

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE ENSINO,**  
**GESTÃO E INOVAÇÃO**

**FÁBIO LUÍS FÁVERO**

**Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos em  
informática no Senac Catanduva**

ARARAQUARA– SP

2017

**FÁBIO LUÍS FÁVERO**

**Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos em informática no Senac Catanduva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

**Orientador:** Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz.

ARARAQUARA– SP

2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

F277u Fávero, Fábio Luis

Evasão escolar na educação profissional: Um estudo nos cursos técnicos em informática no Senac de Catanduva/Fábio Luís Fávero. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.  
129f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Darwin Ianukiewtz

1. Evasão escolar. 2. Ensino técnico. 3. Metodologias ativas.  
4. Curso técnico. I. Título.

CDU 370

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FÁVERO, F. L. **Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos em informática no Senac Catanduva.** 2017. 129 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

**NOME DO AUTOR:** Fábio Luís Fávero

**TÍTULO DO TRABALHO:** Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos em informática no Senac Catanduva

**TIPO DO TRABALHO/ANO:** Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



FÁBIO LUÍS FÁVERO

Rua Belo Horizonte, 287 – Bairro CJ J P Busnardo – Pindorama/SP – CEP: 15830-000  
fabiofaver082@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **FÁBIO LUÍS FÁVERO**

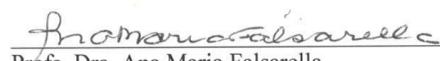
TÍTULO DO TRABALHO: **“Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos em informática no Senac Catanduva”**

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Maria Falsarella  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Adriana Clementino Mosca  
Centro Universitário - SENAC

Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 31/03/2017

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz (orientador)

Nós somos o resultado das interações que temos com as outras pessoas no decorrer das nossas vidas. Por isso, agradeço a Deus por cada pessoa que pôs em meu caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A Deus**

Pela presença em todos os momentos e pelos caminhos que traçou em minha vida e que me fez chegar até aqui.

### **Ao Professor Dr. Darwin Ianuskiewtz**

Por sua orientação tranquila, coerente e muito eficiente. Por acreditar no meu trabalho, por me dar autonomia para trabalhar, pela sua simplicidade e empatia.

### **Aos professores do Programa de Mestrado**

Por compartilharem suas experiências de forma dinâmica e muito rica.

### **Aos meus pais Osmar Luiz Fávero e Maria Dolores Lopes Fávero**

Que sempre fizeram o possível e o impossível para que eu trilhasse pelos caminhos da Educação.

### **À minha Família**

Pela paciência e compreensão em minhas ausências durante essa etapa.

### **Ao Senac São Paulo**

Por me oferecer mais uma opção de desenvolvimento pessoal e profissional.

### **À UNIARA**

Pela oportunidade concedida.

FÁVERO, F.L. **Evasão escolar na educação profissional: um estudo nos cursos técnicos em informática no Senac Catanduva.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIARA – Universidade de Araraquara.

## RESUMO

A evasão escolar é um tema preocupante e muito discutido. A presente pesquisa tem por objetivo geral verificar os motivos da evasão escolar nos cursos técnicos em informática do Senac de Catanduva. Tais cursos têm como proposta institucional a utilização das metodologias ativas em sala de aula, as quais fogem dos padrões tradicionais escolares, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico. Isso deveria contribuir para a permanência do aluno, porém o índice de evasão nessas turmas ainda é muito alto. Diante desses fatos, levantamos o seguinte questionamento: Por que um aluno que busca uma qualificação profissional se evade? Foram objetivos específicos: a) identificar quais são os fatores internos e os externos que possam contribuir para que o aluno desista do curso; b) verificar se as metodologias ativas podem ou não influenciar nessa decisão; c) buscar estratégias para intervir nos indicadores com o intuito de amenizar o elevado índice de evasões. Com o resultado do trabalho pretende-se criar propostas de ações específicas de forma a contribuir para a diminuição dos elevados índices de evasão escolar para os cursos técnicos do Senac. Trata-se de uma pesquisa com características qualitativas, através de entrevista semiestruturada com os monitores de educação profissional, e quantitativas feita por meio de um questionário com os ex-alunos evadidos. Os estudos bibliográficos foram apoiados por: Schön (2000), Hernández e Ventura (1998), Casassus (2002), dentre outros. Após a análise observamos que a maioria dos fatores que causam a evasão escolar são fatores externos, com destaque para: necessidade de trabalho, problemas pessoais, problemas de saúde, mudança de cidade e gravidez. Entretanto, evidenciamos alguns fatores internos como: não identificação com o curso, conteúdo difícil, curso não era o que esperava e problemas pessoais com colegas de classe, fatores esses que podem ser trabalhados. Verificamos também que as metodologias ativas não influenciam na evasão dos alunos, pelo contrário, tendem a contribuir para a permanência dos mesmos.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Ensino técnico. Metodologias ativas. Curso técnico

## ABSTRACT

School dropout is a concerning and much discussed topic. The present research has the general objective to verify the reasons of school dropout in the technical computer courses at Senac Catanduva. Such courses have as institutional proposal the use of the active methodologies in class that flee from the traditional school patterns, making the process of teaching and learning more dynamic. This should contribute to the permanence of the students, but the dropout rate in this course is still very high. Faced to these facts, we raise the following question: Why does a student that looks for a professional qualification evades? Were specific objectives: a) identify the internal and external factors that may contribute to the student dropping out of the course; b) verify if the active methodologies may or not influence this decision; c) search strategies to intervene in the indicators to reduce the high rate of evasion. With the result of the work intends to create proposals of specific actions to contribute to the reduction of the high rates of school dropout for the technical courses at Senac. It is a research with qualitative characteristics through a semi-structured interview with the professional education monitors and quantitative made through a survey with the evaded ex-students. The bibliographic studies were supported by: Schön (2000), Hernández e Ventura (1998), Casassus (2002), among others. After the analyzes and discussions we observed the main factors that cause school dropout are external factors, such as: work needs, external personal problems, health problem, city change and pregnancy. However, we did show some internal factors such as: low identification with the course, difficult content, course was not what was expected by the student and personal problems with classmates, factors that can be worked on. We also verified that the active methodologies do not influence on the school dropout, instead, they tend to contribute to their permanence.

**Keywords:** School dropout. Technical education. Active methodologies. Technical course

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> - Faixa etária dos ex-alunos pesquisados .....                    | 50 |
| <b>Figura 2</b> - Senac Catanduva - entrada.....                                  | 65 |
| <b>Figura 3</b> - Senac Catanduva - área externa .....                            | 65 |
| <b>Figura 4</b> - Senac Catanduva - auditório .....                               | 66 |
| <b>Figura 5</b> - Senac Catanduva - biblioteca.....                               | 67 |
| <b>Figura 6</b> - Senac Catanduva - laboratório de tecnologia da informação ..... | 67 |
| <b>Figura 7</b> - Senac Catanduva - ombrelones.....                               | 68 |
| <b>Figura 8</b> - Motivos de ingresso .....                                       | 77 |
| <b>Figura 9</b> - Categoria de ingressos .....                                    | 78 |
| <b>Figura 10</b> - Motivos da desistência do curso técnico em informática .....   | 79 |
| <b>Figura 11</b> - Desistiram por motivos de trabalho .....                       | 80 |
| <b>Figura 12</b> - Percepção em relação as aulas .....                            | 80 |
| <b>Figura 13</b> - Atratividade das aulas .....                                   | 81 |
| <b>Figura 14</b> - Formato das aulas, atividades e aprendizado.....               | 81 |
| <b>Figura 15</b> - Mercado de trabalho .....                                      | 82 |
| <b>Figura 16</b> - Qualidade dos monitores .....                                  | 82 |
| <b>Figura 17</b> - Qualidade da infraestrutura.....                               | 83 |
| <b>Figura 18</b> - Retorno ao Senac .....   | 83 |
| <b>Figura 19</b> - Retorno confirmado .....                                       | 84 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> - Motivos da evasão escolar - levantamento bibliográfico .....                 | 25 |
| <b>Tabela 2</b> - Fatores comuns da evasão escolar .....                                       | 27 |
| <b>Tabela 3</b> - Comparação dos aspectos da pesquisa qualitativa com os da quantitativa ..... | 49 |
| <b>Tabela 4</b> - Organização do curso .....   | 70 |
| <b>Tabela 5</b> - Perfil dos alunos nos cursos técnicos .....                                  | 71 |
| <b>Tabela 6</b> - Formação docente.....  | 74 |
| <b>Tabela 7</b> - Experiência e emprego .....  | 75 |
| <b>Tabela 8</b> - Metodologias ativas.....   | 75 |
| <b>Tabela 9</b> - Fatores predominantes para a evasão .....                                    | 76 |
| <b>Tabela 10</b> - Identificação de evasão com antecedência .....                              | 76 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| BIRD     | Banco Interamericano de Desenvolvimento   |
| CNC      | Confederação Nacional do Comércio de Bens e Serviços  |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos  |
| ETEC     | Escola Técnica Estadual   |
| FAAP     | Fundação Armando Alves Penteado   |
| LPI      | <i>Linux Professional Institute</i>   |
| MEC      | Ministério da Educação  |
| MEP      | Monitor de educação profissional  |
| MEPs     | Monitores de educação profissional  |
| PDE      | Programa de Desenvolvimento Educacional   |
| PROEJA   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos |
| PRONATEC | Programa Nacional do Ensino Técnico e Emprego   |
| RG       | Registro Geral  |
| SENAC    | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  |
| SENAI    | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial   |
| SQL      | <i>Structured Query Language</i>  |
| TA       | Termo de Assentimento   |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  |
| TI       | Tecnologia da Informação  |
| UNAERP   | Universidade de Ribeirão Preto  |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura                            |
| UNIARA   | Universidade de Araraquara  |
| UNIFORT  | Unidade Móvel de Formação e Treinamento   |
| USAID    | <i>United States Agency for International Development</i>                                   |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO.....  | 12 |
| 1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....  | 16 |
| 1.1. Metodologias ativas.....  | 16 |
| 1.2. Evasão escolar .....  | 22 |
| 1.3. Educação profissional .....   | 28 |
| 1.3.1 Educação e trabalho .....  | 28 |
| 1.3.2 A educação profissional no Brasil .....                              | 30 |
| 1.3.3 Reflexões .....  | 41 |
| 2. TEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS .....                                   | 44 |
| 2.1 Tema e justificativa .....   | 44 |
| 2.2 Questões de pesquisa.....  | 45 |
| 2.3 Objetivo geral.....  | 46 |
| 2.4 Objetivos específicos .....  | 46 |
| 3. MATERIAIS E MÉTODOS.....  | 47 |
| 3.1. Forma de realização do estudo .....                                   | 47 |
| 3.2. Foco da pesquisa .....  | 50 |
| 3.3. Instrumento de coleta de dados .....                                  | 51 |
| 3.4. Metodologias de análise .....   | 54 |
| 3.4.1 Análise de conteúdo.....   | 54 |
| 3.4.2 Análise de discurso .....  | 58 |
| 3.4.3 Aplicação na pesquisa da análise de conteúdo .....                   | 60 |
| 3.4.4 Aplicação na pesquisa da análise de discurso.....                    | 61 |
| 3.5. Riscos e benefícios .....   | 62 |
| 4. A PESQUISA .....  | 63 |
| 4.1. Caracterização da instituição e do curso técnico em informática ..... | 63 |
| 4.1.1. A instituição.....  | 63 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.2. O Senac Catanduva.....  | 64  |
| 4.1.3. O curso técnico em informática.....                                     | 68  |
| 4.1.4. Formas de ingresso.....   | 69  |
| 4.1.5. Diferencial do curso.....   | 70  |
| 4.1.6. Organização do curso.....   | 70  |
| 4.1.7. Perfil dos alunos.....  | 71  |
| 4.1.8. Perfil docente e contratação.....                                       | 72  |
| 4.1.9. Acompanhamento dos alunos.....  | 73  |
| 4.2. Considerações sobre as entrevistas com os MEPS.....                       | 74  |
| 4.3. Pesquisa com ex-alunos evadidos.....                                      | 76  |
| 4.4. Análise.....  | 84  |
| 4.4.1 Ex-alunos evadidos.....  | 85  |
| 4.4.2 Monitores de educação profissional.....                                  | 86  |
| 4.5. Possibilidades de sugestões.....  | 97  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 100 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 101 |
| ATOS NORMATIVOS.....   | 108 |
| APÊNDICES.....   | 110 |
| Apêndice 1 - questionário para levantamento de dados (Ex-alunos evadidos)..... | 110 |
| Apêndice 2 – roteiro para entrevistas (MEPs).....                              | 113 |
| ANEXO.....   | 114 |
| ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....                                     | 114 |
| MEP 1.....   | 114 |
| MEP 2.....   | 118 |
| MEP 3.....   | 120 |
| MEP 4.....   | 122 |
| MEP 5.....   | 125 |

|            |     |
|------------|-----|
| MEP 6..... | 127 |
|------------|-----|

## INTRODUÇÃO

Atualmente trabalho como monitor de educação profissional (MEP) no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de Catanduva, ministrando aulas para cursos técnicos de nível médio e cursos de formação inicial e continuada na área de informática, porém até chegar a esse ponto, minha carreira profissional teve algumas reviravoltas. Iniciei na área de tecnologia da informação aos doze anos de idade e aos quinze entrei em uma sala de aula como professor pela primeira vez. Consegui um estágio devido ao curso técnico em informática que estava fazendo e nesse momento se iniciou uma paixão pelo ensinar da qual eu ainda não tinha me dado conta. Terminei os estudos do curso técnico e fiz também faculdade na área de informática me graduando como Tecnólogo em processamento de dados. Nesse período de faculdade eu sempre ministrava aulas de informática básica em escolas de informática da região onde morava.

Recém-formado comecei a trabalhar como técnico em informática atuando como consultor e paralelamente iniciei também algumas aulas no Senac no período noturno conciliando as duas funções.

Nesse meio tempo me especializei em Comunicação e Artes – Mídias interativas e também em Educação Profissional que era a minha área de atuação como docente uma vez que até então eu só tinha formação técnica. Além da faculdade eu fiz diversos outros cursos e consegui várias certificações em tecnologia.

Aproximadamente dez anos se passaram e resolvi escolher a carreira pela qual meu coração bate mais forte. Pedi demissão do emprego de consultor e passei a me dedicar única e exclusivamente a profissão que realmente me faz sentir mais prazer e alegria que é ensinar. Estou a dezoito anos ensinando e a cada dia que passa eu procuro sempre me aperfeiçoar mais.

Eu estudei em uma escola com modelo tradicional de ensino, na qual os professores ficavam a aula toda transmitindo conhecimento e nós alunos ficávamos copiando tudo e sendo condicionados desde pequenos a decorar todo o conteúdo que os professores passavam durante as aulas. Era o modelo didático-pedagógico que os alunos conheciam; dessa forma tínhamos que aceitar e nos adaptar. Cada vez que eu tinha uma prova para fazer, minha mãe sempre me perguntava se eu já tinha decorado as questões ou o conteúdo que iria cair na prova, ela fazia questão de pegar o caderno e me encher de perguntas sobre esse conteúdo, graças a isso eu desenvolvi uma capacidade de memorização muito boa, porém pouco

raciocínio ou visão crítica em relação ao que eu estava fazendo. Quando eu cheguei ao Senac pela primeira vez, me deparei com um ambiente totalmente diferente, inicialmente comecei lecionando da maneira que fui condicionado, passando os conteúdos na lousa e pedindo para que os alunos copiassem, até que aos poucos, fui sendo apresentado para as metodologias ativas - que até então eram desconhecidas para mim. Desde o início, eu particularmente adorei, porque vi ali uma possibilidade de tornar as aulas que eu sempre achei chatas (como aluno), em algo mais atrativo e que possibilitasse ao aluno desenvolver muito mais conhecimentos teóricos e práticos (práxis) do que em um simples repasse de conteúdo.

Atualmente presenciamos a constante busca por novas metodologias de aprendizagem que permitam um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto o Senac trabalha com metodologias ativas diversas, com destaque principal para a metodologia de projetos. Acreditamos muito nas metodologias ativas de aprendizagem que fazem parte da proposta de trabalho do Senac, as quais utilizamos há mais de dez anos em sala de aula. Porém, será que as metodologias ativas são facilitadoras ou impeditivas para o desenvolvimento do processo de ensino técnico? O uso de metodologias ativas pode influenciar de alguma forma os alunos no momento da decisão em continuar ou não o curso? Para buscarmos essas respostas, fizemos também um levantamento sobre essas metodologias ativas que podem ser um dos facilitadores ou impeditivos para a adesão dos alunos aos estudos. Ao longo do próximo capítulo iremos apresentar o que a literatura investigada apresenta. Procuramos aproveitar os textos encontrados e relatar diversos ambientes para verificar quais foram os resultados obtidos nesses campos de estudo para construir o referencial inicial para esse estudo.

Metodologias ativas são processos de ensino aprendizagem que permitem que as aulas sejam ministradas de forma diferentes dos padrões convencionais nos quais o aluno é considerado apenas um receptor de informações (do professor), como sujeito passivo. Com as metodologias ativas os alunos passam a atuar ativamente em todo o seu processo de aprendizagem, e o professor passa a ser um mediador e instigador para que o aluno aprenda a desenvolver autonomia e passe a buscar o conhecimento por si só (BERBEL, 2011). Entretanto, podem ser utilizadas diversas modalidades para isso, como por exemplo o trabalho por projetos, a resolução de problemas com o arco de Magueréz<sup>1</sup>, e *Team Academy*<sup>2</sup> na qual os alunos aprendem fazendo, entre outras.

---

<sup>1</sup> Foi criado por Charles Magueréz e tem uma dinâmica de aprendizagem baseada em fases: observação da realidade; observação de uma maquete simbolizando e simplificando a realidade; discussão sobre esquemas

Nesse estudo, pretendo investigar os motivos da evasão escolar dos alunos da educação profissional, mais especificamente nos cursos técnicos em informática. Tenho essa preocupação, uma vez que, mesmo com o uso das metodologias ativas, a porcentagem de evasão dos referidos cursos apresenta uma média entre trinta a cinquenta por cento, envolvendo públicos dos programas Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e Programa Senac de Gratuidade, além de alunos pagantes. Assim, a evasão tornou-se um fator de grande preocupação para a instituição.

Em virtude desse cenário atual decidimos fazer um estudo aprofundado sobre essa taxa de evasão e buscar quais são seus principais fatores. Ao efetuar o cancelamento do curso alguns alunos - neste estudo, considerados evadidos, sempre relatam o porquê desse cancelamento, porém não temos a certeza de que os reais motivos sejam declarados. Além disso, a grande maioria não aparece para efetivar esse cancelamento e esclarecer os reais motivos, e nesses casos, o cancelamento é feito por testemunho<sup>3</sup> e as causas ficam sem um relato oficial para a instituição, fato que seria de grande valia para tomada de novas estratégias administrativas ou pedagógicas.

Para as buscas iniciais sobre as pesquisas já realizadas sobre o tema, utilizamos as palavras-chaves: metodologias ativas, ensino técnico, evasão escolar e curso técnico. Encontramos aproximadamente cinquenta trabalhos entre artigos, dissertações e apresentações em anais de congressos através das buscas realizadas nos sites da Capes, Anped, Scielo, entre outros relacionados a metodologias ativas, e evasão escolar. Utilizamos vinte e um artigos e três dissertações de mestrado que estão presentes nessa pesquisa nos itens referentes às metodologias ativas e evasão escolar no capítulo referente à Revisão Bibliográfica. Os demais trabalhos foram excluídos das análises por serem muito parecidos com os relatos selecionados ou não se enquadrarem no nosso ambiente de pesquisa. A maioria dos artigos excluídos do universo proposto para a pesquisa, são referentes às metodologias ativas e elaborados por profissionais da área da saúde no ensino superior, diferentemente de nosso estudo na área de

---

(de conteúdos), permitindo uma generalização; execução sobre maquete, permitindo dar imediatamente um valor aos símbolos e execução na realidade. (BERBEL, 2012)

<sup>2</sup> Criado por Timo Partanen em 1993 na Finlândia, o Team Academy é um desafio às idéias tradicionais de ensino e aprendizagem, sua concepção do aprender faz com o aprendizado acadêmico e empresarial com uma abordagem de ensino que é uma mistura de tradição e inovação. (PUROKURU; RYYNANEN, 2000, tradução nossa)

<sup>3</sup> O cancelamento por testemunho é um registro que acontece quando a efetivação do cancelamento é feita pelo técnico de desenvolvimento profissional responsável pela área do curso em questão nos casos em que o aluno não volta ao Senac para cancelar o curso e explicar seus motivos de desistência.

informática com foco no ensino técnico. No que se refere a outros artigos sobre evasão escolar, descartamos por não apresentarem contribuições sobre a relação entre evasão escolar, metodologias ativas e curso técnico. Durante as buscas, procuramos selecionar os trabalhos que relataram os fatores internos e externos ao ambiente escolar como possíveis causas de evasões.

Como pressupostos para as evasões acreditamos que possa ser uma mescla entre fatores internos (clima de sala de aula, infraestrutura de salas de aulas e laboratórios, qualidade dos professores (monitores de educação profissional<sup>4</sup>), metodologias de ensino, entre outros) e externos (mercado de trabalho, expectativas de desenvolvimento profissional, situação financeira, situação familiar, problemas pessoais, dentre outros).

Entre os trabalhos analisados referentes às metodologias ativas, pudemos constatar que há estudos em diferentes linhas que compreendem ensinos técnico e superior que nos mostram que o trabalho por metodologias ativas tem muito mais vantagens do que desvantagens, porém é necessária uma preparação prévia de discentes e docentes para uma utilização adequada das mesmas.

Os trabalhos relacionados à evasão escolar nos mostram que todos os setores educacionais apresentam problemas de evasão, sendo eles nos níveis fundamentais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), médio, técnico e superior. Procuramos por trabalhos que abrangessem diversas regiões do país, as quais apresentam características diferentes e, mesmo assim, percebemos uma semelhança muito grande nos motivos causadores da evasão.

---

<sup>4</sup> No Senac o cargo de professor é para profissionais do ensino superior, para professores do ensino de nível médio (cursos técnicos), de cursos de formação inicial e continuada e de cursos livres o cargo é monitor de educação profissional.

## 1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 1.1. Metodologias ativas

Neste tópico Limberger (2013) relata que atualmente estamos vivendo em uma época de globalização na qual a população tem acesso a uma diversidade de mídias digitais o que torna o acesso à informação muito mais fácil e nos leva a mudar as estratégias do nosso cotidiano no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. O aluno de hoje não pode mais ser comparado com um aluno de alguns anos atrás, o qual esperava passivamente pelo conhecimento transmitido pelo professor, pois com o acesso à tecnologia ele certamente terá conteúdo para contribuir durante as aulas e isso precisa ser aproveitado pelo professor de uma maneira que ambos aprendam com essa troca recíproca de informações.

O desenvolvimento dessa fase de globalização dos conhecimentos corresponde ao objetivo central de várias propostas metodológicas, tal como o método de projetos (originariamente concebido por Dewey<sup>5</sup> e Kilpatrick<sup>6</sup>), os centros de interesse (de Decroly<sup>7</sup>) e a pesquisa sobre o meio, dentre outras. As primeiras propostas integradoras são bastante antigas: datam do início do século XX e foram formuladas por representantes da Pedagogia Ativa. (HERNÁNDEZ, 1998)

Atualmente essas propostas metodológicas têm sido ressignificadas e reinterpretadas, tendo assumido ... o status de uma concepção pedagógica. Trata-se da chamada pedagogia de projetos que, em função de sua abrangência conceitual e filosófica, em muito se distancia dos métodos ativos que lhes deram origem. Apesar disso, compartilha alguns dos princípios básicos desses métodos, tais como a importância conferida à atividade do aluno, a vinculação do processo de aprendizagem com o mundo fora da escola e a não-fragmentação do conhecimento ... Essas transformações da realidade, de fato, mudam a forma de entender a prática pedagógica, porque trazem uma série de implicações para a compreensão do papel a ser desempenhado pelas instituições de ensino. Estas, no mundo de

---

<sup>5</sup> As ideias centrais que nortearam o método de projetos formulado por Dewey eram as seguintes: partir de uma situação problemática, articular o processo de aprendizagem ao mundo exterior à escola e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias. O interesse do aluno era o ponto de partida para o desencadear do projeto, pautado pelo desenvolvimento de atividades, levando à formulação de hipóteses e à busca de informações e conhecimentos que as referenciassem (ou não). Por meio dessas atividades, os alunos iam aprendendo e se colocando novas questões, detonadoras de novos projetos.

<sup>6</sup> Kilpatrick desenvolveu o método de projeto para educação infantil, que era uma forma de educação progressista que organizou o currículo e a sala de aula atividades em torno do tema central de um sujeito. Ele acreditava que o papel do professor deve ser o de um "guia" em oposição a uma figura autoritária. Kilpatrick acreditava que as crianças devem dirigir sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses e devem ser autorizadas a explorar seu ambiente, experimentando a sua aprendizagem através dos sentidos naturais.

<sup>7</sup> Decroly dedicou-se apaixonadamente a experimentar uma escola centrada no aluno, e não no professor, e que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de simplesmente fornecer a elas conhecimentos destinados à sua formação profissional. Os centros de interesse são grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade dos estudantes. Eles também foram concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse.

hoje, devem se comprometer com a criação de condições para que o aluno não só aprenda e saiba gerir os conhecimentos, avaliando sua pertinência na solução de problemas, como também simule ou modele diferentes situações reais, domine as diversas técnicas de pesquisa e argumentação, além de desenvolver a capacidade de negociar, de tomar decisões e de se relacionar com os demais. (SENAC, 2002, p. 46)

O Senac optou por trabalhar com metodologias ativas de aprendizagem com o intuito de promover situações-problemas ou projetos, buscando aproximar o aluno cada vez mais do mercado de trabalho, sendo que o objetivo dessa forma de trabalho é mostrar para o aluno que o mercado de trabalho não é muito diferente de uma sala de aula. Para tanto, o Senac promove atividades em sua maioria voltadas para a realidade.

Nesse sentido, conhecendo e utilizando novas formas de ensino, encontramos no Senac, uma nova forma de apresentarmos os conteúdos e associar o uso em projetos que possam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento.

Wall, Prado e Carraro (2008) defendem que o conhecimento se torna o principal recurso da sociedade atual, os profissionais precisam aprender rapidamente e as escolas precisam construir o conhecimento cada vez mais voltado para a realidade. Mitre et al (2008) vão mais além e afirmam que o estudante passa a assumir o papel ativo ao aprender fazendo e o docente se torna o mediador e responsável pela orientação. Oliveira, Couto e Gontijo (2014) ressaltam que nessa situação o mediador precisa aplicar todo o seu saber e sua experiência na criação de situações de aprendizagem que privilegiem a interatividade se tornando um coadjuvante indispensável.

Nessa busca por metodologias centradas no aluno com uma proposta pedagógica inovadora, reflexiva, ética e transformadora em contrapartida com as metodologias tradicionais<sup>8</sup>, certamente encontraremos dificuldades, conflitos e desafios que necessitam de envolvimento e comprometimento de discentes e docentes (SILVA et al, 2012). Dentre essas metodologias inovadoras que desenvolvem autonomia e que exercitam uma postura crítica com estímulo aos processos de ensino-aprendizagem, destacam-se as metodologias ativas. (FRANCO; SANTOS; SANTOS, 2015)

De acordo com Berbel (2011), que nos relata sobre a autonomia dos alunos usando metodologias ativas, a complexidade crescente dos diversos setores da vida tem demandado novas capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo.

---

<sup>8</sup> Neste trabalho definimos que ensino tradicional é o ensino no qual o professor é considerado o detentor do saber e ele tem a função de transmitir conhecimento, os alunos são ouvintes e ficam esperando pelo conhecimento do professor e buscam memorizar esse conteúdo transmitido. Nesse formato, os alunos participam passivamente no processo educacional, são considerados como coadjuvantes e o professor é o ator principal.

Nesse contexto o sujeito percebe que foi ele quem causou a mudança e consegue revolver problemas de níveis individuais e coletivos.

A mesma autora, defende que o uso de metodologias ativas desperta curiosidades, impulsiona a aprendizagem através da superação de desafios. O aluno vai aprendendo com situações reais ou simuladas através de diversas formas: estudos de casos, projetos, aprendizagem baseada em problemas, pesquisa científica e problematização com o arco de Maguerez que contribuem para que o aluno melhore nos seguintes aspectos: motivação, assiduidade, desenvolvimento do pensamento crítico, aprendizagem, desempenho e, além de desenvolver um estado psicológico mais equilibrado.

Podemos destacar também outras ferramentas de trabalho relacionadas com as metodologias ativas: trabalhar com grupos fechados (MACAGNAN, 2012), programa miniempresa - Junior Achievement<sup>9</sup> (BENTO; BARICHELLO, 2011) e PeerInstruction<sup>10</sup> (OLIVEIRA; COUTO; GONTIJO, 2014).

Oliveira, Couto e Gontijo (2014) e Mitre et al (2008) também relatam os novos desafios para a educação na sociedade do conhecimento baseados nos quatro pilares da educação que foram sintetizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no século XX: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que juntos definem como o ser humano aprende. É o aprender a aprender. Para tanto o uso de metodologias ativas torna-se importante nesse contexto.

Fazer com que o aluno consiga desenvolver os referidos pilares com o máximo de aproveitamento é um tanto quanto complexo, uma vez que as formas de avaliações também sofreram alterações e passam a ser feitas de forma somativa e formativa - por competências, ao invés de qualificação (LIMBERGER, 2013). Para tanto é necessário criar também novas formas de registros para essas avaliações e uma das alternativas é o portfólio, um potente instrumento para visualizarmos o aprimoramento do pensamento crítico dos alunos e seu desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, uma vez que é um documento no qual o aluno registra todas as informações referentes ao seu aprendizado assim como todas as atividades desenvolvidas. (GOMES, 2010)

O portfólio dos alunos é criado toda vez que se inicia um novo projeto. Inicialmente após a definição do tema do projeto, definimos também o que será necessário para esse

---

<sup>9</sup> É um projeto que vem sendo utilizado como metodologia no ensino do empreendedorismo aos jovens do ensino médio. A Junior Achievement que é uma organização não-governamental fundada em 1919, nos Estados Unidos, e atualmente está presente em 123 países.

<sup>10</sup>“Instrução pelos Pares”, criado em 1991 pelo professor Eric Mazur da Universidade de Harvard, nos USA, onde diversos trabalhos têm atestado sua potencialidade em função da aprendizagem.

projeto, o que geralmente envolve a busca de informações para o desenvolvimento das competências necessárias para que os alunos consigam desenvolvê-lo. Todo esse processo de busca pelas informações é guardado nesse portfólio, que pode ser feito em forma de uma pasta contendo as pesquisas impressas, manuscritas, desenhos ou fotos, ou também pode ser digital, desde que contenha tudo o que o aluno desenvolveu no decorrer do projeto em questão. Para os alunos se torna uma fonte de pesquisa futura, sempre que precisar buscar um conteúdo o portfólio estará à disposição do mesmo e para os professores é uma forma de avaliar e monitorar o desempenho dos alunos durante o processo de realização do projeto através da produção que cada aluno faz em seu portfólio. Além disso, o professor pode também usar dessas informações para compartilhar com outros professores, de modo que esses portfólios passem a ser referência para novos projetos.

As metodologias ativas também proporcionam ao aluno o desenvolvimento da autonomia individual em coalizão com o coletivo proporcionando ao mesmo ter a visão de todo o processo profissional. Permite formar um profissional com competências éticas, políticas e técnicas, o que contribui para que o mesmo busque soluções para a realidade em que vive e o torna capaz de mudá-la pela sua própria ação ao mesmo tempo em que se transforma (práxis). (MITRE et al, 2008)

Nesse contexto, a aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilite ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto através da ação-reflexão-ação. Santos (2001) aponta a resolução de situações problemas como base das estratégias didáticas.

Borges e Alencar (2014) ressaltam que, para trabalhar com metodologias ativas, o docente precisa ter uma didática muito bem pensada e elaborada para não perder a alegria de ensinar, uma vez que estará favorecendo a autonomia do aluno e pode vir a não se sentir mais tão importante.

Bento e Barichello (2011) apresentam um relato da análise de uma metodologia de projetos do programa miniempresa - *Junior Achievement*, que foi trabalhada com alunos do ensino técnico profissionalizante nos seguintes aspectos: interesse pelo curso, aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, satisfação com os docentes, formação de competências e métodos de avaliação. De acordo com o relatório final que foi elaborado depois da aplicação de questionários para os alunos, perceberam que a metodologia de projetos pode interferir no interesse dos alunos na educação profissional desde que aplicada em uma dinâmica com

diálogo na resolução de problemas e também é necessário um aprimoramento na comunicação entre professor e aluno.

Após o levantamento de informações através de avaliações teóricas e práticas, Silva et al (2012) descrevem que as metodologias ativas libertam (sic) os alunos da aprendizagem tradicional, devem ser construídas coletivamente, precisam ter um vínculo entre teoria e prática e são responsáveis pela construção do conhecimento, proporcionando interação, socialização, discussão dos conteúdos que estimulam o crescimento pessoal e profissional dos envolvidos, contribuindo para a formação de profissionais críticos e reflexivos. Para chegar a essas conclusões foram usados relatos após a aplicação de metodologias ativas no ensino superior de enfermagem.

Outro relato positivo referente ao uso de metodologias ativas é o de Franco, Santos e Santos (2015) que mostram uma aplicação na formação de enfermeiros, constatando-se após relatos orais por parte de alunos e professores que são metodologias muito eficazes, independente do assunto e que quando comparadas com os métodos de ensino tradicionais permitem aos alunos práxis maiores, desenvolvendo novas formas de buscarem informação e aproveitarem as aulas com mais satisfação e prazer.

Macagnam (2012) e Gomes (2010) evidenciam após a análise de questionários, um diferencial extremamente positivo no uso de metodologias ativas para a aprendizagem dos alunos de ensino superior da área de saúde, mais precisamente nos cursos de anatomia e medicina respectivamente. Verificou-se que os alunos não aprenderam apenas os conteúdos propostos para o curso, mas também competências pessoais para se tornarem bons profissionais que poderiam se inserir na sociedade e, diante dela, intervir como cidadãos para a criação de um mundo melhor.

Limberger (2013) destaca também uma experiência da aplicação de metodologias ativas no curso superior de farmácia e verificou-se que essa experiência permitiu aos acadêmicos construir seu próprio caminho, com mais segurança, autoestima, autonomia e motivação, uma vez que ampliou a consciência dos estudantes acerca da tolerância, da ambiguidade e da complexidade, além do estímulo ao respeito as opiniões diversas. As avaliações com os alunos foram feitas através de elaboração de sínteses orais e escritas.

Outro ponto forte das metodologias ativas na educação superior pudemos verificar nas conclusões de Oliveira, Couto e Gontijo (2014) que apresentam uma comparação entre turmas que usaram aprendizagem ativa e turmas que não usaram, verificando um desempenho acadêmico melhor nas turmas inseridas nas atividades de aprendizagem ativas em relação às

turmas com aprendizagens tradicionais. Os resultados foram obtidos por meio de avaliações escritas e observações dos alunos pelos professores.

Berbel (2011) relata, no entanto, que para as metodologias ativas atingirem realmente seus objetivos, os discentes precisam compreendê-las e assimilá-las. Somente uma metodologia pode não ser suficiente e cabe aos docentes aproveitarem o máximo de benefícios, mas precisam estar muito bem capacitados. Complementando, Santos (2011) alerta que ainda existe uma distância entre o que é pretendido em termos de aprendizagem e o que o professor tem de conhecimento para oferecer na aplicação de metodologias ativas. Marin et al (2010) relatam que após um levantamento de dados feito através de questionários, que os alunos, algumas vezes, sentem-se perdidos em busca de conhecimentos, além de apresentarem dificuldades quanto à sua inserção na equipe de estudos e afirmam que a construção de novos modelos de aprendizagem requer constante empenho visando seu aperfeiçoamento.

Marin et al (2010) também apresentam alguns pontos fortes e fracos no uso das metodologias ativas, dentre os pontos fortes podemos destacar:

- Uma reação ao autoritarismo do professor que nos cria o conceito de escola nova ou escola ativa (o papel de detentor do conhecimento do professor perde força e os alunos passam a fazer parte do seu processo de aprendizagem);
- Na aprendizagem baseada em problemas, há problematização de um tema da realidade social, com um ponto de partida e um de chegada, constituindo uma forma de refletir sobre a própria vivência, possibilitando intervenções e transformações da realidade, além de criar mais oportunidades de situações diversas;
  - Integração entre disciplinas e ciclos;
  - Estímulo ao estudo constante;
  - Independência e responsabilidade do aluno.

Em relação aos pontos fracos, relata:

- Mudança brusca, os alunos se sentem perdidos em busca de conhecimento;
- Alunos não se sentem abertos às mudanças, há necessidade de uma mudança por parte dos alunos – tornando-se proativos, autodidatas;
- Professores precisam estar bem capacitados para orientar de forma correta.

Após as observações dos relatos de experiências percebemos claramente que para se trabalhar com metodologias ativas é necessária uma preparação de dois atores fundamentais nesse processo que são: alunos e professores. Não adianta capacitarmos os professores e não prepararmos os alunos para a metodologia. Em relação aos professores, os mesmos precisam compreender que eles passarão a ter um papel de mediadores e não serão mais os detentores do conhecimento, e no que se refere aos alunos, eles passarão a tomar frente em busca do saber. Essas mudanças de paradigmas podem causar transtornos para ambas as partes e precisamos nos anteceder a esses problemas através de uma preparação prévia.

## **1.2. Evasão escolar**

Neste tópico relatamos que a evasão escolar é um tema muito discutido por diversos pesquisadores nas etapas de ensino referentes aos ensino médio, ensino técnico e, finalmente ensino superior. Filho et al (2007) ressaltam que essa preocupação não é somente no Brasil, é uma realidade a nível internacional.

Souza et al (2011) e Batista, Souza e Oliveira (2009) relatam a evasão escolar no ensino fundamental no Ceará e na cidade de Ilhéus respectivamente, ambos coletaram informações de alunos, professores e funcionários das escolas através de entrevistas para buscarem respostas para as evasões. Apesar das localidades serem diferentes, alguns pontos relatados se equivalem, como por exemplo, a necessidade de trabalho e rotina diária exaustiva, falta de incentivo da família e dos professores, e professores não preparado para tornar os conteúdos escolares atraentes. Em outros pontos, porém, divergem. De acordo com Souza et al (2011) destaca-se também falta de alimentação servida pela escola (os alunos preferem ir para casa comer ao invés de ir na escola com fome depois que saem do trabalho), salas superlotadas, e amizades erradas (amigos que levam à vagabundagem e ao consumo de drogas). Batista, Souza e Oliveira (2009) observam também as condições socioeconômicas precárias, necessidade de cuidar dos filhos, dificuldades de concentração, falta de interesse e dificuldades com a língua escrita, como sendo outros fatores contribuintes da evasão.

De acordo com Batista, Souza e Oliveira (2009), um ponto que vale ressaltar é a questão do retorno à escola. Muitos alunos, depois de algum tempo ausentes do ambiente escolar, voltaram para a escola na procura por qualificação, e outros, devido ao programa de incentivo do governo (Bolsa Família), porém, mesmo com esse benefício do governo, verifica-se que o número de matrículas é superior ao número de formandos, ou seja, a evasão

ainda persiste. É importante frisar, no entanto, que de acordo com outros autores, observa-se com a ajuda do Bolsa Família uma melhora na frequência das crianças e adolescentes, assim como uma diminuição do abandono e evasão na escola. (BRANDÃO, PEREIRA, DALT, 2013)

Ceratti (2008) abordou as causas e consequências da evasão escolar partindo da necessidade de combater a exclusão social e refletir sobre o trabalho educativo e pedagógico dos professores na educação de jovens e adultos da educação básica, ensino fundamental e médio na cidade de Nova Londrina, Paraná. Dentre os resultados obtidos, destacamos alguns pontos: os alunos consideram a escola boa, os professores bons e se consideram bons alunos, porém faltam às aulas de forma excessiva e culpam os conteúdos que não ensinam para a vida como causa de desinteresse e conseqüentemente ausências nas aulas. Destacam-se também os fatores sociais e econômicos como causadores de evasões. Essas informações foram obtidas através de uma metodologia de pesquisa com questionários abertos.

Resultados não muito diferentes foram produzidos através de entrevistas e apontados por Queiroz (2004) em um estudo realizado com jovens entre quinze a dezenove anos no estado do Mato Grosso. Os resultados apresentam alguns fatores externos e internos que contribuem para a evasão escolar. Dentre os fatores externos, observou a desigualdade social, a falta de incentivo da família, a falta de interesse da própria criança, o baixo nível de instrução dos pais que não conseguem acompanhar o desempenho dos filhos, a desnutrição e as desvantagens culturais como os principais motivos. Entre os fatores internos, destacam-se a presença de violência escolar, a linguagem pouco acessível utilizada pelos professores, a não valorização do universo cultural da criança pela escola, as condições precárias dos estabelecimentos e os elementos afetivos na relação entre aluno e professor.

Néri (2009) elaborou um estudo com estudantes entre quinze a dezessete anos de idade em praticamente todas as regiões do Brasil e apesar do espaço geográfico ser mais abrangente, nos resultados obtidos também encontramos alguns fatores já relatados por outros autores como sendo as principais causas da evasão, dentre eles destacamos: necessidade de trabalho e geração de renda, falta de interesse, falta de atratividade da escola e motivos pessoais. Neste estudo, apareceu um fator novo, identificado como a dificuldade que muitos alunos têm para se deslocar até a escola por morarem muito longe, impedindo-os de frequentarem as aulas diariamente e promovendo a evasão.

A falta de professores foi outro diferencial apontado por Oliveira (2008) junto aos alunos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Minas Gerais, identificando

que a falta de professores também contribui para as evasões, principalmente no EJA, que possui a proposta de acompanhamento individual dos envolvidos no processo. No ensino técnico, Dore e Luscher (2011), através de entrevistas, também pesquisaram alunos de Minas Gerais, e acrescentam às causas de evasão os seguintes fatores: o fato das políticas públicas não privilegiarem o ensino técnico, os grupos de amigos influenciam na evasão, as relações do engajamento acadêmico ou de aprendizagem, as relações do engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, professores e demais membros da comunidade escolar, a composição heterogênea do corpo discente, os poucos recursos escolares, as características estruturais da escola, os processos e as práticas escolares e pedagógicas inadequadas. Para chegar a essas conclusões, foi realizado um levantamento de dados através de entrevistas.

Cravo (2012), em seu trabalho referente a evasão nos cursos técnicos em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis, nos mostra alguns motivos para evasões, dentre eles: problemas com doenças, horário incompatível com o curso, dificuldades de aprendizagem, não identificação com o curso, mudança de cidade e mudança de curso. Outros fatores diferentes foram apontados por Glavam e Cruz (2013) em um estudo com alunos de cursos técnicos no Senai em Santa Catarina. Verificaram que muitos alunos se matricularam e nunca estiveram presentes, outros desistiram por causa de necessidade de trabalho, problemas familiares e desânimo com o curso. Ainda referindo a curso técnico, Cruz (2013) em sua dissertação de mestrado, apresenta um estudo da evasão em relação aos alunos de cursos profissionalizante do Senac Sete Lagoas, e dentre os motivos apontados, verificou como principais fatores: a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, mudança de residência, preferência por realizarem um curso superior, problemas de saúde e falta de identificação do aluno com o curso. Apesar desses estudos serem de cidades diferentes, na maioria deles, os motivos de evasões são semelhantes e poucos divergem.

Algumas diferenças mais gritantes são apontadas como causas de evasões no ensino superior. Silva Filho et al (2007) evidenciaram motivos para evasão, como: a falta de recursos financeiros, questões de ordem acadêmica, expectativa do aluno em relação a sua formação, problemas de integração do estudante com a instituição e a relação custo-benefício. Nesse estudo, na opinião dos estudantes, o esforço para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena em virtude da relação custo/benefício.

O mesmo autor relata que a evasão ocorre tanto na educação pública quanto na privada, com maior incidência nas universidades públicas. Para ambas, as evasões são

motivos de desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos, uma vez que causa ociosidade de professores, funcionários e equipamentos físicos, porém para as instituições privadas é ainda mais agravante pelo fato de causar também diminuição das receitas e nesse caso a relação custo/aluno acaba não compensando.

Silva Filho et al (2007) ainda concluem que não é possível afirmar que a situação da evasão brasileira é pior ou melhor do que a média internacional - que varia muito entre os países, podemos sim, concluir que precisamos de estudos mais incisivos sobre a diminuição das taxas de evasão com o objetivo de evitar desperdício social e financeiro.

Após a análise das pesquisas aqui apresentadas, foi possível construirmos um quadro dos motivos levantados e estabelecer uma classificação conforme a frequência em que são citadas, servindo para orientação de nossos estudos.

**Tabela 1-** Motivos da evasão escolar - levantamento bibliográfico

| <b>Motivos da Evasão Escolar</b> |                          |   |
|----------------------------------|--------------------------|---|
| <b>Autores</b>                   | <b>Nível Educacional</b> | <b>Motivos das evasões</b>  |
| Batista, Souza e Oliveira (2009) | Ensino Fundamental       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de trabalho;</li> <li>• Rotina diária exaustiva;</li> <li>• Falta de incentivo da família e dos professores;</li> <li>• Professores mal treinados;</li> <li>• Conteúdos não atraentes;</li> <li>• Condições socioeconômicas precárias;</li> <li>• Necessidade de cuidar dos filhos;</li> <li>• Dificuldades de concentração;</li> <li>• Falta de interesse;</li> </ul> |
| Souza et al (2011)               |                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades com a língua escrita;</li> <li>• Falta de alimentação servida pela escola;</li> <li>• Salas superlotadas;</li> <li>• Amizades que levam a vagabundagem e ao consumo de drogas.</li> </ul>   |
| Ceratti (2008)                   | EJA                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos que não ensinam para a vida;</li> <li>• Desinteresse;</li> <li>• Fatores sociais e econômicos.</li> </ul>  |
| Oliveira (2008)                  |                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de professores.</li> </ul>   |

|                       |                |  |
|-----------------------|----------------|--|
| Queiroz (2004)        | Ensino Médio   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualdade social;</li> <li>• Falta de incentivo da família;</li> <li>• Falta de interesse da própria criança;</li> <li>• Baixo nível de instrução dos pais;</li> <li>• Desnutrição;</li> <li>• Desvantagens culturais.</li> <li>• Violência escolar;</li> <li>• Linguagem pouco acessível utilizada pelos professores;</li> <li>• Não valorização do universo cultural da criança pela escola;</li> <li>• Condições precárias da escola;</li> <li>• Elementos afetivos na relação entre aluno e professor.</li> </ul>  |
| Melo (2009)           |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de trabalho e geração de renda;</li> <li>• Falta de interesse;</li> <li>• Falta de atratividade da escola;</li> <li>• Motivos pessoais;</li> <li>• Dificuldade para se deslocar até a escola.</li> </ul>  |
| Dore e Luscher (2011) | Ensino Técnico | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas públicas não privilegiarem o ensino técnico;</li> <li>• Os grupos de amigos influenciam na desistência;</li> <li>• Relações do engajamento acadêmico ou de aprendizagem;</li> <li>• Relações do engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar;</li> <li>• Composição heterogênea do corpo discente;</li> <li>• Poucos recursos escolares;</li> <li>• As características estruturais da escola;</li> <li>• Os processos e as práticas escolares e pedagógicas inadequadas.</li> </ul> |
| Cravo (2012)          |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doenças;</li> <li>• Horário incompatível com o curso;</li> <li>• Dificuldades de aprendizagem;</li> <li>• Não identificação com o curso;</li> <li>• Mudança de cidade;</li> <li>• Mudança de curso.</li> </ul>  |
| Glavam e Cruz (2013)  |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de trabalho;</li> <li>• Problemas familiares;</li> <li>• Desanimo com o curso.</li> </ul>   |

|                          |                 |   |
|--------------------------|-----------------|---|
| Cruz (2013)              |                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade de conciliar trabalho e estudo;</li> <li>• Mudança de residência;</li> <li>• Preferência por realizar um curso superior;</li> <li>• Problemas de saúde;</li> <li>• Falta de identificação do aluno com o curso.</li> </ul>                           |
| Silva Filho et al (2007) | Ensino Superior | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de recursos financeiros;</li> <li>• Questões de ordem acadêmica;</li> <li>• Expectativa do aluno em relação a sua formação;</li> <li>• Problemas de integração do estudante com a instituição;</li> <li>• Relação custo-benefício não compensa.</li> </ul> |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016

Após as análises de diferentes autores, em diferentes níveis de estudo e diferentes localidades geográficas podemos observar na tabela 2 que existem fatores comuns que causam a evasão escolar.

**Tabela 2 - Fatores comuns da evasão escolar**

| <b>Autores</b>                   | <b>Nível Educacional</b> | <b>Fatores comuns</b>                              |
|----------------------------------|--------------------------|--|
| Batista, Souza e Oliveira (2009) | Ensino Fundamental       | Condições sociais e econômicas desfavoráveis       |
| Ceratti (2008)                   | EJA                      |  |
| Silva Filho et al (2007)         | Ensino Superior          |  |
| Batista, Souza e Oliveira (2009) | Ensino Fundamental       | Necessidade de trabalho                            |
| Souza et al (2011)               |                          |  |
| Melo (2009)                      | Ensino Médio             |  |
| Cruz (2013)                      | Ensino Técnico           |  |
| Batista, Souza e Oliveira (2009) | Ensino Fundamental       | Conteúdo escolar (sem atratividade ou significado) |
| Souza et al (2011)               |                          |  |
| Melo (2009)                      | Ensino Médio             |  |

|                                  |                    |                                    |
|----------------------------------|--------------------|------------------------------------|
| Cravo (2012)                     | Ensino Técnico     | Falta de identificação com o curso |
| Cruz (2013)                      |                    |                                    |
| Batista, Souza e Oliveira (2009) | Ensino Fundamental | Falta de Interesse                 |
| Ceratti (2008)                   | EJA                |                                    |
| Melo (2009)                      | Ensino Médio       |                                    |
| Queiroz (2004)                   |                    |                                    |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016

### 1.3. Educação profissional

Neste tópico faremos uma breve relação entre a educação e o mundo do trabalho, mostraremos um histórico da educação profissional no Brasil, suas conquistas perante a lei com o passar dos anos e reflexões de futuro da mesma em relação aos acontecimentos atuais.

#### 1.3.1 Educação e trabalho

A inserção no universo do trabalho presume a passagem por um processo de formação escolar, essa compreensão é fundamental quando definimos os princípios norteadores das práxis de uma instituição de educação profissional, baseados nos seus projetos pedagógicos. (SENAC, 2002)

Constituída no percurso de um processo histórico, essa relação trabalho-escola é um fenômeno recente, consolidando-se com a Revolução Industrial do século XVIII, a afirmação, surge a partir da Enciclopédia de Diderot e D’Alembert, onde, informa Machado (2000, p. 13), “aparece pela primeira vez descrito o quadro de ocupações da época – e o que se deveria estudar para exercê-las”.

Aranha (2006) reforça que a Revolução Industrial - a partir de 1750, provocou profundas mudanças socioeconômicas, ocorrendo a substituição do sistema feudal pelo sistema capitalista. Com o desenvolvimento industrial, os métodos de produção se tornaram mais eficientes, a utilização de novas máquinas trouxe uma produção maior, e conseqüentemente mais lucros. As máquinas foram substituindo, aos poucos o trabalho artesanal. Esta substituição e o crescimento na produção de bens, levou a maior demanda de matéria-prima e de mão de obra especializada. Nesse momento, começa a se estruturar a educação profissional como a conhecemos hoje: mais formal, realizada em instituições

específicas e voltada às necessidades da indústria nascente. Assim, confirma-se que, de acordo com as necessidades produzidas pelo homem em diferentes momentos históricos, a educação exige novos conteúdos e passa a oferecer propostas mais diversificadas.

A demora para a criação do vínculo entre educação e trabalho é perfeitamente compreensível se considerarmos as relações sociais próprias das sociedades antiga e medieval. A esse respeito, Frigotto (1999, p. 8 apud documento do Senac, 2002), diz que nessas sociedades, essa relação “era demarcada por um apartheid entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos. O poder era supostamente predestinado e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dominantes”.

Percebemos que a relação entre educação escolar e trabalho coincidiu com o desenvolvimento capitalista; isso pode ser atribuído ao fato de que as próprias características do modo capitalista de produção levaram à necessidade de formação do trabalhador. Isso aconteceria, uma vez que esse modelo produtivo, além de requerer treinamento mínimo para trabalho na linha de produção, precisa contar com um quadro de gerência e de supervisão bem preparado. (SENAC, 2002)

Em contrapartida, a classe trabalhadora, que era a de linha de produção, precisava de um aprimoramento do como fazer as tarefas específicas que lhe eram atribuídas, sendo que inicialmente a aprendizagem se dava pela experiência, pela repetição e pela demonstração. Esse modelo se estendeu até meados do século XX, quando as próprias empresas se encarregavam de preparar o trabalhador nos chamados treinamentos em serviço. (SENAC, 2002)

Diante desse cenário, a preocupação principal era garantir o máximo de eficiência e rendimento do trabalho, o que levou Frederick Taylor (1856-1915) a realizar estudos sobre o tempo necessário para à execução de cada tarefa relacionada com a finalização de determinado produto. “Introduzidos pela primeira vez nas fábricas de automóveis Ford, os estudos de Taylor ficaram conhecidos como taylorismo ou método taylorista de produção”. (SENAC, 2002, p. 18)

Moldados para uma rotina de trabalho extremamente especializado, agravava-se a distância entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar, retirando do trabalhador qualquer possibilidade de intervir no processo de produção e sentir satisfação com sua atividade. (SENAC, 2002)

### 1.3.2 A educação profissional no Brasil

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, p. 68 apud BRASIL, 2009)

Um ensino mais especializado foi necessário em virtude do advento do ouro em Minas Gerais que propiciou a criação das Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de mão de obra mais qualificada, essas vagas eram destinadas aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação. (BRASIL, 2009)

Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil que traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir. Entretanto o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785. Isso aconteceu devido à consciência dos portugueses de que:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil. (FONSECA, 1961, p. 92 apud BRASIL, 2009)

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao amparo da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhadas para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Vilela (2016) reforça que inicialmente a educação teve duas concepções. A educação formal, que se dedicou ao saber/pensar, origem das escolas de ensino básico e ensino superior e outra voltada ao ensino técnico, ao saber-fazer, originada na aprendizagem de ofícios na era medieval. “Essa educação profissional, desde tempos remotos, sempre foi direcionada a uma classe

menos favorecida, havendo uma distinção visível entre os sujeitos do ensino formal e os que aprendiam a executar uma tarefa”. (VILELA, 2016, p. 20)

A primeira escola de formação com mão de obra qualificada instalada pelo poder público foi criada através do Decreto/1809 – época da chegada da família real no Brasil - pelo Príncipe Regente (futuro D. João VI) que criou o Colégio das Fábricas para atender a demanda de formação de artífices e aprendizes. Essa aprendizagem foi direcionada para órfãos, abandonados, miseráveis e escravos uma vez que a economia tinha base em relações escravistas. Nesses cenários homens livres não tinham espaço pois não queriam ser confundidos com a mão de obra escrava. Em razão dessa herança deixada pelo Brasil colonial e escravista, a educação profissional até recentemente era tratada com um certo preconceito (VILELA, 2016). Garcia (2000) reforça que o colégio tinha objetivo de atender a educação dos artistas e aprendizes vindo de Portugal. Com o Decreto de 03 de setembro de 1810, D. João VI cria a Companhia dos Artífices para atender as necessidades marítimas de mão de obra especializada no Arsenal Real do Exército. (VILELA, 2016)

Com o objetivo de oferecer para os meninos desfavorecidos instrução primária e iniciação na arte da profissionalização, no Brasil Império houve a criação das Casas de Educandos Artífices. Eram aplicados métodos militares com disciplina rígida e hierarquia. Nessa época nasceram também os Liceus de Artes e Ofícios, criados inicialmente no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) onde eram oferecidos conhecimentos e práticas de iniciação no ensino industrial. (VILELA, 2016)

No ano de 1889, final do período imperial e um ano após a abolição da escravidão no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalhos rurais pré-capitalistas. (BRASIL, 2009)

O início do ensino técnico no Brasil se deu por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, pelo Presidente do Estado do Rio de Janeiro (nome dado os governadores na época) Nilo Peçanha que criou quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola. Ainda no mesmo ano, a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil se deu pelas seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Outro ato importante, foi a declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. (BRASIL, 2009)

Em julho de 1909, falece Afonso Pena. Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Em 1927, já no governo do Presidente Washington Luiz, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidéris Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. (BRASIL, 2009)

Após comandar a Revolução de 1930, Getúlio Vargas derruba o governo de Washington Luís e assume o poder tendo seu governo caracterizado pelo nacionalismo e populismo. Com a pressão oriunda da elite na área educacional, um de seus primeiros atos foi a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo que a estruturação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico teve consequência direta para o ensino técnico, pois sua função era a supervisão das Escolas de Aprendizes Artífices, que antes estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura. (VILELA, 2016)

Nesse mesmo ano, foi implantada a Reforma Francisco Campos<sup>11</sup>, que criou "uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior", além de ter sido a primeira

---

<sup>11</sup> Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

reforma que "atingiu profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional". (ROMANELLI, 2007, p. 131)

Nessa época, o País tinha uma economia baseada na monocultura, mantida pela exportação de produtos agrícolas para as metrópoles com um sistema de produção inicialmente dependente de mão-de obra escrava e, posteriormente, dos colonos imigrantes, fatores que dispensavam qualificação profissional. Dessa forma, a formação profissional das elites foi um fenômeno tardio no Brasil, muito diferente da Europa. Somente a partir de 1930 surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com a denominação de universidades através da criação das universidades de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. O acesso a essas escolas ficava restrito às classes economicamente favorecidas, que almejavam os títulos de doutores e bacharéis. Para a grande massa dos trabalhadores, a educação permaneceu restrita a decisões de caráter assistencialista, ou circunstanciais, uma vez que não havia qualquer política educacional definida. (SENAC, 2002)

Entretanto, para o ensino industrial, foi um período de grande expansão, impulsionado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes (NASCIMENTO, 2007). Vilela (2016) nos traz que o Decreto Federal nº 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e no artigo 2º especifica os cursos técnicos:

Art. 2º O ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio. (BRASIL, 1931)

De acordo com Ribeiro (1998), em 1932, a escola elitista estava sob o monopólio da Igreja e educadores liberais brasileiros lutaram para defender uma educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado a ser implantada em programa de âmbito nacional, publicam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que trazia como subtítulo A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo, que propunha a reconstrução educacional no país com uma escola única, obrigatória e gratuita, o manifesto combatia o dualismo existente entre o ensino cultural e o profissional e propunha a organização de cursos acadêmicos e profissionais num mesmo estabelecimento.

Em 1937, sob o comando de Gustavo Capanema, a Lei nº 378/1937, reestrutura o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a denominar-se Ministério da Educação e

Saúde. Com essa lei as Escolas de Aprendizes Artífices são denominadas Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. (VILELA, 2016)

Na Constituição de 1937 tratou-se pela primeira vez das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever de Estado, que deveria ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos (classes produtoras), aos quais caberia criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados. (SENAC, 2002)

No mesmo ano, em 10 de novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas, anuncia um golpe de estado, o Estado Novo, alegando a existência de um plano comunista para a tomada do poder, fecha o congresso nacional e impõe uma nova Constituição, que fica conhecida como “polaca”, referência à constituição da Polônia, com características antidemocráticas. Esta é a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, art. 129)

Em 1939, com o Decreto-Lei nº 1.238/1939, dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores nos estabelecimentos industriais com mais de 500 funcionários. E no seu artigo 4º ressalta o estabelecimento de cursos:

Os estabelecimentos a que se refere o art. 1º manterão, igualmente, cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde. (BRASIL, 1939)

O Decreto-lei nº 2.028/1940, regulamenta a profissão do professor e de seus auxiliares da administração escolar, instituindo o registro profissional. O Decreto-Lei nº 6.029/1940, “aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238/1939”, e em seu artigo 1º, o regulamento afirma como serão instalados os cursos profissionais:

Art. 1º Os Cursos profissionais, decorrentes do art. 4º do decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939, serão instalados, como unidades autônomas, nos próprios estabelecimentos industriais, ou na proximidade destes, podendo ainda ser mantidos em comum por vários estabelecimentos obrigados aos termos do referido decreto-lei. (BRASIL, 1940)

Em 1942, ainda com Vargas no poder, a educação seguiu o mesmo modelo político da época, uma ideologia autoritária, nacionalista e fechada. Vargas instaurou uma nova estrutura de ensino em todo o país junto com o seu ministro da educação, Gustavo Capanema, a reforma Capanema<sup>12</sup>. Esta reforma consolidou o ensino profissional, que passou a ser considerado de nível médio e tinha culminância no estágio supervisionado no mercado de trabalho. (VILELA, 2016, p. 25)

Nesse mesmo ano, pelo Decreto 4.048/1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. Também foi implementado o ensino industrial. Através do Decreto-Lei nº 4.073/1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fica unificada a organização do ensino industrial em todo o território nacional, sendo considerado de nível médio:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942b)

Ainda em 1942, através do:

Decreto-Lei nº 4.127/1942 os Liceus recebem a denominação de Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Após este decreto, os alunos formados nos cursos profissionalizantes ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente. (VILELA, 2016, p. 26)

O Decreto-Lei N. 4.244/1942, conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou Reforma Capanema, decretou as bases de organização do ensino secundário. Essa lei cria dois tipos de ensino, um mantido pelas empresas, como o SENAI, e outro ligado ao sistema do governo de Vargas. (VILELA, 2016, p. 26)

Kuenzer (1991) faz uma observação sobre as Escolas de Aprendizes Artífices:

Passam a oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Essa Lei estabelece equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores relacionados. (KUENZER, 1991, p. 7)

A determinação constitucional de encarar o ensino vocacional e pré-vocacional como dever de Estado (cumprido por empresas e sindicatos) teria favorecido a criação das Leis do Ensino Comercial em 1943 e do Ensino

---

<sup>12</sup> Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

Primário, Normal e Agrícola em 1946. Paralelamente, além do Senai em 1942 foi criado também o Senac em 1946, visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio. (SENAC, 2002, p. 19)

De acordo com Vilela (2016, p. 27), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) teve por objetivo a consolidação do ensino comercial, através do Decreto-Lei N. 8.621/1946, “ficando a responsabilidade de organizar e administrar o SENAC à Confederação Nacional do Comércio”.

Após a queda de Getúlio em 1946, o país já se encontra em processo de redemocratização, e a Constituição Federal de 1937, de cunho autoritário, não era mais adequada e precisava ser substituída. O então presidente general Eurico Gaspar Dutra convocou uma assembleia constituinte para que pudesse ser estudada e formulada uma nova constituição. Assim, em 18 de setembro de 1946 é proclamada a Constituição Federal que apresenta uma retomada dos princípios democráticos. Essa nova Carta Magna, apresentava algumas regulamentações: igualdade perante a lei, ausência de censura, garantia de sigilo em correspondências, liberdade religiosa, liberdade de associação, extinção da pena de morte e separação dos três poderes. (NASCIMENTO, 2007)

Com a publicação da lei federal de nº1.076/50, as leis orgânicas da era Vargas que apresentavam uma estrutura dualista têm seu processo de equivalência iniciado e a lei nº 1.821/53 apresenta as regras da aplicação dessas equivalências. Somente após 13 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que está prevista no artigo 5º, inciso XV, da CF de 1946, é aprovada através da Lei 4.024/1961. Foi somente com esta lei que houve a equivalência geral do ensino técnico (industrial, comercial, agrícola e normal), com o ensino secundário que passaram a fazer parte do ensino médio. Deixando o dualismo de antes para a equivalência plena. (NASCIMENTO, 2007)

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos previu investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte foram conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contemplou-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. (BRASIL, 2009)

De acordo com Benevides (1979), este foi o momento de:

Consolidação da industrialização, é quando se instala a indústria pesada, principalmente a automobilística, ao mesmo tempo em que a indústria de base ganha novo impulso com a instalação de novas indústrias siderúrgicas e o desenvolvimento acelerado da indústria de construção naval. (BENEVIDES, 1979, p. 201)

A construção de Brasília, foi a marca desse início de período desenvolvimentista. Nessa época, as oportunidades de empregos aumentaram, o mercado de trabalho estava em crescimento e a necessidade de uma mão de obra qualificada em todos os setores era imensa. O ensino técnico teve um destaque neste período em virtude da necessidade de formar empregados mais qualificados destinados aos inúmeros setores da economia. Entretanto, as novas industriais instaladas no país, solicitavam um perfil de profissional que o sistema S<sup>13</sup> não contemplava.

Os cursos técnicos em nível de primeiro grau, já não atendiam a demanda destes profissionais. E com a desativação destes cursos industriais básicos e de aprendizagem industrial, eles foram substituídos por cursos técnicos em nível de segundo grau. (VILELA, 2016, p. 28)

Assim os estabelecimentos de ensino industrial recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais, e os de ensino agrícolas, recebem o nome de Escolas Agrotécnicas, através da Lei 3.552/1959, para a atuação de uma maior abrangência em educação tecnológica, e integrar o homem na nova civilização industrial, as instituições ganham autonomia didática e de gestão financeira, técnica e administrativa. (NASCIMENTO, 2007)

Em 1964, um golpe de estado por uma coligação civil e militar, depõe o presidente João Goulart, encerrando a democracia populista que estava em cena desde 1946. O país, de 1964 a 1985, viveu um período de ditadura militar, marcado pelo autoritarismo. (VILELA, 2016, p. 28)

A internacionalização do país neste sistema acelerou as transformações fomentando a industrialização e a consolidação do novo modelo de produção capitalista no Brasil. Houve a necessidade de um incremento da educação profissional, sendo que o Estado brasileiro no período de 1964 a 1968 assinou vários acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e de cooperação financeira para a educação. De acordo com Menezes e Santos (2002 apud Vilela 2016) o objetivo deste convênio era:

Implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo

---

<sup>13</sup> O sistema S é formado por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo, tais como indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas que tem como objetivo, melhorar e promover o bem-estar de seus funcionários, na saúde e no lazer, por exemplo, como também a disponibilizar uma boa educação profissional.

MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. (MENEZES; SANTOS, 2002 apud VILELA 2016)

A Lei nº 4.759/1965, no seu artigo primeiro estabelece que “As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado”. (BRASIL, 1965).

Em 1967, o MEC publicou a Portaria nº 461 baixando normas para o funcionamento da Comissão Especial para a Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial com o objetivo de auxiliar o MEC na elaboração e execução do contrato firmado entre a União Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) para a melhoria e expansão do ensino técnico.

O governo, para solidificar o seu propósito do Plano Nacional de Desenvolvimento e apostando em um grande desenvolvimento industrial, adotou medidas que priorizaram a educação técnica em detrimento dos cursos de formação geral. Com a intenção de conter a demanda crescente para o ensino superior, já que não havia vagas suficientes nas universidades, e aumentar o número de profissionais habilitados para atender o mercado de trabalho, e para desmistificar e eliminar o caráter elitista de acesso à educação, foi publicada a Lei Federal 5.692/1971, que ficou conhecida como a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Esta lei estabeleceu novas diretrizes para esses graus de ensino, mas não se configurou com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional porque traçava diretrizes e bases apenas para os ensinos de 1º e 2º graus, sendo que o nível superior ficou de fora. (VILELA, 2016, p. 29)

Segundo Nascimento (2007, p. 258), “o aspecto mais importante e relevante para o ensino profissional foi o fato dessa legislação tornar obrigatória a profissionalização do ensino médio de segundo grau”. Com isto a educação profissional deixou de ser um estudo destinado aos órfãos e desvalidos e passou a ter um destaque essencial para o processo de desenvolvimento do país.

Durante o regime militar, tivemos 6 anos que foram marcados pelo crescimento da economia. Trata-se do intervalo entre os anos de 1968 a 1973, com o General Médici na presidência do Brasil. Esse período ficou conhecido como o “Milagre Brasileiro” e, em função deste momento histórico a Lei 5.692/1971, no seu artigo 1º, propõe a educação para uma formação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades

como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Em 1971 um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. (BRASIL, 2009)

Com a criação desta nova Lei e de outros decretos, o governo buscou solucionar o problema da falta de mão-de-obra através do incremento da educação profissional em vários níveis, pelas escolas vinculadas ao estado ou pela oferta do setor privado de cursos de aperfeiçoamento de curta e média duração. E as escolas públicas de 2º grau, não tendo condições de desempenhar as duas funções (propedêutica e profissionalizante), perderam a qualidade, enquanto as técnicas se tornaram a melhor opção para quem queria uma educação melhor para se chegar ao nível superior, criando assim um caos, onde a função de terminalidade se perdeu no decorrer do processo. Kuenzer (1991) ao analisar a precariedade das condições das escolas e o descompasso deste processo expressa com essa afirmação a degradação da proposta inicial a que se referia essa lei:

Forma, as características do desenvolvimento do processo produtivo, acrescido às precárias condições de funcionamento da escola de 2º grau, acabam por inviabilizar completamente a proposta de articulação entre educação e trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano, expressa na proposta de unificação através da obrigatoriedade da qualificação profissional nesse nível de ensino. (KUENZER, 1991, p. 12)

O regime militar terminou em 1984. Nessa época, o povo brasileiro se mobilizou no movimento favorável à aprovação da Ementa Dante de Oliveira que garantia eleições diretas para presidente - “Diretas Já”. Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves é eleito presidente da República, porém, por devido a problemas de saúde morre antes de assumir o cargo, então assume o vice-presidente José Sarney dando início ao período que ficou conhecido como a Nova República. Teve início o período de redemocratização do Brasil, após 21 (vinte e um anos) de regime militar (1965 – 1985). (NASCIMENTO, 2007)

Para incrementar a capacitação individual com uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, vários acontecimentos surgiram como a redemocratização do país, a promulgação da constituição federal de 1988 e os modelos econômicos sob influência do neoliberalismo, que estimulou uma profunda reformulação do ensino básico e profissionalizante. (VILELA, 2016)

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. (BRASIL, 2009)

Em 1997, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril, regulamentou a educação profissional definindo seus níveis de atuação no artigo 3º:

- I. Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II. Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III. Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

Esse decreto estabeleceu dois tipos de ensino, reforçando novamente a dualidade do sistema educacional: educação geral, propedêutica e o ensino técnico-profissional. O ensino técnico totalmente independente do ensino médio, significava que um aluno poderia cursar os dois cursos ao mesmo tempo, ou o ensino médio e depois o ensino técnico. Estabelece, também responsabilidades curriculares da educação profissional podendo ser oferecida independente do ensino médio, de forma concomitante ou sequencial. No ensino técnico serão oferecidas apenas disciplinas profissionalizantes, podendo ser agrupados por módulos, e com caráter de terminalidade. Os cursos de nível tecnológico deverão ser estruturados para atender aos diversos setores do sistema produtivo. (VILELA, 2016, p. 34)

Relatamos que a Instituição Senac Catanduva escolhida para a realização dessa pesquisa se enquadra dentro da categoria II do decreto 2.208, é uma instituição destinada a formar profissionais para habilitações técnicas de nível médio em diversas áreas como Enfermagem, Estética, Segurança do Trabalho, Farmácia, Teatro, Podologia, Estética, Recursos Humanos e Informática, curso esse escolhido para o estudo.

Em 2004, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho, permitiu que fosse oferecido novamente o curso técnico integrado ao ensino médio. Em 2006, com o Decreto 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental, médio e educação indígena. Ainda no ano de 2006 é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para

disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado. (BRASIL, 2009)

Um marco importante aconteceu na educação brasileira que foi a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que aconteceu no período de 05 a 08 de novembro de 2006, com um público de 2.761 participantes. Foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, foram realizadas conferências em 26 Estados e no Distrito Federal. (BRASIL, 2009)

Em 2007, foi elaborado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos que esteve em consulta pública, por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Entrou em vigência ainda no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de cursos técnicos por todo o Brasil. (BRASIL, 2009)

A educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação, intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância. (BRASIL, 2009)

Através desse histórico podemos verificar que a educação profissional teve muitas conquistas nos últimos 100 anos, apesar de ainda ser muito criticada e muitas vezes vista com um pouco de preconceito, podemos observar que para muitas pessoas é uma porta de entrada para o mercado de trabalho e para outras pode ser que seja a única oportunidade de ter uma carreira profissional. De uma forma ou de outra, a educação profissional contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da sociedade brasileira e ainda precisamos reforçar as leis de incentivo para o ensino técnico profissionalizante para que o mesmo tenha o devido reconhecimento do serviço que presta a sociedade.

### **1.3.3 Reflexões**

Schön (2000) nos faz refletir que:

A crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional. Se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva. (SCHÖN, 2000, p. 18)

Em virtude desse cenário, atualmente vivemos em um dilema. Se de um lado as exigências de elevação do nível de escolaridade remetem a uma melhor qualificação do trabalhador e criam perspectivas otimistas quanto a sua valorização pessoal e profissional, por outro lado convivemos com a falta de emprego ou com sua precariedade. Essas manifestações são vistas nos serviços prestados por conta própria ou mesmo na criação de novas atividades alternativas. Com perplexidade, acompanhamos o desmoronamento de conquistas trabalhistas tão duramente adquiridas, e sofremos com a crescente eliminação de postos de trabalho, especialmente na indústria. (SENAC, 2002)

Antecipar o futuro é extremamente difícil em virtude do atual estágio da economia capitalista, porém, precisamos estar atentos às tendências para bem delimitar o espaço da educação profissional. É evidente que ela não é garantia de emprego, mas tem um importante papel social a cumprir, no que concerne a fornecer uma educação que assegure condições de laboralidade do trabalhador. Neste cenário atual precisamos preparar os alunos – e bem – para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões. Mas precisamos ir além disso, cuidando também do desenvolvimento de competências genéricas, que assegurem a compreensão desse fazer, a autonomia, a crítica e a criatividade que são elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura. (SENAC, 2002)

No percurso para essa preparação dos alunos em profissionais reflexivos, enfrentaremos um obstáculo inicial relacionado aos professores no sentido de como eles encaram o ensino na relação entre o saber da escola e seus modos de atuação. Antes de tornarmos alunos em profissionais reflexivos precisamos primeiro fazer isso com os professores e para tanto precisamos incrementar os que já existem e estimulá-los desde a formação inicial para que os mesmos trabalhem em conjunto e se utilizem da própria escola para momentos de reflexão. Um professor reflexivo precisa compreender 3 dimensões sobre a prática: primeira, identificar a forma como um aluno entende a matéria; segunda, como o professor responde a seus alunos evitando conflito, garantindo diplomacia e controle; terceira, como um professor lida com as burocracias da escola quando está tentando trabalhar com uma prática reflexiva. (SCHÖN, 1995)

O mesmo autor nos fala que o uso da reflexão-na-ação permite que um professor compreenda a visão que um aluno traz para a escola fazendo com que o mesmo adquira uma capacidade de individualizar e prestar atenção em um aluno, mesmo numa turma de trinta, conseguindo ter a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Em um ensino reflexivo, Schön (1995) relata que a confusão é inevitável e cabe ao professor encorajar, reconhecer e dar valor à confusão dos seus alunos assim como encorajar e dar valor à sua própria confusão uma vez que é impossível aprender sem ficar confuso. Toda aprendizagem precisa passar por uma fase de confusão e se o professor também não ficar confuso, ele jamais poderá reconhecer um problema que necessita de explicação e que muitas vezes não tem uma resposta que se assume como verdadeira e única.

Outra observação importante em um professor reflexivo é o fato do mesmo ter que aprender com o próprio erro e compreender que o erro que faz parte de um processo reflexivo. O professor também precisa aprender a lidar com isso senão poderá se sentir assustado e tentará controlar a situação para que seu erro não venha a ser descoberto. (SCHÖN, 1995)

Enfim, em uma prática reflexiva muitas vezes acontece um processo de aprender fazendo proposto pelo professor no qual os alunos começam a praticar mesmo antes de compreenderem de forma racional o que estão fazendo. Durante essas práticas os professores podem passar por diversos momentos de surpresas em relação ao que seus alunos fazem; posteriormente acontecem as reflexões em relação à razão de terem se surpreendidos; na sequência talvez seja preciso reformular o problema inicial e finalmente buscar o resultado através das experiências desenvolvidas. (SCHÖN, 1995)

## **2. TEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS**

### **2.1 Tema e justificativa**

A evasão escolar é um tema preocupante e muito discutido o qual me desperta muitas inquietações uma vez que atuo como monitor de educação profissional e cada vez que um aluno desiste de um curso, acabo me culpando por talvez não estar atingindo suas expectativas em relação às minhas aulas. Meu campo de atuação é o ensino técnico profissionalizante no Senac de Catanduva, atuo como monitor de educação profissional em cursos livres, técnicos e de formação inicial e continuada, tenho alunos de diversas faixas etárias, porém com perfis socioeconômicos muito parecidos uma vez que 80% desses alunos são bolsistas, e algumas turmas fazem parte do Programa Nacional do Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no qual todos os alunos, além de serem bolsistas recebem uma ajuda de custo por hora aula.

Vivemos atualmente no Senac em um ambiente de mudanças no que se refere aos processos pedagógicos, nossos alunos de hoje são muito dinâmicos e têm um acesso muito fácil à informação, o que nos faz refletir sobre nossas práticas pedagógicas com o objetivo de atendermos a esse novo perfil do alunado. Para tanto, como proposta institucional, nas aulas trabalhamos com metodologias ativas, as quais permitem aos alunos participarem efetivamente de todo o seu processo de aprendizagem.

Essas metodologias ativas proporcionam oportunidades de aulas diferentes com desenvolvimento de trabalhos em grupos e trabalhos individuais com apresentações em plenária, atividades práticas e desenvolvimento de projetos voltados para a realidade, evidenciando para os alunos uma aprendizagem com significado e autonomia. Trabalhar com projetos não é uma tarefa simples, cada turma tem um perfil diferente e os projetos podem tomar rumos cada vez mais desafiadores o que necessita de profissionais cada vez mais flexíveis e dispostos a buscarem novos caminhos sempre que for necessário para garantir a qualidade das aulas. Casassus (2002, p. 115) reforça que “a qualidade da aprendizagem nos alunos é em grande parte influenciada pela qualidade dos processos que ocorrem na sala de aula”.

Cabe ao monitor também despertar nos alunos uma autonomia, que de acordo com Casassus (2002, p. 112) “é potencialmente benéfica para os rendimentos” para que eles aprendam por si sós a organizar esse conhecimento que está a seu alcance, com os objetivos de despertar o senso crítico e perceber que podem aprender novos conhecimentos individual e coletivamente. Para tanto é importante que o clima de sala de aula seja harmônico e sempre desafiador para incentivar o aluno a participar das atividades propostas durante a realização desses projetos. Casassus (2002) nos mostra que a variável mais importante para definir a aprendizagem é o clima emocional favorável dentro da sala de aula, se os alunos se dão bem, se não há brigas, e não há interrupções nas aulas e conseqüentemente a aprendizagem se dá de maneira mais elevada.

Esse novo perfil de professor-monitor e as metodologias ativas no ponto de vista deste pesquisador, deveriam contribuir para a permanência do aluno em sala de aula - embora o índice de evasão nessas turmas em estudo (cursos técnicos em informática) seja alto, onde entre trinta a cinquenta por cento dos alunos se evadem antes de terminar o curso. Diante desses fatos, levantamos o seguinte questionamento: Por que um aluno que busca uma qualificação profissional se evade?

Assim, buscamos neste trabalho identificar as reais causas das evasões no respectivo curso. Casassus (2002) aponta alguns fatores do insucesso escolar com sendo: falta de autonomia de alunos e professores, falta de material didático, trabalho docente, quantidade de alunos por turma, formação e capacitação docente, aspectos psicológicos e salários de docentes, estratégias de aula e educação dos pais. Após o levantamento de dados dessa pesquisa, pretendemos compará-los com essas informações para verificarmos se teremos fatores semelhantes.

Lembramos que, quando os alunos se evadem no Senac, há aqueles que fazem o cancelamento da matrícula, porém a maioria nem volta à escola para justificar o abandono, sendo feito o cancelamento por testemunho, o que não permite identificar a real causa da evasão. Dessa forma, além da análise dos coletados na busca de evidências, pretendemos apresentar propostas de ações que possam contribuir para a diminuição da evasão escolar no referido curso.

## **2.2 Questões de pesquisa**

Para definirmos os objetivos gerais e específicos dessa pesquisa, partiremos das seguintes questões norteadoras:

- a) Por que um aluno que busca qualificação profissional se evade?
- b) Será que as metodologias ativas são facilitadoras ou impeditivas para o desenvolvimento do processo de ensino?
- c) O uso de metodologias ativas pode influenciar de alguma forma os alunos no momento da decisão em continuar ou não no curso?

### **2.3 Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa é identificar os fatores que influenciam o aluno a desistir de um curso técnico profissionalizante.

### **2.4 Objetivos específicos**

- a) Identificar quais são possíveis os fatores externos (mercado de trabalho, expectativas de desenvolvimento profissional, situação financeira, situação familiar, problemas pessoais, dentre outros) que contribuem para a evasão escolar.
- b) Identificar quais são os fatores internos da organização (clima de sala de aula, infraestrutura de salas de aulas e laboratórios, qualidade dos monitores, metodologias de ensino, entre outros) que podem ser os causadores da evasão;
- c) Verificar se as metodologias ativas de aprendizagem influenciam ou não na evasão de alunos no curso em questão, em que o formato das aulas exige grande participação ativa e envolvimento dos alunos individualmente.
- d) Buscar estratégias para intervir nos indicadores com o intuito de amenizar o elevado índice de evasões.

### **3. MATERIAIS E MÉTODOS**

#### **3.1. Forma de realização do estudo**

A pesquisa foi realizada junto à unidade do Senac Catanduva, entidade escolhida pelo motivo de ser local de trabalho do pesquisador, onde atuo profissionalmente como monitor de educação profissional (docente). Já ministrei aulas em aproximadamente vinte turmas de cursos técnicos em informática e de cujas observações emergiram as questões de pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa com características qualitativas e quantitativas. Em relação à pesquisa qualitativa, Goldenberg (1999) afirma que não devemos focar apenas na representatividade numérica e sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, visto que o mesmo não pode fazer julgamentos nem permitir que seus pensamentos influenciem na pesquisa. Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, evidenciando o que precisa ser feito, mas sem quantificar os valores e as trocas simbólicas e não se submetem à prova de fatos, uma vez que os dados não são contáveis e se valem de diferentes abordagens.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não são quantificáveis, focando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Dessa forma a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não se reduzem a combinação de variáveis como é feita na pesquisa quantitativa. A mesma autora, no entanto, critica a pesquisa qualitativa por seu empirismo, subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Desta forma, a pesquisa qualitativa tem as seguintes características: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos com o objetivo de

buscar resultados mais fidedignos possíveis. Entretanto, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança com o instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva sobre os dados possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, controlar a influência sobre o objeto de estudo; falta de detalhamento; falta de observação de aspectos diferentes sob perspectivas diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

O grande diferencial da pesquisa quantitativa em relação à pesquisa qualitativa é de que a pesquisa quantitativa pode ter seus dados quantificados (medidos e submetidos a comparações em escalas de valores referenciais). Os resultados apurados podem ser considerados um retrato real de toda a população alvo da pesquisa uma vez que as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população. Esse tipo de pesquisa é objetiva e considera que a realidade só pode ser compreendida com base em análise de dados brutos, recolhidos com a ajuda de instrumentos de coletas padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa precisa de linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno e as relações entre as variáveis. (FONSECA, 2002)

O mesmo autor reforça que a pesquisa quantitativa tem suas raízes no pensamento positivista lógico, com ênfase no raciocínio lógico-dedutivo, nas regras da lógica e nos atributos mensuráveis da experiência humana.

Na abordagem da pesquisa quantitativa, os pesquisadores buscam exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis para tratarem dos fenômenos, procurando identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre os elementos. Os dados são métricos (medidas, comparação/padrão/metro) e as abordagens são experimental, hipotético-dedutiva e verificatória tendo como base as metateorias formalizantes e descritivas. As vantagens desse tipo de pesquisa são a automaticidade e precisão e o controle de *bias*<sup>14</sup> e tem como desvantagem a possibilidade de determinação prévia de resultados. (PORTELA, 2004)

Nesse trabalho de pesquisa optamos por uma utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa uma vez que permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002). A explicitação de todos os passos da pesquisa e

---

<sup>14</sup> Termo em inglês que pode ser traduzido para viés, parcialidade ou preconceito e geralmente usado por pesquisadores sociais.

oportunidade de prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas é outra vantagem de se integrar os dois tipos de pesquisa. (PORTELA, 2004)

Atualmente, a maior parte dos pesquisadores admite que não há uma única técnica e um único meio válido de coletar os dados nas pesquisas e acredita que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano. A escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduo, ou com ambos vai depender das questões levantadas e dos problemas que se pretende responder. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que queremos obter. O pesquisador deve estipular os procedimentos de coleta de dados que sejam mais adequados para o seu objeto de estudo e o importante é ser criativo e flexível para explorar as possibilidades e não objetivar a ideia positivista de que os dados qualitativos comprometem a objetividade, a neutralidade e a inflexibilidade científica. (GOLDENBERG, 1999)

Goldenberg (1999) ainda reforça que:

[...] a combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como triangulação<sup>15</sup>, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimental, concretamente, a realidade pesquisada. A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente. É inegável a riqueza que pode ser explorada nos casos desviantes da "média" que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos. Também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais. A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares. (GOLDENBERG, 1999, p. 63)

A tabela 3 mostra um comparativo entre os principais aspectos das pesquisas qualitativa e quantitativa.

**Tabela 3 - Comparação dos aspectos da pesquisa qualitativa com os da quantitativa**

| Aspecto | Pesquisa Quantitativa | Pesquisa Qualitativa |
|---------|-----------------------|----------------------|
|---------|-----------------------|----------------------|

<sup>15</sup> É uma metáfora emprestada da estratégia militar e da navegação que se utiliza de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exata de um alvo.

|   |                         |                       |
|---|-------------------------|-----------------------|
| Enfoque na interpretação do objeto                            | Menor                   | Maior                 |
| Importância do contexto do objeto pesquisado                  | Menor                   | Maior                 |
| Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados | Menor                   | Maior                 |
| Alcance do estudo no tempo                                    | Instantâneo             | Intervalo maior       |
| Quantidade de fontes de dados                                 | Uma                     | Várias                |
| Ponto de vista do pesquisador                                 | Externo à organização   | Interno à organização |
| Quadro teórico e hipóteses                                    | Definidas rigorosamente | Menos estruturadas    |

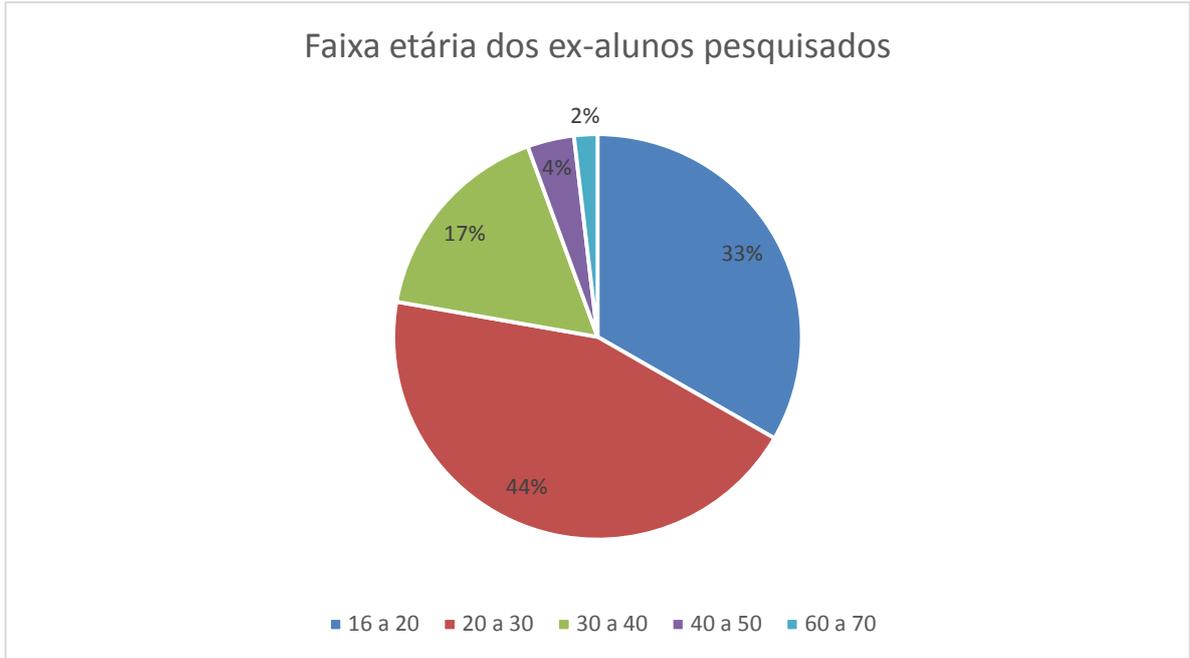
Fonte: FONSECA, 2002

Após as análises podemos verificar que a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa apresentam diferenças, pontos fracos e fortes. Entretanto, os elementos fortes de uma complementam as fraquezas da outra que são características fundamentais para um desenvolvimento da ciência de pesquisar.

### 3.2. Foco da pesquisa

Em relação ao universo de nossa pesquisa, os sujeitos pesquisados, foram 6 Monitores do curso Técnico em Informática do Senac Catanduva que atuaram na educação profissional nos cursos técnicos em informática com contratação até janeiro de 2015 e 54 ex-alunos que se evadiram nos cursos técnicos nos últimos cinco anos, mais precisamente em cursos que se iniciaram entre 2010 e 2015, sendo eles alunos do programa Senac de gratuidade, Pronatec e alunos pagantes. Enfatizamos que conseguimos um número interessantes de ex-alunos, 54 de um total de 117, 46,15% dos evadidos foram consultados nessa pesquisa. Alunos esses geralmente com perfil de idade majoritário entre 20 a 30 anos, valendo ressaltar que os alunos entram no curso a partir dos 16 anos e não tem idade máxima limite. Dessa forma, possivelmente alguns alunos pesquisados poderão ter idades entre 16 a 20 anos e outros com idade superior a 60 anos como podemos observar na Figura 1.

**Figura 1** - Faixa etária dos ex-alunos pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

No que diz respeito ao fator econômico, esses ex-alunos fazem parte de famílias com uma renda média per capita declarada de R\$ 567,00, os mais jovens estudam também no ensino médio e cursam paralelamente o curso técnico e os demais terminaram o ensino médio e optaram por fazer um curso técnico. Foram excluídos da amostra os alunos evadidos que tenham realizado matrícula e não tenham frequentado o referido curso pelo período mínimo de uma semana.

### 3.3. Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, que aconteceu entre os meses de fevereiro a junho de 2016, o instrumento de pesquisa foi construído através da elaboração e encaminhamento de questionário para os ex-alunos evadidos, tendo como recurso o uso de um formulário on-line que o pesquisado acessou através da internet – em diferentes recursos: computadores, celulares, tablets ou smartphones – facilitando a participação de um maior número de ex-alunos pela acessibilidade. O link de acesso ao formulário foi enviado por e-mail pelo pesquisador, após acesso aos dados de matrícula dos estudantes, e com autorização da instituição. O questionário foi composto por dez questões fechadas com diversas alternativas, possíveis de serem escolhidas pelo ex-aluno pesquisado. A opção por questões fechadas se deve ao fato de que as questões abertas podem ser de interpretações dúbias e também pelo fato de que as questões fechadas permitem respostas no menor tempo. O referido questionário consta no apêndice 1 dessa pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados com os Monitores de Educação Profissional (MEPs), optamos que fosse através de entrevistas individuais semiestruturadas e para tanto foi aplicado um roteiro de entrevistas com os 6 MEPs da unidade que integram o quadro funcional da organização. Vide roteiro no apêndice 2 dessa pesquisa. As entrevistas tiveram duração média de 10 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. A seleção dos indivíduos para fazer parte do corpus de entrevistas se deu ao fato deles atuarem nos cursos técnicos em informática que foram os cursos escolhidos para a realização dessa pesquisa. A entrevista teve dez questões abertas, a qual foi transcrita pelo pesquisador (entrevistador) e será mantida em sigilo sob a responsabilidade do próprio pesquisador.

Conforme Richardson (1999, p. 160), a entrevista individual “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”. As entrevistas individuais possibilitaram alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos grupos, possuem em relação as variáveis de estudo.

A opção pela técnica de entrevista semiestruturada se deu em função de proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres totalmente sem estrutura, na qual os participantes da pesquisa falam livremente, “resultam num acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado”. (ROESCH, 1999, p. 159)

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa da UNIARA, foi enviado juntamente com o questionário para o ex-aluno com mais de dezoito anos – em formato digital através de um link que direcionou para o formulário da pesquisa. Antes de iniciar a pesquisa o ex-aluno teve que ler todo o TCLE que estava nesse formulário inicial, e somente depois de ler, preencher seu nome e registro geral (RG) e clicar em "Aceitar" o mesmo foi direcionado para um outro formulário com as questões da pesquisa. Para os ex-alunos com idades inferiores aos dezoito anos, o pesquisador entregou pessoalmente o TCLE, o qual foi assinado pelo responsável legal do menor, além do Termo de Assentimento (TA) que o ex-aluno – menor de dezoito anos, assinou. Somente depois das assinaturas, foi entregue o formulário de pesquisa para o ex-aluno pesquisado. Para os monitores participantes da pesquisa, o pesquisador (entrevistador) entregou pessoalmente as duas cópias do TCLE antes de iniciar a entrevista. Todos os termos foram entregues e assinados conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de

Araraquara (UNIARA), com duas cópias para assinatura dos participantes e responsáveis, sendo retida uma via para o pesquisador. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA e consta na Plataforma Brasil sob CAAE nº 53403616.7.0000.5383.

Elaboramos questões que buscassem compreender as pretensões dos alunos em relação ao curso, avaliação da infraestrutura do Senac, dos monitores, metodologia de ensino, motivos de evasão e um possível retorno.

Em relação aos alunos procuramos primeiro buscar informações sobre suas aspirações em relação ao curso técnico, perguntamos posteriormente qual foi o motivo do ingresso para identificar as pretensões iniciais dos alunos evadidos em relação ao curso. Questionamos também qual foi a categoria de ingresso (pagante, bolsista ou Pronatec), essas informações foram importantes para identificarmos o perfil socioeconômico na medida em que esse perfil também influencia no seu desempenho. (CASASSUS, 2012)

Dando sequência ao questionário, perguntamos qual foi o motivo da desistência do curso e enumeramos vários itens mesclando fatores internos e externos da instituição.

Para investigarmos se as metodologias ativas influenciaram na decisão de evasão, indagamos se o ex-aluno percebeu diferenças no formato das aulas do Senac em relação ao ensino tradicional, assim como seus sentimentos em relação as metodologias usadas - no que se refere a qualidade do aprendizado e preparação para mercado de trabalho. Na parte final do questionário, buscamos elaborar questões para analisarmos a qualidade do trabalho dos monitores e a infraestrutura da instituição na visão dos alunos; perguntamos também para os ex-alunos sobre uma possibilidade de retorno ao Senac para terminar o curso ou realizar algum outro.

Em relação ao roteiro de entrevista dos monitores, optamos por questões abertas pelo fato de podermos direcionar as perguntas em relação ao nosso objetivo da coleta de dados evitando dessa forma respostas diretas e sem foco.

O objetivo da entrevista com os monitores foi de identificar seus perfis pessoais e profissionais e percepções quanto à evasão e ao uso de metodologias ativas. Quando perguntamos sobre sua formação e há quanto tempo estavam no mercado profissional e/ou acadêmico, buscamos identificar se os monitores possuíam formação técnica e/ou acadêmica, além do tempo de atuação na docência, uma vez que segundo Casassus (2012) quanto mais tempo de estudo tem um professor, melhor será o desempenho de seus alunos. O mesmo autor defende que professores com dedicação exclusiva também garantem um desempenho melhor

dos seus alunos, para tanto, questionamos junto aos monitores, se a atividade docente era a sua única fonte de renda ou se os mesmos trabalhavam em outros lugares.

Ao perguntarmos para os monitores sobre as metodologias ativas, procuramos identificar há quanto tempo esses monitores têm contato com as mesmas, até que ponto as compreendem, consideram importantes nos processos de ensino e aprendizagem e se acreditam que essas metodologias ativas também podem influenciar na evasão do aluno.

Quando questionamos os monitores sobre suas opiniões em relação aos motivos de evasão dos alunos buscamos identificar sua visão como educadores para posteriormente fazermos uma comparação com a visão dos alunos e também com outros autores.

Acreditamos que essas respostas nos permitam identificar os motivos da evasão e contribuam para que possamos elaborar propostas que auxiliem na diminuição da evasão nos cursos técnicos em informática da instituição.

### **3.4. Metodologias de análise**

Para a metodologia de análise dessa pesquisa, optamos pelas análises de conteúdo e de discurso, uma vez que esse trabalho apresenta dados qualitativos e quantitativos - apesar da metodologia de análise de conteúdo ter a possibilidade da aplicação nos dois tipos de dados; concomitantemente realizamos a análise de discurso em virtude da complexidade na interpretação das representações sociais junto aos sujeitos de nossa pesquisa. Ambas serão apresentadas a seguir.

#### **3.4.1 Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo surgiu no início do século XX nos Estados Unidos com objetivo de analisar o material jornalístico, tendo um impulso entre 1940 e 1950, quando os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos políticos, tendo este fato contribuído para seu desenvolvimento; entre 1950 e 1960 a análise de conteúdo estendeu-se para várias áreas. Desta forma, esta técnica “existe há mais de meio século em diversos setores das ciências humanas”. (LIMA, 1993, p. 54)

Bauer (2002, p. 192) relata que a mesma foi definida em 1943 como sendo “a semântica estatística do discurso político”<sup>16</sup>, portanto, ela pode ser quantitativa e qualitativa.

---

<sup>16</sup> A palavra “Semântica” reporta-se fundamentalmente ao verbo grego *semaíno*, cujo o valor é significar, seria, pois, a ciência das significações.

Entretanto, Lima (1993) relata que existe uma diferença entre essas duas abordagens: na abordagem quantitativa se traça uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa se “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem”. (LIMA, 1993, p. 54)

Bardin (1977) vem reforçar que na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo, enquanto método de organização e análise dos dados, possui algumas características. Primeiramente, aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos. De acordo com Lima (2003) a análise de conteúdo também pode ser utilizada para o aprofundamento de estudos quantitativos propiciando uma visão matemática dessa abordagem.

Ainda dentre as características da análise de conteúdo há também a ideia de que a mesma seja mais simples e de fácil abordagem. Porém esta ideia de simplicidade e de facilidade necessita de algumas considerações, visto a sua complexidade enquanto método analítico e, principalmente, a sua relação com o processo de elaboração das perguntas acerca do objeto. (BARDIN, 1977)

Há diferentes técnicas que podem ser utilizadas na execução de pesquisas diferenciadas, mas a análise de conteúdo consiste numa técnica de análise de dados que vem sendo utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas no campo da administração, assim como na psicologia, na ciência política, na educação, na publicidade e na sociologia. (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011)

A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicável ao seu contexto social. Nesse tipo de análise, o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca criar categorias para as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (LIMA, 1993). Bauer (2002) reforça o destaque para o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. (BARDIN, 1977, p. 42)

Freitas, Cunha e Moscarola (1977) dizem que análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência, disciplina, perseverança e tempo do pesquisador. Reforçam também que o mesmo precisa se valer da intuição, imaginação, criatividade e principalmente na definição de categorias de análise.

Diante desse cenário, percebemos que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Dentre as comunicações, Bauer (2002) indica que os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa. Com abordagem semelhante, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Existem diversas formas de documentação do material coletado, na maioria das vezes constituindo-se de material textual: notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição, entre outros. O material também pode ser documentado por meio de fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando uma análise adequada. (FLICK, 2009)

Para Minayo (2002, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da mesma autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos que podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

No que se refere às diferentes etapas inerentes à análise de conteúdo, Bardin (1977) destaca que a análise de conteúdo se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; formulação das hipóteses e dos objetivos;

referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise. (BARDIN 1977)

De acordo com Bardin (1977), na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro que consiste em:

- Exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação);
- Identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e a contagem frequencial);
- Unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

É, portanto, a fase da descrição analítica, a qual diz respeito a qualquer material textual coletado submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. (BARDIN, 1977)

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. (BARDIN, 1977)

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), destacam-se como o próprio autor o fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 1977, p. 103). Após a codificação, segue-se para a categorização, que consiste em uma:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117)

Entretanto, por mais que se devam respeitar certas regras e que se apareçam as diferentes fases e etapas no emprego, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (1977) rejeita esta ideia de rigidez e

de complexidade, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e da cientificidade, além da riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais.

### 3.4.2 Análise de discurso

A análise de discurso surgiu nos anos 60 com estudos e pesquisas feitas sobre a relação da linguagem com o seu contexto (ORLANDI, 1994). Existem duas abordagens de análise do discurso: a anglo-saxã e a francesa. A primeira numa perspectiva pragmática e a segunda relacionada a uma perspectiva ideológica. Maingueneau (1998) observa que nos Estados Unidos a análise do discurso é marcada pela antropologia e na França é marcada pela linguística e pela psicanálise.

Antes de falarmos sobre a análise do discurso, primeiramente precisamos compreender o sentido de discurso, de acordo com Foucault (1970):

Por mais que o discurso seja aparentemente tão pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, 1970, p.10)

Orlandi (1994) complementa que discurso é o:

Efeito de sentido entre locutores. Essa é uma definição de discurso em seu sentido amplo e nos introduz em um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Ou seja, se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema signifiante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos. (ORLANDI, 1994, p. 52)

Em virtude da complexidade de um discurso, Putnam e Fairhurst (2001) definem análise do discurso como sendo o estudo de palavras e expressões tanto na forma quanto no uso no contexto, além dos significados ou interpretações das práticas discursivas. A análise do discurso é um método que tem o objetivo de não somente compreender uma mensagem, mas reconhecer qual é o seu sentido, o seu valor e sua dependência com um determinado contexto.

Martinelli (1999), também afirma que tal procedimento investigativo implica em compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação buscando ultrapassar a evidência imediatista na medida que buscamos a certeza da autenticidade das mensagens e a validade da sua generalidade; precisamos nos aprofundar, por meio de leituras sistemáticas, a percepção, a pertinência e as estruturas das mensagens. Somente assim, por meio de inferências lógicas sustentadas em conteúdos adquiridos externamente conseguiremos fazer as aproximações conceituais que englobam desde a descrição do dado até sua interpretação.

Já Ballalai (1989) relata enfoques da análise do discurso: pragmática, teoria da argumentação, teoria da interrogação e do questionamento. Sentido ou uso em determinado contexto, a ação sobre o outro, a questão que origina o sentido são as buscas que são feitas por cada enfoque, respectivamente, em uma mensagem.

Gill (2002) fala de três tradições teóricas ligadas à análise do discurso; a primeira é a linguística crítica, semiótica social ou crítica, estudos de linguagem; a segunda é a teoria do ato da fala, etnometodologia e análise da conversação; e a terceira, o pós-estruturalismo. O pós-estruturalismo ou a análise pós-moderna da linguagem centram-se no discurso e na sociedade e em temas como poder e resistência.

Desta forma, para analisarmos o discurso, não podemos esquecer que os atores estão em sociedade e tem um contexto social que de certa forma pode influenciar em seu discurso.

Reis, Artes e Falsarella (2010) nos falam que representações sobre o contexto social:

Constitui uma modalidade de pensamento social prático; é uma forma de conhecimento específico relacionado ao saber de sentido comum. Ela não é puro reflexo das determinações objetivas, mas a interpretação dada a uma relação ou situação. Representações não são tanto definidas pelo sistema cultural dominante quanto pela reação a este sistema. Portanto, não refletem somente o lugar do indivíduo ou da classe na estrutura social, mas exprimem também o modo como o próprio indivíduo toma consciência e responde à estrutura social. (REIS; ARTES; FALSARELLA, 2010, p. 4)

Jodelet (1989) reforça que:

As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. E é esta totalidade significativa que, relacionada à ação, encontra-se no centro da investigação científica. (JODELET, 1989, p. 4)

Em decorrência da diversidade desse contexto social, a análise de discurso se mostra como uma alternativa de descrevê-lo, analisá-lo, explicar suas dimensões, formas, processos e

funcionamento. É mais uma razão pela escolha da aplicação dessa forma de análise nesse presente trabalho.

Após as definições podemos perceber que a análise do discurso se preocupa em mostrar além do conteúdo, é recomendada quando queremos mostrar a forma como se diz alguma coisa e envolve algo mais do que saber o que se fala, precisamos observar as intenções não explicitadas, porém inseridas no discurso, envolve saber quem fala, como falam e para quem falam uma vez que o discurso pode ter várias funções e significados. A análise do discurso permite-nos perceber como se fala, como se dá a interação entre emissor e receptor de uma mensagem, identifica o receptor, interpreta o discurso produzido pelos outros sem desconsiderar a subjetividade do pesquisador.

Enfim, ao realizarmos uma análise de discurso precisamos levar em conta quem são os sujeitos (constituição), de onde eles vieram (perfil social) e o que desejam, cada vez que olhamos os dados, vemos coisas diferentes, nesse sentido se faz necessário várias leituras sobre os dados coletados para descobrir as conexões existentes entre as falas dos sujeitos. Precisamos pensar também em seus sonhos e desejos, não podemos esquecer de suas crenças relacionadas com seus valores pessoais e coletivos e analisar suas opiniões sendo elas positivas, negativas ou duvidosas em relação aos assuntos em questão.

### **3.4.3 Aplicação na pesquisa da análise de conteúdo**

#### **Etapa 1: Pré-análise**

De acordo com Bardin (1977), a organização do material é a primeira etapa a ser feita após a coleta de dados para uma posterior análise. Relatamos que para essa pesquisa optamos por transcrever as entrevistas com os MEPs na mesma ordem em que foram realizadas, optamos também por não agrupar as respostas parecidas nesse momento e nem mesmo misturar as respostas de acordo com o número da pergunta com o objetivo de observarmos com maior coerência as respostas dos entrevistados relacionando uma questão com a outra. Outro fator decisivo para essa escolha foi o fato de disponibilizar ao leitor a possibilidade de ler as transcrições das entrevistas na íntegra. As entrevistas estão no Anexo desse trabalho. Em relação à pesquisa com os ex-alunos evadidos, informamos que o questionário que foi aplicado foi convertido em uma planilha de Excel também para posterior análise. A planilha em Excel foi dividida de acordo com as questões que foram

feitas e posteriormente foram transformadas em gráficos que podem ser vistos no item 4.3 dessa pesquisa (vide página 76).

## **Etapa 2: Exploração do Material**

Apoiados em Bardin (1977), nessa etapa optamos por criar categorias que irão subsidiar a análise do material, em relação aos MEPs, decidimos analisar formação docente, experiência profissional de mercado e acadêmica e exclusividade de emprego no que se refere a experiência e emprego. Dando continuidade, exploramos o item metodologias ativas relacionando os MEPs com os itens conhecimento prévio, conceitos, tipos, formação, importância e influência na evasão. E, finalmente, no que se refere a evasão optamos por verificar suas percepções em fatores primordiais e possibilidades de identificação prévia. Para essas categorizações foram criadas tabelas que se encontram no item 4.2 desse trabalho (vide página 73).

Em relação aos ex-alunos evadidos, procuramos identificar inicialmente os motivos do ingresso e seus perfis de ingresso. Na sequência observamos os motivos da desistência do curso, além de observarmos as percepções dos alunos em relação ao formato das aulas, metodologias e atratividade. Em seguida, buscamos verificar suas percepções em relação ao mercado de trabalho e finalmente um retorno desses alunos em relação a qualidade da infraestrutura e dos MEPs que a instituição oferece. Para essa categorização foram criados gráficos que estão no item 4.3 deste trabalho (vide página 76).

## **Etapa 3: Tratamento dos resultados e Interpretação**

Como última etapa, buscamos relacionar os dados coletados com os MEP e também com os ex-alunos evadidos para buscarmos soluções para esse problema de pesquisa usando referenciais teóricos de autores como Schön (2000), Hernández e Ventura (1998), Berbel (2011), Bardin (2006), Marin (2010), entre outros. Essa análise se encontra no item 4.4 desse trabalho (vide página 83).

### **3.4.4 Aplicação na pesquisa da análise de discurso**

Os dados qualitativos estão presentes nas entrevistas que foram realizadas com os MEPs e, portanto, serão analisadas juntamente com os dados quantitativos no item 4.4 deste trabalho (vide página 83) baseando-se na análise do discurso buscamos compreender o

sentido da discussão elaborada através das considerações feitas pelo entrevistador relacionadas com as respostas dadas pelos entrevistados.

### **3.5. Riscos e benefícios**

Conforme solicitação do Comitê de Ética e exigência do formulário da base de cadastros de pesquisa Plataforma Brasil, apresentamos aqui os benefícios e riscos aos participantes da pesquisa.

A pesquisa poderia oferecer riscos emocionais mínimos tanto para os ex-alunos evadidos quanto para os monitores participantes. Para os ex-alunos poderia ocorrer um constrangimento e/ou receio em expor suas opiniões e com o intuito de atenuar o possível desconforto emocional, o pesquisador explicou aos ex-alunos a importância da sua participação na pesquisa que resultaria em processos de melhorias nos cursos técnicos em questão, uma vez que eles fizeram parte desses cursos e poderiam contribuir de maneira significativa através de suas opiniões em relação a sua experiência e visão que tiveram do curso enquanto foram alunos.

Aos alunos evadidos, como benefícios, após constatação dos motivos da evasão, poderiam participar de novo processo seletivo, viabilizando o retorno ao processo de ensino na busca de sua formação, tendo em vista que serão comunicados através da participação, das intenções propostas para melhorias no curso.

Para os monitores, eles também poderiam apresentar um certo desconforto em expor suas opiniões em relação as questões que foram propostas, é importante ressaltar que o objetivo das questões não era o de fazer com que os monitores se sentissem responsáveis pelas evasões, pelo contrário, buscamos opiniões e sentimentos dos monitores através de questões que não seriam de auto avaliação, mas sim questões para que conhecêssemos suas origens, seus campos de atuação, tempo de instituição e suas opiniões e conhecimentos em relação a metodologias ativas e evasão escolar para identificar se as capacitações oferecidas pela instituição foram suficientes na preparação dos monitores para o desenvolvimentos das atividades com metodologias ativas.

Os monitores se beneficiarão uma vez que através das repostas poderemos criar alternativas de novas formações ou uma nova forma de formações rotineiras para uma melhor preparação dos mesmos para atuarem em salas de aula, uma vez que a maioria dos monitores do Senac vem do comércio e não tem uma formação específica na área pedagógica. Para a instituição, os benefícios referem-se principalmente à oportunidade de ter dados que

possibilitem um olhar minucioso sobre os motivos das evasões, possibilitando dessa forma criar alternativas para tentar amenizar o problema das evasões para futuras turmas.

## **4. A PESQUISA**

### **4.1. Caracterização da instituição e do curso técnico em informática**

#### **4.1.1. A instituição**

Localizado na Cidade de Catanduva, região Noroeste do Estado de São Paulo, o Senac Catanduva é uma das cinquenta e oito unidades que fazem parte da Rede Senac São Paulo, que está presente em trinta e cinco cidades do interior do estado e também na grande São Paulo, a rede possui também três campi, dois hotéis escola e uma editora. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

A instituição foi criada em 10 de janeiro de 1946 por meio do Decreto-Lei 8.621 ficando sob responsabilidade da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC). Já no ano seguinte, o Senac passou a desenvolver um trabalho inovador no país: oferecer em larga escala, educação profissional destinada à formação e a preparação de trabalhadores para o comércio. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

Seu atual quadro de funcionários é composto por uma equipe de mais de 9.000 funcionários que realizam em média 540.000 atendimentos por ano, dos quais mais de 110.000 referem-se a bolsas de estudos integrais, por meio do Programa Senac de Concessão de Bolsas de Estudo. Essa iniciativa, que se intensifica a cada ano, tem o objetivo de reforçar o compromisso dos empresários do setor do comércio de bens, serviços e turismo com o desenvolvimento social. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

O Senac trabalha com um portfólio de cursos que oferece produtos educacionais em diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino – cursos livres, técnicos, de graduação, extensão, pós-graduação lato sensu e uma significativa agenda de palestras, workshops e outras atividades. Todas essas modalidades contam com o apoio de equipes pedagógicas e com instalações e equipamentos de última geração. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

No que se refere ao ensino superior, a instituição dispõe do Centro Universitário Senac, composto pelos campi Santo Amaro, na capital, Águas de São Pedro e Campos do Jordão, no interior do Estado. Além disso, a organização oferece também ensino superior na modalidade a distância, levando educação para todas as cidades do país e atingindo um público expressivo. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

Outra forma de atendimento se dá através de soluções educacionais sob medida para as necessidades de empresas e organizações públicas, por meio do atendimento corporativo. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

O Senac possui também um programa de ecoeficiência com inúmeras iniciativas verdes, baseadas em modelos internacionais de certificação corporativa e monitoramento contínuo do desempenho ambiental das unidades. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

Através de metodologias diferenciadas, o Senac São Paulo tem o objetivo de integrar o aluno ao cotidiano da carreira que escolheu, vivenciando experiências para construir seu próprio conhecimento e desenvolver competências com o uso de ferramentas ativas baseadas em simulações de situações reais de mercado. Outra prática usada são os laboratórios temáticos que buscam preparar o profissional para lidar com qualquer situação que poderá surgir no ambiente de trabalho. (SENAC SÃO PAULO, 2016b)

#### **4.1.2. O Senac Catanduva**

A Unidade Senac Catanduva foi inaugurada em 10 de janeiro de 1980. O prédio da unidade foi construído em um terreno onde antes era o estádio de futebol “Ângulo Dias” e recebia jogos do Guarani. Na década anterior, trabalhos foram realizados pela Unidade Móvel de Formação e Treinamento (Unifort). O projeto de arquitetura do prédio foi desenvolvido pelos engenheiros Jorge Nizushina, Eliseu Valter Favaro e Marcos Antônio Santos Romano. (SENAC CATANDUVA, 2016)

A unidade de Catanduva ampliou o lançamento de cursos da área de saúde em 2005 e vem procurando ser cada vez mais reconhecida na região de Catanduva como centro de

referência e excelência em cursos técnicos profissionalizantes, cursos de formação inicial, especializações e cursos livres de curta duração para toda a região nas áreas de Administração e Negócios, Saúde e Bem-Estar, Segurança do Trabalho, Farmácia e Tecnologia da Informação. (SENAC CATANDUVA, 2016)

Atualmente, o Senac Catanduva tem 80 funcionários e, em relação às salas de aula e laboratórios, a unidade dispõe de sete salas de aulas convencionais, um laboratório móvel de beleza, um laboratório móvel de informática, um laboratório de hardware, dois laboratórios fixos de informática, um laboratório de enfermagem, um laboratório de farmácia, um laboratório de multiprocedimentos (podologia, estética e massoterapia) e um auditório com capacidade para cento e doze pessoas. (SENAC CATANDUVA, 2016)

A área atual tem em torno de 18.000 metros totais, sendo 3.000 de área construída. Em relação aos atendimentos, verifica-se uma média de circulação de setecentos a oitocentos alunos por dia, em períodos altos (início de cursos técnicos, com a capacidade dos três períodos). (SENAC CATANDUVA, 2016)

**Figura 2** - Senac Catanduva - entrada



Fonte: Senac Catanduva, 2016

Bem localizado e com bastante espaço, os quase 15.000 metros quadrados de área verde do Senac Catanduva é um atrativo para quem frequenta o local, a manutenção desta área é realizada pela equipe da jardinagem e complementada com adubo orgânico, produzido na própria unidade com o aproveitamento de folhas e pequenos galhos. (SENAC CATANDUVA, 2016)

**Figura 3** - Senac Catanduva - área externa



Fonte: Senac Catanduva, 2016

Outro local bastante utilizado e com capacidade para até cento e doze pessoas é o auditório do Senac Catanduva que costuma ser palco de workshops, seminários, teleconferências, palestras, aulas informativas, peças teatrais e formaturas. O local, equipado com telão, vídeo, DVD, sistema de som, caixas acústicas, microfones e outros avançados recursos audiovisuais, também serve para a promoção de encontros empresariais, assistenciais, entre outros eventos. (SENAC CATANDUVA, 2016)

**Figura 4** - Senac Catanduva - auditório



Fonte: Senac Catanduva, 2016

A biblioteca é também um ambiente muito frequentado na unidade. Reúne um acervo com mais de quatro mil itens, constantemente atualizados, das áreas de saúde holística, estética, saúde hospitalar, gestão, marketing, administração, responsabilidade social,

educação, legislação, ética, terceiro setor, saúde ocupacional, saúde ambiental, tecnologia da informação, entre outros. (SENAC CATANDUVA, 2016)

O espaço conta com livros, CD-ROMs, mapas, DVDs e periódicos, que podem ser consultados no local ou emprestados. Possui jogos, 1 tablet para pesquisas e 11 computadores com acesso à internet. (SENAC CATANDUVA, 2016)

**Figura 5** - Senac Catanduva - biblioteca



Fonte: Senac Catanduva, 2016

Com o intuito de formar profissionais especializados e capacitados no setor de informática, o Senac Catanduva conta com três laboratórios climatizados e equipados com sessenta e quatro computadores de última geração com configurações diversas, lousas eletrônicas *Smart Board*. Todos os laboratórios são interligados em rede e conectados à internet banda larga e as aulas são dadas com um microcomputador por aluno. A infraestrutura atual permite desenvolver cursos que exijam alto poder de processamento dos computadores como Auto Cad e 3Ds Max, além de outros cursos como manutenção de micros, manutenção de impressoras e redes sem fio. Todos os MEPs do setor de tecnologia da informação possuem certificações nas respectivas áreas de atuação, dentre elas destacamos Cisco, Microsoft, LPI, Autodesk e Oracle<sup>17</sup>. (SENAC CATANDUVA, 2016)

**Figura 6** - Senac Catanduva - laboratório de tecnologia da informação

<sup>17</sup> São empresas de tecnologia da informação líderes de mercado. Cisco é a líder mundial de vendas em equipamentos que permitem comunicação em redes pequenas, médias e de longas distâncias; Microsoft é a empresa líder em venda de sistemas operacionais (Windows) e programas voltados para o uso em escritórios (Microsoft Office), dentro outros; LPI é a sigla para *Linux Professional Institute*, empresa sem fins lucrativos defensora do uso de software livre (Linux) e que trabalha para a disseminação dessa cultura de utilização; Autodesk é a empresa líder em softwares voltados para engenharia e arquitetura (Auto CAD, Revit, 3Ds Max e Maya) e Oracle é a empresa líder em venda de sistemas de gerenciamento de banco de dados.



Fonte: Senac Catanduva, 2016

O espaço externo conta também com diversos ombrelones que são usados pelos alunos durante os intervalos de aula e muitas vezes são usados também como espaço pedagógico para aulas de diversos cursos. (SENAC CATANDUVA, 2016)

**Figura 7 - Senac Catanduva - ombrelones**



Fonte: Senac Catanduva, 2016

#### **4.1.3. O curso técnico em informática**

O curso Técnico em Informática é um curso de Habilitação Técnica de Nível Médio, com carga horária de 1000 horas e que oferece no seu itinerário formativo as Qualificações Técnicas de Assistente de Suporte e Manutenção de Computadores, Assistente de Operação

de Redes de Computadores, Desenvolvedor de Sistemas e Web Designer. (Senac São Paulo, 2013)

O Técnico em Informática é o profissional que atua na execução de projetos de montagem e manutenção de computadores, suporte a redes, criação de websites para internet, desenvolvimento e manutenção de sistemas, gerenciamento de banco de dados; integrando sistemas lógicos por meio de estruturas físicas de redes, desde a concepção até sua implementação. Pode atuar de forma autônoma ou como funcionário em instituições públicas, privadas e do terceiro setor. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

O curso possibilita ter uma visão geral da área de informática, permitindo que o aluno identifique possíveis áreas de atuação nos diversos segmentos de tecnologia da informação.

O curso prevê, durante seus módulos, atividades dinâmicas e interativas, com simulação de situações reais de trabalho, que privilegiam a formação de um profissional crítico e criativo. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

Quanto ao número de vagas oferecidas, relatamos que as turmas são programadas para iniciarem com um número de alunos conforme a disponibilidade de espaço físico. O Senac Catanduva dispõe de três salas de aula de informática com capacidades para 18, 27 e 30 alunos, dessa forma a quantidade inicial de alunos irá depender por qual sala o curso irá se iniciar e é importante reforçar também que mesmo oferecendo o número máximo de vagas da sala algumas turmas não são preenchidas completamente, geralmente as turmas acabam iniciando com um número variável entre 18 e 30 alunos.

#### **4.1.4. Formas de ingresso**

Para efetuar a matrícula na Habilitação Técnica de Nível Médio em Informática, o (a) aluno (a) deve estar cursando, no mínimo, a 2ª série do Ensino Médio e também podem ser feitas matrículas para as Qualificações Técnicas de Nível Médio, ou seja, o aluno (a) pode optar por cursar apenas uma parte do curso uma vez que o mesmo é dividido em quatro qualificações, sendo que nessas situações as matrículas são de forma independente da habilitação; nesses casos, o (a) aluno (a) deve ter no mínimo o Ensino Fundamental completo.

Relatamos que não existe processo seletivo, as vagas são abertas e o número de inscritos vai depender do número de vagas do curso. Todos os cursos têm vagas para bolsistas e pagantes; para os alunos pagantes as inscrições podem ser feitas pelo site ou no atendimento do Senac, já os alunos que querem ser bolsistas precisam acessar o site do Senac e se cadastrar no programa de bolsas de estudo. Para serem contemplados os mesmos precisam

declarar uma renda per capita familiar que não deve ultrapassar dois salários mínimos. Vale ressaltar que cada curso tem seus pré-requisitos (de idade mínima e/ou conhecimentos prévios) que também precisam ser verificados no momento da matrícula.

#### 4.1.5. Diferencial do curso

Os planos de curso são atualizados constantemente por profissionais sintonizados com as tendências do segmento. Essa atualização geralmente acontece na Sede do Senac em São Paulo, porém, sempre contam a participação de monitores de diversas regiões do Estado que são convidados a participar. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

Todos os docentes sempre são de comprovada experiência profissional na área e estão em constante atualização através das formações continuadas oferecidas pelo próprio Senac. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

Pela utilização das metodologias ativas de aprendizagem, as aulas são dinâmicas e interativas, com simulação de situações reais de trabalho, que privilegiam a formação de um profissional autônomo e preparado para as adversidades do mercado de trabalho. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

Para uma aproximação da vida acadêmica e profissional, o Senac adota a metodologia de trabalho por projetos, que é atual e inovadora. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

Durante as aulas, sempre são realizadas diversas atividades práticas em equipamentos de última geração que simulam a atividade profissional no mercado de trabalho. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

Para garantir a qualidade de sua infraestrutura, o Senac mantém uma constante atualização dos recursos utilizados nas aulas. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

#### 4.1.6. Organização do curso

O curso está organizado em cinco módulos, estruturados para o desenvolvimento de competências, conforme segue:

**Tabela 4 - Organização do curso**

|              | <b>Módulos</b>                             | <b>Horas</b> |
|--------------|--|--------------|
| I            | Ambientação Tecnológica e Empreendedorismo | 100          |
| II           | Suporte e Manutenção de Computadores       | 180          |
| III          | Suporte e Infraestrutura de Redes          | 220          |
| IV           | Desenvolvimento de Sistemas                | 280          |
| V            | Criação de Web Sites                       | 220          |
| <b>Total</b> |  | <b>1000</b>  |

Fonte: Senac São Paulo, 2013

A avaliação é contínua e cumulativa e se dá por meio de atividades diversas, como por exemplo, estudos de casos, simulações, pesquisas individuais e em grupos, relatórios, debates, exercícios, relatórios de visitas técnicas e pelos trabalhos desenvolvidos para o projeto. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

As notas para os alunos são atribuídas através de menções Ótimo, Bom ou Insuficiente e para ter a aprovação em cada referido módulo, o aluno precisa receber as Menções **ÓTIMO** ou **BOM**, e a **frequência mínima de 75%** do total de horas de efetivo trabalho educacional em cada módulo. (SENAC SÃO PAULO, 2013)

#### 4.1.7. Perfil dos alunos

Os possíveis alunos que ingressam nos cursos técnicos em informática, possuem idade mínima de 16 anos e não tem uma idade máxima definida. Verificamos atualmente um aumento de alunos com idade superior a 50 anos, muitos já aposentados. Os mais jovens estudam também no ensino médio e cursam paralelamente o curso técnico e os demais terminaram o ensino médio e optaram por fazer um curso técnico.

Em relação ao perfil demográfico nos cursos técnicos, de todas as áreas, para o estado de São Paulo destacamos que a idade média foi de 27 anos, 82% estavam cursando ou tinham o ensino médio completo, 74% eram financeiramente dependentes, 69% estavam solteiros, 67% dos alunos são do sexo feminino - muito diferente dos curso de TI (Tecnologia da Informação), que geralmente é ao contrário – 52% estavam desempregados, 15% já tinham concluído o ensino superior e 11% desses alunos estavam em busca do primeiro emprego. Reforçamos que em relação ao fator econômico, foi declarada uma renda per capita média de R\$ 567,00, como podemos verificar na tabela 5.

**Tabela 5 - Perfil dos alunos nos cursos técnicos**

| <b>Perfil dos Alunos dos cursos técnicos</b> |            |
|--|------------|
| Cursando ou completado Ensino Médio          | 82%        |
| Financeiramente dependentes                  | 74%        |
| Solteiros                                    | 69%        |
| Sexo Feminino                                | 67%        |
| Desempregados                                | 52%        |
| Ensino Superior Completo                     | 15%        |
| Buscam o primeiro emprego                    | 11%        |
| Renda per capita                             | R\$ 567,00 |

Fonte: Senac São Paulo, 2016a

#### 4.1.8. Perfil docente e contratação

Para atuar nos cursos técnicos, o monitor deve ter formação específica relacionada às competências que precisam ser desenvolvidas durante o curso. O Senac procura primeiramente profissionais com formação de nível superior; em caso da ausência desses, profissionais com pelo menos um curso técnico, habilidade para docência e atualizações no segmento profissional do curso. A maioria dos monitores de educação profissional possuem formação na área técnica e depois recebem capacitações pedagógicas.

Geralmente os processos de seleção são abertos, ou seja, divulgados para toda a comunidade e todos precisam se inscrever pelo site do Senac. Em um primeiro instante é feita uma triagem de currículos na qual é analisado o perfil de formação em relação à vaga candidatada. Após a triagem do currículo o candidato é chamado para um processo seletivo dividido em várias etapas: primeiramente uma entrevista através da qual é possível investigar a experiência do candidato tanto no aspecto profissional quanto acadêmico e sua afinidade com a proposta da instituição. Após essa etapa o candidato passa por uma prova escrita, geralmente uma redação, e finalmente uma aula teste demonstrativa com um conteúdo que será trabalhado pelo docente para avaliar seus conhecimentos técnicos e disponibilidade para trabalhar com metodologias ativas de aprendizagem.

Antes de iniciar as aulas, os monitores recém contratados passam por uma integração primeiramente com o setor administrativo, e posteriormente com a supervisora educacional para uma melhor explicação sobre como é a forma de trabalho do Senac, apresentação da proposta pedagógica e quanto ao uso das metodologias ativas. Muitas vezes os monitores recém contratados fazem docência dupla com outros monitores que têm mais experiência para que eles se adaptem mais facilmente com o “Jeito Senac de Educar<sup>18</sup>”.

Existem também diversas formações continuadas de Programas de Desenvolvimento Educacionais (PDEs) que também são oferecidos para todos os monitores através da educação corporativa, sendo eles recém contratados ou não. Geralmente a supervisão educacional é quem decide quais e quando são necessários os PDEs. Outra possibilidade de formação continuada é através do programa de bolsa estímulo através da qual os monitores recebem bolsas de estudo integral ou, quando não, bolsas de 80% para cursos de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado.

---

<sup>18</sup> É uma capacitação de doze horas que todos os monitores de educação profissional precisam fazer ao serem contratados pelo Senac para serem introduzidos nas metodologias ativas e nas formas de trabalho da instituição.

#### **4.1.9. Acompanhamento dos alunos**

O Senac Catanduva possui no seu quadro de funcionários um supervisor (a) educacional que é responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento das aulas dos docentes, além de ajudar no acompanhamento pedagógico dos alunos durante o curso. Dentre as funções da supervisão educacional destacamos as reuniões trimestrais com representantes de classe que podem expor suas inquietações, dificuldades com relação ao curso e diversas situações que podem ocorrer, além de organizar avaliações periódicas com os representantes em relação ao curso como um todo (infraestrutura, formato das aulas, docentes, relacionamentos entre colegas etc).

Além desse profissional, verifica-se também a presença de um (a) assistente social que é responsável pela triagem das solicitações de bolsas, efetua visitas domiciliares para verificar a situação financeira dos alunos bolsistas e muitas vezes ajuda no encaminhamento psicológico nos casos de alunos com problemas de famílias desestruturadas e que estão passando por situações de dificuldades relacionadas aos aspectos comportamentais, emocionais, ideias e valores.

Em relação ao acompanhamento dos alunos em sala de aula, relatamos que os monitores fazem acompanhamento individual de cada aluno e também de forma coletiva através das conversas que acontecem sobre o desenvolvimento dos alunos nas reuniões entre monitores. Sempre que percebem que algum deles não está se desenvolvendo como deveria ou que aparenta estar com algum sinal de desmotivação, o aluno é chamado para conversar primeiramente pelo monitor e depois em casos mais extremos, com o técnico de área – que é o responsável pela área do curso no que se refere à organização e planejamento – e supervisora educacional na busca de solução aos problemas que os alunos estão passando no curso. Havendo necessidade esses alunos podem ser encaminhados para o plantão de dúvidas ou até mesmo a aulas de reforço, sempre dentro das possibilidades da instituição, em casos mais graves, os alunos podem ser encaminhados para a assistente social.

Outro ponto importante a destacar é com relação as faltas dos alunos. Quando um aluno falta três vezes seguidamente, a secretaria educacional identifica essa ausência e encaminha para o setor técnico que fica responsável por fazer contato com esses alunos faltantes para tentar identificar o que está acontecendo, isso é feito com o intuito de amenizar as evasões e tentar solucionar possíveis problemas que possam estar fazendo com que o aluno deixe de frequentar o curso.

Após o contato, o motivo da ausência é registrado em um controle do setor técnico e o mesmo é chamado para conversar com o técnico de área para uma tentativa de resolução do problema com o objetivo de evitar a evasão. Alguns comparecem, outros não. Em alguns casos os problemas são referentes a horários de trabalho, nessas situações o aluno pode até mesmo ser transferido para outro horário se houver a disponibilidade de outras turmas que estão em andamento e oferecendo o mesmo conteúdo curricular naquele instante.

#### 4.2. Considerações sobre as entrevistas com os MEPs

Após as entrevistas com os monitores pudemos chegar a algumas conclusões quanto a suas formações, percepções, tempo de experiência profissional no mercado de trabalho e com docência, compreensão de suas formas de trabalho, além de outras considerações.

Quanto à formação, todos têm nível superior completo. Vale ressaltar que nenhum tem formação inicial na Área Educacional. Como estamos falando de educação profissional, o Senac tem por característica uma busca por profissionais com experiência técnica de mercado para posteriormente capacitá-los no aspecto pedagógico. Como podemos observar no item Pós-graduação na área Educacional, 67% dos docentes fizeram ou estão terminando pelo menos uma pós-graduação. É importante frisar que 50% deles fizeram Pós-Graduação em Educação Profissional oferecida pelo Senac. Alguns docentes, 33%, já finalizaram mais de uma Pós-Graduação, uma com foco na área educacional e uma segunda em outra área, conforme podemos observar na tabela 6.

**Tabela 6 - Formação docente**

| Formação Docente                |                                       |                                   |                             |                           |
|---------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Formação Superior de Tecnologia | Formação Superior na Área de Educação | Pós-Graduação na Área Educacional | Pós-Graduação em outra Área | Mais de uma Pós-Graduação |
| 100%                            | 0%                                    | 67%                               | 50%                         | 33%                       |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016

Quando nos referimos a tempo de experiência profissional de mercado e experiência docente, percebemos um quadro de monitores de educação profissional bem experiente: 83% deles possuem mais de dez anos de experiência profissional em suas áreas de atuação no mercado e 66% já atuam como docentes há também mais de dez anos. Verificamos também que 17% tem uma experiência de mercado e em sala de aula em um período entre cinco a dez anos e apenas 17% tem pouca experiência em sala de aula. É importante reforçar, no entanto,

que apenas 17% dos monitores são funcionários exclusivos do Senac enquanto 83% tem outro emprego, vide tabela 7.

**Tabela 7 - Experiência e emprego**

| Experiência Profissional de Mercado |                   |                 | Experiência como Docente |                   |                 | Emprego Exclusivo (Senac) |     |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------|--------------------------|-------------------|-----------------|---------------------------|-----|
| Menos de 5 anos                     | Entre 5 e 10 Anos | Mais de 10 Anos | Menos de 5 anos          | Entre 5 e 10 Anos | Mais de 10 Anos | Sim                       | Não |
| 0%                                  | 17%               | 83%             | 17%                      | 17%               | 66%             | 17%                       | 83% |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016

Com relação as metodologias ativas, podemos ver na Tabela 8 que 83% dos Monitores não conhecia a forma de trabalhar com metodologias ativas antes de entrar para o Senac, porém quando solicitamos para que os monitores conceituassem metodologias ativas, apenas 50% conseguiram fazer, um número muito menor, 33% foi capaz de responder quais tipos de metodologias ativas conheciam, apesar de 67% responderem que tiveram algum tipo de formação para trabalhar com metodologias ativas, o que mostra um ambiente controverso e um pouco confuso: os monitores estão inseridos nas metodologias ativas, trabalham com metodologia de projetos porém não conseguem conceituar e reconhecer o que e como fazem.

Já no que se refere à importância da utilização das metodologias ativas, todos foram unânimes ao responder que sua utilização é importante em sala de aula ainda que 83% dos mesmos monitores acreditam que as metodologias ativas de certa forma também podem influenciar na evasão do aluno conforme podemos observar nas interpretações abaixo:

*“Os alunos podem pensar que os monitores não querem fazer mais nada, não desejam trabalhar, nem ministrar aulas pelo fato deles fazerem pesquisas e se desenvolverem sozinhos, os alunos podem acabar concluindo que podem fazer isso em casa de forma autodidata”;*

*“A falta de significado para as ações propostas ao aluno pode desmotivá-lo e não havendo maior envolvimento com o projeto, ele tende a abandoná-lo”;*

*“O aluno não está acostumado com metodologias ativas e pode se assustar;*

*“Só se for naquele aluno que não quer participar, não deseja aprender”;*

*“Se as metodologias ativas não forem bem conduzidas o aluno pode se desestimular, do mesmo jeito, você pode estimular um aluno a fazer orientando-o de forma correta”.*

**Tabela 8 - Metodologias ativas**

| Metodologias Ativas |     |          |     |       |     |          |     |             |     |                      |     |
|---------------------|-----|----------|-----|-------|-----|----------|-----|-------------|-----|----------------------|-----|
| Conhecimento Prévio |     | Conceito |     | Tipos |     | Formação |     | Importância |     | Influência na Evasão |     |
| Sim                 | Não | Sim      | Não | Sim   | Não | Sim      | Não | Sim         | Não | Sim                  | Não |
| 17%                 | 83% | 50%      | 50% | 33%   | 67% | 67%      | 33% | 100%        | 0%  | 83%                  | 17% |

Fonte: Elaborada pelo Autor, 2016

Em nossa entrevista, questionamos também os monitores na opinião deles, quais eram os fatores que levavam o aluno a desistir de um curso técnico. Todos apontaram vários fatores, dentre eles podemos destacar: falta de envolvimento com o curso, problemas pessoais, mudança de emprego, mudança de cidade, problemas de saúde, falta de incentivo da família, problemas com a família e metodologia do curso. Um outro fator que chamou a atenção e foi apontado por todos os entrevistados foi o fato da falta de conhecimento do aluno em relação ao curso, ou seja, os alunos se matriculam achando que o curso é uma coisa e durante o decorrer do mesmo percebem que não é bem o que procuravam e acabam por desistir. Questionamos também para os monitores se eles achavam que os fatores que pesavam mais eram fatores internos ou externos. A maioria, 66%, acreditam que os fatores externos têm mais peso, como podemos observar na tabela 9. Em relação as possibilidades de detecção de evasão, 66% dos monitores acreditam que é possível identificar com antecedência um aluno que pretende desistir do curso através de seu comportamento ou ausências constantes, consulte a tabela 10.

**Tabela 9 - Fatores predominantes para a evasão**

| Fatores predominantes para a Evasão |          |                   |
|-------------------------------------|----------|-------------------|
| Internos                            | Externos | Internos/Externos |
| 17%                                 | 66%      | 17%               |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016

**Tabela 10 – Identificação de evasão com antecedência**

| Identificação de Evasão com antecedência |     |         |
|--|-----|---------|
| Sim                                      | Não | Difícil |
| 66%                                      | 17% | 17%     |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016

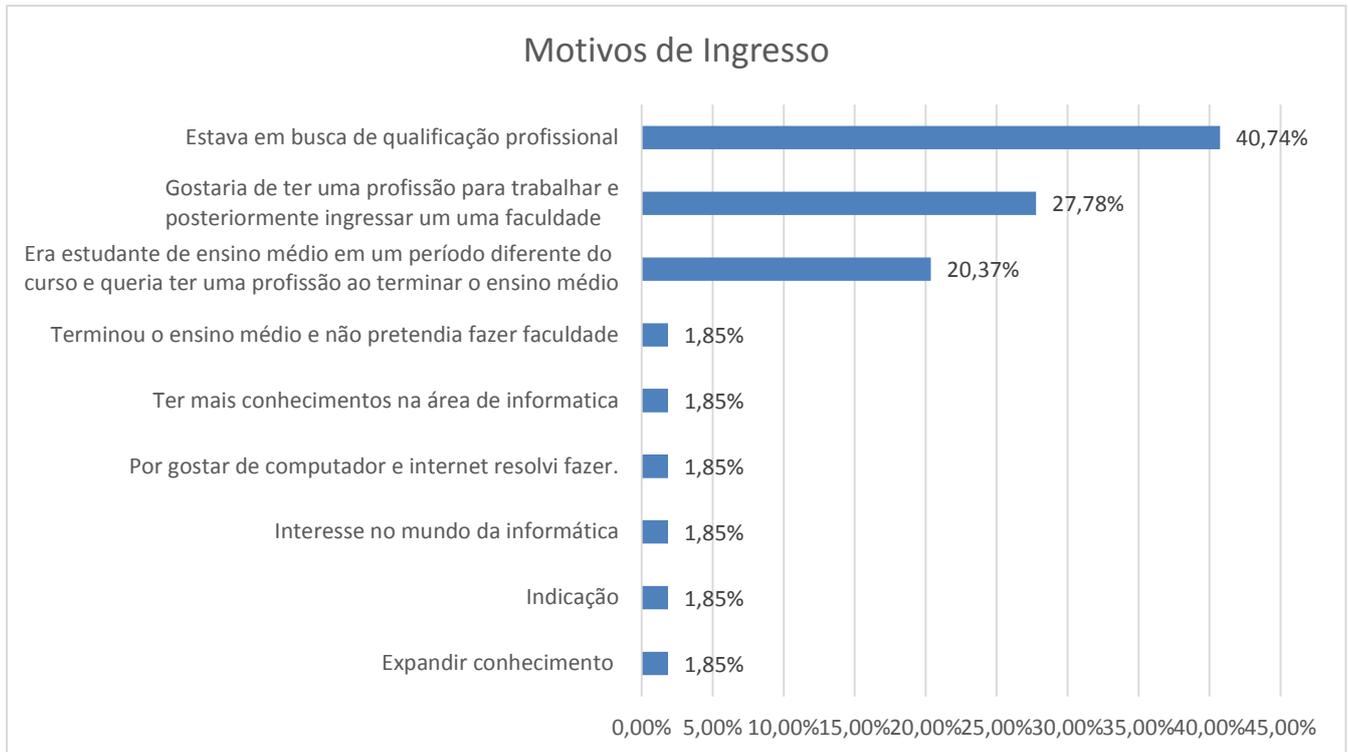
### 4.3. Pesquisa com ex-alunos evadidos

Nos últimos 5 anos, período compreendido da pesquisa, ou seja, entre os anos 2010 e 2015, foram realizadas 10 turmas de cursos técnicos em informática no Senac Catanduva. Cada turma iniciou-se com uma média de 24,3 alunos por sala de aula. Dentre essas turmas relata-se que tivemos 243 alunos ingressantes e 117 evasões, além de outros alunos reprovados, nota-se, portanto, uma evasão de 48,14%. Para a pesquisa foram enviados convites para 70 alunos. Com os outros não conseguimos contato nem por telefone e nem por e-mail, dentre esses, 54 responderam ao questionário, os dados coletados foram analisados e seguem abaixo.

A figura 8 mostra os motivos de ingresso nos cursos técnicos em informática. Podemos observar que uma grande maioria estava buscando qualificação profissional naquele momento. Outros números importantes são também no que se refere à razão de poder

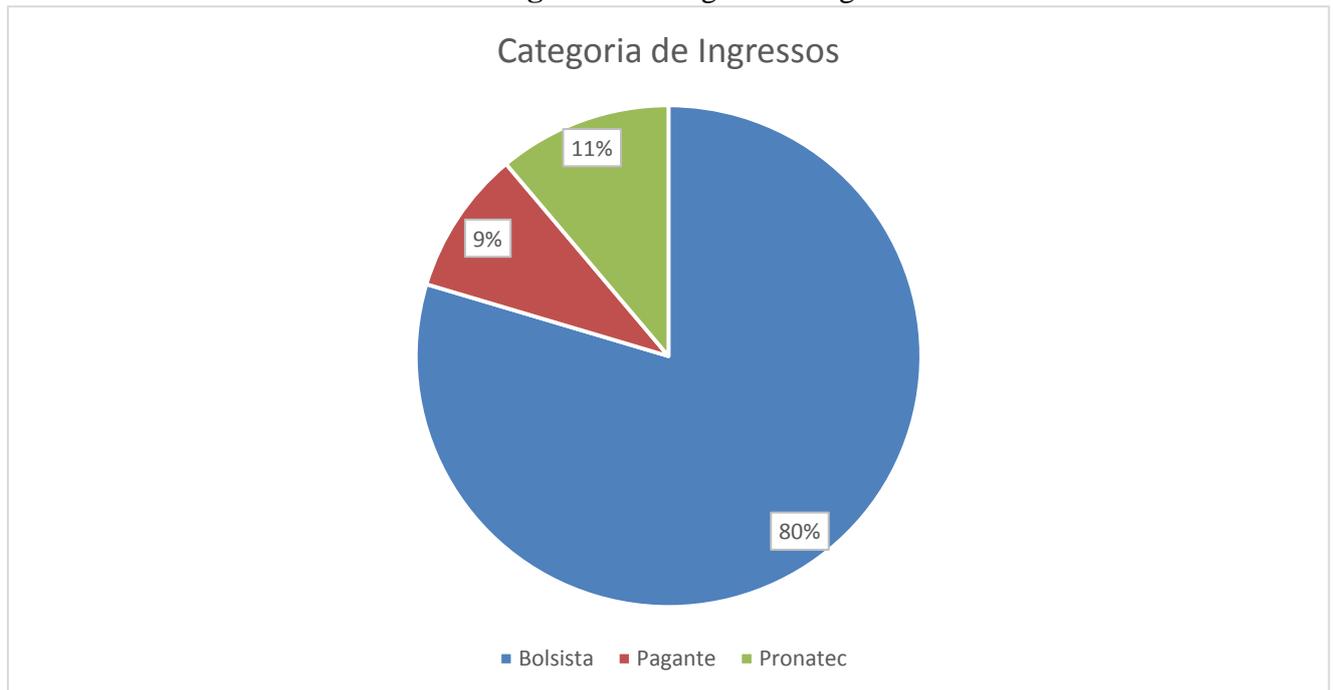
trabalhar e posteriormente ingressar em uma faculdade particular, uma vez que buscam trabalho para poder pagar a faculdade, e outro motivo bastante expressivo foi em relação aos alunos que estavam se preparando para entrar no mercado de trabalho assim que terminassem de cursar o ensino médio.

**Figura 8 - Motivos de ingresso**



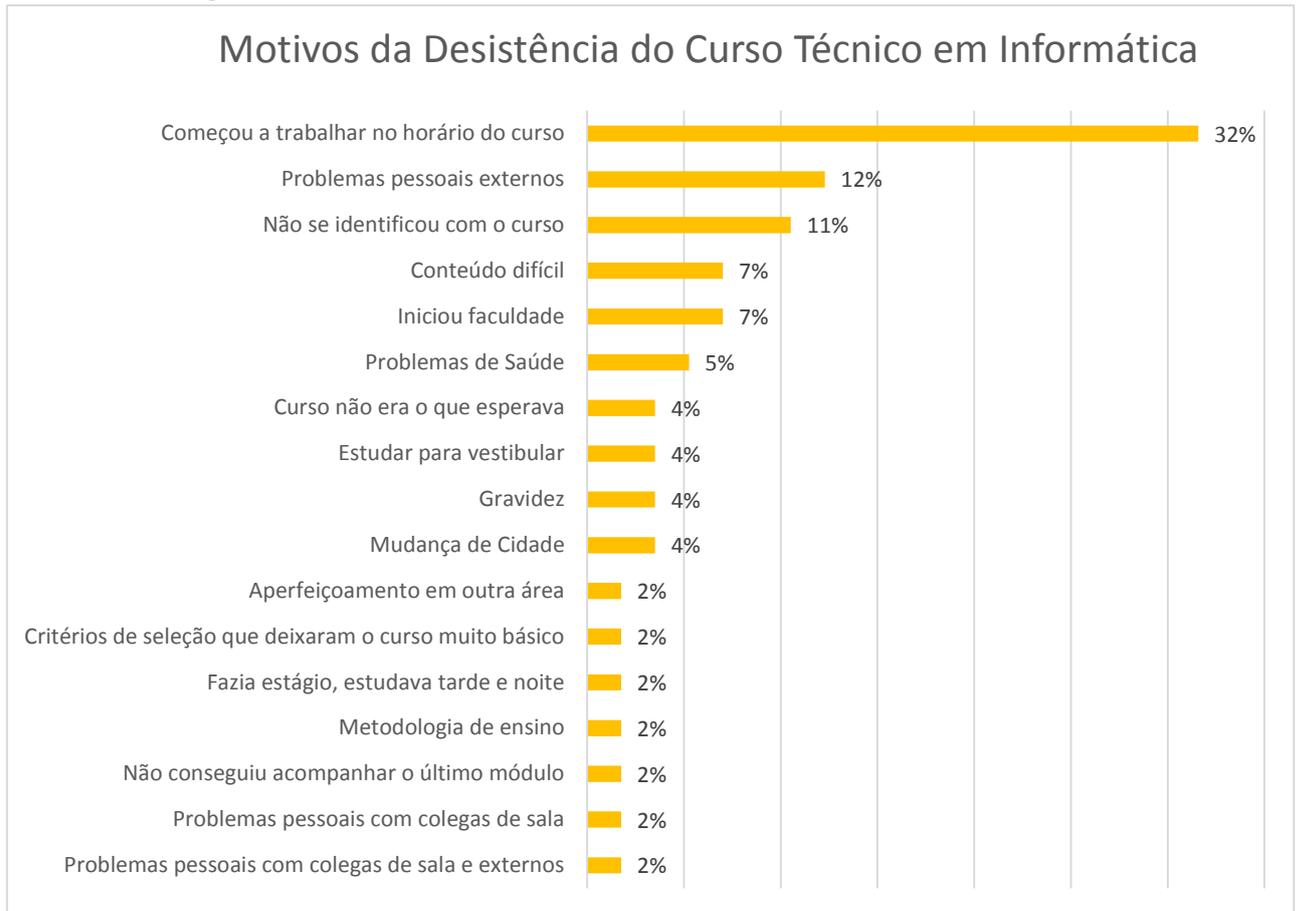
Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Dos ex-alunos pesquisados e evadidos, podemos observar na figura 9 que a maioria é bolsista, lembramos que 80% dos alunos que entram no Senac são de categoria bolsista, evidenciamos uma proporção de evasões entre as outras duas categorias (pagantes e Pronatec).

**Figura 9 - Categoria de ingressos**

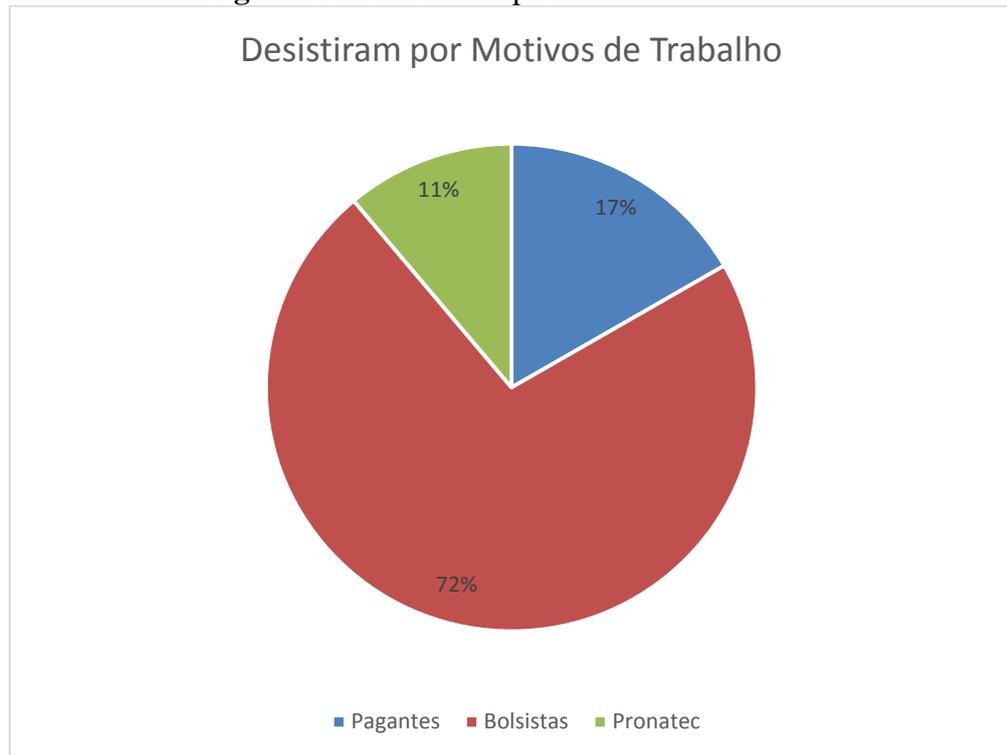
Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

A figura 10 relata os principais motivos da desistência do curso, ou seja, os motivos para termos uma evasão tão alta. Conforme podemos observar, a maioria absoluta nos mostra que foram por problemas de horário de trabalho. Muitas vezes os alunos começam o curso técnico e acabam por conseguir um emprego e optam por desistir do curso para poder trabalhar. Alguns têm família e realmente fica complicado deixar de trabalhar para estudar e não ter como sustentar a família. Outro fator em destaque foi apontado como sendo problemas pessoais externos. Não podemos deixar de notar outros fatores em menor proporção, mas que somados podem mostrar algumas considerações sobre o curso. São eles: não se identificou com o curso, conteúdo era difícil, curso não era o que esperava, curso muito básico e não conseguiu acompanhar o último módulo. Esses fatores estão muito próximos no que se refere ao aluno não conhecer o que vai ser aprendido antes de iniciar o curso. Vale ressaltar que a opção de curso muito básico foi explicada por um ex-aluno evadido que atribuiu a baixa qualidade ao nível dos alunos da turma. O mesmo alegou que muitos não deveriam estar cursando um curso técnico porque não sabiam nem o básico, o que nos faz pensar nos critérios de seleção dos alunos para o referido curso.

**Figura 10** - Motivos da desistência do curso técnico em informática

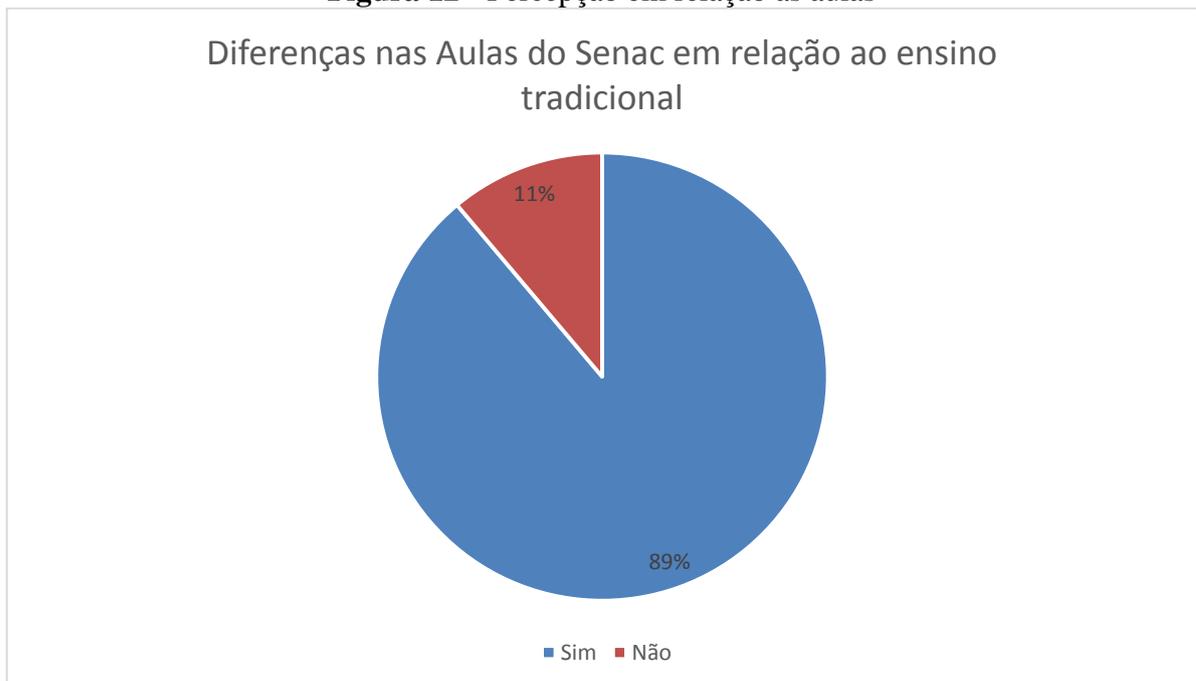
Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

É importante ressaltar também que dentre os 32% de alunos que se evadiram por motivos de trabalho, 72% destes eram bolsistas, 11% alunos do Pronatec e 17% pagantes, se somarmos bolsistas com Pronatec temos um percentual de 83% de alunos que não gastavam nada para frequentar o curso e recebiam todo o material didático necessário totalmente de forma gratuita e alguns, além disso, ainda recebiam um benefício do governo por hora/aula frequentada. Esses dados evidenciam que oferecer uma bolsa ou uma ajuda de custo não é o suficiente para manter o aluno na sala de aula como mostra a figura 11.

**Figura 11** - Desistiram por motivos de trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

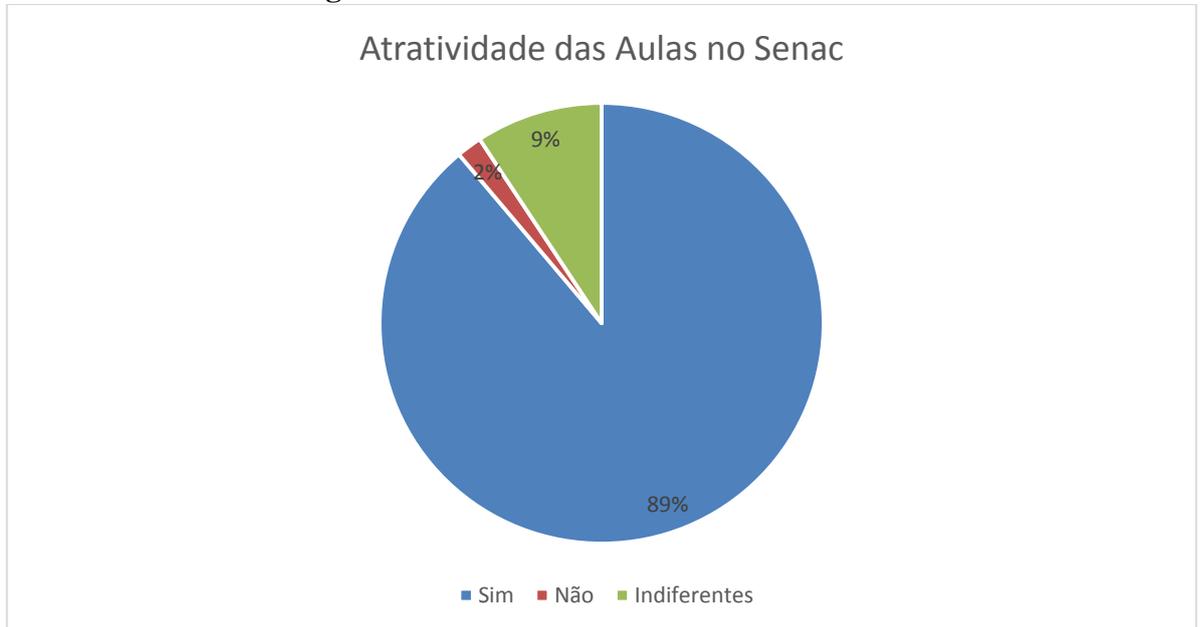
A figura 12 nos mostra a percepção dos alunos em relação às aulas do Senac comparadas com o ensino médio tradicional. A grande maioria disse que percebeu diferença durante as aulas.

**Figura 12** - Percepção em relação as aulas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Em relação à atratividade das aulas, vemos uma coerência em relação a percepção como podemos observar na figura 13.

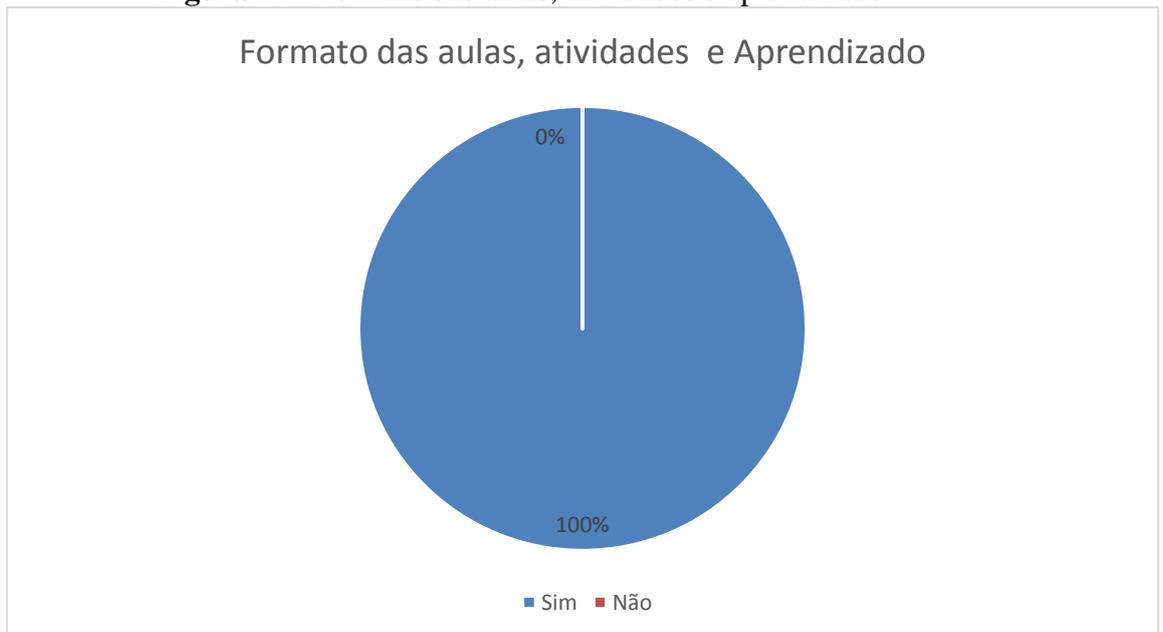
**Figura 13** - Atratividade das aulas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Apesar de nem todos terem uma percepção de diferença das aulas do Senac em relação ao ensino tradicional e também de não ser unânime a atratividade das aulas, no que se refere ao formato e atividades desenvolvidas, todos concordaram que são importantes para o aprendizado conforme podemos observar na Figura 14.

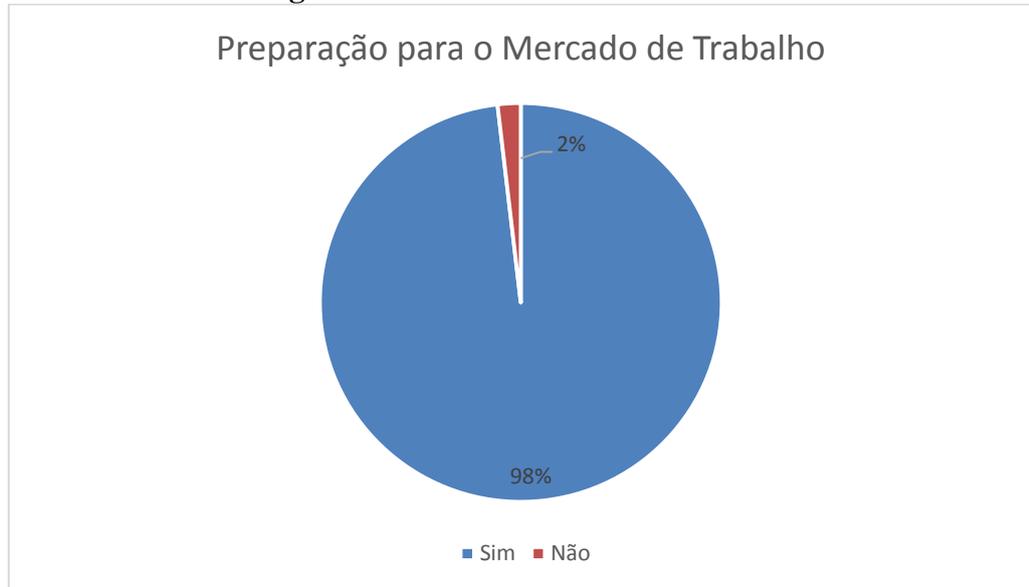
**Figura 14** - Formato das aulas, atividades e aprendizado



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Apesar de todos terem concordado que o formato das aulas e atividades são importantes para o aprendizado, conforme vimos na Figura anterior, no que diz respeito ao formato das aulas do Senac e a preparação para o mercado de trabalho, nem todos tem essa mesma visão conforme podemos observar na figura 15.

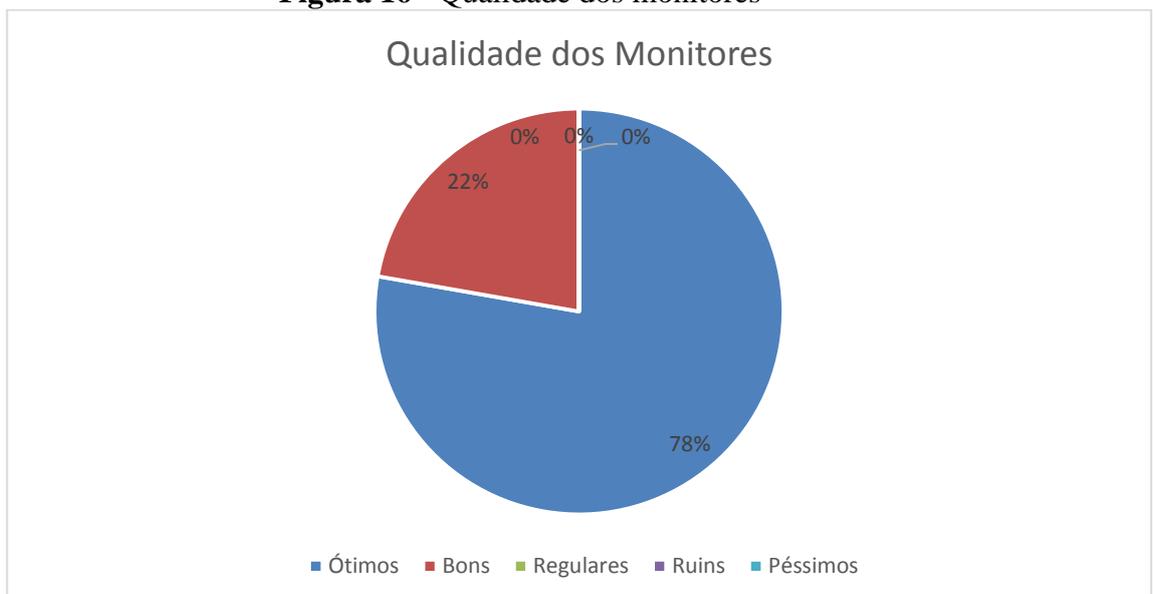
**Figura 15 - Mercado de trabalho**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Para a classificação dos monitores do Senac que ministram aulas nos cursos técnicos em informática, foram usados cinco critérios de avaliação: Ótimos, Bons, Regulares, Ruins ou Péssimos. Conforme a figura 16, a maioria dos ex-alunos consideraram os monitores Ótimos e os demais Bons.

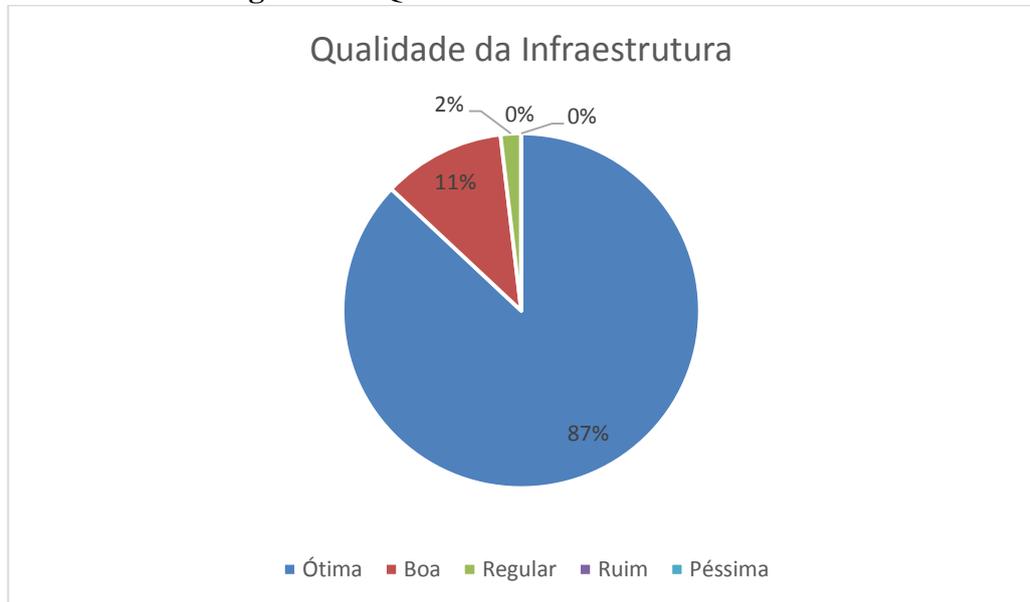
**Figura 16 - Qualidade dos monitores**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

No que se refere a qualidade de infraestrutura do Senac, foram utilizados os mesmos critérios para a avaliação dos monitores, as repostas também foram muito parecidas conforme podemos confirmar na figura 17.

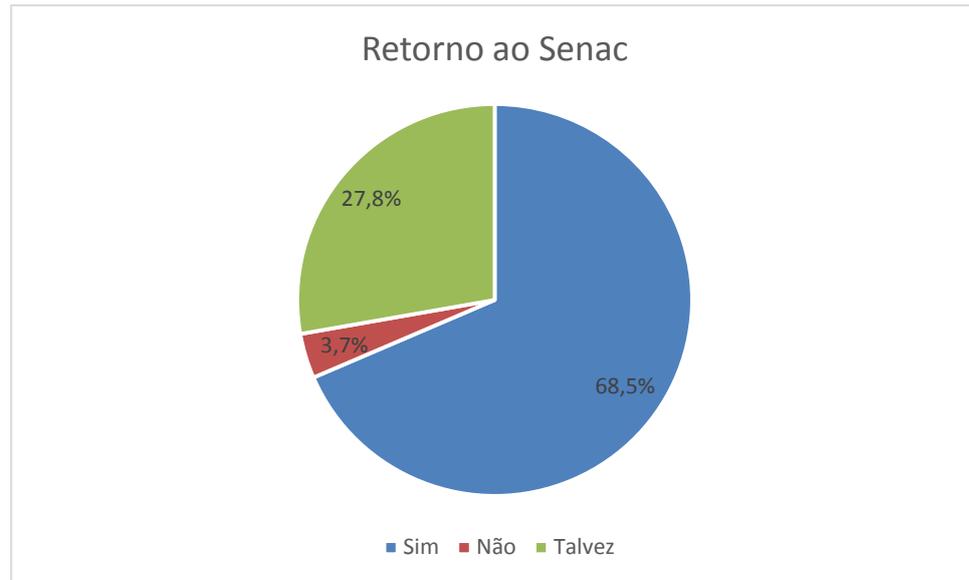
**Figura 17 - Qualidade da infraestrutura**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Perguntamos também aos ex-alunos evadidos se eles voltariam ao Senac para terminar o curso ou para fazerem outro curso. A grande maioria respondeu que sim, conforme podemos observar na figura 18 e, desses ex-alunos que responderam que voltariam, temos registros feitos a partir da comparação das matrículas novas com os alunos entrevistados nessa pesquisa de que alguns deles já voltaram conforme podemos verificar na figura 19. Alguns deles já concluíram o curso técnico, outros estão terminando ou retornaram para fazer outro curso.

**Figura 18 - Retorno ao Senac**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

**Figura 19 - Retorno confirmado**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

#### 4.4. Análise

Conforme já relatado anteriormente nessa pesquisa, os dados quantitativos (representados pelas questões fechadas aplicadas aos ex-alunos evadidos) foram tabulados e analisados estatisticamente (vide item 4.3, pag. 76) e os dados qualitativos (representados pelas entrevistas com os docentes) foram categorizados em formação docente, experiência profissional de mercado, experiência acadêmica, exclusividade de emprego, metodologias ativas (conhecimento prévio, conceitos, tipos, formação, importância e influências na evasão) e evasão (percepções em fatores primordiais e possibilidades de identificação prévia) para uma melhor interpretação (vide item 4.2, pag. 73).

#### 4.4.1 Ex-alunos evadidos

As análises com os ex-alunos evadidos permitiram fazer comparações entre eles e indicaram alguns dados importantes referentes a motivos de ingresso e aspirações futuras, motivos da desistência ou o insucesso do mesmo em relação ao seu objetivo inicial, atratividade das aulas e preparação para o mercado de trabalho.

Os dados indicam que quase 90% dos ex-alunos estavam em busca de qualificação profissional. Esse índice elevado mostra que estavam em busca de sonhos futuros em relação a ter uma profissão para continuar seus estudos posteriormente ou não. Verificamos também que dentre esses alunos, 80% eram bolsistas que geralmente tem uma renda per capita de até dois salários mínimos. Para esse público o ensino técnico profissionalizante pode ser um caminho interessante para uma pretensão futura de trabalho mais acessível a curto prazo, o que pode ser comprovado pela alta taxa de evasão por motivo de trabalho (32% dos alunos evadidos). Desta forma seus sonhos ou pretensões iniciais podem ter sido interrompidos muitas vezes por problemas financeiros que inviabilizaram a permanência destes no curso. Desse perfil de evadidos por motivos de trabalho, reforçamos que 72% eram bolsistas, praticamente o mesmo número de ingressantes bolsistas, o que mostra uma proporção interessante e que reforça a nossa hipótese de que os problemas financeiros são primordiais para o seu insucesso e a evasão.

É importante ressaltar que a evasão por motivos de trabalho também apareceu nos estudos de Batista, Souza e Oliveira (2009) no ensino fundamental, Melo (2009) no ensino médio e Cravo (2012) e Cruz (2013) no ensino técnico. Relatos esse apontados no referencial teórico dessa pesquisa (vide item 1.2, pag. 22).

Verificamos também outros valores com menor expressividade, porém importantes para o estudo das evasões na medida em que são fatores que estão mais acessíveis para podermos interferir e diminuirmos esse índice de evasão. Dentre eles destacamos que 11% apontaram que não se identificaram com o curso, também apontados nos estudos de Cravo (2012) e Cruz (2013) no ensino técnico (vide item 1.2 pag. 22), 7% alegou que o conteúdo era difícil, 4% apontou que o curso não era o que esperava, já visto por Cravo (2012) no ensino técnico (vide item 1.2, pag. 22), outros fatores menores combinados (curso muito básico, metodologia, dificuldade em acompanhar um módulo específico e problemas pessoas com colegas de sala) representaram 10%.

Além destes, outros fatores como mudança de cidade e problemas de saúde que somados chegam a 9% também apareceram nos estudos de Cravo (2012) e Cruz (2013) também no ensino técnico (vide item 1.2 pag. 22). É interessante observar que apesar de serem locais diferentes e ambientes diferentes os fatores se assemelham muito.

Se somarmos a porcentagem relacionadas com os motivos de não identificação com o curso, conteúdo difícil, curso não era o que esperava, curso muito básico e não conseguir acompanhar um módulo específico, temos 19%. Um índice relativamente alto relacionado a motivos que temos grandes possibilidade de intervenção uma vez que são fatores internos. Problemas relacionados a metodologia e problemas pessoais com colegas de sala chegam somados a 6%, é outro número interessante de um fator que também nos permite uma intervenção, esses fatores se relacionam com o clima dentro da sala de aula que de acordo com Casassus (2002) é extremamente importante para o sucesso dos alunos. Se somarmos esses dois grandes grupos percentuais, temos 25%. Esse índice é o que consideramos atingível para a redução das evasões nos cursos técnicos em informática.

Apesar do alto índice de evasões - uma média de 48,14% entre as dez últimas turmas - é importante evidenciar que dentre esses evadidos 89% perceberam diferenças entre a forma de trabalho do Senac em relação ao ensino tradicional, 89% consideraram as aulas mais atrativas, 98% considera que preparamos os alunos para o mercado de trabalho, 100% consideram os monitores ótimos ou bons, 98% consideram a infraestrutura do Senac ótima ou boa, fator importante também apontado por Casassus (2002, p. 114) que nos traz que “ter ou não ter materiais didáticos é uma diferença importante”. O mesmo autor vem a reforçar que o que é feito com qualidade dentro de uma sala de aula é refletido nos alunos e verificamos que 100% gostaram do formato das aulas e das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dados interessantes também mostraram que 68,5% dos ex-alunos pretendiam retornar ao Senac para finalizar o curso ou fazer outro curso o que até o momento da realização dessa pesquisa 16% dos alunos evadidos haviam retornado. Isso mostra que apesar dos problemas internos apresentados, a instituição de certa forma demonstrou credibilidade e confiança para esses alunos, pois em caso contrário, essa porcentagem não seria tão expressiva.

#### **4.4.2 Monitores de educação profissional**

Orlandi (1994) nos faz refletir que o analista precisa tentar compreender o sentido da construção discursiva elaborada e que o mundo é trabalhado e compreendido pela linguagem,

dessa forma para as entrevistas com os 6 monitores de educação profissional, seguem os relatos das perguntas e respostas com nossas considerações sobre elas.

Iniciamos com pergunta sobre formação profissional e verificamos que todos têm formação superior, porém não na área educacional como formação inicial, a maioria são profissionais técnicos contratados e capacitados pela instituição Senac para se tornarem monitores de educação profissional. Dentre os 6 entrevistados, 3 cursaram ou estão cursando pós em educação profissional oferecida pela instituição, o que demonstra uma preocupação da mesma com o desenvolvimento de seus funcionários, 1 monitor tem uma pós-graduação na área educacional em outra instituição e 2 ainda possuem somente formação técnica.

Sobre as perguntas referente a tempo de trabalho como profissional técnico, tempo de atividade como monitor de educação profissional e exclusividade de emprego, observamos que todos têm uma experiência muito grande na área técnica, a maioria também tem bastante experiência na área educacional, a maioria já está há mais de 10 anos no Senac e certamente nesse período já receberam diversas formações tanto para a parte técnica quanto para a parte pedagógica. Fatores esses (formação e capacitação) apontados por Casassus (2002) como sendo fatores de efetividade da aprendizagem dos alunos, ou seja, é necessário investir em formação e capacitação docente para melhorar o rendimento dos alunos. Um fator negativo revelado pelo estudo foi em relação à exclusividade profissional atual como monitor de educação profissional, apenas 1 entrevistado se enquadra nesse perfil, a dedicação exclusiva, segundo Casassus (2002) é importante para garantir uma dedicação maior do profissional com a instituição e para com os alunos.

Como já citado anteriormente nessa pesquisa, o Senac trabalha com metodologias ativas de aprendizagem, destacando-se a metodologia por projetos. Que de acordo com Hernández e Ventura (1998, p. 83) “os projetos de trabalho são uma inovação que podem ser aplicados em todas as áreas do conhecimento”, e:

[...] a introdução dos projetos de trabalho foi planejada como uma forma de vincular a teoria com a prática e com a finalidade de alcançar os seguintes objetivos:

- Abordar um sentido da globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-la e utilizá-la fossem levados adiante pelos alunos, e não pelo professorado, como acontece nos enfoques interdisciplinares;
- Introduzir uma nova maneira de fazer pelo professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática fosse a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender;
- Gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares, tomando como ponto de partida as seguintes hipóteses:

a) na sala de aula é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele;

b) cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas;

c) a ênfase na relação entre ensino e aprendizagem é, sobretudo, de caráter procedimental e gira em torno do tratamento da informação;

d) o docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende;

e) podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA 1998, p. 29)

Em virtude desse ambiente complexo que é o de trabalhar com metodologias ativas de projetos, questionamos os monitores sobre as mesmas. Apenas 1 monitor conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac em virtude de ter sido aluno da instituição, isso facilitou muito sua adaptação. Dessa forma podemos verificar que a grande maioria teve seu primeiro contato com essa nova forma de trabalho quando chegou ao Senac.

Para tanto é importante uma preparação para se trabalhar dessa forma. Conforme Hernández e Ventura (1998), a atividade docente no projeto exige que o mesmo especifique qual será o fio condutor, que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado em outros temas ou problemas, realize uma primeira previsão dos conteúdos e atividades para encontrar fontes de informação iniciais do projeto, estudar e atualizar as informações em torno do tema para que o aluno vá criando novos conhecimentos, criar um clima de envolvimento e de interesse, prever recursos para permitir a funcionalidade do projeto; e planejar o desenvolvimento do projeto sobre a base de uma sequência de avaliação inicial - na qual os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem, formativa – os alunos precisam saber o que estão aprendendo e como estão acompanhando o sentido do projeto final – verificar o que os alunos aprenderam em relação à proposta inicial e se são capazes de estabelecer novas relações e finalmente ainda cabe ao monitor rever o processo ao longo do projeto para repassar esse conteúdo para outros monitores. Hernández e Ventura (1998, p. 41) dizem que “o processo de avaliação pretende ser formativo, contínuo, global, adaptado à diversidade, auto avaliativo e recíproco (dos alunos e professorado) ”.

Os mesmos autores reforçam que para trabalhar com projetos, os alunos precisam realizar um índice para decidirem o que vão trabalhar, definir o ponto de partida que vai organizar o planejamento e aproximação das informações, realizarem busca e tratamento da informação de forma individual ou de forma coletiva para que essa informação ofereça visões de realidade com confrontação de opiniões em virtude da informação poder ser diferente, na sequência estabelecer prioridades e relações causais que expliquem as diferentes questões derivadas desse tratamento da informação. Ainda cabem aos alunos desenvolver o trabalho conforme o índice inicial, realizar um dossiê de síntese dos aspectos tratados e dos que ficam abertos para futuras aproximações e também a realização de avaliações internas – o que realiza e recapitula o que foi feito e aprendido e externa – aplicada em situações diferentes para realizar outras relações e comparações para abrir novas possibilidades de relacionar o que foi tratado parcialmente e finalmente precisam abrir novas perspectivas de continuidade do projeto garantindo assim um processo contínuo de significações no processo de aprendizagem.

Dessa forma, buscamos uma visão dos professores em conceituar as metodologias ativas e verificamos pelas respostas que apenas metade dos monitores de educação profissional conseguiram conceituar o que é uma metodologia ativa, alguns ficaram confusos nas respostas e para outros ainda não está muito claro o conceito. É importante ressaltar que todos já participaram de diversas formações continuadas relacionadas às metodologias ativas, o mais interessante é que eles trabalham com metodologias ativas e não conseguem conceituá-las. Relatamos que as formações continuadas são feitas no formato de metodologias ativas.

Quando perguntamos quais metodologias ativas eles conheciam, a resposta foi ainda mais surpreendente, 67% não conseguiram responder com clareza. Essa resposta foi uma surpresa para o entrevistador. Conforme visto anteriormente, metade deles não sabem o conceito de metodologias ativas, todos usam isso o tempo todo em sala de aula há muitos anos, porém a grande maioria também não consegue apontar um tipo de metodologia ativa, somente depois do entrevistador dar alguns exemplos, é que alguns MEPs se lembraram que trabalham com metodologia de projetos. Com isso parece que a maioria dos MEPs estão inseridos no contexto, porém sem saber. Dessa forma podemos identificar uma falha de sistematização ou até mesmo significação em relação as suas atividades desenvolvidas, em outras palavras, os MEPs trabalham com isso, fazem isso diariamente, porém não sabem o que fazem, falta uma conceituação mais abrangente sobre tipos de metodologias ativas.

Relatamos também algumas respostas bem diferentes em relação à visão dos MEPs em relação às formações continuadas oferecidas pelo Senac, 2 deles não sem lembraram de ter feito qualquer tipo de formação. Um deles foi muito incoerente (MEP1), anteriormente ele respondeu que já tinha participado de diversas formações e eventos sobre metodologias ativas. Com treze anos de instituição ele certamente já participou de várias delas, porém não se lembrou no momento dessa pergunta na entrevista assim como também o MEP6, o que mostra uma necessidade de reforçar ou reformular essas formações de tempos em tempos. É importante frisar que todos os MEPs contratados pelo Senac passam com Programas de desenvolvimento educacional (PDE) que tem por objetivo preparar os MEPs para trabalhar com a metodologia do Senac. Já na visão do MEP2, podemos observar que a instituição Senac oferece diversas formas de mostrar como se trabalhar com metodologias ativas e pelo fato do MEP2 estar a pouco tempo na instituição, ele lembrou claramente das formações que realizou, o que reforça mais uma vez a importância de formações continuadas constantes com todos os MEPs que estão há mais tempo na instituição. Pelo fato do MEP3 ter sido contratado recentemente, ele lembrou de algumas formações continuadas que teve, porém como evidenciamos nas perguntas anteriores, ele ainda precisa esclarecer algumas dúvidas. Já o MEP4 apesar de estar ao mesmo tempo que o MEP1 na instituição, se lembrou das formações que teve, talvez para esse MEP a questão da significação tenha sido muito mais abrangente em relação ao MEP1. Já o MEP5 conseguiu lembrar das formações que teve, porém como relatamos anteriormente, não conseguiu conceituar as metodologias ativas.

Questionamos também os MEPs se eles consideravam importantes o uso das metodologias ativas em sala de aula, todos foram unânimes ao dizer que sim, algumas frases merecem destaque.

*“Eu vejo assim a educação passando por um processo de transformação onde um monte de coisa que ficou enraizada e está sendo quebrado esse paradigma, aquele método tradicional de um atrás do outro, só um fala e todo mundo escuta, isso daí já era, tá todo mundo colaborativo e todo mundo participativo, os alunos tem outra mentalidade, as coisas mudam rápido, então tem que ser ativo mesmo, tem que dar autonomia e todo mundo tem que ser ativo” (MEP1).*

*“De suma importância, aqui é um treinamento para a vida, então a gente precisa promover situações em sala de aula que vá preparar o aluno para situações de vivência no trabalho” (MEP2).*

*“É muito importante, na verdade a gente tá tentando revolucionar porque onde o aluno, ele não recebe só a informação, ele é participante, ele é ativo nisso daí, ele é membro integrante, não existe o MEP falando e aluno escutando, é tudo uma coisa só, ou seja, o MEP ... vai ficar gerenciando. O*

*aluno, ele vai desenvolver em tudo, a gente quer que o aluno seja autônomo, ele tenha todo o desenvolvimento dele” (MEP6).*

Podemos observar uma semelhança nos depoimentos dos MEP1 e 6 no que se refere à quebra de paradigma e revolucionar e também no que se refere à autonomia dos alunos. Essa quebra de paradigma é importante uma vez que Schön (2000) nos traz que,

A visão que as escolas têm do conhecimento profissional é uma visão tradicional de conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas vêem o ensino como transferência de informação e aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações. O “saber que” tende a assumir prioridade em relação ao “saber como”, e o “saber como”, quando aparece, toma a forma de técnica baseada na ciência. (SCHÖN, 2000, p. 226)

E a metodologia de trabalho adotada pelo Senac tem por objetivo realmente quebrar essa visão trazida por Schön (2000), quebrar o paradigma do modelo tradicional e buscar uma revolução através do ensino reflexivo, que segundo o autor:

Tem como característica principal o aprender fazendo, a instrução ao invés do ensino e um diálogo de reflexão na ação recíproca entre instrutor e estudante (SCHÖN, 2000, p. 221) .... Essas atividades de ensino prático são reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação ... A prática na construção, na manutenção e no uso de mundos virtuais desenvolve a capacidade para a reflexão na ação que chamamos de talento artístico. (SCHÖN, 2000, p. 42)

Reforçando a questão da autonomia, Hernández e Ventura (1998), falam que:

Os projetos não são um recurso didático e sim uma tentativa de que os estudantes aprendam e se eduquem de forma reflexiva, autônoma e crítica em relação à formação que lhes rodeia e à diversidade de formas culturais e pessoais que estão presentes no mundo contemporâneo. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 195)

A frase do MEP2 remete aos projetos de situações de vivência, isso é muito importante no sentido de que os projetos estimulam e simplificam a prática. Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática em um contexto que se aproxima de um mundo prático no qual os estudantes aprendem fazendo. Isso faz com que os alunos desenvolvam o talento artístico profissional, que se refere as competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas. Cada vez que um aluno reflete sobre suas tentativas e seus resultados, ele se prepara para a próxima reflexão, isso acaba se tornando um processo de reflexão na ação. (SCHÖN, 2000)

Para finalizar a categoria de metodologias ativas, buscamos na opinião dos MEPs se as metodologias ativas poderiam ser causadoras de evasão. Apesar das vantagens já citadas por eles das metodologias ativas em relação ao ensino tradicional, a resposta foi quase unânime, 5 MEPs acreditam que as metodologias ativas influenciam na evasão dos alunos, visão essa compartilhada também pelo pesquisador, porém não confirmada na pesquisa com ex-alunos visto que apenas 2% dos ex-alunos pesquisados apontaram a metodologia como sendo o motivo de sua evasão. Isso pode ser devido ao fato de os monitores estarem bem preparados para trabalhar com as metodologias ativas ou também pelo fato de ser uma novidade para os alunos e pela sua atratividade como já foi evidenciada anteriormente, as lacunas referentes ao trabalho com metodologias ativas não se evidenciaram para esse público evadido em questão.

Algumas opiniões importantes são relatadas conforme as falas:

*“Acredito bastante porque quando um cara não tá envolvido com um projeto, ele tende a ficar desmotivado, porque é como eu falei da questão do significado, quando você dá uma tarefa pra ele fazer e quando ele é um agente transformador” (MEP1).*

*“O aluno não está acostumado com a metodologia ativa, muitas vezes ele vem da escola convencional, onde ele não tem contato com metodologia ativa e muitas vezes ele não vem preparado pra isso, então quando chega aqui ele pode se assustar com a metodologia, mas a experiência que eu tenho é que as vezes pode causar evasão” (MEP2).*

*“Acho que sim porque se ela não for bem conduzida o aluno pode se desestimular, do mesmo jeito que você pode estimular um aluno a fazer orientando ele da forma correta, se você não orientar ele da forma correta, ele pode se perder, se sentir abandonado, não ter pra onde correr e desistir, eu acho que esse é um ponto que pega. Se for bem trabalhada vai ajudar ele a ficar porque ele vai ter, ele, vamos se dizer assim, ele vai começar a perceber um potencial nele que ele mesmo desconhecia, ele vai gostar tanto que ele vai querer ficar” (MEP4).*

*“Acredito porque realmente acho que a gente vai encontrar um pouco de dificuldade inicial, porque o aluno pode analisar e pode pensar que a gente não quer fazer mais nada, o MEP não quer mais trabalhar, não quer mais ministrar aula, ou seja, se eu vou deixar ele pesquisar, ele desenvolver, ele então pode falar assim, há então eu posso fazer isso em casa como autodidata, ele não vai entender que o MEP é mediador, então o MEP conduz, essa é a diferença dele fazer na casa dele, ele pode ser até autodidata mas ele não sabe se está certo ou está errado” (MEP6).*

O MEP1 nos trouxe uma preocupação em relação ao envolvimento com o projeto e o significado que é reforçado por Hernández e Ventura (1998, p. 31) que afirmam que “o aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se

apresentam na sala de aula”. É importante também a opinião do MEP 2, que trouxe a questão de o aluno não estar acostumado com projetos em virtude do mesmo só conhecer o ensino tradicional, visto que ele teve a experiência como aluno; podemos entender que essa é a sensação de todo novo aluno que entra no Senac e, para tanto Hernández e Ventura (1998, p. 66) nos trazem que “trata-se de ensinar o aluno a aprender a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e permite aprender”. É importante para os alunos quando eles:

[...] descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 75)

A resposta do MEP4 evidencia uma preocupação em relação a como o docente conduz as metodologias ativas, para ele se não for bem conduzida, pode influenciar na evasão dos alunos. Por isso o Senac disponibiliza formações continuadas para os docentes. Pensando nisso, Hernández e Ventura (1998) nos trazem uma reflexão de, sobre o que um professor precisa ter para trabalhar com metodologias ativas, nos dizendo que:

[...] aquele que ensina não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência do conhecimento. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 11)

Os mesmos autores reforçam que “a inovação muda o professorado e os mesmos passam a ter uma ideia diferente do que é aprender e do que é ensinar. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 187)

Referindo-se à questão da globalização do conhecimento, Hernández e Ventura (1998) mostram que:

Definitivamente, a organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Se baseia em sua significatividade e nas descobertas espontâneas dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

Um discurso com um tom de receio foi evidenciado pelo MEP6 que acredita que as metodologias ativas influenciam na evasão, mas nos trouxe uma visão diferente. Pelo fato do MEP se tornar um mediador, o aluno pode interpretar que o MEP não quer mais dar aulas e acaba desistindo do curso, visão essa que nos faz refletir sobre a importância de preparar o docente para trabalhar com metodologias ativas. Schön (2000) reforça que:

Para o estudante, ter que jogar-se na aprendizagem – sem saber, de fato, o que precisa aprender – provoca sentimentos de perda. Excetuando-se casos raros, os estudantes experimentam a perda de controle, competência e confiança. Com essas perdas surgem sentimentos de vulnerabilidade e dependência. É fácil, em tais circunstâncias, tornar-se defensivo. Para o instrutor, ele deve aceitar o fato de que não pode falar a seus estudantes sobre o design de forma alguma que eles possam entender já no início e de que deve aceitar suas reações ao dilema em que os colocou .... Em seu diálogo, instrutor e estudante transmitem mensagens um ao outro não apenas, ou até mesmo não basicamente em palavras, mas também através da performance. O estudante tenta fazer o que busca aprender, revelando, assim, o que ele entende ou não. O instrutor responde com conselho, crítica, explicação, descrições e também com sua própria performance. (SCHÖN, 2000, p. 130)

Na categorização final dessa pesquisa, buscamos verificar na visão dos MEPs quais eram suas opiniões em relação à razão da evasão dos discentes, observamos um discurso muito coerente conforme podemos observar:

*“Primeiramente é a falta de conhecimento do que ele ia aprender ... E dentro também das aulas a questão do envolvimento, se ele não tiver envolvido, se ele não tiver trabalhando em equipe, um conjunto de fatores aí que essa metodologia permite, fica bem difícil, o MEP tem que ter muita criatividade e tem que ter jogo de cintura pra tentar evitar isso ... de repente uma doença, de repente um problema, sei lá, qualquer problema pessoal, ou de repente uma dificuldade de locomoção, problema com drogas, problemas que qualquer um pode ter” (MEP1).*

*“[...] muitas vezes ele esperar uma coisa e chegar aqui e encontrar outra ... vai de acordo também com o grau de interesse do aluno, mas como é um curso longo, dentro de um ano e meio acontece muita coisa na vida do aluno, então por questões corriqueiras de mudança de emprego, mudança de cidade” (MEP2).*

*“[...] o aluno conhecer o curso e as vezes ver que não é o que ele quer ... o aluno começar a trabalhar, mudar de cidade, problema familiar, problema de saúde ou dele ou de alguém da família próximo” (MEP3).*

*“A falta de vontade aliado ao não conhecimento da área é um grande fator ...  
É a falta de conhecimento do que é o curso técnico em informática e a dificuldade do curso é relevante porque não é um curso fácil, que você acompanha, faz meia dúzia de coisas ali sem pensar quase ... se não é aquilo que o cara quer aí já ferrou porque é difícil, então aí muita gente acha que gosta, que tem noção até do que é o curso mas por ser difícil, as vezes não tem vontade de estudar fora daqui ... e começa a enrolar, começa a não entender as coisas” (MEP4).*

*“Pelo que a gente vê dos alunos no dia a dia é quando eles não têm uma opinião formada do que eles querem, eles têm um ponto de vista que na hora que está dentro do curso que eles vão perceber, ter aquela percepção de que não era aquilo que eles querem” (MEP5).*

*“Pode ser por causa de problemas relacionados com a família, com o trabalho, metodologia, infraestrutura, distância, pode ser também porque o aluno não conseguiu se identificar com o curso ... as vezes também ele pode achar uma coisa da informática e vai ver é outra, ele começa a perceber dificuldades” (MEP6).*

Pelas respostas unânimes em relação ao fator de que o aluno não conhece o que é o curso técnico em informática, podemos identificar uma possível falha ou equívoco no processo de explicação do que é realmente o curso no momento da inscrição por parte da instituição, um fator interno importante que pode ser trabalhado. Outros fatores externos também apareceram nos depoimentos dos MEPs, fatores esses como problemas pessoais e de locomoção que apareceram no relato de Melo (2009) no ensino médio, problemas com doenças também relatado por Cravo (2012) no ensino técnico, problemas com drogas já visto por Souza et al (2011) no ensino fundamental, motivos relacionados a emprego observado também por Batista, Souza e Oliveira (2009) e Souza et al (2011) no ensino fundamental, Melo (2009) no ensino médio e Cruz (2013) no ensino técnico, mudança de cidade também apontados por Cruz 2013 no ensino técnico e falta de interesse mencionado por Batista, Souza e Oliveira (2009) no ensino fundamental, Ceratti (2008) no EJA, Melo (2009) e Queiroz (2004) no ensino médio.

Gostaríamos de ressaltar que nos questionamentos, o entrevistador foi muito enfático ao perguntar para os MEPs optarem por escolher quais fatores têm mais peso na evasão, internos ou externos à instituição, observamos que 4 deles responderam fatores externos, o que também foi comprovado pela pesquisa feita com os ex-alunos, uma vez que aproximadamente 75% dos fatores obtidos como sendo os motivos da evasão foram considerados fatores externos, porém não podemos descartar os aproximados 25% referentes os fatores internos já que são nesses fatores que podemos intervir com mais facilidade.

Não podemos desconsiderar uma opinião importante do MEP4 que traz que os alunos não conseguem acompanhar o curso se não forem participativos e se não pensarem, nesse ponto de vista as metodologias ativas trazem uma forma de ensino prático-reflexivo favorável conforme Dewey (1974, apud Schön, 2000):

Uma série de relatos cuidadosos em casos reais mostrou condições em que a experiência pode ser favorável ou desfavorável a um ensino prático reflexivo. O problema é complexo e difícil, Aprender envolve...pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um destes deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais de aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários ou irrelevantes.

Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas dos graus relativos do sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidoso do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material. (SCHÖN 2000, p. 181)

Durante a entrevista, procuramos também tentar extrair a percepção dos MEPs em relação a uma possível evasão por parte dos alunos perguntando se eles conseguiriam prever essa evasão. Informações importantes puderam ser obtidas com esse questionamento para uma possibilidade de intervenção conforme algumas respostas:

*“[...] acho que é possível por causa do desinteresse do cara” (MEP1).*

*“[...] a gente pode acompanhar individualmente cada aluno e ver a evolução, ver como é que está o grau de interesse desse aluno, como está a participação desse aluno” (MEP2).*

*“[...] perceber que o cara não gosta do curso já é um grande sinal, acho que perceber que a família não valoriza, que não tá nem aí pra ele tá lá ou não, é um grande sinal. Pode ser que a gente pegue uma informação dessa e não trate com o devido valor, a família não tá nem aí, tudo bem, mas a gente sabe que em algum determinado momento ele vai ter uma baixa estima e a família não estimulando ele vai querer parar, isso dá pra perceber” (MEP4).*

*“Na verdade, a gente percebe o aluno que muda o esquema, a vontade dele querer aprender, ele começa a desmotivar por diversos fatores, alguns fatores podem ser relacionados com família” (MEP6).*

Pelas respostas, a grande maioria dos MEPs disseram que têm um sentido bem apurado em relação a sua percepção dos alunos, o que pode ser justificado pelo tempo de experiência que tem em sala de aula e que é muito importante em um processo de diminuição de evasão. Nas respostas dos MEPs 4 e 6, observamos uma questão importante, a aproximação da família com o aluno. Sobre isso, Hernández e Ventura (1998) nos dizem que:

*[...] a relação entre a família e o professorado: ambos segmentos se consideram componentes essenciais da formação educativa dos alunos. Isso faz com que se favoreçam os contatos entre ambos, que se concretizam, pelo menos, em reuniões de etapas por um curso escolar, em entrevistas individuais periódicas e no intercâmbio a partir dos informes avaliativos. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 161)*

#### 4.5. Possibilidades de sugestões

Após os levantamentos feitos nesse estudo e comparando essas respostas com as análises das pesquisas de diversos outros trabalhos na área, podemos propor algumas sugestões para tentar amenizar as evasões no cenário estudado. Lembrando que o índice de evasão a ser reduzido é de 25% referente aos fatores internos que foram apresentados nessa pesquisa.

A pergunta de nossa pesquisa: Por que um aluno que busca qualificação profissional se evade, agora tem dados importantes para nos proporcionar alguns indicadores. O pesquisador acreditava que as metodologias ativas poderiam influenciar na evasão dos alunos pelo fato destes virem de um ensino tradicional e se depararem com um sistema educacional diferente, opinião essa também confirmada pela quase totalidade dos monitores entrevistados, porém não tivemos nenhum dado plausível que evidenciasse problemas com o uso das metodologias ativas, com o formato das aulas, problemas com monitores ou com a infraestrutura o Senac.

Em relação aos fatores da evasão, mesmo tendo uma divergência de opiniões entre os monitores, uma vez que não foi unânime a opção por fatores internos ou externos como sendo os causadores da evasão, após a pesquisa com os ex-alunos evadidos, podemos concluir que a grande maioria dos fatores são externos. Entretanto, é evidenciado no trabalho alguns fatores internos para serem trabalhados, porém não são os fatores principais.

Dessa forma, concluímos que a maioria dos problemas que causam evasão escolar são fatores externos e muitas vezes não temos como intervir nos mesmos, mas podemos tentar nos antecipar em virtude da percepção dos monitores, dentre os quais ficou evidenciado que a maioria consegue antecipar a uma possível evasão. Para tanto se faz necessário um acompanhamento individual mais incisivo em forma de relatos de desempenho desses alunos dentro da sala de aula no que se refere a ausências excessivas, atrasos nas aulas, comportamento indiferente, reclamações diversas, dificuldade para trabalhar em equipe, notas baixas e desnivelamento de alunos em relação à turma. Essas observações podem até ser feitas da mesma forma que a atribuição dos conceitos que são usados no curso atualmente, como por exemplo: Ótimo, Bom ou Insuficiente. Essas observações têm por objetivo identificar as lacunas ou fissuras que esses alunos possam ter, talvez por uma competência que não adquiriram no ensino médio escolar e está contribuindo para que os mesmos venham a ter dificuldades indicando algo que precise ser trabalhado durante o curso e as vezes pode levar ao baixo rendimento e conseqüentemente evasão. Para os alunos que não apresentem tantas

dificuldades, uma variação negativa, indica um possível desânimo com o curso ou até mesmo um problema externo que esteja prejudicando os mesmos. Podemos usar esses dados para uma conversa ou até mesmo encaminhamento desses alunos para a supervisão educacional e/ou assistência social.

Além disso seria interessante também incentivar os alunos que mais se destacaram, os que são mais assíduos em sala de aula ou os que demonstram mais interesse para que eles possam oferecer ajuda para os demais alunos e se sintam valorizados. Para isso propomos a criação de uma interface virtual colaborativa na qual os alunos que dominam os conhecimentos pudessem oferecer algum tipo de ajuda para aqueles que ainda necessitam aprimorar seus conhecimentos. A intenção dessa ferramenta é de que esses alunos deixem um recado dizendo quais conhecimentos eles já dominam e tem condições de repassar. Já os alunos que precisam se aprimorar poderiam verificar quem poderia ajuda-los e/ou poderiam também deixar um recado solicitando ajuda em algum assunto específico. Com isso a ferramenta passaria a ser mais um meio de comunicação entre os alunos e poderia se estender também para alunos de outras turmas propiciando uma interação maior entre os alunos e ao mesmo tempo incentivando todos a desenvolver a autonomia em busca de conhecimento e valorizando aqueles que podem ajudar seus colegas.

Em relação ao fator processo seletivo, não temos como intervir, pois, a instituição Senac defende a educação inclusiva e os alunos tendo os pré-requisitos para as solicitações de bolsas ou conhecimento em relação ao curso, temos que aceitar a matrícula. Entretanto mesmo depois de matriculados, ainda temos um prazo para que novos alunos possam se inscrever e substituir uma inscrição que muitas vezes foi feita por impulso. Nesse momento podemos intervir. Alguns apontamentos internos relatam as dificuldades com o curso ou adaptação ao mesmo, nesse ponto, propomos uma “semana de ambientação” com carga horária de 20 horas com aulas específicas de cada conteúdo que os alunos irão ver no decorrer do curso. Como a instituição Senac Catanduva atende um público alvo de 80% de alunos bolsistas, muitas vezes os alunos acabam se matriculando no primeiro curso disponível e nem buscam saber o que irão aprender. Esse período tem por objetivo familiarizar o aluno com os conteúdos do curso para que o mesmo tenha pelo menos a noção inicial do que vem pela frente, eliminando dessa forma as surpresas que poderão aparecer no decorrer do referido curso. Se nesse momento algum aluno verificar que não é o que ele esperava e sentir que não vai acompanhar e optar por desistir do curso, teremos tempo hábil para substituir o aluno desistente por outro.

Em relação ao perfil dos monitores, verificamos que a grande maioria tem formação exclusivamente técnica e se desenvolvem pedagogicamente dentro da instituição através de cursos e pós-graduação. Observamos a necessidade de um acompanhamento pedagógico com mais ênfase. Apesar de o Senac já ter um calendário anual de reuniões pedagógicas com esse objetivo, ainda necessitamos de mais formações continuadas focadas na parte pedagógica e metodologias de trabalho. Verificamos que os monitores trabalham com metodologias ativas, mas tem dificuldades para conceituá-las mesmo depois de terem feitos diversas formações continuadas, alguns nem se lembraram dessas formações.

Outra sugestão seria melhorar o contato com os alunos evadidos objetivando oferecer propostas de retorno ao Senac nos momentos pertinentes. Às vezes os alunos desistem do curso na metade ou quase no final. Se mantivermos um banco de dados com essas informações podemos entrar em contato e oferecer as possibilidades de retorno para que os mesmos terminem seus respectivos cursos.

Identificamos também na visão dos monitores que alguns alunos precisam de incentivo da família e para tanto se faz necessário a aproximação da instituição com os pais dos alunos. Como o Senac trabalha no desenvolvimento da autonomia dos alunos, entrar em contato com os pais dos alunos maiores de idade não faz parte do perfil da instituição, todos os problemas referentes a esses alunos são tratados diretamente com os mesmos. Para os alunos menores de idade geralmente fazemos um contato somente quando é necessário. De uma forma ou de outra, deveríamos incentivar de alguma forma a aproximação da família com a escola. Sugerimos criar atividades de apresentação de projetos dos alunos com um convite a família para que os pais conheçam a instituição, a infraestrutura e a metodologia de trabalho, dessa forma os mesmos poderiam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos e incentivar os mesmos a permanecerem nos cursos.

Outra possibilidade de aproximação da família na escola e ao mesmo tempo motivar os alunos para sua permanência no curso é a proposta de uma entrega de certificado modular. O curso técnico em informática tem um período de duração relativamente longo, entre um ano e meio a dois anos, e o aluno recebe seus certificados no final desse período, porém como o curso é formado por módulos e a cada término do módulo o aluno tem direito a um certificado, propomos que seja feita uma cerimônia de encerramento por módulo na qual os alunos recebam esse certificado intermediário com a participação da família, é uma forma de valorização das conquistas intermediárias e também de incentivo para que o alunos continuem

no curso em busca de terminar as outras etapas e alcançar seu objetivo final que é a de formação técnica.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a pesquisa pudemos observar que oferecer bolsa de estudo, auxílio financeiro por hora/aula cursada, materiais didáticos, ter bons professores e uma excelente infraestrutura não impede a evasão de um aluno.

Verificamos também o quanto é importante ter um contato pessoal mais próximo dos alunos com os monitores e a instituição. No período da realização dessa pesquisa elaboramos alguns acompanhamentos individuais e coletivos com mais ênfase através de avaliações em

relação ao formato das aulas, qualidade dos monitores e auto avaliação (alunos) em uma turma nova e relatamos que tivemos uma resposta muito positiva. Pela primeira vez nos últimos cinco anos conseguimos fazer com que essa turma chegasse sem nenhuma desistência até o término da primeira qualificação profissional do curso técnico em informática. Fator esse que nos mostra o quanto é válido fazer um aluno se sentir importante e parte de um processo. O mesmo pode acontecer com os ex-alunos evadidos se oferecermos possibilidades de os mesmos retornarem para terminar o curso.

Consideramos importante também reforçar os acompanhamentos coletivos de todos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (monitores, supervisores educacionais e técnicos responsáveis) não somente da unidade Senac local, mas também entre outros departamentos. Não sabemos se existem reuniões para discussão da evasão escolar em algum dos departamentos do Senac São Paulo, na instituição local, relatamos que não temos reuniões periódicas com esse objetivo. Será que esse trabalho em conjunto não reduziria o número de evasões?

Após a realização dessa pesquisa, relato que mudei muito a visão que tinha em relação aos processos educacionais tanto no que se refere as metodologias ativas quanto à evasão escolar. Percebi o quanto é importante acompanhar as novidades dos processos educacionais e me atualizar sempre. No que se refere aos trabalhos por projetos, verifiquei que muitas vezes estamos trabalhando com projetos e não por projetos o que mostra a importância de buscarmos as origens com autores considerados pioneiros e termos a possibilidade de revermos nossas formas de atuação. Minha preocupação com a evasão não diminuiu, pelo contrário, os resultados me deram mais ânimo para fazer novas ações sempre com o objetivo de incentivar os alunos a não desistirem de suas pretensões iniciais em virtude de motivos que estão ao meu alcance. Me sinto na obrigação de ajudá-los dentro de minhas possibilidades como educador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

BALLALAI, R. Notas e subsídios para a análise do discurso (uma contribuição à leitura do discurso da Administração). **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 13 (1-2), p. 56-89, fev./mai. 1989. Cf. VERGARA, Sylvia Constant. Op. cit. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61036/59257>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977. 280 p.

BAUER, M.W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão.** In: Bauer, M.W., Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.189-217. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/bauer-martin-w-gaskell-george-ed-pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 166 p.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M., OLIVEIRA, J. M. da S. A Evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Uberaba, **Revista Profissão Docente.** v.9, n.19, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/ykDKLB>>. Acesso em: 01 set. 2015.

BENEVIDES, M. V. de M. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 294 p.

BENTO, M. H. dos S.; BARICHELLO, M. R. de A. A metodologia de projetos como estratégia de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Vitória da Conquista, **Práxis Educacional,** v.7, n. 1, p. 175-190, jul./dez. 2011. Disponível em:<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/716/783>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez: Uma reflexão teórica-epistemológica.** Londrina: EDUEL, 2012. 204 p.

\_\_\_\_\_. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Londrina, **Semina: Ciências Sociais e Humanas,** v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Salvador, **Cairu em Revista,** Ano 03, n.4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/ttWS9N>>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRANDÃO, A.; PEREIRA, R. de C.; DALT, S. de. Programa Bolsa Família: percepções no cotidiano da escola. João Pessoa. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais,** n. 38, Abr. de 2013, p. 215-232. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/14312/9388>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal e Educação Tecnológica,** Brasília: 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade.** Brasília: Plano, 2002. 201 p.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar: causas e consequências.** Secretaria da Educação – Governo do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/YNpPbP>>. Acesso em: 01 set. 2015.

CRAVO, A. C. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico em informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. Florianópolis, **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, v.5, n. 2, p. 238-250, ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/1983-4535.2012v5n2p238/22581>>. Acesso em: 02 set. 2015.

CRUZ, A. P. da. **Evasão nos cursos técnicos profissionalizantes: uma análise das principais causas e identificação de perfil dos alunos evadidos no Senac Sete Lagoas**. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/QMjAOA>>. Acesso em: 02 set. 2015.

DEWEY, J. **John Dewey on Education: Selected Writings**. (R. D. Archambalt, org.) Chicago: University of Chicago Press, 1974. 470 p.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SILVA FILHO, R. L. L. e et al. A evasão escolar no ensino superior brasileiro. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n.132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055\\_925.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341268055_925.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed., J. E. Costa, Trad. São Paulo: Artmed, 2009. 408 p.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. p. 127. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 19 ed. 2009. 79 p. Disponível em: <<https://projctophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-a-ordem-do-discurso-aula-inaugural-no-college-de-france.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

FRANCO, A. S.; SANTOS, B. N. dos; SANTOS, P. N. dos. Uso de metodologia ativa durante a aula de ventilação mecânica: um relato de experiência. Duque de Caxias, **Revista Rede de Cuidados em Saúde**. v. 9, n. 2 (2015): Edição Especial. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/rcs/article/viewFile/2568/1315>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M. Jr.; MASCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, v.32 n.3, p. 97-109, jul./set. 2007. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/1596f6f4af60f505?projector=1>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

FRIGOTTO, G. Modelos ou modos de produção: dos conflitos às soluções. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 147. out./nov./dez. 1999.

GARCIA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra\\_garcia\\_genese\\_form\\_pr\\_ofis.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra_garcia_genese_form_pr_ofis.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 116 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/DownloadSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

GILL, R. **Análise do discurso**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa quantitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 244-270. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/bauer-martin-w-gaskell-george-ed-pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GLAVAM, R. B.; CRUZ, H. A. da. Estudo da evasão escolar dos cursos profissionalizantes em uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI. In: X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2013, Rezende. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Educacional Dom Bosco, 2013. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 8 ed. 1999. 110 p. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B3ACsS8GcONYNTEwODBIZGQtNThkMC00YzQ4LTg2NjAtZTY1MzUxZmUzNmZh/edit>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

GOMES, A. P. et al. Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. Viçosa, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34 n. 3, p. 390–396, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n3/08.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: o projeto de trabalho**. Porto Alegre : ArtMed, 1 ed. 1998. 152 p.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 5 ed. 1998. 195 p.

JODELET, D. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves- Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília-DF: INEP 2 ed. 1991. 125 p.

LIMA, M. A. D. S. Análise de conteúdo: estudo e aplicação. **Revista Logos**, 1 ed. 1993. p.53-58.

LIMA, M. E. A. T. Análise do discurso e/ou Análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.9, n.13, p. 76-88, jun. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/166/179>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

LIMBERGER, J. B. Metodologias de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. Rio Grande do Sul, **Interface: Saúde, Educação, Comunicação**. v. 17, n. 47, p. 969-975, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832013000400020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000400020)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

MACAGNAN, J. **Metodologias ativas no ensino da anatomia humana**: impactos sob a percepção dos alunos. 01/12/2012. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012. Referenciado pela Capes. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Jones%20Macagnan.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

MACHADO, N. J. **Disciplinas e competências na educação profissional**. São Paulo: Mimeogr, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998. 112 p.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.34 n.1, pag. 13–20, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. 2 ed. São Paulo: Veras Ed., 1999, 144 p.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "MEC/USAID" (Verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em 06 nov. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 79 p. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2017.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Rio de Janeiro, **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016

NASCIMENTO, O. V. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007. 461 p.

NÉRI, M. **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009. Referenciado pela Capes. Disponível em: <<http://goo.gl/EFrMGH>>. Acesso em: 01 set. 2015.

OLIVEIRA, A. C.; COUTO, H. R. P.; GONTIJO, M. C. H. Metodologias e tecnologias inovadoras de ensino no ensino superior, graduação e pós-graduação; aprendizagem ativa na educação superior: uma aplicação do *PeerInstruction* na FACEB / UNIPAC. Minas Gerais, **O Jurídico**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://sistemas.unipacbomdespacho.com.br/ojs/index.php/ojuridico/article/view/13>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

OLIVEIRA, P. C. S. de. “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. In: Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. **Anais... Minas Gerais: CEFET**, 2008. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2015.

ORLANDI, E. P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/300157101/ORLANDI-Eni-Discurso-Imaginario-Social-e-Conhecimento>>. Acesso em: 15 Nov. 2016.

PORTELA, G.L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Monitores da UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004. Disponível em: <[http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas\\_Portela.pdf](http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

PUROKURU, R; RYYNANEN, H. **Team Academy in Finland – a new learning environment**. University of Applied Sciences, Language Centre, Finland, 2000. Disponível em: <[www.hltmag.co.uk/jul06/sart03.rtf](http://www.hltmag.co.uk/jul06/sart03.rtf)>. Acesso em: 27/05/2016.

PUTNAM, L.; FAIRHURST, G. **Discourse analysis in organizations: issues and concerns**. In: Jablin, F. M.; Putnam, L. (Ed.) **The new handbook of organizational communication: advances in theory, research and methods**. Thousand Oaks: Sage, 2001. Cf. VERGARA, Sylvia Constant. Op. cit. Disponível em: <<https://goo.gl/hlBx3H>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Mato Grosso: UFMT, 2004. Referenciado pela Anped. Disponível em: <<http://goo.gl/hDohwA>>. Acesso em: 01 set. 2015.

REIS, A. T.; ARTES, A. C. A.; FALSARELLA, A. M. As classes populares chegam à Universidade: perfil e representações sociais de alunos ingressantes no curso de Pedagogia de uma universidade privada. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Anais ... São Paulo: Anpae**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0006.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

RIBEIRO, M. L. A. **História da educação brasileira**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**, 31 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, G. A. H. S. **Metodologias ativas como sustentação de um projeto democrático: Os desafios encontrados por um curso de graduação em enfermagem**. 2011.101 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011. Referenciado pela Capes. Disponível em: <[http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_-Geowanna-Aparecida-Higino.pdf](http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-Geowanna-Aparecida-Higino.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o Ensino e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed 2000. 256 p.

\_\_\_\_\_. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/keitelima16/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp>>. Acesso em: 19 mar 2017.

SENAC. **Referências para a Educação Profissional do Senac**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <[www.oei.es/etp/referenciais\\_educacion\\_profesional\\_senac.pdf](http://www.oei.es/etp/referenciais_educacion_profesional_senac.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

SENAC CATANDUVA. **Senac Infraestrutura**, 2016. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a818.htm&testeira=345&unit=CAT&sub=1>>. Acesso em: 27 maio 2016.

SENAC SÃO PAULO. **Bolsas de Estudo**, 2016a. Disponível em: <[http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/bolsas2015/?page\\_id=10](http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/bolsas2015/?page_id=10)>. Acesso em: 27 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Conheça o Senac**, 2016b. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a714.htm&testeira=457>>. Acesso em: 27 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de orientação para a Oferta: Curso Técnico em Informática – Plano de Curso número 184**. São Paulo, 2013, p. 152.

SILVA, C. L. da et al. Metodologias ativas no ensino da enfermagem: um relato de experiência. In: Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão, n. 4, 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Paraná: Instituto Sul Americano de Pós-Graduação, Ensino e Tecnologia, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/kPIRtg>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SOUZA, A. de A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? Rio de Janeiro, **Vértices**. v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20110002/641>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

VILELA, H. Z. **Participação democrática na gestão de uma instituição federal de ensino médio tecnológico**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara, 2016. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/heloisa-zago-vilela.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

WALL, M. L.; PRADO M. L. do; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. Curitiba, **Acta Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt\\_22.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_22.pdf)>. Acesso em: 17/06/2015.

## ATOS NORMATIVOS

BRASIL. Decreto de 23 de março de 1809. “Dá providências a bem; do serviço da Casa denominada Colégio das Fabricas estabelecido nesta Cidade”. Coleção de Leis do Império do Brasil: Cartas de Lei, alvarás, Decretos e Cartas Régias – 1809. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 35-36 Vol. 1.

BRASIL. Decreto de 3 de setembro de 1810. Manda organizar uma Companhia de Artífices do Arsenal Real do Exército. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1810, Página 143 Vol. 1 (Publicação Original).

BRASIL. Decreto Presidencial Nº 787, de 11 de setembro, 1906. Criação de quatro escolas profissionais da Unidade Federativa.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Diário Oficial - 13/2/1932, Página 2625 (Republicação).

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Reestrutura o Ministério da Educação e Saúde. Transforma a Escola de Aprendizes Artífices de MG em Liceu Industrial de MG.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Brasília: Presidência da República. 1937.

BRASIL. Decreto-lei Nº 1.238, de 2 de maio de 1939 - Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Publicação Original.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.028, de 22 de fevereiro de 1940. Registo profissional dos professores e auxiliares da administração escolar. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/2/1940, Página 3503 (Publicação Original).

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 100- 117, 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942c. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 231-32, 1942d.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília.1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. 1946.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos concluintes do 1º ciclo profissional o direito à matrícula no 2º ciclo do secundário clássico ou científico.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 - Lei da Equivalência. Amplia o acesso aos níveis superiores para os diplomados dos cursos técnicos

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. In: Legislação do Ensino Industrial. Brasília: MEC.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação e Normas do ensino de 2º grau. Brasília. 1979. In: Legislação e Normas do ensino de 2º grau. Brasília: MEC.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/8/1965, Página 8554 (Publicação Original).

BRASIL. Portaria nº 461, de 28 de junho de 1967. Constitui a Comissão Especial para a Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial - CEPETI. Brasília. 1967.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: Legislação e Normas do ensino de 2º grau. Brasília: MEC.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília: D.O.U. (23.12.1996).

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/2006, Página 7 (Publicação Original).

## **APÊNDICES**

### **Apêndice 1 - questionário para levantamento de dados (Ex-alunos evadidos)**

#### **1-) O que te levou a ingressar em um curso técnico profissionalizante?**

- a) Terminou o ensino médio e não pretendia fazer faculdade
- b) Era estudante de ensino médio em um período diferente do curso e queria ter uma profissão ao terminar o ensino médio
- c) Indicação
- d) Pais gostariam que você tivesse um ensino técnico
- e) Gostaria de ter uma profissão para trabalhar e posteriormente ingressar em uma faculdade

f) Outro Motivo, Qual?

**2-) Em qual das seguintes categorias foi feita sua matrícula juntamente ao Senac?**

- a) Bolsista
- b) Pronatec
- c) Pagante

**3-) O que te levou a desistir do curso técnico?**

- a) Não se identificou com o curso
- b) Começou a trabalhar em horário do curso
- c) Problemas financeiros
- d) Problemas pessoais com colegas de sala
- e) Problemas pessoais externos
- f) Mudança de cidade
- g) O curso não era o que esperava
- h) Problemas de saúde
- i) Iniciou faculdade
- j) Não gostava dos Monitores
- k) Conteúdo era difícil
- l) Metodologia de ensino
- m) Falta de ações de apoio oferecidas pela escola
- n) Outro Motivo, qual?

**4-) Você percebeu alguma diferença nas aulas do Senac em relação as aulas do ensino**

**Médio?**

- a) Sim
- b) Não

**5-) Como você considera as aulas do Senac em relação as aulas do ensino Médio?**

- a) Mais atrativas
- b) Menos atrativas
- c) Indiferentes

**6-) Você considera o formato das aulas do Senac assim como suas atividades desenvolvidas importantes para o seu aprendizado?**

- a) Sim
- b) Não

**7-) Você acredita que o formato das aulas do Senac, assim como suas atividades desenvolvidas, te preparam para o mercado de trabalho?**

- a) Sim
- b) Não

**8-) Como você considera os Monitores que ministraram aulas durante sua permanência no curso?**

- a) Ótimos
- b) Bons
- c) Regulares
- d) Ruins
- e) Péssimos

**9-) Como você classifica a infraestrutura (instalações dos laboratórios e das salas de aula) do Senac?**

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Péssima

**10-) Você pretende retornar ao Senac para terminar o curso ou fazer outro curso?**

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

## **Apêndice 2 – roteiro para entrevistas (MEPs)**

1-) Qual é a sua formação profissional?

2-) Há quanto tempo você trabalha ou trabalhou em outro emprego antes de se tornar monitor de educação profissional? Descreva.

3-) Há quanto tempo você trabalha como monitor de educação profissional? É seu único emprego atualmente?

4-) Você conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac?

5-) Explique com suas palavras o que você entende por metodologias ativas e a importância no processo de educacional.

6-) Quais são os tipos de metodologias ativas que você conhece?

7-) Você teve algum tipo de formação específica para utilizar metodologias ativas em salas de aula?

8-) Você considera importante o uso das metodologias ativas em sala de aula? Justifique.

9-) Você acredita que as metodologias ativas possam influenciar na evasão do aluno? Justifique.

10-) Em sua opinião, quais são as principais causas que levam o aluno a desistir de um curso técnico em Informática? É possível identificar a evasão com antecedência? Como?

## **ANEXO**

### **ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

#### **MEP 1**

Perguntamos ao MEP1 qual é a sua formação profissional e o mesmo respondeu que era formado pela Fatec de Taquaritinga no curso de Processamento de Dados com ênfase em análise de Sistemas, possuía uma Pós em Consultoria Web e que estava terminando outra Pós em Docência para a Educação Profissional pelo Senac e possui algumas certificações na Área de TI.

A segunda pergunta foi em relação ao tempo que você trabalha ou trabalhou em outro emprego antes de se tornar monitor de educação profissional. O MEP1 respondeu que começou por volta do ano dois mil ou dois mil e um trabalhando com a área de Web, enfatizou que a área era bem iniciante e iniciou suas atividades na empresa Infrared (de um

amigo que também cursava a mesma faculdade) que estavam começando a desenvolver sites e só eles sabiam Flash, eu fui convidado a trabalhar com ele e lá aprendi a fazer sites, depois de um tempo eu comecei a estudar a parte de redes quando estava me formando, meu pai me incentivou a estudar essa área e fui atrás de certificação na área de Redes, fui para Ribeirão Preto na Center Cursos e lá conheci e fiquei amigo do gerente da Usina e acabei indo trabalhar na Usina em paralelo a isso, no mesmo período que entrei na Usina eu comecei a dar aulas no Senac. Perguntamos a quanto tempo faz isso? O mesmo respondeu que desde o final de 2001 até agora. Perguntamos agora há quanto tempo você está no Senac? O MEP1 respondeu que desde 2003. Perguntamos também se o trabalho no Senac era seu último emprego e o mesmo respondeu que não. Perguntamos também qual era a sua outra atividade e o MEP1 respondeu que tem participação na empresa Polosoft na qual trabalha com os conteúdos referentes a Web e marketing digital, conteúdos esses os mesmos que ele ministra as suas aulas no Senac, comentou também que a empresa trabalhava com sistemas, porém agora está focada em Web Sites.

A próxima pergunta foi se o MEP1 conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac. Ele respondeu que não, não conhecia. Ainda falando das metodologias ativas, pedimos para o MEP1 explicar com suas palavras o que ele entendia por metodologias ativas e qual era a importância dessas metodologias no processo educacional? O MEP1 respondeu que depois de repasses de diversos eventos e principalmente o evento que o entrevistador ministrou, ficou muito mais claro como é que funciona, mas assim é a própria forma, o próprio nome ativo já sugere autonomia, então eu acho essencial, fiquei impressionado positivamente porque quando você passa autonomia para os alunos e é um método em que o cara vai atrás, ele busca, a gente não dá as coisas mastigadas para ele, é muito mais motivador porque passa a ter significado no aprendizado dele.

Perguntamos agora para o MEP1 quais são os tipos de metodologias ativas que você conhece. O mesmo respondeu inicialmente que não lembrava, porém, o entrevistador citou exemplos como projetos, Team Academy, arco de Maguerez, etc, então o MEP1 novamente respondeu que se lembrou e que conhecia e vivenciava a metodologia de projetos e disse que tinha ficado muito curioso sobre o Team Academy, até questionou o entrevistador se esse era o da Finlândia, o entrevistador confirmou que sim.

O entrevistador em seguida perguntou se o docente tinha alguma formação específica para trabalhar com metodologias ativas em sala de aula. O MEP1 respondeu que não, aprendi

mais pela vivência do mercado, como o mercado é baseado em projeto eu procuro trazer para a sala de aula o que acontece fora do ambiente de laboratório, que é o ambiente real.

Dando continuidade na entrevista, foi perguntado se o MEP1 considera importante o uso de metodologias ativas em sala de aula, foi solicitado uma justificativa. O mesmo respondeu que achava que era essencial porque é como eu falei, eu vejo assim a educação passando por um processo de transformação onde um monte de coisa que ficou enraizada e está sendo quebrado esse paradigma, aquele método tradicional de um atrás do outro, só um fala e todo mundo escuta, isso daí já era, tá todo mundo colaborativa e todo mundo participativo, os alunos tem outra mentalidade, as coisas mudam rápido, então tem que ser ativo mesmo, tem que dar autonomia e todo mundo tem que ser ativo.

O entrevistador questionou se o MEP1 acreditava que as metodologias ativas poderiam influenciar na evasão do aluno, foi solicitado uma justificativa. O mesmo respondeu que acreditava bastante porque quando um cara não tá envolvido com um projeto, ele tende a ficar desmotivado, porque é como eu falei da questão do significado, quando você dá uma tarefa pra ele fazer e quando ele é um agente transformador que nem a gente comentou a pouco ai sobre o cara já ter um contato por exemplo com a desenvolvimento para dispositivos móveis e de cara ela faz um aplicativo, por mais simples que seja um aplicativo, ele tem a possibilidade de instalar, de mostrar para o pai dele, de mostrar para os amigos, para o irmão, para a rede dele de contatos, dele compartilhar isso na internet, publicar para todo mundo ver, é o que a humanidade vive hoje, de todo mundo produzindo, então dentro de um ambiente escolar também tem que ser assim, senão o cara desmotiva. O entrevistador perguntou novamente se ele acreditava então que a metodologia ativa poderia influenciar, o MEP1 disse que acreditava que sim. O entrevistador perguntou então se ele acreditava que a metodologia ativa era melhor que o método convencional, o MEP1 respondeu que acreditava que era melhor porque o aluno se sente mais adaptado e a questão da autonomia é essencial, eu acho que ele aprende mais também, eu acho que ele aprende mais porque quando ele faz e nessa metodologia ele tem que fazer, ele tem que fazer, ele tem que ajudar e ele tem que estar envolvido, então com certeza é melhor no meu ponto de vista.

O entrevistador agora questionou o MEP1 na opinião dele quais eram as principais causas que levam um aluno a desistir de um curso técnico em informática. O MEP1 respondeu que primeiramente é a falta de conhecimento do que ele ia aprender, então as vezes vem como curioso e aí ele acha que é uma coisa e é outra coisa, por exemplo, no outro dia na reunião deram um exemplo de que muitos alunos achavam que massoterapia era uma coisa e

na verdade era outra, é totalmente diferente, então isso acontece também no curso técnico em informática, os alunos vem aqui pensando em uma coisa e é outra, então o primeiro motivo é o cara comprar uma coisa por impulso, porque a mãe quer e não é o que ele quer, então o primeiro filtro é esse daí. E dentro também das aulas a questão do envolvimento, se ele não tiver envolvido, se ele não tiver trabalhando em equipe, um conjunto de fatores aí que essa metodologia permite, fica bem difícil, o MEP tem que ter muita criatividade e tem que ter jogo de cintura pra tentar evitar isso. O entrevistador fez um enfoque que o MEP1 tinha citado bastante fatores internos em sua resposta com relação ao modo que o curso é e com relação ao envolvimento do aluno e questionou sobre fatores externos, perguntou se o MEP1 achava que os fatores principais que levam um aluno a desistir de um curso são fatores externos ou internos. O MEP1 respondeu que sinceramente achava que tinha as duas situações, eu acho que tem gente que vai desistir por fatores externos, ele está motivado com o curso mas acontece alguma coisa séria em âmbito pessoal e ai ele desiste, ai de repente uma doença, de repente um problema, sei lá, qualquer problema pessoal, ou de repente uma dificuldade de locomoção, problema com drogas, problemas que qualquer um pode ter. O entrevistador questionou novamente baseando-se na sua opinião e na sua experiência, qual fator você acha que pesa mais para ele desistir, fator interno ou fator externo. O MEP1 respondeu que achava que era interno. O entrevistador solicitou um exemplo. O MEP1 falou do exemplo da equivalência em relação ao que o aluno espera e o que o curso está passando. Um exemplo disso é o próprio módulo de sistemas, como a gente detecta que se for colocado no começo do curso corre o risco de ter uma certa desistência, eu acho que o aluno, por mais que ele tenha noção, ele não tem a noção certa das dificuldades que ele pode encarar nisso daí, então só uma pessoa que tenha um perfil muito matemático, lógico que consegue ir bem nisso daí, então se o cara não tem, ele sente as dificuldades e cabe ao MEP ter o jogo de cintura como por exemplo as coisas que a gente faz lá, como por exemplo teatro.

Na sequência, o entrevistador perguntou se o MEP1 considerava a infraestrutura e os MEPs do Senac bons, ótimos ou insuficientes. O MEP1 respondeu que considerava ótimos. O entrevistador depois dessa resposta questionou novamente que mesmo o MEP1 considerando a infraestrutura e os docentes ótimos ele mesmo assim ainda considerava os fatores internos com sendo os principais causadores da evasão escolar. O MEP1 respondeu que acreditava por causa da proposta de venda, eu ainda acredito por causa da proposta de venda, é difícil responder essa mas eu lembro de mais pessoas que desistiram porque o cara desmotivava do que pessoas que desistiram porque tem parente doente, ou teve algum problema externo,

talvez tenha sim problema com fatores externos mas não chegou em mim, a impressão que dá por eu estar em sala de aula é que é mais por fator interno, mas por causa dessa questão aí, do cara esperar uma coisa e de repente ser outra.

O entrevistador interrogou se era possível identificar a evasão com antecedência e como. O MEP1 respondeu acho que é possível por causa do desinteresse do cara, porque quando o cara, a vibração que o cara tem quando ele tá fazendo uma coisa, você percebe se ele está fazendo aquilo “levando nas coxas” ou se ele está realmente com energia para fazer aquilo, então se você tem que ficar chamando a atenção, se ele está fazendo outras atividades, os alunos são multidisciplinares e a geração atual consegue fazer dez coisas ao mesmo tempo, mas tem cara que faz tudo menos aquilo que o curso pede, então as vezes o cara tá fazendo outras coisas, está querendo dormir em sala de aula ou está lá fora, o cara começou a demorar pra voltar, as expressões dele dentro da sala dá para perceber, ser humano conhece ser humano, dá pra perceber.

## **MEP 2**

Perguntamos ao MEP2 qual é a sua formação profissional e o mesmo respondeu que era formado em Tecnologia em Processamento de Dados pela Fatec de Taquaritinga e atualmente está cursando Pós-Graduação em Educação Profissional.

Inquirimos também para o MEP2 há quanto tempo ele trabalha ou trabalhou em outro emprego antes de se tornar monitor de educação profissional? O MEP2 respondeu que a primeira experiência dele em sala de aula havia sido em dois mil e oito dando aulas de computação (hardware e redes) na Microcamp, depois trabalhei com adolescentes na Legião Mirim também ministrando aulas de informática e agora estou no Senac a aproximadamente dois anos. O entrevistador perguntou se o MEP2 havia trabalhado em alguma outra coisa que não fosse ministrando aulas. Sim, respondeu o MEP2, fui técnico em informática tanto de laboratório quanto atendendo cliente no campo. O pesquisador perguntou por quanto tempo o MEP2 trabalhou nessa atividade. O mesmo respondeu que por uns cinco anos.

O entrevistador reforçou que o MEP2 havia dito que trabalhava no Senac há dois anos e perguntou se esse era seu único emprego atualmente. O MEP2 respondeu que prestava serviço de forma autônoma e também ministrava aulas como *freelancer* na Legião Mirim ainda.

O entrevistador questionou se o MEP2 conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac. O MEP2 respondeu que na verdade tinha tido contato com metodologias ativas no Senac como aluno e agora como docente.

O entrevistador pediu para que o MEP2 explicasse com suas palavras o que ele entendia por metodologias ativas e sua importância no processo de educação. O MEP2 respondeu que achava muito interessante as metodologias ativas. Disse também que a metodologia nada mais é do que o caminho para se levar o conhecimento, o promover o conhecimento entre os alunos, eu acho a metodologia ativa muito interessante e ela faz com que os alunos aprendam na prática, isso é muito importante principalmente em ensino profissional, mas eu acredito que outras metodologias combinadas com metodologia ativa também são eficientes e eficazes para o ensino.

O entrevistador perguntou para o MEP2 quais eram os tipos de metodologias ativas que ele conhecia. O MEP2 respondeu que conhecia metodologia de projetos, metodologia, por exemplo, promover um jogo onde o aluno exercita o conhecimento desenvolvendo coisas na prática, buscando sempre a prática.

O entrevistador indagou para o MEP2 se ele havia tido algum tipo de formação específica para utilizar metodologias ativas em sala de aula. Sim, respondeu o MEP2, o Senac promove reuniões pedagógicas, PDEs onde busca treinar o docente para trabalhar com metodologia ativa.

O entrevistador questionou se o MEP2 considerava importante o uso das metodologias ativas em sala de aula e pediu para justificar. De suma importância respondeu o MEP2, aqui é um treinamento para a vida, então a gente precisa promover situações em sala de aula que vá preparar o aluno para situações de vivência no trabalho, então é de vital importância.

Prosseguindo, foi perguntado ao MEP2 se ele acreditava que as metodologias ativas poderiam influenciar na evasão do aluno. O MEP2 respondeu da seguinte forma: O aluno não está acostumado com a metodologia ativa, muitas vezes ele vem da escola convencional, onde ele não tem contato com metodologia ativa e muitas vezes ele não vem preparado pra isso, então quando chega aqui ele pode se assustar com a metodologia, mas a experiência que eu tenho é que as vezes pode causar evasão.

Dando continuidade, o entrevistador perguntou para o MEP2 quais eram os principais motivos que levavam um aluno a desistir de um curso técnico em informática, na opinião dele. O MEP2 respondeu que muitas vezes ele espera uma coisa e chegar aqui e encontrar outra, vai de acordo também com o grau de interesse do aluno, mas como é um curso longo,

dentro de um ano e meio acontece muita coisa na vida do aluno, então por questões corriqueiras de mudança de emprego, mudança de cidade, também pode e contribui muito na evasão dos alunos. O entrevistador perguntou se na opinião do MEP2 que fatores contribuíam mais, fatores internos da instituição ou fatores externos. Respondeu o MEP2: Na minha opinião existem fatores que podem ser controlados pela instituição e de certa forma a instituição se esforça para controlar, mas tem muitos fatores externos, que vai além da ação da instituição pra poder combater essa evasão. O entrevistador novamente perguntou qual fator ele achava, qual que tinha mais incidência (interno ou externo). Eu acredito que as razões externas.

O entrevistador interrogou ao MEP2 se era possível identificar a evasão com antecedência, o que ele achava e como. Respondeu o MEP2 que era muito relativo, existem casos e casos, mas muitas delas não, por exemplo, o aluno mudou de emprego, a gente não consegue prever isso, o aluno teve um problema familiar, tem casos de um aluno ficar doente e ficar impossibilitado de vir ao curso. O entrevistador indagou se nos fatores internos dariam para prever. Muitas vezes sim, respondeu o MEP2, a gente pode acompanhar individualmente cada aluno e ver a evolução, ver como é que está o grau de interesse desse aluno, como está a participação desse aluno e fazer alguma coisa, ter uma conversa, mudar a forma de passar o conteúdo, muitas vezes sim.

### **MEP 3**

Perguntamos ao MEP3 qual era a sua formação profissional. O mesmo respondeu que era formado na Fatec Taquaritinga em processamento de dados.

O entrevistador questionou então há quanto tempo ele trabalhou ou trabalha em outro emprego antes de se tornar monitor de educação profissional. De qualquer área, de qualquer coisa, questionou MEP3. Isso, de qualquer área respondeu o entrevistador. Cinco anos e meio já desde a parte de monitor dando aula de SQL, depois o estágio trabalhando com sistemas, parte WEB e depois aqui no Senac ministrando aulas. Antes disso tudo teve a loja de minha mãe que desde os dez anos de idade eu peguei várias coisas da loja para fazer.

O entrevistador interpelou a quanto tempo o MEP3 trabalhava como monitor de educação profissional aqui no Senac. Dois anos e dez meses respondeu o MEP3. O entrevistador questionou se esse era seu único emprego atualmente. O MEP3 respondeu que não, disse que tinha um site particular de vendas de produtos pela internet.

O entrevistador questionou se o MEP3 conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac. O MEP3 foi enfático. Não.

O entrevistador pediu para que o MEP3 explicasse com suas palavras o que ele entendia por metodologias ativas e qual era sua importância no processo educacional. O que são as metodologias ativas, questionou o MEP3. Isso, o que você entende por metodologias ativas, replicou o entrevistador. Sem cola sem nada, ironizou o MEP3. Sim, enfatizou o entrevistador. É que eu acabo não tendo uma noção exata bem de cada coisinha, o que é metodologia ativa, o que é metodologia de projeto, o que é metodologia de não sei o que. Mas metodologia de projeto é uma metodologia ativa, retrucou o entrevistador, mas para você o que é metodologia ativa. Eu vejo como uma mistura de todos eles e como usar todos eles ao mesmo tempo, respondeu o MEP 3, metodologia ativa para mim seria uma metodologia onde o aluno não fique só parado, ouvindo a explicação, ele fica participando, ou fazendo trabalho ou tirando dúvidas.

O entrevistador questionou se o MEP3 achava as metodologias ativas importantes no processo educacional. Eu acho que sim, respondeu o MEP3, quanto mais ele está participando da aula, mais ele está prestando atenção, mais ele vai aprender.

Quais são os tipos de metodologias ativas que você conhece, perguntou o entrevistador. Eu acho que desde o aluno participando tirando dúvidas, o aluno fazendo explicações em sala de aula através de apresentações ou ele fazendo projetos.

Foi perguntado ao MEP3 se ele havia tido algum tipo de formação específica para usar metodologias ativas em sala de aula. Tive algumas palestras e curso que explicam o que é, seria isso.

O entrevistador interrogou o MEP3 se ele considerava importante o uso das metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula e foi solicitado que ele justificasse. Sim, eu acho que o aluno vai participar mais, vai entender mais e vai aprender mais.

Perguntamos ao MEP3 se ele acreditava que as metodologias ativas poderiam influenciar na evasão do aluno. Só se for naquele aluno que não quer participar, não quer aprender. O entrevistador então perguntou em um contexto geral se o MEP3 achava que as metodologias ativas tinham mais vantagens ou mais desvantagens. Mais vantagens no meu ponto de vista, respondeu o MEP3, com certeza mais vantagens.

O entrevistador questionou ao MEP3 se na opinião dele quais eram as principais causas que levavam um aluno a desistir de um curso técnico em informática. As principais que eu entendo, respondeu o MEP3, é o aluno conhecer o curso e as vezes ver que não é o que

ele quer. O aluno em dois anos de curso que tem, o aluno começar a trabalhar, mudar de cidade, problema familiar, problema de saúde ou dele ou de alguém da família próximo, as vezes trabalho, ou que começou a trabalhar o trabalho exige mais dele e ele não consegue vir mais no curso. O entrevistador então perguntou ao MEP3 que os fatores que mais causam evasão são os fatores internos ou fatores externos na opinião dele. Que mais causam, questionou o MEP3. É, os que mais causam, respondeu o entrevistador. Externos, respondeu o MEP3.

O entrevistador inquiriu ao MEP3 se era possível identificar evasão com antecedência, o que ele achava sobre isso, por exemplo, um aluno dá pinta de que vai evadir ou não dá para saber. Eu acho difícil respondeu o MEP3, acho difícil prever a evasão até porque pode ser um aluno que as vezes falta, ele falta duas ou três vezes e você não consegue mais ver o aluno e perguntar pra ele o que que está acontecendo, aí quando vamos ver ele já fez o cancelamento. São poucos os alunos que vem assim e falam que estão desmotivados e não estão gostando do curso, ou esperava alguma outra coisa e vai dando sinais, geralmente é um aluno que já está desinteressado, já viu como é ou é problema externo e não tem o que fazer.

#### **MEP 4**

Perguntamos ao MEP4, qual era a sua formação profissional. O MEP4 respondeu que tinha ensino superior completo em processamento de dados, Pós-graduação em ensino profissional, profissionalmente eu trabalho aqui no Senac a doze anos, de doze para treze anos, tenho a empresa Polosoft a quase quatorze anos onde trabalho principalmente como analista de sistemas, departamento comercial e gerente de projetos, essa parte de web design.

O entrevistador questionou para o MEP4 há quanto tempo ele trabalha ou trabalhou em outro local antes de se tornar moitor de educação profissional. Um pouco antes de virar MEP, respondeu o MEP4, eu já trabalhava com desenvolvimento de sites por conta e antes disso eu era office boy de uma empresa de ônibus aqui da cidade, fazia banco para a empresa. O entrevistador questionou a informação de quanto tempo o MEP4 trabalhava no Senac e o MEP4 confirmou que era de doze para treze anos. O entrevistador então perguntou se era seu único emprego atualmente. O MEP4 disse que não, disse que tinha a Polosoft também.

O entrevistador inquiriu se o MEP4 conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac. O MEP4 respondeu que não.

O entrevistador perguntou então o que o MEP4 entendia por metodologias ativas e qual era sua importância no processo educacional. Eu entendo que metodologia ativa é

quando o aluno é o protagonista do aprendizado, que você oferece meios para que ele atinja as competências necessárias. E qual a importância no processo educacional? Perguntou o entrevistador. O MEP4 respondeu que achava que era fundamental porque se ele é o protagonista do próprio aprendizado, significa que ele tá aprendendo mesmo, porque se ele decora alguma coisa que você falou para ele repetir em uma prova isso ele pode esquecer daqui a um tempo, agora quando ele faz é diferente, ainda mais diante de um projeto né, que é uma situação real de aprendizado.

O entrevistador questionou para o MEP4 quais eram os tipos de metodologias ativas que ele conhecia. Tem tipo, risos, respondeu o MEP4. Não sei. O entrevistador perguntou um exemplo. O MEP4 questionou, Projeto é uma? Sim, confirmou o entrevistador. Então é a única porque a gente só trabalho com projetos, tem mais, questionou o MEP4. Sim, disse o entrevistador, Projetos, Team Academy, Arco de Maguerez, são todos muito próximos mas tem definições diferentes. Disse então o MEP4, problematização não é outra. Sim, retrucou o entrevistador. Entendi, disse o MEP4.

O entrevistador perguntou se ele havia tido algum tipo de formação específica para trabalhar com metodologias ativas em sala de aula. Tem os PDEs do Senac né, que ajuda bastante nesse sentido, respondeu o MEP4.

O entrevistador inquiriu se o MEP4 considera importante o uso de metodologias ativas em sala de aula. Opa, respondeu o MEP4, pelo mesmo motivo que eu falei que é importante para o aluno aprender, é importante usar em sala de aula para que ele possa absorver melhor o conteúdo que estamos passando.

O entrevistador perguntou para o MEP4 se ele acreditava que as metodologias ativas podiam influenciar na evasão do aluno. O MEP4 sorriu e disse que achava que sim, acho que sim porque se ela não for bem conduzida o aluno pode se desestimular, do mesmo jeito que você pode estimular um aluno a fazer orientando ele da forma correta, se você não orientar ele da forma correta, ele pode se perder, se sentir abandonado, não ter pra onde correr e desistir, eu acho que esse é um ponto que pega. O entrevistador questionou se no ponto de vista do MEP4 as metodologias ativas mais ajudavam ele a ficar ou a sair. Se for bem trabalhado vai ajudar ele a ficar porque ele vai ter, ele, vamos se dizer assim, ele vai começar a perceber um potencial nele que ele mesmo desconhecia, ele vai gostar tanto que ele vai querer ficar.

O entrevistador questionou o MEP4 na opinião dele quais eram as principais causas que levavam um aluno a desistir de um curso técnico em informática. Vamos lá, disse o MEP4, eu acho que o primeiro, um deles, não sei se seria o primeiro em uma ordem de

importância, mas um deles é a falta de conhecimento do que é o curso técnico em informática, a gente acredita que um moleque gosta de ficar na frente de um computador navegando na internet então ele acha que vai gostar do técnico em informática. Eu acho que o pouco conhecimento disso e a dificuldade do curso é relevante porque não é um curso fácil, que você acompanha, faz meia dúzia de coisas ali sem pensar quase, então eu acho que o curso é difícil e se aliado a quem não tem vontade, se não é aquilo que o cara quer ai já ferrou porque é difícil, então ai muita gente acha que gosta, que tem noção até do que é o curso mas por ser difícil, as vezes não tem vontade de estudar fora daqui e acho que é falta de vontade de estudar fora porque a gente também tinha tempo corrido quando a gente estudou e estudava, ai então o cara não estuda fora, não tem vontade de estudar e começa a enrolar, começa a não entender as coisas, acho que a falta de vontade aliado ao não conhecimento da área é um grande fator.

O entrevistador perquiriu ao MEP4 quais fatores ele achava que pesava mais na decisão do aluno de evadir do curso, fatores internos (docentes, infraestrutura, metodologia etc) ou fatores externos (problemas extra Senac que eles venham a ter). Com certeza extra, respondeu o MEP4, eu acho que sim porque, quer dizer, eu tenho essa convicção porque influencia muito a questão familiar, as vezes a própria família não incentiva, porque momento de alto e baixo e vontade de desistir a gente sempre tem na vida, eu tive na faculdade, na escola, em vários momentos, a minha família me ajudou nisso, então eu acho que se a família fosse um pouco mais próxima, não esperar o moleque reprovar ai pra vim depois de um ano para ver o que que pode fazer, você entendeu? Então se a família fosse mais próxima ia influenciar positivamente, o meio que ele vive isso influencia bastante, a gente tem recebido alunos muito carentes e eu acho que o meio e as amizades às vezes não dão valor pro estudo, dão valor talvez pro trabalho direto e não pro estudo, os amigos não estão nem ai, vai numa escola que passa de qualquer jeito, chega aqui e é diferente, então por motivos externos e más influências acabam evadindo e uma coisa que eu percebo muito também, que ai já não é um problema, é uma situação, é um fato que um aluno vem, ele começa a se destacar, começa a gostar da área, começa a entregar currículo, arruma emprego e tem que acabar saindo do curso por conta de horário do emprego, muitos vem aqui já trabalhando aí o emprego muda de horário e ele tem que parar o curso porque o emprego mudou de horário e ele precisa mais do emprego do que do estudo na situação que o país se encontra, então acaba desistindo.

O entrevistador perguntou ao MEP4 se ele acha que é possível identificar a evasão com antecedência. Respondeu o MEP4: Se ela for por essas razões que eu falei, se o cara não

gostar do curso, dá para perceber que o cara não gosta do curso, dá pra perceber que a família não tá nem aí, dá pra perceber quando o meio que ele vive não valoriza o diploma que ele vai ter, nesses casos dá pra perceber e eu acho que poderia ser feito alguma coisa, até acho que poderia ser. O entrevistador questionou o MEP4 se em sala de aula daria pra perceber que o aluno vai parar, mostrando sinais que você considera importante prestar atenção. Então, esses sinais que eu falei de se perceber que o cara não gosta do curso já é um grande sinal, acho que perceber que a família não valoriza, que não tá nem aí pra ele tá lá ou não, é um grande sinal. Pode ser que a gente pegue uma informação dessa e não trate com o devido valor, a família não tá nem aí, tudo bem, mas a gente sabe que em algum determinado momento ele vai ter uma baixa estima e a família não estimulando ele vai querer parar, isso dá pra perceber, se dá pra gente mudar, aí eu já não sei porque é um fator muito externo e eu acho que a gente não tem nem competência e nem deve atingir a família dele pra isso.

#### **MEP 5**

Perguntamos ao MEP5 qual é a sua formação profissional. Eu sou formado em técnico em informática e curso superior em gestão de tecnologia da informação e pós-graduado em gerenciamento de projeto, respondeu o MEP5.

O entrevistador questionou o MEP5 há quanto tempo ele trabalha ou trabalhou em outro lugar antes de se tornar monitor de educação profissional. O MEP5 respondeu que antes de vir para o Senac eu tinha uma empresa de prestação de serviço de informática e fiquei dez anos com a empresa e depois quando a gente estava com cinco ou seis anos de empresa é que eu vim pro ensino profissional no Senac.

O entrevistador indagou então a quanto tempo o MEP5 trabalha como monitor de educação profissional no Senac. Em torno de uns doze anos respondeu o MEP5. O entrevistador perguntou então se o Senac é seu único emprego atualmente. É meu único emprego atualmente frisou o MEP5.

Perguntamos ao MEP5 se ele conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac. Não, eu não conhecia as metodologias, disse o MEP5.

Questionamos então o que o MEP5 entendia por metodologias ativas e qual era sua importância no processo educacional. O MEP5 respondeu que metodologia ativa eu imagino que seja um processo de formação de alunos dentro de um ensino profissional e é isso. Perguntamos em seguida quais eram os tipos de metodologias ativas que o MEP5 conhecia. Silêncio do MEP5. O Entrevistador então acrescentou. Com quais metodologias você

trabalha? Depois de alguns segundos o MEP5 respondeu que não lembrava e depois falou Projetos e desenvolvimento de competências.

O entrevistador inquiriu então ao MEP5 se ele teve algum tipo de formação específica para trabalhar com metodologias ativas em sala de aula. Depois de alguns segundos o MEP5 respondeu PDE e palestras.

Questionamos então ao MEP5 se ele considera importante o uso das metodologias ativas em sala de aula com justificativa. O MEP5 respondeu que é importante porque mantém um plano de curso que a gente desenvolve em cima dessas metodologias, como o desenvolvimento de projetos e a base curricular, seguindo uma linha aí para a formação do aluno, do ensino profissional dele.

Questionamos agora o MEP5 se ele acreditava que as metodologias ativas poderiam contribuir para a evasão do aluno. MEP5 fica em silêncio, depois perguntou se pode influenciar na .... O entrevistador completou, na evasão do aluno, pelo jeito que o Senac trabalha, o aluno chega aqui acostumado com o jeito tradicional e depois vem para o Senac, o que você acha? Não, não influencia não, enfatizou o MEP5, na evasão do aluno não influencia. O entrevistador questionou mais uma vez, você acha então que não influencia. Não, respondeu o MEP5.

Indagamos então ao MEP5 quais são os principais motivos que levam um aluno a desistir de um curso técnico em informática. Pelo que a gente vê dos alunos no dia a dia é quando eles não têm uma opinião formada do que eles querem, eles têm um ponto de vista que na hora que está dentro do curso que eles vão perceber, ter aquela percepção de que não era aquilo que eles querem. O entrevistador então perguntou se ele achava que tinha mais algum ou se esse era o principal. O MEP5 respondeu que esse era o fator principal.

O entrevistador interpelou ao MEP5 em relação aos fatores internos ou externos que causam evasão, na opinião dele, internos (docentes, infraestrutura) e externos (problemas pessoais, mudança de emprego etc), entre esses dois fatores, qual ele achava que era a maior causa de incidência de evasão. Considerando os fatores, questionou o MEP5. Isso, respondeu o entrevistador. Silêncio do MEP 5 e depois de alguns instantes, ele disse que não tinha entendido a pergunta ainda, fatores externos ... ou internos, completou o entrevistador, o que mais causa evasão, em outras palavras, o aluno some do Senac, você acha que na maioria das vezes a culpa é do Senac ou é de problemas fora do Senac. Respondeu então o MEP5 que achava que a culpa era maior fora do Senac.

O entrevistador perguntou então ao MEP5 se ele achava que era possível identificar a evasão com antecedência e como. É possível, respondeu o MEP5, entrevistando o aluno antes de ele entrar em sala de aula, uma entrevista bem extensa aí para que ele consiga perceber que é aquilo mesmo que ele quer. Completou então o entrevistador, ele estando dentro do curso, você consegue olhar pra ele e prever que ele vai sair do curso, você consegue identifica isso ou não? Não, Não, não porque eles não esboçam nenhuma reação durante o período principalmente o período de início do curso, depois que eles começam a ter uma percepção e falar ah, isso daqui não é pra mim, beleza, aí parte pra outro rumo.

## **MEP 6**

Perguntamos ao MEP6 qual era a sua formação profissional. Na verdade, computação, respondeu o MEP6, eu comecei a fazer engenharia civil, passei para engenharia elétrica, aí eu fiz análise de sistemas em São Paulo, Pós-graduação em análise de sistemas em Ribeirão na UNAERP, fiz licenciatura em computação no Centro Universitário Claretiano e tenho uma pós também em administração de empresas na Fundação Armando Álvares Penteado, na FAAP.

O entrevistador indagou então ao MEP6 há quanto tempo ele trabalha ou trabalhou em outro emprego antes de se tornar monitor de educação profissional, descreva. Respondeu o MEP6: eu estou a vinte e dois anos, vai fazer vinte e três anos no Centro Paula Souza, na Etec, antes da Etec eu dei aula em algumas escolas de informática, fui proprietário de uma escola de informática chamada Proesc, antes da Proesc eu deu aula juntamente com um amigo meu que está na Etec também em cursos não oficiais do governo, cursos extracurriculares, cursos particulares. O entrevistador perguntou quanto tempo durou isso antes de você entrar no Senac? Antes de eu entrar no Senac, quantos anos, perguntou o MEP6. Isso, retrucou o entrevistador, mais ou menos. Uns quinze anos respondeu o MEP6.

O entrevistador questionou há quanto tempo o MEP6 trabalhava como monitor de educação profissional e perguntou se era seu único emprego atualmente. Eu estou no Senac a treze anos, respondeu o MEP6, no quadro (como contratado) estou desde dois mil e nove, porque antes eu era carta convite (recebia por contrato mensal) e estou paralelamente no centro Paula Souza, na Etec também, estou à noite no Senac e manhã e tarde na Etec. E lá você ministra aulas ou não, questionou o entrevistador. Não, não, lá eu só estou com estágio, respondeu o MEP6.

O entrevistador perquiriu ao MEP6 se ele conhecia as metodologias ativas de aprendizagem antes de vir para o Senac. Na verdade, o Senac somou muito para mim em relação a isso, respondeu o MEP6, a mudança na verdade, o jeito Senac de educar, o jeito Senac de educar é diferente das outras metodologias, embora a metodologia de ensino ela não muda, mas o que muda é o jeito de ensinar, então o Senac prioriza essa diferença, então o que eu senti foi o jeito Senac de educar que eu aprendi uma metodologia a mais, quer dizer, como trabalhar com o aluno, como vivenciar dando um feedback, não é só você colocar e o aluno aprender.

O entrevistador pediu que o MEP6 explicasse com suas palavras o que ele entende por metodologias ativas e qual sua importância no processo de aprendizagem. O nome já fala, metodologia ativa é, é onde há uma participação, existe uma interação onde tem um feedback aluno MEP, onde na verdade hoje o Senac está priorizando trabalhar por projetos, essa é uma das grandes dificuldades que a gente vai encontrar evidentemente porque o mercado não está preparado para isso daí, tá no esquema de ensino tradicional, então o que ele quer na verdade é que ao aluno interaja totalmente nessa metodologia, o aluno é participante e você aproxima o mercado de trabalho da realidade teórica. E você acha isso importante, questionou o entrevistador. Muito importante, respondeu o MEP6.

Questionamos então quais eram os tipos de metodologias ativas que o MEP6 conhecia. A metodologia ativa que eu conheço na verdade e que estou inserido é a do Senac, eu conheço as outras metodologias de ensino tradicional, a metodologia de ensino tradicional que a escola executa né, que é aquela metodologia de professor-aluno. E aqui no Senac qual seria, perguntou o entrevistador. Como assim, não entendi, respondeu o MEP6, o que que o Senac adota de diferente? Questionou o mesmo. Isso, confirmou o entrevistador. Projetos, trabalhar por projetos, completou o MEP6.

Perguntamos ao MEP6 se ele havia tido algum tipo de formação específica para trabalhar com metodologias ativas em sala de aula. Como na verdade eu vim um pouco da área de administração, então eu tenho um pouco de gestão, tenho um leve conhecimento disso daí eu fiz licenciatura também, então a parte pedagógica hoje eu tenho coisa que eu não tinha antes, eu só tinha formação na verdade na área específica e não na parte pedagógica, hoje com a parte pedagógica, me ajuda a entender um pouco essa complexidade aí. Mas com o foco específico em metodologias ativas você teve algum tipo de formação, questionou mais uma vez o entrevistador. Não, não, tenho o esquema tradicional, respondeu o MEP6.

O entrevistador questionou se o MEP6 considerava importante o uso das metodologias ativas em sala de aula, justifique. Eu acho que é muito importante, respondeu o MEP6, na verdade a gente tá tentando revolucionar porque onde o aluno, ele não recebe só a informação, ele é participante, ele é ativo nisso daí ele é membro integrante, não existe o MEP falando e aluno escutando, é tudo uma coisa só, ou seja, o MEP é um MEP, ele na verdade vai ficar o que, ele vai ficar gerenciando. O aluno, ele vai desenvolver em tudo, a gente quer que o aluno seja autônomo, ele tenha todo o desenvolvimento dele, parte dele que é na verdade os outros métodos que o Senac tem também, PonteS<sup>19</sup>, eu acho que a ideia no Senac é essa.

Interrogamos se o MEP6 acreditava que as metodologias ativas poderiam influenciar na evasão do aluno. Eu acredito, respondeu o MEP6, acredito porque realmente acho que a gente vai encontrar um pouco de dificuldade inicial, porque o aluno pode analisar e pode pensar que a gente não quer fazer mais nada, o MEP não quer mais trabalhar, não quer mais ministrar aula, ou seja, se eu vou deixar ele pesquisar, ele desenvolver, ele então pode falar assim, há então eu posso fazer isso em casa como autodidata, ele não vai entender que o MEP é mediador, então o MEP conduz, essa é a diferença dele fazer na casa dele, ele pode ser até autodidata mas ele não sabe se está certo ou está errado. O MEP não, vai conduzir, ele não percebe que o MEP continua inserido só que de forma diferente.

Indagamos então o MEP6 na opinião dele quais eram as principais causas que levam um aluno a desistir de um curso técnico em informática. Pode ser por diversos fatores, respondeu o MEP6, pode ser por causa de problemas relacionados com a família, com o trabalho, metodologia, infraestrutura, distância, pode ser também porque o aluno não conseguiu se identificar com o curso.

Questionamos o MEP6 dentre as causas de evasão quais ele considerava mais incisivas, os fatores internos ou os fatores externos que fazem com que ele desista. Eu acredito que hoje, se você falar do aluno como um todo, existe uma mescla disso daí, respondeu o MEP6, hoje, por exemplo tem um problema seríssimo na escola técnica de infraestrutura, o Senac por exemplo tem uma infraestrutura excelente, mas a gente tem tanta evasão quanto a gente tem lá, então quer dizer, não são todas as causas, mas as causas

---

<sup>19</sup> É um grupo de colaboradores do Senac que fazem reuniões presenciais mensais para discutirem metodologias ativas e também novas formas para se trabalhar com essas metodologias com objetivo de multiplicação das mesmas em cada unidade participante. Cada unidade envia cinco representantes (geralmente são o diretor, supervisor educacional, técnico, mediador de rede e monitores de educação profissional) para as reuniões que são presenciais e acontecem cada mês em uma cidade dependendo da unidade que sediará a reunião. Esse projeto começou a três anos atrás inicialmente com quatro unidades e foi se expandindo até atingir toda a rede Senac, existem diversos grupos e o número de unidades participantes depende da região em que se encontra, mas geralmente cada grupo tem de 4 a 7 unidades.

também são infraestrutura, a metodologia, a questão do aluno também em si, as vezes também ele pode achar uma coisa da informática e vai ver é outra, ele começa a perceber dificuldades. Tem aluno que não serve para a área de exatas, ele não tem raciocínio lógico, ele serve para a área de humanas, ele percebe que ele é excelente em outras áreas, excelente em decorar, isso não existe em exatas, exatas é uma coisa que tem uma dinâmica que acontece toda hora, então o aluno entra pra fazer computação e as vezes não sabe o que é computação, então isso traz uma desmotivação. E a gente não tem como identificar isso, que ele gosta, ele mexe com facebook e com whatsapp e ele acha que aquilo lá ele pode trabalhar em cima e vai ver não é bem assim, existe lógica e parte de programação que é uma das partes que tem mais evasão hoje. Então você acha que é uma mescla, tanto os fatores internos quanto os fatores externos, perguntou novamente o entrevistador. Sim, respondeu o MEP 6, a gente tem uns casos por exemplo, que é diferente daqui do Senac, o Senac tem uma infraestrutura melhor do que a Etec em lousa e em toda uma infraestrutura e assim a gente continua, a gente minimizou. Mas a gente continua tendo evasão principalmente na parte que depende do aluno na parte lógica, ele tem que raciocinar, tem que pensar e aí o aluno não está muito querendo fazer isso, ou não está preparado, não sei, temos detectado isso.

Interrogamos também se o MEP6 achava se era possível identificar uma evasão com antecedência e como. Na verdade, a gente percebe o aluno que muda o esquema, a vontade dele querer aprender, ele começa a desmotivar por diversos fatores, alguns fatores podem ser relacionados com família, relacionados com trabalho, com distância, ele pode mudar, ele pode desmotivar, as vezes o MEP não está percebendo, pode ser por causa do MEP, tem aquele esquema antigo que o MEP sabe muito, mas para ele, então a gente tem que descobrir isso também então a nossa maneira de ensinar tem também a ver com a evasão, a gente pode motivar o aluno, a gente pode tentar melhorar isso aí, em muitos casos também a gente minimiza a evasão, em muitos casos a gente identifica também em perceber no aluno a desmotivação dele, ele começa a dar sinais.