuir a média geral de retenção nos cursos de graduação da UFVJM. A média dos percentuais de retenção nas unidades acadêmicas da UFVJM passou de 25,44%, no segundo semestre de 2016, para 24,84 %, no segundo semestre de 2018.

Já no BC&T de Janaúba/MG, foi implantado o Programa de Monitorias como uma medida de combate à retenção discente. Segundo a Resolução n. 55, de 20 de setembro de 2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), esse programa tem como meta permitir aos discentes uma “participação efetiva e dinâmica em projetos acadêmicos de ensino, no âmbito de determinada unidade curricular sob orientação direta do docente

responsável pela mesma” (UFVJM, 2017, p. 1).

O Programa de Monitoria apresenta os seguintes objetivos: dar suporte aos discentes com o objetivo de melhorar o rendimento acadêmico desses (auxiliando assim os docentes); despertar nos discentes monitores o interesse pela carreira docente; estimular o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a iniciação à docência e a cooperação em atividades de ensino; construir um elo entre os estudantes e os docentes (UFVJM, 2017).

Em consonância com esses objetivos, no *Campus* de Janaúba/MG, foi definido por sua Congregação⁴⁷ (em sua 83ª reunião), que as bolsas de monitoria para o edital de 2019/1, teriam como critério de escolha as disciplinas que apresentassem os maiores índices de retenção, contemplando monitores dessas disciplinas (UFVJM, 2019).

Com o objetivo de saber um pouco mais sobre as ações de combate à retenção e evasão desenvolvidas no BC&T, foi realizado um levantamento dos projetos que apresentavam ações de combate à retenção e evasão na página desse curso na internet. A partir desse levantamento, foram encontrados os projetos comentados a seguir.

Projeto “*O Ensino de Física através do uso das mídias digitais*”, coordenado pelo Prof. Dr. Jean Carlos Coelho Felipe. No projeto consta a informação de que Física é uma disciplina que apresenta altos índices de retenção e que é causada por diferentes motivos. O projeto apresentou como objetivo geral a promoção de melhorias nas atividades relacionadas às disciplinas de Física do ciclo básico, a fim de aumentar o interesse dos discentes pela disciplina e a diminuição da evasão. Como objetivo específico, esse projeto propôs a elaboração de videoaulas com resolução de exercícios de forma comentada, pelos próprios alunos, baseados em livros de Física básica. Foi proposto também a elaboração de um banco de dados com questões separadas por tópicos e a aplicação de testes para os discentes, por meio do *Software Moodle*, objetivando a preparação constante desses (FELIPE, 2017).

Projeto “*Terceiro Turno em Física: Revisar, Expandir e Praticar*”, coordenado pelo Prof. Dr. Thiago de Lima Prado. As disciplinas alvo do projeto foram: Fenômenos Mecânicos, Fenômenos Térmicos e Óticos, Fenômenos Eletromagnéticos e Física IV. O autor justifica esse projeto argumentando que essas disciplinas apresentam altas taxas de reprovação. Ainda segundo o coordenador do projeto, no *Campus* Janaúba/MG essas disciplinas apresentam uma retenção discente de aproximadamente 50% por semestre, sendo um fator que favorece à evasão. Esse projeto propôs oferecer apoio adicional aos docentes e

⁴⁷ Órgão máximo de deliberação colegiada no IECT de Janaúba/MG.

monitores dessa área. A partir de resoluções de questões, selecionadas previamente, o projeto vislumbrou a melhora no desempenho acadêmico dos discentes envolvidos. Como objetivo geral, esse projeto comprometeu-se em reduzir a evasão e aperfeiçoar os conteúdos programáticos disciplinares. Por sua vez, nos objetivos específicos foi proposta a recuperação e a reestruturação dos conhecimentos básicos da disciplina abrangida, além de propor o desenvolvimento dos conhecimentos básicos dos discentes bolsistas (PRADO, 2017).

Projeto “*Programa de tutoria para a disciplina de Álgebra Linear*”, coordenado pelo professor Me. Edson do Nascimento Neres Júnior. Esse projeto se propôs oferecer aulas de reforço de Álgebra Linear aos discentes do BC&T. Como objetivo geral, pretendeu-se diminuir os índices de retenção e evasão nesse curso, visto que essa disciplina apresenta altos índices de reprovação. Em seus objetivos específicos, o projeto se propôs a apoiar os discentes ingressantes no BC&T, na disciplina proposta, suprimindo as deficiências de conhecimentos básicos advindos do ensino médio. Além disso, também objetivou apoiar os discentes no desenvolvimento de atividades da disciplina e na adaptação ao ambiente universitário (NERES JÚNIOR, 2017).

Projeto de extensão universitária “*Compartilhando saberes: implantação de um curso pré-vestibular gratuito em Janaúba/MG*”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Nirlane da Costa Souza. Esse projeto objetivou implantar um cursinho pré-vestibular na cidade de Janaúba/MG, por meio da oferta de aulas aos alunos das escolas públicas em situação de vulnerabilidade social, visando prepará-los para a entrada no ensino superior. Também teve como objetivo melhorar o desempenho acadêmico dos discentes do BC&T, estimulando-os a trabalharem com o ensino e a extensão. Como consequência das variadas ações desenvolvidas com esse projeto, espera-se que elas também contribuam para a redução dos índices de retenção e de evasão no BC&T (SOUZA, 2017).

Esses projetos, realizados no BC&T, indicam que alguns docentes buscam trabalhar as lacunas deixadas pelo ensino médio. Com isso, proporcionam condições favoráveis para que os estudantes desse curso aprendam noções básicas das disciplinas ensinadas. A realização desses projetos também revela que os docentes reconhecem a existência de falhas e fragilidade no processo de ensino e aprendizagem que antecede a universidade. Ao trabalharem os fundamentos das disciplinas do ensino médio, objetivam garantir que os conhecimentos básicos sejam assimilados. Isso revela o compromisso dos docentes em oportunizar as condições como elemento democratizador da educação.

Em busca de conhecer as ações individuais dos docentes, perguntou-se quais ações eram desenvolvidas por eles no combate à retenção discente e evasão. Essa questão obteve a participação de quatorze docentes, que apontaram as seguintes medidas: distribuição melhor das notas; uso de mapas mentais e conceituais nas provas; aprendizado baseado em problemas; sala de aula invertida; exibições de vídeos e simulações interativas; distribuição dos pontos para outros trabalhos além das provas; monitorias e tutorias; provas substitutivas; incentivos e premiações simbólicas para alcançar um melhor desempenho dos discentes (DADOS DA PESQUISA, 2020).

Os docentes também foram questionados se poderiam apontar ações a serem desenvolvidas pela comunidade acadêmica que resultariam em uma redução dos índices de retenção. Essa questão obteve a participação de treze docentes, que apontaram as seguintes medidas a serem tomadas: cursos de aperfeiçoamento didático para os professores; atividades de nivelamento; cursos para ensinar os alunos a organizarem melhor o tempo; ações nas escolas do ensino médio com o objetivo de melhorar a formação dos alunos; atendimento psicológico, merenda e transporte gratuito; conhecimento da formação inicial do discente para poder direcioná-lo para cursos específicos de acordo com sua aptidão (DADOS DA PESQUISA, 2020).

Assim, nesse tópico, constatou-se que há no BC&T diferentes ações de combate à retenção, entretanto, à exceção das monitorias, tratam-se de ações isoladas de alguns docentes em suas disciplinas. Tal fato revela a necessidade de discussão, em nível institucional, da contribuição tanto do IECT como da UFVJM na produção desses índices.

4.4 Ações propostas para redução dos índices de retenção

Como produto desta pesquisa, além do conhecimento gerado acerca da retenção discente no BC&T, são destacadas algumas ações que podem ser adotadas pela coordenação do curso com o objetivo de diminuir os índices de retenção, a saber:

- Criação no BC&T de uma comissão permanente e multidisciplinar⁴⁸ (composta por representantes dos docentes, discentes, técnicos administrativos da DRCA,

⁴⁸ Essa comissão se justifica pela necessidade de dar voz às múltiplas vozes envolvidas no contexto educacional formal.

psicólogos, assistentes sociais e pedagogos) que tenha por objetivo identificar, implantar e propor ações de combate à retenção e evasão;

- Realização anual de um fórum em que os temas retenção e evasão nos cursos do IECT de Janaúba/MG sejam debatidos;
- Institucionalização e ampliação do projeto “*Compartilhando saberes: implantação de um curso pré-vestibular gratuito em Janaúba/MG*”, com a participação dos discentes veteranos do BC&T;
- Desenvolvimento de ações de acompanhamento, por comissão multidisciplinar, dos discentes ingressantes no BC&T durante todo o primeiro período do curso;
- Implantação e incentivo a projetos de apadrinhamento dos discentes calouros pelos veteranos⁴⁹, com o objetivo de que aqueles se sintam mais acolhidos pela comunidade acadêmica;
- Promoção da climatização das salas de aula, laboratórios e biblioteca do *Campus*, uma vez que os dados colhidos na presente pesquisa demonstraram a influência das altas temperaturas como um fator influenciador da retenção;
- Oferta de cursos aos docentes, que lhes proporcione o contato, a implementação e o uso de diferentes práticas pedagógicas, assim como o uso de recursos tecnológicos aplicados ao processo de ensino;
- Revisão do PPC do curso, de forma que as disciplinas obrigatórias do curso sejam distribuídas de forma mais uniforme ao longo dos seis períodos, evitando o acúmulo de disciplinas consideradas difíceis em um único período;
- Elaboração de proposta para que sejam oferecidos cursos noturnos mais adequados às demandas socioeconômicas da região, objetivando atender aqueles que precisam trabalhar durante o dia;
- Realização, ao longo de todo o curso, de palestras motivacionais com o objetivo de inspirar e motivar os discentes;
- Acompanhamento pedagógico e psicológico dos discentes que apresentarem situação de retenção nas disciplinas do curso;
- Ampliação do programa de monitorias, com o oferecimento delas nos mais diferentes horários, inclusive no horário noturno.

⁴⁹ Atualmente, existe um projeto no IECT de apadrinhamento de estudantes do BC&T por docentes e por técnicos administrativos, porém esse pesquisador acredita que se o apadrinhamento for feito por discentes veteranos trará maiores benefícios, uma vez que proporcionará aos discentes apadrinhados uma sensação de maior integração e pertencimento à comunidade estudantil.

Uma vez que a carência e a precariedade da infraestrutura do Caic foram fatores que contribuíram para a retenção, sugere-se também que sejam intensificadas as cobranças, junto à administração máxima da UFVJM e ao governo federal, para a construção das obras previstas para o *Campus* de Janaúba/MG, como restaurante universitário, prédio para a moradia acadêmica, área de lazer e os prédios das engenharias.

Reconhecendo a importância das ações que já estão sendo feitas pela UFVJM e pela Coordenação do Curso BC&T, acredita-se que as ações acima propostas possam ser somadas às práticas já existentes de combate à retenção discente no curso estudado e consequentemente contribuir para a sua redução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2014, foi implantado na cidade de Janaúba/MG o IECT, vinculado à Universidade Federal do Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Nesse instituto, inicialmente, foi ofertado o curso BC&T. Desde os seus primeiros anos de funcionamento algumas disciplinas desse curso chegaram a apresentar taxas de retenção superiores a 80%, tal fato causou preocupação em boa parte da comunidade acadêmica, o que levou à realização desta pesquisa, que foi conduzida em torno do objetivo geral de investigar as causas da retenção escolar (nas disciplinas obrigatórias) no curso BC&T da UFVJM, no *Campus* de Janaúba/MG, entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017.

A escolha desse tema se justificou em razão da necessidade de entendimento dos fatores influenciadores da retenção discente no *Campus* Janaúba/MG, pois, esse fenômeno causa prejuízos sociais irreparáveis. Esses prejuízos são mais difíceis de serem corrigidos do que os econômicos, pois perpetuam situações de desigualdades históricas, políticas e socialmente direcionadas a determinados grupos de pessoas.

Considerou-se como retido aquele discente que não atingiu as notas mínimas para ser aprovado nas disciplinas do curso e aquele discente que não obteve a frequência mínima exigida para as aulas teóricas e práticas, conforme o regulamento de cursos de graduação dessa instituição.

Usando como base um vasto referencial teórico sobre o tema fracasso escolar, do qual fazem parte tanto a evasão como a retenção, constatou-se que essas duas situações provêm de causas multifatoriais, que envolvem questões sociais, econômicas e culturais. Essas questões são elementos históricos de uma cultura e de processos políticos (que sempre existiram mais se intensificaram com a implantação das políticas neoliberais pelos sucessivos governos brasileiros após os anos de 1990) que têm negado, aos das classes sociais mais baixas, o direito à educação. Nesse sentido, a evasão e a retenção são consequências individuais de fatores sociais que podem estar associadas à instituição de ensino e/ou aos discentes.

Verificou-se, com base nas respostas tanto dos discentes como dos docentes a existência de elementos, naturalizados no senso comum, que ainda apontam para a lógica meritocrática do desempenho escolar. Eles (discentes e docentes) por várias vezes indicaram a falta de maturidade, de comprometimento, de esforço e de base no ensino médio como fatores

da retenção discente. Muitos não se deram conta da injustiça a eles cometida e da crueldade do processo a que foram submetidos. Os registros fotográficos desta pesquisa denunciam o tipo de situação a que foram deixados, retrato do descaso com que é tratada a educação brasileira, principalmente, no que se refere àquelas instituições que se destinam à educação dos mais pobres.

A partir de uma base teórica, que contou com obras de Pierre Bourdieu, Maria Helena Sousa Patto, François Dubet e Marilena de Souza Chauí, esta pesquisa procurou aprofundar nos conhecimentos sobre a retenção discente no BC&T. Esses autores permitiram que o tema fosse tratado com um olhar crítico sobre o papel da instituição e sobre a influência de fatores socioeconômicos e na produção do fracasso escolar.

Além da pesquisa teórica, foram consultados os mais variados documentos da UFVJM, que foram somados às respostas dos questionários com vistas a responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos.

Com relação ao perfil dos discentes que entraram no BC&T entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017 e que responderam ao questionário, constatou-se que, apesar de haver uma ampla participação de mulheres no curso, a maioria dos discentes são do sexo masculino; com idade que varia entre 18 e 39 anos; sendo que 90% deles possuem até 26 anos idade. Em relação à raça/cor dos discentes, foi constatado que no curso existe uma maior participação dos representantes da raça/cor negra, pretos e pardos, 70% são representantes dessa raça, seguido de 24% de representantes da raça/cor branca.

Em relação à cidade de origem dos discentes, tipo de escola em que cursaram o ensino médio, renda familiar e nível de instrução dos pais foi constatado que: um pouco mais da metade dos discentes são originários de cidades que compõem a Região da Serra Geral, entretanto o curso tem atraído discentes de outras regiões do estado de Minas Gerais e até de outros estados brasileiros; 80% deles são egressos de escolas públicas; e 64% dos pais e 44% das mães só estudaram até o ensino fundamental. Esse baixo nível de instrução da maioria dos pais, talvez explique a baixa renda familiar, pois 83% dos discentes, que responderam a questão sobre a renda familiar, informaram que essa era de no máximo três salários mínimos.

Com relação aos fatores causadores da retenção discente no BC&T, constatou-se que essa é causada tanto por fatores internos (relacionados à instituição), quanto por fatores externos (relacionados aos discentes) e que esses fatores são resultantes, como afirmado em

parágrafo anterior, de processos históricos, econômicos e sociais, fruto de um sistema que privilegia o capital em detrimento das pessoas.

A infraestrutura do prédio em que foi instalado o IECT foi um dos fatores internos que exerceu forte influência nos índices de retenção no BC&T. Documentos encontrados durante o percurso desta pesquisa narraram a preocupação dos gestores do IECT com a falta ou precariedade da infraestrutura do Caic, prédio em que funcionou o IECT até o mês de abril do ano de 2019. Além disso, relatos colhidos nos questionários aplicados aos participantes desta pesquisa também destacam a influência da infraestrutura na motivação e no desempenho dos discentes. Foram vários os relatos em que os participantes narraram a falta de espaço físico, o barulho, a falta de segurança provocada pela precariedade da infraestrutura, a sensação de insegurança causada pelo medo de furtos e assaltos. Acrescenta-se a isso, as queixas sobre as altas temperaturas no interior do prédio devido à falta de climatização.

Além da infraestrutura, foram apontados pelos discentes outros fatores relacionados à instituição que contribuíram para a potencialização dos índices de retenção como: excesso de discentes por disciplina; forma inadequada de distribuição das notas; a didática de alguns professores e níveis de dificuldades das disciplinas.

Já os docentes que ministram aulas nas disciplinas obrigatórias do BC&T e que responderam ao questionário, destacaram os seguintes fatores: o horário das aulas; o calor dentro da sala de aula e as ementas extensas, que dificultam a exposição do conteúdo com mais calma.

Observou-se que, entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017, as áreas/subáreas do conhecimento Química e Ciências da Computação apresentaram os maiores percentuais de retenção, sendo esses números mais elevados nos dois primeiros períodos do curso. Em geral, constatou-se que os discentes do sexo feminino; os egressos de escolas públicas; os representantes da cor/raça negra e aqueles que possuem idade superior a 22 anos apresentam percentuais de retenção superiores aos demais discentes. Essas constatações espelham o retrato da sociedade em que estão inseridos, onde as desigualdades socioeconômicas e a hierarquização do poder entre grupos e classes sociais acabam criando obstáculos ao desenvolvimento de uns em detrimento de outros.

Em geral, os dados desta pesquisa demonstraram que a literatura, os dados empíricos e a metodologia retratam a íntima relação entre desigualdade social e econômica, a relação entre renda familiar e a formação dos pais. Além disso, os dados questionaram os

olhares reducionistas e reafirmaram a necessidade das intervenções das políticas de permanência e de acesso ao ensino superior. Os dados apontam, sobretudo, para a necessidade de ruptura com a lógica neoliberal, meritocrática e individualista, que privilegia os privilegiados.

Esse tema é, portanto, uma questão social que implica em uma revisão nos modos de fazer, que no Brasil são historicamente excludentes. Os pertencentes às classes sociais mais baixas, por não disporem das mesmas condições socioeconômicas, nem sempre alcançam os mesmos resultados dos que ocupam uma melhor posição na sociedade. Por isso, há necessidade de criação e ampliação de políticas públicas de ações afirmativas e de assistência estudantil que garantam aos mais pobres não só o acesso ao ensino superior, mas a permanência deles até a conclusão do curso.

Foi constatado que existe a preocupação da UFVJM em combater a retenção e a evasão discente. Uma dessas ações foi a criação do “*Programa de Enfrentamento à Retenção e Evasão - #Em Frente*” que propôs ações para serem desenvolvidas na UFVJM no período de 2017 a 2019. Também foi empregado na universidade e no curso BC&T o Programa de Tutorias que tem como objetivo a redução dos índices de retenção e evasão discente. Destacaram-se também como medidas de combate e diminuição da retenção e evasão a realização, no ano de 2018, do *Fórum Retenção e Evasão: enfrentamentos possíveis* e a publicação do livro intitulado “*Enfrentamento à Retenção e Evasão: a universidade no rumo certo*”.

Além disso, foram constatadas várias ações dos docentes com vistas a combater a retenção e a evasão no curso BC&T de Janaúba/MG, como, por exemplo, o desenvolvimento dos seguintes projetos: “*O Ensino de Física Através do Uso das Mídias Digitais*”; “*Terceiro Turno em Física: revisar, expandir e praticar*”; “*Programa de tutoria para a disciplina de Álgebra Linear*”; além do projeto “*Compartilhando saberes: implantação de um curso pré-vestibular gratuito em Janaúba/MG*”.

Entende-se que o estudo da retenção discente assim como da evasão não se encerra com esta pesquisa, entretanto, representa uma pequena contribuição para que novos estudos sejam feitos objetivando maior entendimento sobre o assunto. A complexidade desses temas revela a importância de se combater não só a retenção discente como a evasão, pois essas contribuem para a perpetuação de situações históricas de desigualdades

socioeconômicas e para a hierarquização e manutenção do poder entre grupos de pessoas e classes sociais.

Para futuros trabalhos sobre a retenção discente, sugere-se que sejam realizadas pesquisas que visem escutar os diferentes sujeitos sociais envolvidos no tema em análise. Ouvir esses sujeitos constitui formas de fazer, agir e pensar uma educação que se quer de fato e de direito, que seja equitativa e democrática. Também sugere-se que sejam realizadas entrevistas presenciais com esses diferentes sujeitos. Tais entrevistas possibilitarão inclusive a captura da linguagem não verbal dos participantes, permitindo dessa maneira ao pesquisador captar as emoções dos entrevistados.

Por fim, após cumpridas todas as etapas de realização desta pesquisa, será entregue à diretoria do IECT, *Campus* de Janaúba/MG, uma mídia digital com cópia desta dissertação com um ofício contendo as propostas sugeridas para combater a retenção no BC&T.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alessandra Xavier. **Expansão do Ensino Superior Brasileiro: análise da ocupação de vagas e evasão discente no curso de Ciência e Tecnologia da UFVJM, Campus Janaúba, no período de 2014 a 2016**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, Diamantina/MG, 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400200&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2020.
- AMORIM, Evandro das Mercês. **A Evasão Escolar no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG. 2016**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1171>. Acesso em: 11 out. 2020.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A culpa é sua”. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psp/v17n1/v17n1a05.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES-2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. **Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos**. 2013. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/carmen_lucia.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.
- BARBOSA, Maria Gisenilda. **A Expansão e a Interiorização das Universidades Federais: uma análise dos processos de criação, implantação e funcionamento da UFVJM-Campus Janaúba, ocorridos no período 2012-2017**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, 2018. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1942>. Acesso em: 21 out. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edição 70, 2016.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BECHI, Diego. Mercantilização do Ensino Superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. Em evento no Tocantins, Jair Bolsonaro diz que aluno de universidades brasileiras “faz tudo, menos estudar”. **Jornal da Anhanguera 2ª Edição**. TV Anhanguera. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/12/12/em-evento-no-tocantins-jair-bolsonaro-diz-que-aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as Políticas de Expansão de Vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: teoria e prática**, 2012. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br. Acesso em: 07 abr. de 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). 13. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 de dez. 2019.

BRASIL. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. **Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 2.026, de 10 de Outubro de 1996. **Estabelece Procedimentos para o Processo e Avaliação dos Cursos e Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-2026-10-outubro-1996-435829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades Federais-Reuni**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de abr. 2018.

BRASIL. LEI nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Perfil Territorial**. Brasília, 2015 (Caderno Territorial 079). Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_079_Serra%20Geral%20-%20MG.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Future-se: futuro de incertezas para as universidades e institutos federais**. In: Future-se? Impasses e perigos à educação superior brasileira. Salomão Ximenes e Fernando Cássio (organizadores). Santo André, SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p. Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAMPELLO, Antônio de Vasconcelos Carneiro; LINS, Luciano Nadler. **Metodologia de Análise de Tratamento da Evasão e da Retenção em Cursos de Graduação em Instituições Federais de Ensino Superior**. XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção (A integração de Cadeias Produtivas com a abordagem da manufatura sustentável). Rio de Janeiro 13 a 16 de outubro de 2008.

CAMPOS, Cácia Aparecida. **Evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFVJM – Campus Diamantina**. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. Diamantina, 2017.

CARVALHO, José Walter de. **Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina: sua História**. Diamantina: Gráfica Urgente, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. Disponível em: <https://uspcaf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, June 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil-o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, 2016, 32.4: 49-72. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CISLAGHI, Renato. **Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação**. 2008. 253f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 29 out. 2019.

CLEMENTE, Flávia da Silva. **As nuvens turvas do neoliberalismo e seus impactos nos horizontes do PROVITA**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9528>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CRUZ, Andréia Gomes da. **Políticas de Inclusão e Evasão da Educação Superior Privada: inclusão, para quem?** IV Encontro Nacional de Educação CONEDU. Disponível em: www.conedu.com.br. Acesso em: 10 de maio 2018.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, June, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2019.

DIAS, Ana Flávia Medeiros; CERQUEIRA, Guilherme Salazar; LINS, Luciano Nadler. **Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em engenharia de produção.** In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Recife-PE, Brasil. 2009.

DIAS, Ellen Cristine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. **A Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES/MG.** IN: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, São Paulo, SP. 2010. Disponível em: <https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DUBET, François. **O que é uma escola Justa?: a escola de oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.

EVANGELISTA, Richard Wanderley. **Estudo da evasão do Bacharelado em Humanidades da UFVJM: causas e consequências.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

FELIPE, Jean Carlos Coelho. **O Ensino de Física através do Uso das Mídias Digitais.** Diamantina, 2017. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/cursos/bacharelado-em-ciencia-e-tecnologia-janauba/projetos.html>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FERNANDES, Antônio Carlos; CONCEIÇÃO, Wander José. **Caminhos do Desenvolvimento. Síntese histórica da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 1953-2005.** Diamantina: UFVJM, 2005.

FERREIRA, Suely. **Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011).** Linhas críticas, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. **Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica.** Simpósio de Educação—XIX Semana de Educação—A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, v. 35, 2007.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LPM, 2011.

GAZETA DE ARAÇUAÍ ONLINE. **Seminário da UFVJM em Araçuaí debateu implantação de cursos**. Publicado em 28/11/2012. Disponível em: <http://www.gazetadearacuai.com.br/noticia/1201/seminario-da-ufvjm-em-aracuai-debateu-implantacao-de-cursos/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política, [S.l.], v. 13, n. 1(21), out. 2012. ISSN 1806-9029. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/12029/8709>. Acesso em: 14 maio 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIOLO, Jaime. O Future-se sem futuro. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social**, v. 6, n. 10, p. 261-350, 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/9758>. Acesso em: 28 de nov. 2020.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 24, abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao>. Acesso em: 14 maio 2020.

GODOI, Guilherme Aparecido de. **A Produção do Fracasso Escolar: teorias da carência Cultural, diferença cultural e desencontro cultural**. In. V Jornada Didática, IV Seminário de Pesquisa CEMAD “Saberes e práticas da docência”. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos>. Acesso em: 21 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Google Maps. **Imagem de Satélite do Caic de Janaúba**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/caic/@-15.7926585,-43.3218633,427m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x753d07b2beff3ad:0xc8224f6f2ff23068!8m2!3d-15.7932007!4d-43.3210756>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GOULART, Mariana Fortes. **Conforto térmico no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá: proposta para melhoria do desempenho térmico de um antigo Caic**. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102131/tde-25022015-145752/pt-br.php>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese dos indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018**. Rio de Janeiro, 2018.

Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Populacional 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/janauba/panorama>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

Instituto Liberal. **Autores Liberais-Milton Friedman**. Disponível em:

<https://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/galeria-de-autores/milton-friedman>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). O que é? Índice de Gini. **Revista Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Ano (2004).

Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 13 abr. 2020.

JESUS, Tatiana Dantas da Silva de. **A Produção do Fracasso Escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional**. SEDAE: VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação e XVI Semana da Educação. ed. 1, 20015. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais>. Acesso em: 15 out. 2019.

LEITE, Fátima Pereira. **Carta enviada ao presidente da República do Brasil em 25 de junho de 2009**. IN: *Ciência & Tudo*. Postado em 13/08/2011 por André Luiz Covre.

Disponível em: <http://cienciaetudo.ict.ufvjm.edu.br/bct/expandirounaoexpandireisaquestao>. Acesso em: 13/02/2020

LIMA Jr, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br>. Acesso em: 24 out. 2019.

LOBO, Roberto Leal e Silva Filho. *et al.* A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.132, set./dez. 2007.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. **Compreensão do Fracasso Escolar**. In:

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

Matheus, Dácio Roberto. **O Future-se e as Ameaças à Autonomia Universitária e ao Debate Democrático das Políticas Públicas**. In: *Future-se? Impasses e perigos à educação superior brasileira*. Salomão Ximenes e Fernando Cássio (organizadores). Santo André, SP:

Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p. Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Brasília, 2010. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelado%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Dilma anuncia criação de universidades e unidades de institutos federais**. Publicado em: 16 de agosto de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16972-dilma-anuncia-criacao-de-universidades-e-unidadesde-institutos-federais>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC, 1996.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Resolução n.1 de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Future-se: Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira. Acesso em: 23 jun. 2020.

MELO, Livia Veleda de Sousa e. **A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso**. 2013. 315 f., il. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15050>. Acesso em: 07 abr. de 2020.

NASCIMENTO, Francisco dos Santos; HELAL, Diogo Henrique. A Expansão e interiorização das Universidades Federais: uma análise do processo de implementação do

Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Gual**, Florianópolis, v.8, n.1, p.45-67, jan. 2015.

NERES JÚNIOR, Edson do Nascimento. **Programa de tutoria para a disciplina de Álgebra Linear**. Janaúba, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Programa%20de%20tutoria%20para%20a%20disciplina%20de%20algebra%20linear%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Programa%20de%20tutoria%20para%20a%20disciplina%20de%20algebra%20linear%20(2).pdf). Acesso em: 17 de ago. 2020.

New Deal. In Britannica Escola. Web, 2020. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/New-Deal/482030>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

NOCE, Marco Aurélio; FERREIRA NETO, José Ambrósio. A população rural do território da Serra Geral Minas Gerais. Camponeses ou agricultores familiares? **Revista IDeAS**, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/163728/1/Populacao-rural.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 out. 2019.

NOGUEIRA, Fernanda. **País perde R\$ 9 bilhões com evasão no ensino superior**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educação/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html>. Acesso em: 16 maio de 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). IN: **BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação**. 13.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLINTO, Gilda. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. *Inclusão Social*, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>. Acesso em: 23 de jun. 2020

OLIVEIRA, Adalvan Soares de. **As contribuições da gestão escolar na superação da retenção na superação da retenção discente: um estudo de caso no IFNMG/Campus Almenara no período letivo 2013/2014**. Dissertação (Mestrado Profissional em educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR. **Universidade para Janaúba-Movimento busca autorização para criação da universidade federal de Janaúba, atendendo o movimento criado em 2008**. *Jornal o Norte*. Publicado em 15/08/2011. Disponível em: www.onorte.net. Acesso em: 13 fev. 2020.

OLIVEIRA, Leida Calegário de; VANZELA, Ana Paula de Figueiredo Conte; SALVADOR, Lucimar Daniel Simões (Org.). **Enfrentamento à retenção e evasão: universidade no rumo certo**. 1. ed. Diamantina: UFVJM, 2019. [200] p. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2046>. Acesso em: 04 out. 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000200007&script=sci_arttext&tlng. Acesso em: 13 fev. 2020.

PACHANE, Graziela Giusti; VITORINO, Bruna de Melo. A expansão do Ensino Superior no Brasil pelo Programa Reuni: democratização da formação universitária ou apenas uma ambivalência legal?. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 16, p. 438-456, dez. 2015. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3114>. Acesso em: 11 dez. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v9e162015438-456>.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cad. Pesq.**, São Paulo (65): 72 – 77, maio de 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1198/1204>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: uma história de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2008.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A Persistência do Fracasso Escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol.10, núm.2, 2009, pp.117-127. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2019.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2020.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401252&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2020.

PEREIRA, Alexandre Severino. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da Ufes**. 2013. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/6302/1/Alexandre%20Severino%20Pereira.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; MAY, Fernanda; GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 32, p. 117-140, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2726>. Acesso em: 7 abr. 2020.

PRADO, Tiago de Lima. **Terceiro Turno em Física: Revisar, Expandir e Praticar**. Janaúba, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Projeto%20PROAE%20-%20teceiro%20turno%20em%20f%C3%Adsica%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Projeto%20PROAE%20-%20teceiro%20turno%20em%20f%C3%Adsica%20(3).pdf). Acesso em: 18 de ago. 2020.

ROSENDO, Ana Paula. “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. 2009. **Recensões LusoSofia**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos>. Acesso em: 22 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1979672/mod_resource/content/1/SANTOS%20Um%20discurso%20sobre%20as%20ci%C3%Aancias_LIVRO.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 6ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX**. Afro-Ásia, n. 18, 1996. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/viewFile/20901/13519>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 3. ed. **Rev. Atual**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/712/1/Metodologia%20de%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da; RODRIGUES, Janete de Páscoa; BRITO, Ahécio Kleber Araújo. Retenção Escolar no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v.5, n. 2, ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6661>. Acesso em: 24 out. 2019.

SILVA, Josielle Soares da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do Reuni: a implementação do programa na UFRN. **HOLOS**, 2014, 6: 206-224. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2152>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251/2937>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOARES, Cândida Dias *et al.* As Concepções do Fracasso Escolar e as Propostas de Solução. Revista Fragmentos de Cultura - **Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 17, n. 4, p. 693-708, jun. 2008. ISSN 1983-7828. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/352>. Acesso em: 15 dez. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/frag.v17i4.352>.

SOARES, Thereza Amélia. **Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limitada**. Quím. Nova, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 281-285, 2001. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/iupap/mulher/soares.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOUSA, Kairon Pereira de Araújo; NOBREGA, Jefferson Machado; FREITAS, Renata Miranda de. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. **Revista do NUFEN**, v. 11, n. 1, p. 246-251, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000100016. Acesso em: 09 nov. 2020.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estud. av.**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139, Aug. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142016000200123&script=sci_arttext. Acesso em: 19 nov. 2019.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da Política de Cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-438, Julho 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22 out. 2019.

SOUZA, Patrícia Nirlane da Costa. **Compartilhando saberes: implantação de um curso pré-vestibular gratuito em Janaúba-MG**. Janaúba, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Projeto_de_Extensao%20-%20Patricia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Projeto_de_Extensao%20-%20Patricia%20(2).pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

STUCHI, Carolinas Gabas. **Apontamentos sobre a configuração jurídica do Programa Future-se e o Modelo de Gestão por Organizações Sociais**. IN: Future-se? Impasses e perigos à educação superior brasileira. Salomão Ximenes e Fernando Cássio (organizadores). Santo André, SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p. Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **PPGED-Linhas de Pesquisa**. Disponível em: <https://ppgedufvjm.com.br/linhas-dde-pesquisa/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Núcleo Docente Estruturante**. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/cursos/bacharelado-em-ciencia-e-tecnologia-janauba/nde.html>. Acesso em: 22 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Campi da UFVJM: localização em âmbito estadual**. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/cienciaflorestal/historico/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Jornal da UFVJM. Unai e Janaúba se preparam para receber a UFVJM**. 36. ed. out./ nov./ dez. 2011. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/es/formularios/doc_view/1791-jornal-36.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Ata da 69ª sessão, sendo a 50ª sessão ordinária, do Conselho Universitário da Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.** Realizada em 07 dez. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2012-2016. 2012.** Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_view/4632-.html. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Plano Diretor Físico do Campus de Janaúba.** Diamantina, 2013. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/es/formularios/doc_view/2687-.html. Acesso em: 11 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Resolução n. 10 Consu, de 06 de setembro de 2013.** Aprova a criação de cursos de graduação, modalidade presencial, a serem ofertados no Campus de Janaúba – MG da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Disponível em <http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/11/2018/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-No.-010-CONS-DE-06-DE-SETEMBRO-DE-2013..pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Ofício n. 01/2014/GAB/IECT.** Janaúba, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Ofício n. 096/2015/GAB/IECT.** Janaúba, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI-UFVJM. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. **Resolução n. 55, de 20 de Setembro de 2017. Regulamenta o Programa de Monitoria da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e revoga a Resolução CONSEPE n. 01/2015.** Disponível em: <file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2055%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20programa%20de%20monitoria%20e%20revoga%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2015.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Ofício n. 02/2018 – Divisão de Infraestrutura e Manutenção.** Janaúba, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Relatório Técnico de Vistoria: prédio Caic-sede provisória da UFVJM.** Janaúba, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Relatório de retenção Ciência e Tecnologia em 2016/1 emitido pela DRCA/Janaúba.** Janaúba, maio, 2018, p. 4.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Relatório de Gestão 2018.** Diamantina 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202018.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Grupo de Trabalho Future-se UFVJM**. Portal da UFVJM. Diamantina, 2019. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/noticias>. Acesso em: 06 de abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. Resolução n. 11, de 11 de abril de 2019. **Estabelece o Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**. Disponível em: <file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2011.2019%20-%20Regulamento%20dos%20cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFVJM.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI– UFVJM. **Relatório da retenção média em unidades curriculares nos cursos de graduação período de 2016/2 a 2018/2**. Pró-Reitoria de Graduação/UFVJM. Diamantina, abr. 2019, p.8.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI– UFVJM. **Ata da 191ª Sessão, sendo a 64ª Convocada em caráter extraordinário, do Conselho Universitário (Consu)**. Realizada no dia 18/10/2019. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/formularios/cat_view/430-/431-/561-atas-consu.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT&start=20. Acesso em: 18 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **A UFVJM em números**. Diamantina, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/UFVJM%20em%20N%C3%Bamero%202019%20\(Abril\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DIAMANTINA/Downloads/UFVJM%20em%20N%C3%Bamero%202019%20(Abril)%20(2).pdf). Acesso em: 11 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **Ata da 83ª (octogésima terceira) reunião**, 47ª em caráter ordinário, da Congregação do Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia (IECT) do *Campus* de Janaúba. Realizada em: 30 ago. 2019.

VASCONCELLOS, Elza da Costa Cruz; BRISOLLA, Sandra Negraes. Presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 32, p. 215-265. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2020.

VICK, Fernanda. **Fundos Patrimoniais: o interesse da Filantropia empresarial no future-se e nas demais políticas públicas**. IN: Future-se? Impasses e perigos à educação superior brasileira. Salomão Ximenes e Fernando Cássio (organizadores). Santo André, SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p. Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VIEIRA, Eduardo Tadeu. **Índices de Retenção na Universidade de Brasília: abordagem do ponto de vista do financiamento**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15263>. Acesso em: 20 out. 2020.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, Junho 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2020.

XIMENES, Salomão; Stuchi, Carolina Gabas; RODRIGUES, Rayane Vieira. **O Passado do Future-se: Análise de Conteúdo de Três Versões Preliminares do Programa**. In: Future-se? Impasses e perigos à educação superior brasileira. Salomão Ximenes e Fernando Cássio (organizadores). Santo André, SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. 140 p. Disponível em: <http://www.ivanvalente.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TCLE E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

Você está sendo convidado(a), em virtude de ser discente do BC&T, a participar do projeto de pesquisa intitulado “A Retenção Escolar no Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, *Campus* Janaúba”. A pesquisa é coordenada pelo mestrando Magno Vilácio Pereira da Silva, sob orientação da Prof^a. Dra. Gerusa de Fátima Tomé Sabino. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador e com a UFVJM. Esta pesquisa possui como objetivo geral investigar as causas da retenção escolar no Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, *Campus* de Janaúba, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017. Como Objetivos Específicos, esta pesquisa pretende: caracterizar o perfil dos alunos retidos a partir de suas características socioeconômicas; verificar o perfil étnico-racial dos discentes retidos; identificar os fatores internos e externos que contribuem para a retenção no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T); analisar quais causas levam à retenção sob a ótica dos discentes, dos docentes e dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE); levantar quais são os índices de retenção por área do conhecimento no BC&T; identificar se há ações sistematizadas da coordenação do curso que tenham por objetivo a redução dos índices de retenção. O questionário possui 30 questões entre perguntas abertas e fechadas, o tempo previsto para resposta é de aproximadamente vinte minutos. Os dados deste questionário são confidenciais e serão utilizados pelo pesquisador apenas para fins acadêmicos. Os riscos relacionados com sua participação podem ser considerados mínimos, de modo que podemos citar possível constrangimento em responder alguma pergunta do questionário. Você terá a opção de não responder qualquer pergunta que o cause desconforto, sem que isto o cause prejuízo. Será mantido sigilo quanto à sua identidade, a qual não será revelada em nenhuma etapa da pesquisa. Os benefícios relacionados com sua participação nesta pesquisa serão indiretos. Os resultados deste estudo permitirão conhecer os fatores que levam à retenção escolar no BC&T, dessa forma, poderão ajudar os gestores e coordenadores na elaboração de medidas visando a diminuição da retenção nesse curso. Os resultados desta pesquisa também poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, com propósito estritamente científico. A sua participação assim como de todas as partes envolvidas, será voluntária, não estão previstos gastos relativos com sua participação, portanto não será paga qualquer remuneração. Não está previsto indenizações por sua participação, mas a qualquer momento, caso venha a sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização. Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o nome, endereço e o telefone do pesquisador principal, podendo a qualquer momento tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação. Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e responderemos por quaisquer questões colocadas pelo participante.

Coordenador do projeto (Mestrando): Magno Vilácio Pereira da Silva
Endereço: Rua Antônia Vicente de Paula, 300, bairro Santa Cruz - Cidade: Janaúba, MG
E-mail: magnovilacio1978@gmail.com - Telefone: (38) 9.8834-8038
Prof^a. Dr.^a Gerusa de Fátima Tomé Sabino (Orientadora -PPGE/UFVJM)

1. Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento. Declaro que entendi os objetivos, minha forma de participação na pesquisa, bem como seus riscos e benefícios. Aceito o convite para participar da mesma, assim como autorizo a publicação de seus resultados.

Para participar da pesquisa é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

Este questionário foi desenvolvido para uma pesquisa de cunho acadêmico, com objetivo de identificar e analisar as causas da retenção escolar no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), *Campus* de Janaúba. Os dados são confidenciais e serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Fique à vontade para responder o questionário; seja o mais verdadeiro(a) possível; o tempo médio de resposta a esse questionário é de 20 minutos; a sua participação na pesquisa é voluntária e sua participação é de suma importância para compreender as causas da retenção no curso BC&T.

Leia com atenção as perguntas e marque as respostas conforme sua opinião.
Obrigado pela sua colaboração!

Observação: não responda ao questionário caso seja menor de 18 anos.

1. Qual curso está realizando atualmente?

- BC&T - Bacharelado em Ciência e Tecnologia Engenharia de Minas
 Engenharia Física Outro
 Engenharia de Materiais

2. Em que período está cursando?

- 1º período 4º período
 2º período 5º período
 3º período 6º período

3. Qual é o seu sexo? Marcar apenas nos parênteses.

- Masculino Prefiro não dizer
 Feminino

4. Qual a sua faixa etária?

- 18 a 22 anos 31 a 34 anos
 23 a 26 anos 35 a 39 anos
 27 a 30 anos Mais de 39 anos

13. Qual a sua forma de ingresso nesse curso?

- Sisu/Enem Transferência
 Sasi Obtenção de um novo título

14. Quanto tempo você demorou para ingressar no BC&T após terminar o ensino médio?

- Menos de 1 ano De 3 a 4 anos
 De 1 a 2 anos De 4 a 5 anos
 De 2 a 3 anos Mais de cinco anos

15. Qual a sua renda familiar (soma da renda de todas as pessoas que moram com você e contribuem para o seu sustento)?

- Até um salário mínimo De 7 a 10 salários mínimos
 De 1 a 3 salários mínimos De 11 a 15 salários mínimos
 De 4 a 6 salários mínimos Mais de 15 salários mínimos

16. Como se dá a sua manutenção financeira?

- Trabalho formal Mesada fornecida por membro da família ou outras pessoas
 Trabalho informal Outros
 Bolsa de estudos

17. Por que você escolheu cursar o BC&T?

- Por influência de amigos, pais ou professores Por causa da concorrência do processo de entrada
 Por ser um curso valorizado no mercado de trabalho Porque me dará base para escolher qual engenharia quero seguir
 Apenas para ter um curso superior Outros: _____

18. Quanto à infraestrutura do novo prédio da UFVJM, em que atualmente ocorre as aulas, você a considera:

- Boa Regular Ruim

19. Na sua opinião, a estrutura física do prédio (Caic) em que ocorriam as aulas teve alguma influência com relação ao seu desempenho no curso?

- Não, não teve nenhuma influência Sim, teve influência negativa no meu desempenho
 Sim, teve uma influência positiva para o meu desempenho Prefiro não responder

Justifique sua resposta à questão anterior

20. No 1º período do curso você ficou retido (não conseguiu atingir a pontuação mínima para passar) em alguma destas disciplinas?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Funções de Uma Variável | <input type="checkbox"/> Introdução às Engenharias |
| <input type="checkbox"/> Álgebra Linear | <input type="checkbox"/> Comunicação, Linguagens, Informação e Humanidades I |
| <input type="checkbox"/> Química Tecnológica I | <input type="checkbox"/> Não fiquei retido |

Em caso de você ter ficado retido em alguma das disciplinas acima, quais causas você acha que contribuíram para a sua retenção?

Resposta: _____

21. No 2º período do curso você ficou retido em alguma destas disciplinas?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Funções de Várias Variáveis | <input type="checkbox"/> Linguagens de Programação |
| <input type="checkbox"/> Fenômenos Mecânicos | <input type="checkbox"/> Comunicação, Linguagens, Informação e Humanidades II |
| <input type="checkbox"/> Química Tecnológica II | <input type="checkbox"/> Não fiquei retido |

Em caso de você ter ficado retido em alguma das disciplinas acima, quais causas você acha que contribuíram para a sua retenção?

Resposta: _____

22. No 3º período do curso você ficou retido em alguma destas disciplinas?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Equações Diferenciais Integrais | <input type="checkbox"/> Bioquímica |
| <input type="checkbox"/> Fenômenos Térmicos e Ópticos | <input type="checkbox"/> Algoritmos de Programação |
| <input type="checkbox"/> Biologia Celular | <input type="checkbox"/> Comunicação, Linguagens, Informação e Humanidades III |
| <input type="checkbox"/> Não fiquei retido | |

Em caso de você ter ficado retido em alguma das disciplinas acima, quais causas você acha que contribuíram para a sua retenção?

Resposta: _____

23. No 4º período do curso você ficou retido em alguma destas disciplinas?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Probabilidade e Estatística | <input type="checkbox"/> Físico-Química |
| <input type="checkbox"/> Desenho e Projeto para Computador | <input type="checkbox"/> Mecânica dos Fluidos |
| <input type="checkbox"/> Fenômenos Eletromagnéticos | <input type="checkbox"/> Não fiquei retido |
| <input type="checkbox"/> Microbiologia | |

Em caso de você ter ficado retido em alguma das disciplinas acima, quais causas você acha que contribuíram para a sua retenção?

Resposta: _____

24. No 5º período do curso você ficou retido na disciplina Gestão para a Sustentabilidade?

Sim

Não

Em caso de você ter ficado retido nessa disciplina, quais causas você acha que contribuíram para a sua retenção?

Resposta: _____

25. Quais recursos didáticos eram utilizados pelo(s) professor(es) da(s) disciplina(s) a(s) qual(is) você tenha ficado retido? (Justifique sua resposta).

Resposta: _____

26. Considerando que você tenha ficado retido em alguma disciplina obrigatória, o que você acha que foi feito pelos seus colegas que conseguiram sucesso nessa disciplina?

Resposta: _____

27. Você costuma estudar para as avaliações?

Sim, estudo

Raramente estudo

Às vezes estudo

Não estudo

28. Caso você estude para as avaliações, você procura fazer com qual antecedência?

No dia da avaliação

3 dias antes da avaliação

1 dia antes da avaliação

Mais de três dias antes da avaliação

2 dias antes da avaliação

Outro: _____

29. Caso você tenha ficado retido em alguma disciplina, como você considera que era a sua assiduidade às aulas durante o período em que você a cursou?

Frequentava todas as aulas

Faltava a muitas aulas

Às vezes faltava às aulas

Raramente faltava às aulas

30. Quando você ficou retido, caso tenha ficado, em qual posição da sala de aula você costumava sentar?

À frente, próximo ao professor

No meio da sala

Ao fundo da sala, longe do professor

APÊNDICE B – TCLE E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

Você está sendo convidado(a), em virtude de ser docente do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T), a participar do projeto de pesquisa intitulado “A Retenção Escolar no Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, *Campus Janaúba*”. A pesquisa é coordenada pelo mestrando Magno Vilácio Pereira da Silva, sob orientação da Prof^ª. Dra. Gerusa de Fátima Tomé Sabino. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador e com a UFVJM. Esta pesquisa possui como objetivo geral investigar as causas da retenção escolar no Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, *Campus de Janaúba*, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende: caracterizar o perfil dos alunos retidos a partir de suas características socioeconômicas; verificar o perfil étnico-racial dos discentes retidos; identificar os fatores internos e externos que contribuem para a retenção do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T); analisar quais causas levam a retenção sob a ótica dos discentes, dos docentes e dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE); levantar quais são os índices de retenção por área do conhecimento no BC&T; identificar se há ações sistematizadas da coordenação do curso que tenham por objetivo a redução dos índices de retenção. O questionário possui 12 questões entre perguntas abertas e fechadas, o tempo previsto para resposta é de quinze minutos. Os dados deste questionário são confidenciais e serão utilizados pelo pesquisador apenas para fins acadêmicos. Os riscos relacionados com a sua participação podem ser considerados mínimos, de modo que podemos citar possível constrangimento em responder alguma pergunta do questionário. Você terá a opção de não responder qualquer pergunta que o cause desconforto, sem que isto o cause prejuízo. Será mantido sigilo quanto à sua identidade, a qual não será revelada em nenhuma etapa da pesquisa. Apesar da coleta de dados ser feita por disciplina, os resultados serão divulgados com o enquadramento da matéria nas Grandes Áreas e Subáreas do Conhecimento, conforme a classificação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Dessa maneira, você não será exposto com a divulgação desta pesquisa. Os benefícios relacionados com sua participação nesta pesquisa serão indiretos. Os resultados deste estudo permitirão conhecer os fatores que levam à retenção escolar no BC&T, dessa forma poderão ajudar os gestores e coordenadores na elaboração de medidas visando à diminuição da retenção nesse curso. Os resultados desta pesquisa também poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, com propósito estritamente científico. A sua participação assim como de todas as partes envolvidas, será voluntária, não estão previstos gastos relativos com sua participação, portanto não será paga qualquer remuneração. Não está previsto indenizações por sua participação, mas a qualquer momento, caso venha a sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização. Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o nome, endereço e o telefone do pesquisador principal, podendo a qualquer momento tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação. Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e responderemos por quaisquer questões colocadas pelo participante.

Coordenador do projeto (Mestrando): Magno Vilácio Pereira da Silva
 Endereço: Rua Antônia Vicente de Paula, 300, bairro Santa Cruz - Cidade: Janaúba, MG
 E-mail: magnovilacio1978@gmail.com - Telefone: (38) 9.88348038
 Prof.^a Dr.^a Geruza de Fátima Tomé Sabino (Orientadora - PPGEd/UFVJM)

1. Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento. Declaro que entendi os objetivos, minha forma de participação na pesquisa, bem como seus riscos e benefícios. Aceito o convite para participar da mesma, assim como autorizo a publicação de seus resultados.

Para participar da pesquisa é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

Observação: só respondam ao questionário caso esteja ministrando ou tenha ministrado aulas nas disciplinas obrigatórias do BC&T.

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

1. Qual a sua formação acadêmica?

Bacharelado

Licenciatura

Tecnólogo

Especifique qual curso de formação: _____

2. Qual a sua titulação acadêmica?

Pós-graduação *lato sensu*

Doutorado

Mestrado

Nenhuma titulação

3. Você, na sua formação acadêmica, já teve algum contato com práticas pedagógicas?

Resposta: _____

4. Antes de ministrar aulas no BC&T você tinha alguma experiência como professor?

Até 1 ano de experiência

Mais de 3 anos de experiência

Até 2 anos de experiência

Não tive nenhuma experiência

Até 3 anos de experiência

5. Qual(is) disciplina(as) você ministra aula no curso BC&T?

Justifique sua resposta: _____

6. Na sua opinião, o local em que o discente senta na sala de aula contribui para o seu desempenho escolar?

Sim, contribui

Não contribui

Justifique sua resposta: _____

7. Quanto à infraestrutura do prédio em que atualmente ocorre as aulas você a considera?

Boa Regular Ruim

Justifique sua resposta: _____

8. Na sua opinião, a estrutura física do prédio (Caic) em que ocorriam as aulas teve alguma influência com relação ao desempenho dos alunos na(s) disciplina(s) em que você ministra aulas no BC&T?

Não, não teve nenhuma influência Sim, teve influência negativa no desempenho
 Sim, teve uma influência positiva no desempenho Prefiro não responder

Justifique sua resposta: _____

9. Para você, quais são as causas que contribuem para a retenção na disciplina que você ministra aula BC&T?

Resposta: _____

10. Quais ações você faz para reduzir os índices de retenção na sua disciplina?

Resposta: _____

11. Quais ações deveriam ser feitas pela comunidade acadêmica que resultariam em uma diminuição dos índices de retenção no BC&T?

Resposta: _____

12. Quais didáticos você utiliza para auxiliá-lo nas aulas?

Resposta: _____

APÊNDICE C – TCLE E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DO NDE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

Você está sendo convidado(a), em virtude de ser membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T), a participar do projeto de pesquisa intitulado “A Retenção Escolar no Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, *Campus* Janaúba”. A pesquisa é coordenada pelo mestrando Magno Vilácio Pereira da Silva, sob orientação da Prof^a. Dra. Geresa de Fátima Tomé Sabino. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador e com a UFVJM. Essa pesquisa possui como objetivo geral investigar as causas da retenção escolar no Curso de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, *Campus* de Janaúba, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende: caracterizar o perfil dos alunos retidos a partir de suas características socioeconômicas; verificar o perfil étnico-racial dos discentes retidos; identificar os fatores internos e externos que contribuem para a retenção do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T); analisar quais causas levam à retenção sob a ótica dos discentes, dos docentes e dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE); levantar quais são os índices de retenção por área do conhecimento no BC&T; identificar se há ações sistematizadas da coordenação do curso que tenham por objetivo a redução dos índices de retenção. O questionário possui 9 questões entre perguntas abertas e fechadas, o tempo previsto para resposta é de dez minutos. Os dados deste questionário são confidenciais e serão utilizados pelo pesquisador apenas para fins acadêmicos. Os riscos relacionados com sua participação podem ser considerados mínimos, de modo que podemos citar possível constrangimento em responder alguma pergunta do questionário. Você terá a opção de não responder qualquer pergunta que o cause desconforto, sem que isto o cause prejuízo. Será mantido sigilo quanto à sua identidade, a qual não será revelada em nenhuma etapa da pesquisa. Dessa maneira, você não será exposto com a divulgação desta pesquisa. Os benefícios relacionados com sua participação nesta pesquisa serão indiretos. Os resultados deste estudo permitirão conhecer os fatores que levam à retenção escolar no BC&T, dessa forma poderão ajudar os gestores e coordenadores na elaboração de medidas visando à diminuição da retenção nesse curso. Os resultados desta pesquisa também poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, com propósito estritamente científico. A sua participação, assim como de todas as partes envolvidas, será voluntária, não estão previstos gastos relativos com a sua participação, portanto não será paga qualquer remuneração. Não está previsto indenizações por sua participação, mas a qualquer momento, caso venha a sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização. Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o nome, endereço e o telefone do pesquisador principal, podendo a qualquer momento tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação. Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e responderemos por quaisquer questões colocadas pelo participante.

Coordenador do projeto (Mestrando): Magno Vilácio Pereira da Silva
Rua: Antônia Vicente de Paula, 300, Bairro Santa Cruz - Cidade: Janaúba, MG
E-mail: magnovilacio1978@gmail.com – Telefone: (38) 9.8834-8038

Prof^a. Dr.^a Geruza de Fátima Tomé Sabino (Orientadora – PPGEd/UFVJM)

1. Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento. Declaro que entendi os objetivos, minha forma de participação na pesquisa, bem como seus riscos e benefícios. Aceito o convite para participar da mesma, assim como autorizo a publicação de seus resultados.

Para participar da pesquisa é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

QUESTIONÁRIO PARA OS MEMBROS DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE) DO BC&T

1. Qual a sua formação acadêmica?

Bacharelado

Licenciatura

Tecnólogo

Especifique qual curso de formação: _____

2. Qual a sua titulação acadêmica?

Pós-graduação lato sensu

Doutorado

Mestrado

Nenhuma titulação

3. Você na sua formação acadêmica já teve algum contato com práticas pedagógicas?

Resposta: _____

4. Na sua opinião, o local em que o discente senta na sala de aula contribui para o seu desempenho escolar?

Sim, contribui

Não contribui

Justifique sua resposta: _____

5. Quanto à infraestrutura do prédio novo, em que atualmente ocorre as aulas, você a considera:

Boa

Regular

Ruim

Resposta: _____

6. Na sua opinião, a estrutura física do prédio (Caic) em que ocorriam as aulas teve alguma influência com relação ao desempenho dos alunos nas disciplinas do BC&T?

Não, não teve nenhuma influência

Sim, teve influência negativa no desempenho

Sim, teve uma influência positiva no desempenho

Prefiro não responder

Justifique sua resposta: _____

7. Para você, quais são as causas que contribuem para a retenção no BC&T?

Resposta: _____

8. Quais ações estão sendo tomadas pelo NDE para reduzir os índices de retenção no BC&T?

Resposta: _____

9. Quais ações deveriam ser feitas pela comunidade acadêmica que resultariam em uma diminuição dos índices de retenção no BC&T?

Resposta: _____

ANEXO A – CARTA DE FÁTIMA LEITE AO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

