



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MESTRADO PROFISSIONAL

**RETENÇÃO E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA
EXPANSÃO: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA
UFPB**

Autor: GIDEON SOARES DA SILVA

Orientadora: Dr^a. MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS

João Pessoa, PB

2017

Autor: GIDEON SOARES DA SILVA

**TITULO: RETENÇÃO E EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO
DA EXPANSÃO: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS
DA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Superior, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS

João Pessoa, PB

Fevereiro, 2017

S586r Silva, Gideon Soares da.

Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB / Gideon Soares da Silva.- João Pessoa, 2017.

124f. : il,

Orientadora: Maria da Salete Barboza de Farias
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Ensino superior. 2. Retenção e evasão - curso - Engenharia de Alimentos - UFPB. 3. Apoio financeiro - necessidade.

UFPB/BC

CDU: 378(043)

Autor: GIDEON SOARES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Gestão e Avaliação, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado,

Em 13 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA


Dr^a. MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS
Presidente/Orientadora – MPPGAV/CE/UFPB


Dr^a. UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO
Titular Interno- MPPGAV/CE/UFPB


Dr. WILSON HONORATO ARAGÃO
Titular externo- PPGE/CE/UFPB


Dr^a STELA DE LOURDES RIBEIRO DE MENDONÇA
Titular externo - DEA/CT/UFPB

Dr^a. MARIA DAS GRAÇAS GONCALVES VIEIRA GUERRA
Suplente interno – MPPGAV/CE/UFPB

Dr^a EMILIA MARIA DA TRINDADE PRESTES
Suplente externo – PPGE/CE/UFPB

Dedico,

Aos meus pais, por me ensinarem que é preciso ir atrás do que se quer, para conseguir. E que cada um de nós pode auxiliar na construção de um mundo melhor.

À Rose Mary Lima Victorino que me acompanha nessa vida, em todos os momentos alegres, contratempos e dificuldades.

As minhas Filhas, Filho e Netas por entenderem que nas minhas ausências, estamos construindo novos sentidos para nossas vidas.

À toda minha Família.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor que é a minha força e o meu escudo, nele o meu coração confia, e dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria e com o meu cântico lhe darei graças.

Salmos 28:7.

À minha esposa Rose Mary Lima Victorino sempre afável, compreensiva e incentivadora durante todo o curso.

A minha Orientadora Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias, pela disponibilidade, paciência e contribuições inspiradoras e valiosas.

Aos companheiros(as) sindicalistas do SINTESPB, por entenderem meu afastamento da luta sindical.

A todos os Colegas e Professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB.

A luta pela verdade deve ter precedência sobre todas as outras.

Albert Einstein

RESUMO

O presente texto tem como objetivo refletir sobre os fatores que influenciam na retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, no contexto da expansão do ensino superior brasileiro. Na fundamentação teórica considera orientações do trabalho da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (MEC, SESU, ANDIFES e ABRUEM, 1996), bem como, os conceitos sobre evasão e retenção apresentados por Silva Filho et al. (2007), Polydoro (2000), Cardoso (2008), entre outros. O contexto da expansão na educação superior é tratado tomando por base textos produzido por Mancebo (2015), Chaves (2015), e outros. O estudo está inserido em uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, do tipo estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado questionário aos alunos retidos e evadidos, do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, no período de 2006-2015. A análise dos dados seguiu orientações propostas pela análise de conteúdo formulada por Bardin (1977) e também analisada á luz do conceito de capital cultural defendido por Bourdieu. Ao concluir observou-se que a retenção e a evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB se concentram nos dois primeiros anos do curso, acentuadamente no primeiro, após reprovações dos estudantes, principalmente nas disciplinas da área das ciências exatas. Outro fator preponderante que resulta no fenômeno da evasão é a dificuldade financeira para o estudante se manter na Instituição, seguido da incerteza quanto ao mercado de trabalho, falta de afinidade com o curso e metodologia aplicada.

Palavras-Chave: Expansão do Ensino Superior; Retenção; Evasão; Capital Cultural.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre los factores que influyen en la retención y la pérdida en el curso de Ingeniería de Alimentos UFPB en el contexto de la expansión de la educación superior brasileña. En el marco teórico considera líneas de trabajo de la Comisión Especial para el Estudio de la evasión vinculados a universidades brasileñas (MEC, Sesu, ANDIFES y ABRUEM, 1996), así como los conceptos de la evasión y la retención presentados por Silva Filho et al. (2007), Polydoro (2000), Cardoso (2008), entre otros. El contexto de la expansión de la educación superior sea considerada basándose en textos producidos por Mancebo (2015), Chaves (2015), y otros. El estudio es parte de una investigación cuantitativa y cualitativa, como estudio de caso. instrumento de recolección de datos fue el cuestionario a los estudiantes y los abandonos retenidas, el curso de Ingeniería de Alimentos UFPB en el período 2006-2015. Análisis de los datos conforme a las directrices propuestas por el análisis de contenido formulado por Bardin (1977) y también se analizó a la luz del concepto de capital cultural defendida por Bourdieu. En la conclusión, se observó que la retención y la evasión en el curso de la UFPB de Ingeniería de Alimentos se concentran en los dos primeros años de la carrera, fuertemente al principio, después reproches de los estudiantes, sobre todo en las disciplinas del área de las ciencias exactas. Otro factor importante que da lugar a la evitación del fenómeno es la dificultad financiera para que el estudiante permanezca en la institución, seguido por la incertidumbre sobre el mercado de trabajo, la falta de afinidad con el curso y la metodología aplicada.

Palabras clave: Educación Superior de expansión; retención; la evasión; El capital cultural

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Organização acadêmica das IES que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos	64
Gráfico 02	Categoria administrativa das IES que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos no Brasil	64
Gráfico 03	Distribuição do curso de Engenharia de Alimentos (74% universidades)	65
Gráfico 04	Unidades da federação que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos	65
Gráfico 05	Cursos de Engenharia de Alimentos, por região	66
Gráfico 06	Composição dos matriculados no período 2006-2011	79
Gráfico 07	Evasão, Cursando e Matriculados no período 2012-2015	80
Gráfico 08	Matriculas e Evasão no período 2006-2015	80
Gráfico 09	Variação das reprovações nas três disciplinas que mais reprovam no período 2006-2015	83
Gráfico 10	Variação da Evasão total no período 2006-2015	84
Gráfico 11	Panorama da evasão na forma de abandono após períodos cursados (2006-2015)	87
Gráfico 12	Grau de instrução da mãe	93
Gráfico 13	Grau de instrução do pai	93
Gráfico 14	Desempenho acadêmico antes do ingresso na UFPB	95
Gráfico 15	Dificuldades no ingresso na educação superior	96
Gráfico 16	Critério para escolha do curso	97
Gráfico 17	Políticas de acesso para ingresso no curso	97
Gráfico 18	Situação do Pesquisado	98
Gráfico 19	Motivos da saída da blocagem do curso	99
Gráfico 20	Condições socioeconômicas para permanência no curso	99
Gráfico 21	Serviços utilizados que a UFPB oferece	101
Gráfico 22	Dificuldades apresentadas por período	104
Gráfico 23	Motivos da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos citado pelos pesquisados	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Fatos históricos que contribuíram para a formação do ensino superior brasileiro (1798-2004)	46
Quadro 02	Cursos de Engenharia de Alimentos no Brasil, por organização acadêmica	63
Quadro 03	Plano de Expansão da UFPB (2007-2012)	70
Quadro 04	Perfil Acadêmico-Administrativo UFPB (2009-2015)	71
Quadro 05	Disciplinas que apresentam os maiores índices de reprovação no curso de Engenharia de Alimentos (2006-2015)	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Evolução do Número de Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação – Brasil (2005-2014)	18
Tabela 02	Estatísticas Gerais da Educação Superior – Brasil – 2014	50
Tabela 03	Matrículas, Conclusão, Retenção e Evasão no curso de Engenharia de Alimentos/UFPB (2006-2015)	78
Tabela 04	Períodos cursados antes da evasão na forma abandono (2006-2016.1)	86

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CBiotec	Centro de Biotecnologia
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCAE	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCEN	Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CE	Centro de Educação
CEAR	Centro de Energias Alternativas e Renováveis
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFT	Centro de Formação de Tecnólogo
CI	Centro de Informática
CLABES	Conferencia Latino-Americana sobre el Abandono de la Educación Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODESC	Coordenação de Escolaridade
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPPRAD	Comissão Permanente de Processo Administrativo

CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
CT	Centro de Tecnologia
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
DEA	Departamento de Engenharia de Alimentos
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEQ	Departamento de Engenharia Química
DTQA	Departamento de Tecnologia Química e de Alimentos
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEEPES	Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade
HU'S	Hospitais Universitários
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEP	Instituto de Desenvolvimento da Paraíba
IES	Instituições de Ensino Superior
IESP	Instituições de Ensino Superior Públicas
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPPGAV	Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior
NUPPA	Núcleo de Pesquisa e Processamento de Alimentos
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as

	Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação,
PNUD	Programa das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PROMEB	Programa de Melhoria da Educação Básica
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento
PROTUT	Programa Institucional de Tutoria
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Seriado
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
2.	RETENÇÃO E EVASÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	31
2.1	Elementos e Conceitos de Retenção e Evasão na Educação Superior	33
2.2	Breve discussão sobre a teoria do capital cultural de Bourdieu	40
3.	ORIGEM E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS NO BRASIL	45
3.1	Expansão da Educação Superior no Brasil	47
3.1.1	Políticas de Expansão, Inclusão e o Acesso ao Ensino Superior no Brasil	50
3.1.2	Orientações Normativas que Regulam o Ensino Superior no Brasil	55
3.2	Origem, Formação e Expansão da Engenharia de Alimentos no Brasil e na Paraíba	60
3.2.1	Distribuição dos Cursos de Engenharia de Alimentos no Brasil	63
3.2.2	Cursos de Engenharia de Alimentos da Paraíba	66
3.3	Origem da UFPB e a Política de Expansão REUNI/UFPB (2008-2012)	67
4.	RETENÇÃO E EVASÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UFPB	73
4.1	O Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB: diagnósticos sobre a retenção e evasão (2006-2015)	76
4.2	Retenção e Evasão no Curso de Engenharia de Alimentos: dados da CODESC (2006-2015)	84
5.	RETENÇÃO E EVASÃO NO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UFPB A PARTIR DOS SUJEITOS – PERFIL, CARACTERÍSTICAS E FATORES (2006-2015)	92
5.1	Perfil Cultural, Socioeconômico e Características	92
5.2	Fatores da Retenção e Evasão no Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB	103
	CONCLUSÃO	111
	REFERENCIAS	115
	ANEXO (Questionário)	121

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior tem sido abordado a partir de várias temáticas, dentre estas, fenômenos ligados à retenção e evasão. Para pesquisar sobre estes fenômenos que não são recentes, iniciamos esta pesquisa analisando o crescimento do ensino superior público e privado no Brasil no contexto das políticas de acesso e expansão do ensino superior, como também, aquelas que visam combater a retenção e evasão nesta modalidade de ensino.

Nesse contexto histórico da expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil por dependência administrativa, vários estudos já foram apresentados. Embora esse não seja o foco principal dessa pesquisa, destaca-se pesquisa apresentada por Nunes e Carvalho (2004, p.7), para o período 1980-2004, que mostra o crescimento das IES no Brasil. Naquele período as IES públicas representaram um crescimento de apenas 4%, já as IES privadas que em 1980 eram 682, passaram em 2004 para 1842, ou seja, apresentaram um crescimento de mais de 170%.

Estes autores ainda mostraram que em 1980, 64,5% das matrículas estavam nas IES privadas e em 2004, este percentual foi ampliado para 76,2%. Quanto a conclusão do ensino superior, eles apresentaram que: dos 1.377.286 matriculados no ano de 1980, após os estudantes cursarem cinco anos (1985), tempo previsto para conclusão de grande parte dos cursos de graduação, apenas 234.173 concluíram, ou melhor, pouco mais de 17% foram diplomados. Nesse contexto, aparentemente, 83% dos matriculados no ensino superior em 1980, após cinco anos, ficavam *retidos* ou *evadiam* (NUNES e CARVALHO, 2004, p. 8 e 11).

Estes dados apontam ser grande o número de estudantes que ficam retidos ou evadem do ensino superior. É importante salientar que o maior volume de investimento nesta modalidade de ensino, tem sido aplicado nas IES privadas, em detrimento à exclusão dos estudantes menos favorecidos que buscam o ensino superior.

O crescimento do número de instituições de ensino superior a nível estadual mostra que na Paraíba, no período 1996-2010, as IES públicas ampliaram de duas para quatro em 2002 e, este quantitativo ficou estagnado

até 2010. Já as instituições privadas que em 1996 eram seis, em 2002 passaram a ser dezesseis, chegando em 2010, com um quantitativo de trinta e três (BRANCO e JEZINE, 2013, p. 63 e 73).

Estes dados ostentam um crescimento gigantesco do número de instituições de ensino superior privado na Paraíba, como também, no país, alterando de forma desproporcional, a concepção de educação como bem público ou privado, disposto no art. 45 da LDB. Este quadro apresenta um processo, cuja abertura de mercado inclui interesses nacionais e internacionais, econômicos e políticos para criar um mercado na educação.

Porém os dados atestam ser baixo o número de concluintes e abundante o número de alunos que ficam *retidos* ou *evadem* em todo o sistema de ensino superior no Brasil, ocorrendo estes fenômenos um pouco mais acentuado no ensino superior público.

Para robustecer esta pesquisa relacionamos quantitativos entre matriculados e concluintes, com informações dos Relatórios Técnicos do Censo da Educação Superior no Brasil no período 2005-2014. Apresentados pelo Portal MEC/INEP/DEEP. Daí, constatamos o que as pesquisas vêm demonstrando, alto índice de *retenção* e *evasão* no Ensino Superior Brasileiro.

Nessa trilha para comprovar nossa preocupação com os fenômenos da retenção e evasão no ensino superior no Brasil e conforme os dados apresentados, que continuam a se mostrar alarmantes, pois cerca de 81% dos matriculados no ensino superior no Brasil nos anos 2005 a 2009, ficaram *retidos* e/ou *evadiram*, como veremos na Tabela 01, a seguir.

Ao analisar de forma preliminar os quantitativos composto por matriculados e concluintes do Ensino Superior Brasileiro, no período 2005-2014, nos respectivos Censos e ainda, considerando que para um estudante concluir um curso de graduação é necessário que ele tenha frequentado o respectivo curso, pelo menos 4 ou 5 anos. Ao analisarmos estas informações e comparando-as com os dados da pesquisa realizada por Nunes e Carvalho (2004, p. 7), vemos que nos últimos trinta e cinco anos, embora o quantitativo de matrículas no ensino superior no Brasil tenha sido ampliado, o quantitativo de concluintes proporcionalmente não acompanhou o mesmo crescimento. Os dados apresentados pelo MEC/INEP (2015) mostram que o número de

concluintes nos anos de 2010 a 2014, quando relacionados com os matriculados nos anos de 2005 a 2009, foi em média 19%, como é possível verificar na Tabela 01, a seguir.

Tabela 01 - Evolução do Número de Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação– Brasil (2005-2014)

ANO	MATRICULADOS	CONCLUINTES
2005	4.567.798	730.484
2006	4.883.852	762.633
2007	5.250.147	786.611
2008	5.808.017	870.386
2009	5.954.021	959.197
2010	6.379.299	973.839
2011	6.739.689	1.016.713
2012	7.037.508	1.050.413
2013	7.305.977	991.010
2014	7.828.013	1.027.092

Fonte: Censo da Educação Superior MEC/ INEP/DEED (2010, p. 39 e 42; 2013, p. 21 e 34 e 2015)

Dos dados anteriormente apresentados, verificamos que as medidas governamentais que foram fixadas para combater os fenômenos da retenção e evasão, não surtiram o efeito desejado, pois nos anos posteriores a 2009, as linhas de tendência entre matrículas e concluintes se apresentam com percentuais muito próximos aos anteriores.

Quanto a expansão do ensino superior vê-se nas sinopses estatísticas da educação superior (graduação) publicadas no portal INEP/MEC (2015), que nas três últimas décadas, o número de IES no Brasil chegou em 2014 a 2.368. Destas, 298 (12,6%) eram públicas e 2.070 (87,4%) privadas. Esta publicação mostra ainda que, dos 7.828.013 matriculados na educação superior graduação, em 2014, 25% estavam na rede pública e 75% na rede privada.

De fato, nas últimas três décadas houve um crescimento nas matrículas e instituições no ensino superior do Brasil, porém quem continuou a ser mais beneficiado com este crescimento, foi sem dúvida, a rede privada: ou seja, o setor público vem participando com um quantitativo em torno de 1/4 das matrículas no ensino superior. É importante salientar que, as vagas ofertadas pelo ensino superior público são disputadas pela quase totalidade, por estudantes egressos do ensino médio, sejam eles, do setor privado e/ou da rede pública de ensino.

Relatórios do Censo da Educação Superior divulgado pelo MEC/INEP/DEED (2015), mostram que daqueles 25% de estudantes que conseguem acesso ao ensino superior público, apenas 17% concluem e daqueles 75% que ingressaram no setor privado, 58% são diplomados. É importante salientar que o ensino superior público, sempre foi responsável pela maioria dos cursos que carecem de elevado custo de manutenção (laboratórios, HU'S, etc.).

A vista desses fatos e tendo esta pesquisa como foco, um curso de graduação no ensino superior público, buscou-se analisar os limites periféricos que provocam a retenção e evasão nesta modalidade de ensino. Entendemos que estes fenômenos também podem ser considerados formas de exclusão, pois causam prejuízos significativos sob o aspecto econômico, social e humano.

Por outro lado é importante salientar que nas duas últimas décadas, ações governamentais foram executadas, para ampliar o acesso ao ensino superior e minimizar os fenômenos da *retenção* e *evasão* na educação superior pública. Aqui nos referimos às políticas de expansão e acesso ao Ensino Superior, adotadas a partir dos governos Lula da Silva (2003–2010) e se mostraram importantes aberturas de acesso aos grupos menos favorecidos.

Nessa expansão do Sistema Federal da Educação Superior, destacamos o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo governo federal em 2007, através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar condições para ampliar o acesso e a permanência na educação superior pública.

O Programa REUNI posto pelo governo federal, possuía como meta, alcançar ao final de cinco anos, taxa de conclusão média de 90% (noventa por cento) nos cursos de graduação presencial, ocupar vagas ociosas facilitadas pela flexibilidade curricular e o favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos e ainda, alcançar a relação de dezoito alunos de graduação, por professor em cursos presenciais, levando em conta a qualidade, o envolvimento e a relação professor x aluno. (BRASIL, REUNI, 2007, p. 10-12).

A partir destes fundamentos e de forma complementar ao REUNI, para garantir a ascensão social das camadas mais pobres ao ensino superior: ampliaram-se os programas sociais, houve um incremento nas vagas das IES, foi instituído o programa de cotas das Universidades e Instituições de Ensino Técnico e Médio Federais (Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012) e o ProUni (Lei nº 11.096/2004), que dádivou as IES privadas, com isenção fiscal, para promover o ingresso de estudantes de baixa renda na educação superior, além de regular a atuação das entidades beneficentes desta modalidade de ensino.

Na UFPB, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2014/2018), emanou os objetivos na política de ensino para graduação e melhoria do desempenho acadêmico, políticas acadêmicas que estimularam o acolhimento, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes, visando diminuir a retenção, evasão, trancamentos, reprovações e abandonos, através de metas e acompanhamento semestral dos cursos. (PARAIBA/UFPB, 2014, p.13-16).

Dentre as metas globais propostas pelo REUNI-UFPB, ressaltamos o propósito de também elevar de forma gradual, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial para 90% e redução para 10%, as atuais taxas de evasão e ainda, a necessidade de medidas para obter melhores resultados na alocação das vagas, otimizando a perspectiva de inclusão social.

Nesta busca para pesquisar sobre os fenômenos da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB e associado a este trabalho, destaca-se minha experiência como servidor público da UFPB - Secretário do Departamento de Engenharia de Alimentos, onde convivo diariamente com os problemas e as dificuldades expressadas pelos docentes e estudantes a respeito desses fenômenos. Ainda nesse sentido, destaca-se pesquisa, nossa (Silva, 2013), realizada sobre a Evasão no Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, que indicou a existência de vagas ociosas no curso de Engenharia de Alimentos, geradas pela *retenção*, que é uma das portas abertas para a *evasão*.

O Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) do Centro de Educação da UFPB, tem sido uma

excelente oportunidade para aprofundar o estudo sobre a *retenção* e *evasão* no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Neste contexto, surgiu o nosso interesse e inquietação para continuar investigando de forma científica, o fenômeno da *retenção* e *evasão* no ensino superior, com foco no curso Engenharia de Alimentos.

Nesta concepção, surgiu a *problemática* dessa pesquisa na qual buscamos responder as seguintes questões: Qual o perfil socioeconômico e cultural dos alunos que ficam retidos e dos alunos que se evadem do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB? Que fatores contribuem para retenção e/ou evasão desses alunos?

A análise sociológica e os conceitos formulados à luz do pensamento de Bourdieu e Passeron (1964) indicam que a ação do ambiente e do meio familiar podem influenciar de diversas maneiras, as possibilidades de sucesso escolar. Nesse estudo, nossa inquietação é ajudar a explicar os fatores que provocam a retenção e evasão, pois o sucesso escolar não é uma questão de “dom”, mas sim de orientação precoce que emana do meio familiar (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 26). Ainda segundo o autor, os estudantes de origem social mais favorecida são aqueles que mais se beneficiam da cultura escolar, porquanto sabem jogar as regras do jogo.

A realização desta pesquisa também se ancora no conceito de *retenção* defendido por Pereira (2013). Para este autor a *retenção* “resulta na permanência prolongada do estudante em um curso de graduação” (PEREIRA, 2013, p. 17). Como também, no conceito de *evasão* adotado pelo Ministério da Educação (MEC) - “evasão é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL / MEC, 1997, p. 19). Ainda com base no texto de Santos e Tavares (2015) apud Gaioso (2005), *evasão* é vista como um “fenômeno social complexo que interrompe o ciclo de estudos”.

Estes fenômenos (*retenção* e *evasão*), entendemos que, além de prejuízos financeiros, maculam a credibilidade da instituição, como também, causam prejuízos sociais com a redução de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

Esta pesquisa é importante, pois visa compreender as causas e propor ações de combate aos fenômenos relacionados com a retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB.

Portanto, para responder as questões acima, formulamos os seguintes objetivos para esta pesquisa. Como **objetivo geral**, analisar os fatores que influenciam na retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e como **objetivos específicos**: caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos retidos e evadidos do curso de Engenharia de Alimentos, no período de 2006 a 2015; Identificamos as dificuldades encontradas pelos alunos (sujeitos da pesquisa) para permanecerem no curso; buscar conhecer as sugestões dos alunos retidos e evadidos para a minimização da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB e finalizamos propondo estratégias de ação voltadas à redução dos índices de retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos.

Coerente com a problemática dessa investigação, os procedimentos metodológicos adotados para este estudo, foram realizados a partir de uma abordagem combinadas, quantitativa e qualitativa de modo a atender aos objetivos propostos.

No processo da pesquisa utilizamos abordagem qualitativa, pois, de acordo com Silva e Menezes (2001), implica em

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. (SILVA e MENEZES, 2001, p. 20).

Ainda conforme Prodanov (2013, p.70), na pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Os grupos a serem trabalhados na pesquisa qualitativa são definidos em função das

necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a seleção do grupo envolve hipóteses feitas pelo próprio pesquisador (GALLERT, et al. 2011).

Utilizamos ainda abordagem quantitativa, pois Silva e Menezes (2001, p. 20), como também, Prodanov (2013, p.70), nos diz que “tudo que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”, incidirá no enfoque quantitativo da pesquisa, pois esta forma de abordagem do problema mede características de elementos de uma população, requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (GIL, 2008).

Outro autor que nos brinda quanto à forma de abordagem do problema, Dalfovo (2008), ao apresentar esboço que classifica uma pesquisa, ele também as classifica de quantitativa e qualitativa, na abordagem quantitativa para ele incide tudo que pode ser mensurado em números, classificado e analisado, utiliza-se de técnicas estatísticas, já a abordagem qualitativa, conforme o autor, não é traduzida em números, na qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador(DALFOVO, 2008, p.6).

Trata-se também de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso por permitir uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado (GIL, 2007) visto que não existe pesquisa aprofundada sobre a temática no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. É classificada como estudo de caso, pois “*consiste num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento*”(GIL, 2010, p. 37).

Como instrumento de coleta dos dados foi utilizado nesta pesquisa questionários. De acordo com Prodanov (2013, p. 108) questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente); consiste em um instrumento de coleta de dados, que deve ser construído em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas. Nesta pesquisa utilizou-se como referencia o questionário formulado pelos autores Nakamura, Castelo Branco e Jezine

(2016) em processo de validação, inserido no Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEEPES), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Edneide Jezine Mesquita e integrado pelas Professoras, Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias e Dr^a. Uyguaciara Veloso Castelo Branco.

O questionário foi encaminhado via *internet*, aos alunos retidos e evadidos, matriculados no período desse estudo (2006-2015), utilizando o serviço *online* de pesquisa avançada e armazenamento de dados da *Google* (*Google Docs*), integrado a conta Gmail que disponibiliza tais recursos gratuitamente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constava no questionário eletrônico. O questionário foi aplicado com o objetivo de conhecer o perfil dos sujeitos desta pesquisa, as dificuldades que estes encontraram no decorrer do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, bem como, os fatores que os influenciaram na retenção e/ou evasão do curso.

O acesso ao questionário era permitido àqueles que aceitavam responder autônoma e livremente, de forma que pudemos apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revistas científicas. Foi garantida a privacidade dos dados (endereço eletrônico) e o caráter confidencial. No Termo foi informado que o pesquisador responsável estaria à disposição para qualquer esclarecimento que este considerasse necessário em qualquer etapa da pesquisa. Para maiores esclarecimentos foi informado contatos do pesquisador (fone e e-mail). Para colher os dados referentes ao Questionário, foram enviados 483 e-mails, deste total, 48 e-mails voltaram por divergência no endereço eletrônico e 400 não foram respondidos. De fato, receberam o Questionário via e-mail, 435 ex-estudantes que foram matriculados e evadiram do curso. Dos que constaram receber o e-mail, não foi possível verificar se todos estavam ativos ou não. Voltaram respondidos 35 questionários, que será a base desta pesquisa.

O questionário foi aplicado aos estudantes evadidos do curso Engenharia de Alimentos da UFPB, estruturado com questões abertas e fechadas e desdobrado em quatro módulos, em tais dimensões:

i. Primeiro módulo, Dados Pessoais - buscou-se colher referências pessoais, sexo, cor, idade, estado civil, filhos e grau de instrução dos pais;

ii. Segundo módulo, Dados Acadêmicos - visou-se entender, se na escolha para ingresso no curso era a primeira opção de escolha do estudante, se era oriundo de rede pública ou privada de ensino, seu desempenho acadêmico no ensino básico, se ingressou logo após concluir o básico ou teve dificuldades para ingressar no ensino superior, critério(s) para escolha do curso e quais políticas de ingresso utilizou para acesso no curso;

iii. Terceiro módulo, Fase Acesso e Permanência Acadêmica - foi investigada a situação quanto a permanência do estudante na Instituição, se bloqueado, condições socioeconômicas da permanência no curso, dificuldades encontradas, se usuário de serviços ofertados pela UFPB, se participante de projetos e programas acadêmicos;

iv. Quarto módulo, Dados Acadêmicos, da Permanência, Retenção e Evasão do Curso— foram analisados fatores que influenciaram na saída do estudante do curso, foi investigado se o conhecimento adquirido no curso lhe foi útil diretamente na sua vida profissional, fatores que influenciariam na permanência no curso de Engenharia de Alimentos, período(s) e disciplinas do curso que o estudante encontrou maiores dificuldades, qual(is) motivo(s) o levou a sair do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Foi pesquisado ainda se houve problema na forma de ensino aplicada pelos professores, que disciplina(s) do curso o estudante encontrou maiores dificuldades e finalizando, foi solicitado ao estudante evadido que ele apontasse sugestões para diminuir os problemas da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB.

Para uma melhor interpretação dos dados utilizamos também, o *método estatístico*, pois conforme Lakatos (2010), os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constar se essas verificações simplificadas têm relações entre si. Pois é papel do método estatístico fornecer uma descrição quantitativa de uma sociedade, considerada como um todo organizada, desta pode delimitar-se as classes sociais especificando as características e os membros dessas classes sua importância ou variação, ou qualquer outro atributo quantificável que contribua para o seu melhor entendimento (LAKATOS, 2010, p. 90 - 91).

Na tabulação, utilizou-se o Programa SPSS Statistics Base, aplicado aos dados colhidos pelo questionário do banco de dados disponibilizado no Gmail e, na construção de quadros tabelas e gráficos, foi utilizado o programa Excel.

Reafirmamos que o período estudado, data de 2006 a 2015, por ser este, o período que abrangeu o REUNI-UFPB e ocorreu a alteração e implantação do PPC atual, do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Nesta pesquisa foram considerados como *retidos* aqueles que saíram da bloqueio regular (alunos com pendências em alguma(s) disciplina(s)) e não concluiu o curso, depois de decorrido o prazo regular mínimo (cinco anos) e permaneceram no curso, utilizando parte ou todo o período máximo (sete anos e meio), para conclusão do curso, ou seja, mínimo e máximo de 10 (dez) e 15 (quinze) semestres, respectivamente, conforme disposto nas Resoluções Nº 16/2015-Art.23 e 44/2009-Art.3º do CONSEPE/UFPB, que regulamentam os cursos de graduação da UFPB e o Projeto Pedagógico do Curso do curso de Engenharia de Alimentos, respectivamente.

Segundo a CODESC/STI//UFPB, a evasão dos matriculados na UFPB, está padronizada com os seguintes agrupamentos descritivos: Abandono, Cancelamento Automático no Processamento da Matrícula; Cancelamento Espontâneo; Cancelamento por Decurso de Prazo Máximo para Conclusão de Curso; Cancelamento por Reopção e Cancelamento por Transferência para outra IES.

Os cancelamentos do vínculo com a Instituição e o abandono de curso estão previstos respectivamente, nos artigos 182 e 183, da Resolução Nº 16/2015, que aprovou o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Instituição. Nesta Resolução, o artigo 182, regulamenta que o aluno perderá o vínculo com a UFPB, tendo sua matrícula cancelada, quando:

- I - *não efetuar matrícula* em componentes curriculares em dois períodos durante a realização do curso;
- II - *for reprovado por faltas* em todos os componentes curriculares em dois períodos durante a realização do curso;
- III - *for reprovado por rendimento acadêmico* ou por faltas (três) vezes em um mesmo componente curricular;
- IV - quando no semestre letivo anterior ao período de vencimento do prazo máximo fixado para a integralização curricular, *não requerer prorrogação de prazo para conclusão do curso*;

V - descumprir o termo de compromisso da prorrogação de prazo;

VI - por decisão judicial;

VII - não tiver sua transferência regularizada de outra IES para a UFPB;

VIII - por sanção disciplinar nos termos do Regimento Geral;

IX - *for transferido para outra Instituição de Ensino Superior*;

X - *efetuar novo cadastro em curso de graduação* na UFPB ou em outra IES pública ou privada, quando beneficiado por programas governamentais;

XI - *solicitar espontaneamente sua desvinculação* em qualquer momento do curso;

XII - falecimento do estudante. (Resolução Nº 16/2015, art.182 CONSEPE)

O abandono de curso está definido também na Resolução Nº 16/2015, art.183 CONSEPE, caracteriza-se abandono de curso por parte do estudante quando, em um período letivo regular no qual o programa não está suspenso, ocorre uma das seguintes situações:

I – não efetuar matrícula em componentes curriculares em dois períodos durante a realização do curso;

II - nenhuma integralização de carga horária por evasão nos componentes curriculares matriculados;

III - Não renovação da matrícula após o período de trancamento total.

§1º O abandono de curso acarreta o cancelamento de programa no período letivo regular em que ele é caracterizado.

§2º O abandono de curso por não efetivação de matrícula é caracterizado após o término do prazo estabelecido no Calendário Acadêmico para suspensão de programa.

§3º O abandono de curso por nenhuma integralização de carga horária é caracterizado após o término do prazo estabelecido no Calendário Acadêmico para consolidação final das turmas.

§4º O cancelamento por abandono de curso, em qualquer das suas formas de caracterização, é efetivado após notificação do estudante, feita através do mecanismo previsto para tal no Sistema Oficial de Registro e Controle Acadêmico e transcorrido um prazo mínimo de uma semana, para que o estudante possa apresentar recurso, caso deseje.

O Regimento Geral da Universidade Federal da Paraíba, em seu art. 84, define evasão por *abandono de curso*, quando:

I - o aluno que, terminado o prazo de interrupção de estudos que lhe foi concedido, não requerer prorrogação nem voltar a matricular-se em disciplinas no período letivo subsequente;

II - o aluno que deixar de matricular-se em disciplinas durante dois períodos letivos consecutivos.

Nesse sentido, esta pesquisa considera como *evadidos*, ex-alunos do curso que perderam vínculo (matrícula) com o curso, (mudando de curso, transferindo, cancelando, abandonando ou qualquer outra forma de saída do curso), em definitivo, sem a conclusão do mesmo.

Na coleta dos dados e constituição do *corpus*, foram analisados documentos do REUNI, PDI, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB (STI/UFPB), Coordenação de Escolaridade – CODESC/UFPB e variáveis fornecidas pela Coordenação do curso de Engenharia de Alimentos, Departamento de Engenharia de Alimentos (DEA), do qual sou Secretário. No âmbito do curso de Engenharia de Alimentos foram verificados dados referentes as matrículas de alunos, destacando àqueles referentes a retenção, evasão e conclusão do curso.

O processo de análise dos dados foi realizado através do exame cuidadoso e criterioso, de material coletado em documentos emitidos pela Instituição e nos questionários aplicados aos alunos evadidos. Estas informações foram agrupadas e retratadas em relatórios, tabelas e gráficos, demonstrando as alterações ocorridas após as matrículas em cada período.

Adotamos num primeiro momento os princípios da técnica da análise de conteúdo definida por Bardin (1977), pois para a autora, a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens (BARDIN 1977, p. 38). Ainda na visão de Laurence Bardin (1977), a análise de conteúdo designa “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 (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

Nessa temática, Franco (2008, p. 9), nos presenteia quando afirma que: “a expressão verbal (mensagens), pode ser vista como indicadores

indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas”. Assim nesta pesquisa são possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente, apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, p. 10).

Na verdade, essa pesquisa busca apresentar um quadro detalhado dos casos de *retenção* que ocorre geralmente a partir da reprovação e trancamento de disciplinas, como também, da *evasão* (desistência), aqui quantificadas no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Assim, esta pesquisa deverá compor parte de uma base de dados de pesquisas comparativas subsequentes, buscando facilitar a compreensão dos fenômenos da retenção e evasão no ensino superior.

Para melhor compreender e analisar os fatores da retenção e evasão nesta dissertação, recorreu-se também aos estudos de Bourdieu sobre capital cultural. A repercussão dos registros etnográficos de Bourdieu sobre a construção do conceito “capital cultural” constitui uma hipótese derivada do fato de que, em sua obra, a noção de “capital cultural” não se dissocia dos efeitos da dominação. Isto porque o “espaço social” para Bourdieu é um espaço de lutas, por isso a importância das estruturas simbólicas (a exemplo da cultura) como exercício da legitimação de um grupo sobre os outros (CUNHA 2007, p.504).

Setton (2010), em seu artigo “Uma introdução a Pierre Bourdieu”, sobre o descompasso educacional de grupos sociais mais ou menos favorecidos, concorda com o pensamento de Bourdieu, que “em uma sociedade hierarquizada e injusta como a nossa, não são todas as famílias que possuem a bagagem culta e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares” (SETTON 2010, *apud* BOURDIEU).

Assim, com o pensamento de Bourdieu esperamos melhor compreender os fatores que influenciam o fenômeno da retenção e evasão no ensino superior, pois embora seja um problema antigo, estes prejudicam o

crescimento e o desenvolvimento de uma política educacional e ainda, representam despesas no campo social, acadêmico, econômico.

Nesse leque de eventos, a **estrutura da dissertação** está sendo apresentada em cinco capítulos, distribuída da seguinte forma: neste primeiro encontra-se a introdução, a problemática da pesquisa, os objetivos geral e específico, os procedimentos metodológicos e esta estrutura. No segundo capítulo, discutiremos os principais conceitos sobre os fenômenos da retenção e evasão nas IES no Brasil. No terceiro capítulo, apresentamos a origem dos cursos de engenharia de alimentos e a expansão da educação superior no Brasil, as políticas de expansão, inclusão e o acesso ao ensino superior, orientações normativas que regulam o ensino superior no Brasil, a distribuição, formação e expansão da engenharia de alimentos no Brasil, na Paraíba e UFPB, a política de expansão da UFPB (2009-2012) e o modelo da formação do Engenheiro de Alimentos no Brasil. No quarto capítulo, além de detalhar o funcionamento e a estrutura, do curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal da Paraíba, no período 2006-2015, apresenta dados estatísticos do curso, disponibilizados pelo STI/ CODESC/UFPB. No quinto capítulo, é apresentado o perfil, características e causas da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, segundo os Sujeitos da pesquisa. Ao concluir, após identificar os fatores que geram retenção e evasão no curso, apresentamos sugestões para minimizá-los.

2. RETENÇÃO E EVASÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Uma das primeiras iniciativas do governo brasileiro para debater, diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), surgiu pelo então Secretário da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC), Professor Décio Leal de Zagottis, ao iniciar a gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, em 01 de janeiro de 1995. Dados estatísticos da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC,1995)¹, relativos aos resultados pouco satisfatórios apresentados no desempenho da diplomação dos matriculados na graduação das Instituições Federais, acoplados ao descompasso entre os vultuosos recursos públicos por elas, consumidos, justificaram as críticas feitas quanto ao rendimento do sistema federal de ensino superior. Naquela ocasião o ensino superior apresentava um percentual elevado, de evasão, dos estudantes dos cursos de graduação.

Neste ano (1995), a SESu divulgava indicadores globais que apontavam para uma evasão média nacional de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ao mesmo tempo, apontava para os baixos índices de diplomação dos matriculados.

Em fevereiro de 1995, a SESu realizou o Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras, a partir do qual eclodiu a Comissão² Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Em outubro de 1996, esta Comissão apresentou estudo com apoio efetivo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e de 61 Instituições de Ensino Superior

¹ SESu - Unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

² Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas- Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996).

Públicas (IESP), federais e estaduais, que à época representavam 77,2% do universo da educação superior pública do país.

Os relatórios finais do estudo da Comissão Especial sobre a evasão nas Universidades Públicas Brasileira, dizem respeito à situação dos cursos de graduação de 53 Instituições de Ensino Superior, o que corresponde a 67,1% do universo das IESP, à época. Aquele Relatório apresentou um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras, relativos aos índices de *diplomação*, *retenção* e *evasão* dos cursos de graduação, com destaque para a participação de 89,7% das Universidades Federais do país, que participaram efetivamente daquele trabalho.

O estudo da Comissão Especial (1996, p.22) apresentou alguns balizamentos sobre o fenômeno da evasão, considerando-a como um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Para aclarar, aquele trabalho apresentou também, estudos de Latiesa (1992) que abrangeram universidades europeias e norte-americanas e investigou seu desempenho sem um período de 1960 a 1986.

O estudo apontou que os melhores rendimentos do sistema universitário são apresentados pela Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça enquanto que os piores resultados se verificam nos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha. Nos EUA, por exemplo, apontava a autora, "as taxas de evasão estão em torno de 50% e esta porcentagem é constante nos últimos trinta anos"; a mesma constância verifica-se na França onde as taxas, em 1980, eram de 60 a 70% em algumas Universidades. Já na Áustria, o estudo aponta para um índice de 43%, sendo que apenas 13% dos estudantes concluem seus cursos nos prazos previstos (Comissão Especial, 1996, p. 22-23).

Neste estudo da Comissão (1996, p.23), consta pesquisa realizada em 1992, na Argentina, como parte de Programa de Melhoria do Sistema de Informação Universitária³, cita, entre outras questões que de cada 100 ingressantes nos cursos das Universidades, apenas 19 eram diplomados, o que significa uma taxa acumulada de retenção e evasão, em torno de 81%.

³ Ministério de Cultura y Educación. Estadística Básicas de Universidades Nacionales, Argentina, 1992.

A seguir para aclarar os termos utilizados nesta pesquisa veremos alguns conceitos referendados na literatura sobre retenção e evasão.

2.1 Elementos e Conceitos de Retenção e Evasão na Educação Superior

A principal referência teórica metodológica sobre *retenção* e *evasão* no ensino superior utilizada nesta pesquisa é extraída do trabalho da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (MEC, SESU, ANDIFES e ABRUEM, 1996). Destacamos também, considerações e análises de pesquisadores que estudaram o assunto: Bourdieu (1966), Cunha (2007), Silva Filho et al. (2007), Gaioso (2005), Andriola et al. (2006), Kira (2002), Baggi e Lopes (2011), Polydoro (2000), Cardoso (2008), Hey e Catani, (2010), entre outros.

Na abrangência das pesquisas analisadas especificamente sobre a educação superior, como já mencionamos anteriormente, para o Ministério da Educação, o conceito adotado para *evasão* é a “saída definitiva do aluno do curso de origem sem a conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (MEC, SESU, ANDIFES e ABRUEM, 1996, p. 25).

É importante destacar dentre os conceitos de *evasão*, alguns dos diferentes sentidos apresentados por vários autores no estudo da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996). Naquele estudo, para Bueno (1993), *evasão* é “uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”; já para Dilvo Ristoff (1995), *evasão* “corresponde ao abandono dos estudos”; Paredes (1994), demonstrou *evasão*, como “abandono definitivo do sistema de ensino superior”; a proposição apresentada por Dilvo Ristoff (1995) alerta para as diferentes formas de *evasão* dentro da instituição, seja, *evasão* de curso, *evasão* da instituição ou *evasão* do próprio sistema (COMISSÃO ESPECIAL 1996, p. 24 e 25).

Em suma, a Comissão Especial (1996, p. 25) definiu *evasão da graduação*, como sendo a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem,

sem concluí-lo” e para aclarar o objeto daquele estudo, a Comissão decidiu por caracterizar *evasão* e *retenção* distinguindo da seguinte forma, *evasão de curso* - quando o estudante se desligasse do curso superior em situações diversas tais como, abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso); exclusão por norma institucional; *evasão da instituição* - quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; *evasão do sistema* - quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. *Retenção* é quando o aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade.

Aprofundando a construção do conhecimento sobre evasão, Guidotti e Verдум (2012, p. 3), citam outros autores que também apresentaram definições sobre este fenômeno. Para Gaioso (2005), *evasão* é a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino. Ela cita o termo *evasão*, utilizado por Kira, (2002) para referir-se a “perda” ou “fuga” de alunos da instituição antes da conclusão de seu curso. Destacaram ainda Baggi e Lopes (2011), para eles, *evasão* é a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso.

Nos estudos sobre a definição de contextos específicos sobre evasão, Polydoro (2000, p.51) destaca sobre a importância do dimensionamento da evasão, em sua investigação ele associou três grandes categorias, aspectos ligados ao próprio estudante, fatores relacionados ao curso e a instituição e variáveis socioculturais e econômicas.

Por sua vez, Cardoso (2008, p. 36) define evasão de outras duas formas: *evasão aparente* – enquanto a mobilidade do aluno de um curso para o outro e *evasão real* – que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

A dinâmica dos estudos sobre evasão também foi verificada nas pesquisas realizadas por Silva Filho e colaboradores (2007), definem a evasão sob dois aspectos: *evasão anual média* – corresponde à porcentagem de alunos que, não tendo se formado, não realizaram matrícula no ano seguinte e

a *evasão total* – corresponde à quantidade de alunos que, tendo entrando em determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma, considerando um determinado período. Nesse estudo ele citou que em todo o mundo, a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes (SILVA FILHO et al, 2007, p. 643).

No estudo macroscópico da evasão realizado por Silva Filho e Colaboradores (2007, p. 644), eles esclarecem que em uma IES, a evasão pode ser medida pela simples organização das informações disponíveis nos setores de registro e controle acadêmico. Sendo possível até medir a evasão em uma turma, pela comparação entre o número de ingressantes no ano de formação dessa turma e o número de concluintes do mesmo grupo de alunos. Foi pontuado também que há diferentes mecanismos de análise da evasão, a qual pode ser mensurada pelos seguintes agrupamentos, no conjunto de todas as IES, por forma de organização acadêmica, por categoria administrativa, por região geográfica, por área do conhecimento e por cursos.

Neste debate sobre evasão, Silva Filho et al (2007, p. 653) distinguiu que dentre as oito áreas do conhecimento analisadas, a área da Engenharia apresentou índices muito próximos das médias nacionais entre 2001 e 2005. A evasão anual média de Engenharia ficou ligeiramente acima de 23%.

A discussão na Comissão Especial ficou evidente que os índices de evasão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) diferem, dependendo do uso de diferentes metodologias, o que inviabilizava comparações. Daí surgiu a necessidade de uniformizar uma metodologia para todas as Instituições. No estudo da Comissão, a meta que pareceu razoável, foi um índice de evasão em torno de 20%, e um correspondente índice de sucesso.

Em consonância com os objetivos daquele estudo e tendo adotado os cursos como unidades de análise, a Comissão Especial (1996, p.21), unificou e estabeleceu como referência nacional do comportamento dos cursos nas diferentes áreas de conhecimento, orientação metodológica para determinar os percentuais de diplomação, retenção e evasão de cursos:

Por geração completa entende-se aquela em que o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos [Nr] é igual ao número de ingressantes no ano-base [Ni], considerando o tempo máximo de integralização do curso, seja

$$Ni = Nd + Ne + Nr$$

Dessa forma, no levantamento de *evasão de curso*, considera-se a série histórica de dados sobre uma geração/turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. Foram identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram naquele período e que não estavam mais vinculados ao curso em questão.

Deste modo, o cálculo de evasão foi expresso por:

$$\%Evasão = \frac{(Ni - Nd - Nr)}{Ni} * 100$$

A metodologia usada no estudo da Comissão Especial para construção da série histórica de uma geração completa em cada curso foi definida como de fluxo ou de acompanhamento de estudantes, considerando o último ano/período de conclusão possível, segundo o prazo máximo de integralização, retornando-se ao ano/período de ingresso.

Desse modo é considerado como evadido, todo e qualquer aluno que não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, através de novo exame. Igualmente considerou-se evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo exame, com o objetivo de "limpar" seu histórico escolar.

Quanto ao significado dos termos empregados, a Comissão Especial (1996, p. 20), assim definiu:

Ano/período-base - Corresponde ao ano e semestre de ingresso do estudante na universidade.

Ingressante - Aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independentemente da forma de ingresso. Deste modo, foram computados todos os ingressantes no ano/período-base estabelecido, qualquer que tenha sido o tipo de ingresso na universidade (vestibular, transferência, reingresso, etc.)

Diplomado - Aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular, fixado pelo CFE, contado a partir do ano / período-base de ingresso.

Retido - Aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade.

Evadido - Aluno que deixou o curso sem concluí-lo.

Geração Completa - Corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular.

Na UFPB, o prazo máximo de integralização curricular, ficou estabelecido a partir do Regimento Geral ⁴ da Instituição. O Conselho Universitário (CONSUNI) da UFPB através da Resolução nº 26/2013 (Art. 4º-g), normatizou que uma das competências da Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar da UFPB (CPPRAD/UFPB) é analisar o desligamento ou jubramento de discentes do respectivo curso.

Enquanto que a Resolução nº 34/2004 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)/UFPB, fixou a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, em seu Art. 5º estabeleceu para efeito da duração dos Cursos, os condicionantes de tempo mínimo referenciado pelo órgão federal competente e tempo máximo, igual ao mínimo fixado pelo Curso, acrescido de 50% (cinquenta por cento).

Com estes embasamentos foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Engenharia de Alimentos (Resolução nº 44/2000) neste, o art. 3º estabelece que o “curso deve ter integralização mínima de 10 (dez) e máxima de 15 (quinze) períodos letivos”. Para fundamentar este estudo apresentaremos a seguir alguns aspectos que estão relacionados com *retenção* e *evasão*, já referenciadas na literatura.

Conforme Silva Filho et al, (2007) reforçaram que a evasão escolar é uma questão que abrange praticamente todas as nações, ela representa

⁴ Art. 80. O fluxo de integralização do currículo de cada curso de graduação deverá ser elaborado de forma que a oferta de disciplinas para a matrícula de cada período ou ano letivo, se faça dentro de um ritmo de execução curricular que leve o aluno a concluir seu curso em tempo total que não seja aquém do limite mínimo nem ultrapasse o máximo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação ou pelo CONSEPE, conforme o caso (CONSUNI, 1996)

despesas no campo social, acadêmico, econômico e, principalmente perda de receitas. Ele ainda destaca que “a evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciaram, mas não terminaram seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos” (Silva Filho et al, 2007, p. 642). Para Lobo (2012, p. 8), “todos perdem com isso: além do próprio aluno, a IES e todos os que nela trabalham, quem o financia e a sociedade como um todo”.

Ainda segundo Silva Filho (2007), a evasão deve ser entendida sob dois aspectos similares, mas não idênticos:

1. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.
2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%(SILVA FILHO, 2007, p.642).

Estudos indicam, que as taxas de evasão ocorrem no primeiro ano do curso é duas a três vezes maiores do que a dos anos seguintes (SILVA FILHO 2007, p. 643). Para Paredes, (1994), em grande parte, as taxas de retenção e evasão estão relacionadas a diversos fatores, divididos em internos, ligados ao curso e externos relacionados com os alunos. Os fatores internos geralmente estão ligados à infraestrutura, corpo docente e a assistência socioeducacional. Os fatores externos, a vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal.

Outros autores indicam fatores causadores da retenção e evasão no ensino superior, entre estes, Dias et all (2009, p. 3-6) e Lobo (2012), apresentaram diversos fatores internos e externos como causadores destes

fenômenos. Dias (2014) citou como fator interno, a assistência socioeducacional, ou seja, as atividades de pesquisa e extensão, ajustamento da grade curricular, o turno de funcionamento do curso, falta de monitorias, assistência aos alunos de baixa renda. Em seu trabalho Costa (2012) acentua que:

“Não existe uma única causa que provoque a evasão. Ela é uma conjunção de fatores que pode ter um elemento desencadeador. Raramente existe um único motivo, pois mesmo o desemprego não ocasiona o desligamento imediato por parte do aluno. Se houver uma satisfação com o curso, com a IES, o aluno faz de tudo para continuar seus estudos. É conjunto de fatores que, de forma agregada, fomenta a evasão.” (p.1)

Dentre os fatores internos o MEC/SESU (1997) relacionou as deficiências nas estruturas físicas das universidades, tais como, disponibilidades de equipamentos de informática, laboratórios de ensino, qualidade do espaço físico, bibliotecas e instalações, citou ainda, a má atuação do docente, principalmente nos primeiros períodos do curso, que exercem maior impacto sobre o aluno novato, e alertou que os professores destes períodos iniciais, deveriam desenvolver práticas metodológicas qualificadas, motivadoras e significativas para que o acadêmico interagisse com os professores e colegas, criando um vínculo com a instituição de ensino.

Já como fatores externos Dias (2009), aponta falta de orientação profissional, imaturidade, curso de segunda opção, busca pela herança profissional, pressão familiar, curso com baixa concorrência, deficiência da educação básica, repetência, desmotivação com o curso, desprestígio da profissão, interesse por novo curso, problemas financeiros, dificuldade em conciliar trabalho e academia, dificuldades com moradia, difícil acesso à universidade, filhos/casamento, doença grave e morte.

Dados apresentados na pesquisa de Borges (2011, p. 36-37), destacam em síntese, contribuições de vários autores sobre os motivos que levam a evasão no ensino superior, entre estes se destacam: mercado de trabalho saturado na região em relação ao curso escolhido; dificuldades para conciliar jornada de trabalho com os estudos; prestígio do curso; dificuldades na

organização estrutural e curricular; mudanças de currículo; infraestrutura inadequada; dificuldades na escolha do curso no processo seletivo; duração para concluir o curso (*retenção*); dúvida na escola profissional; falta de programas de orientação vocacional; falta de material bibliográfico; falta de vocação para o curso; mudança de endereço; deficiência na educação básica; falta de perspectivas de trabalho; problemas financeiros para manutenção no curso; problemas de saúde; dificuldades no ambiente familiar (casamento, gravidez, separação, falta de referência familiar, projeto profissional familiar, etc); questões culturais; redes de relações; falta de ações pedagógicas; opção equivocada do curso; relação professor–aluno; falta de planejamento estratégico do curso; falta de programas para manter o aluno na Instituição e falta de prestação de serviços com qualidade.

Enfim, considerando a legislação apresentada e os significados analisados ao longo desta seção, admitimos nesta pesquisa as seguintes definições:

Retenção é a condição que o estudante se encontra após decorrido o período mínimo integralização do curso, até completar o prazo máximo para sua conclusão.

Evasão é a saída definitiva do estudante do curso sem a respectiva conclusão.

Diante do aporte de vários elementos, agentes causadores da retenção e evasão do ensino superior no Brasil, apresentado por vários autores, fenômeno este que vem persistindo mesmo após a expansão do ensino superior, buscaremos analisar a seguir, a partir da teoria do capital cultural Bourdieu, os mecanismos escolares de reprodução cultural e social e as estratégias do sistema escolar para os diferentes agentes e grupos sociais.

2.2 Breve discussão sobre a teoria do capital cultural de Bourdieu

Filósofo de formação, considerado um dos maiores sociólogos francês das últimas décadas, Pierre Félix Bourdieu, nasceu em

Denguin, França, (1/8/1930) e faleceu em Paris, França, (23/1/2002). De origem campesina é um dos mais importantes pensadores do século XX. Sua produção intelectual, desde a década de 1960 é imensa. Desenvolveu ao longo de sua vida, centenas de trabalhos, abordando questões sobre dominação e outros estudos sobre variadas áreas do conhecimento humano: educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Embora contemporâneo Bourdieu foi um crítico satírico dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais (ENCREVÉ, P; LAGRAVE, R-M, 2005).

Em sua resenha Mustafá (2009), ao analisar o texto “A mão esquerda e a mão direita do Estado” de Bourdieu (1992), explica por que depoimentos individuais e episódicos podem representar ou tipificar o mal-estar coletivo e salienta que os trabalhadores sociais, como assistentes sociais, educadores e magistrados, são os representantes da mão esquerda do Estado e os burocratas do ministério das finanças, dos bancos e gabinetes sociais são os representantes da mão direita do Estado (MUSTAFÁ 2009, p. 77-78).

Mais tarde, em entrevista ao jornalista Juremir Machado da Silva da Folha de São Paulo (1999), sobre o texto de Bourdieu (1992), citado anteriormente, ao ser questionado o porquê da mão esquerda do Estado, de acordo com a sua expressão, pode realmente enfrentar a mão direita sem recorrer a uma perspectiva revolucionária, considerada ultrapassada? Bourdieu esclareceu que o utopismo razoável deve alimentar-se do conhecimento das tendências para se contrapor a elas, em suma, o dinheiro que não é destinado para as escolas ou creches, será, cedo ou tarde, para as prisões (Folha de São Paulo, 7/2/99).

Vários autores, alguns aqui citados, mostram que o mundo social de Bourdieu deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais: *campo*, *habitus* e *capital*. Grande parte dos 40 anos de vida acadêmica de Bourdieu foi dedicada aos estudos no campo da educação.

A visão que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano", fundamentaram afirmações sobre a legitimidade das desigualdades sociais e meritocracia. Os estudos de Bourdieu estiveram centrados em tornar evidentes, os processos escolares de “reprodução cultural e social” e as “estratégias” do sistema

escolar para diferentes agentes de grupos sociais. Na sua concepção é ilusão afirmar que “o sistema escolar é um facilitador da mobilidade social”, na verdade a escola vem demonstrando ser um ambiente onde todas as diferenças de classes não são atenuadas e assim coopera com a conservação social (BOURDIEU, 1979, p.3-6).

Em artigo publicado na revista CULT, Hey e Catani (2010), apud Bourdieu (1979), descreve que em seus escritos, ele procurou questionar, nas sociedades de classes, temática que persegue muitos intelectuais: a compreensão de como e porquê pequenos grupos de indivíduos conseguem se apoderar dos meios de dominação, permitindo nomear e representar a realidade, construindo categorias, classificações e visões de mundo às quais todos os outros são obrigados a se referir. Compreender o mundo, para ele, converte-se em poderoso instrumento de libertação – é esse procedimento que ele realiza, dentre outros domínios, no educacional.

Segundo Cunha (2007), a palavra cultura, para Bourdieu, aparece como indissociável dos efeitos da dominação simbólica e terá um lugar importante em sua obra como elemento de luta entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas. Ainda para Cunha (2007), apud Clérc (1970, p. 151), o ambiente familiar pode influenciar de diversas maneiras as possibilidades de sucesso escolar, seja durante o ano escolar, quando a criança frequenta a escola elementar, seja durante a escolaridade anterior, seja ainda na pequena infância. A ação do meio familiar sobre o sucesso escolar parece quase exclusivamente cultural, uma vez que a proporção de “bons alunos” parece aumentar com a renda e o nível do diploma do pai (CUNHA 2007, p. 512).

O conceito formulado por Bourdieu e Passeron (1964) na obra *Lês héritiers*, considerada uma sociologia das desigualdades sociais diante da escola e da cultura, Bourdieu e Passeron enfatizam que o sucesso escolar não é uma questão de “dom”, mas sim de orientação precoce que emana do meio familiar (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 26).

Conforme Hey e Catani (2010), a dominação cultural se propaga pela cultura. Interfere diretamente no processo de dominação, “é a imposição da

cultura dominante como sendo “a cultura” que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna à sua suposta deficiência cultural, e não à imposição pura e simples”(HEY e CATANI - artigo publicado na Revista Cult, 2010).

Ainda de acordo com Hey e Catani (2010), a função do sistema de ensino é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser libertadora, a escola é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe.

Nesse mesmo artigo Hey e Catani (2010) apud Bourdieu (1966), ao descrever sobre a escola conservadora e reprodutora da dominação, frente as desigualdades entre a escola e à cultura, rompe com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e critica o mito do “dom”, desvendando as condições sociais e culturais que permitiriam o desenvolvimento desse mito. Citam ainda que segundo Bourdieu, “para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

Cunha (2007, p.514), cita a obra Leshéritiers (1964), onde os autores mostram como o sistema universitário não cessa de consagrar as desigualdades por meio da transformação do privilégio social em “dom” ou “mérito individual”. Assim, segundo as análises de Bourdieu e Passeron (1964), os estudantes de origem social mais favorecida são aqueles que mais se beneficiam da cultura escolar porquanto sabem jogar as regras do jogo.

Ao estudar as fronteiras sociais existentes no sistema escolar similares àquelas que separavam a grande da pequena nobreza e esta dos simples plebeus e ainda a diferença entre alunos das grandes escolas e os das faculdades (ao analisar o campo universitário francês e o papel das

Grandes Écoles), Bourdieu desvela a crueza da desigualdade social e, ao mesmo tempo, como ela é simulada no sistema escolar e entranhada nas estruturas cognitivas dos participantes desse universo – professores, alunos, dirigentes(HEY e CATANI (2010), apud BOURDIEU).

Após esta breve discussão sobre a teoria do capital cultural Bourdieu, relacionada aos mecanismos escolares de reprodução cultural e social e as estratégias do sistema escolar para os diferentes agentes e grupos sociais, passaremos a analisar, as políticas de expansão do ensino superior no Brasil, enfatizando marco histórico do surgimento da universidade pública brasileira, elementos legais, avanços. Na sequência trataremos sobre o curso de Engenharia de Alimentos no arcabouço do ensino superior brasileiro.

3. ORIGEM, A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS NO BRASIL

A discussão sobre a origem, expansão e as fragilidades que provocam os fenômenos da retenção e evasão no ensino superior no Brasil, está inserida nas circunstâncias do surgimento tardio e seletivo para o ingresso na universidade brasileira. Assim, antes de compreender a expansão da educação superior no Brasil, é preciso revigorar alguns fatos históricos que antecederam a instalação das universidades no Brasil.

Após o descobrimento do Brasil, Portugal não só desincentivou, como também proibiu que tais instituições fossem criadas na colônia brasileira. Como afirma Cunha (2003), tal sugestão é pertinente, pois naquela época Portugal não possuía disponibilidade de docentes suficiente, para transferir à colônia, sem comprometer a única instituição metropolitana, a universidade de Coimbra/Portugal, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte (CUNHA, 2003, p. 152-153).

Outro aspecto considerado por Cunha (2003) e Niskier (2011), para proibição da criação de universidades na colônia brasileira era para impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas. Com essa proibição, a metrópole concedia bolsas para que um seleto número de residentes na colônia partisse para estudar em Coimbra.

Ao longo da história, passados cinquenta anos do descobrimento do Brasil, em 1550, na Bahia, os jesuítas criaram a primeira instituição de ensino superior no Brasil. Segundo Cunha (2003), nessa época, os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e também, no século XVIII, os filhos dos que exploravam as minas.

Em algumas instituições, foi ampliado o ensino superior com Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, com duração de três anos e Teologia com duração de quatro anos. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino Cunha (2003, p. 152-153).

Em abril de 1808, foi criada a Escola de Cirurgia na Bahia. No Rio de Janeiro: a Academia de Marinha (1808), Aula de Comércio (1809) e Academia Militar (1810) e ainda a Academia Médico-cirúrgica (1813). O ensino da engenharia no Brasil teve origem em 1810, na carta régia em que D. João VI, criou a Academia Real Militar no Rio de Janeiro (NISKIER, 2011 e CUNHA, 2003).

A origem da universidade brasileira em sua constituição é de natureza confessional, voltada a atender as necessidades do feudalismo e aos anseios da burguesia. Surge em uma época dos dogmas em que o feudalismo caminha para mudança do conhecimento e para a racionalidade científica, o renascimento - *movimento de ordem artística, cultural e científica que surgiu entre os séculos XIV e XVI, na passagem da Idade Média para a Moderna*. Durante esse período, grandes foram os choques entre dogmas e heresias da igreja, a preocupação principal era interpretar e esclarecer por luminares e pela revelação divina em vez de avançar no conhecimento científico (NISKIER, 2011).

A essência da universidade brasileira requeria acompanhamento das exigências advindas do liberalismo e da industrialização. Ao longo de sua história a universidade era considerada uma fonte da utopia de um mundo mais justo e mais igualitário da sua produção científica e tecnológica. Conforme Barros (2007, p. 11) o conceito de universidade está ligado a um quadro que expressa um significado jurídico, social, institucionalizado e/ou constituído, em torno de leis, decretos, estatutos, prédios e laboratórios.

No sentido de elucidar como surgiram os cursos superiores e as universidades em nosso país, destacamos no quadro a seguir, alguns marcos históricos:

Quadro 01 – Fatos históricos que contribuíram para a formação do ensino superior brasileiro (1798-2004)

ano	fato
1798	o bispo D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho obteve licença do príncipe-regente para fundar o Seminário episcopal em Olinda, cuja inauguração ocorreu em 10 de junho de 1800, destinada exclusivamente a preparar candidatos à carreira eclesiástica (NISKIER, 2011, p. 66);
1808	surgiu a faculdade de medicina da Bahia, resultante da evolução dos cursos de anatomia, cirurgia e medicina;

1854	surgiram as faculdades de direito de São Paulo e Recife;
1900	foi consolidado, no Brasil, o ensino nos moldes de escola superior;
1920	criada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
1930	fundada a Universidade de Minas Gerais, reorganizada três anos depois;
1934	surgiu a Universidade de São Paulo (USP), com a preocupação de superar o simples agrupamento de faculdades;
1960	continuaram os agrupamentos de escolas e faculdades, neste período Darcy Ribeiro, com uma equipe de intelectuais funda a Universidade de Brasília (UnB);
1968	promulgada a Lei nº 5.540 da reforma universitária que estabelece os objetivos do ensino superior e decisões cujos efeitos não foram nada estimuladores com relação ao processo de transformação da universidade brasileira;
1996	sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 e
2004	através da Lei nº 10.861/2004 foi constituído o Sistema de Avaliação Superior (SINAES), com o objetivo de articular de forma coerente, processos de avaliações de educação superior, dos cursos de graduação e tecnológicos e do desempenho de estudantes – exame nacional de desempenho estudantil.

Fonte: Niskier (2011) e Cunha (2007)

Neste rol de indicações, destacamos os avanços incontestáveis para o sistema educacional brasileiro que foram estabelecidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, instituída para organizar os sistemas educacionais existentes no Brasil e ainda, para escudar, a busca pela melhoria na qualidade do ensino, sancionada com a Lei nº 10.861/2004, que implantou o Sistema de Avaliação Superior (SINAES). Estas e outras orientações normativas que regulam o ensino superior Brasileiro serão vistas, de forma mais detalhada, na sequência.

3.1 Expansão da Educação Superior no Brasil

Para efeito da análise do processo de reformulação e expansão da educação superior no Brasil, estamos considerando as peculiaridades da transformação histórica do sistema da educação superior no Brasil. Para tanto, iremos apresentar instantes que antecederam as políticas, nessa modalidade de ensino no Brasil, em face da compreensão necessária dos cenários complexos atuais em que se inserem o ensino superior, bem como, para se ter a noção da origem do fenômeno; da retenção e evasão na expansão do ensino superior no Brasil.

Conforme Branco e Farias (2014, p.1071), movimento expansionista, a federalização das universidades e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação (1965), foram intensificados na década 1960-1970.

Os dados expostos por Chaves e Amaral (2015), mostram que nos dez primeiros anos do regime militar (1964-1974), aconteceu a maior expansão privada no país. Em 1964, o sistema era composto por 243 IES privadas e 129 IES públicas. Passados dez anos, após 1974, as IES privadas totalizavam 645, enquanto as públicas, 215. Este crescimento representou 165,4% para as instituições privadas e 66,7% para as IES públicas.

Com relação às matrículas os mesmos autores mostram que, em 1964, o ensino superior brasileiro contava com um total de 142.386 estudantes matriculados no ensino superior, destes, 87.665 estavam matriculados no sistema público e 54.721 no o sistema de ensino superior privado, ou seja, uma proporção de 61,6% das matrículas em instituições públicas e 38,4% nas privadas. Dez anos após, em 1974, o sistema brasileiro de ensino superior público apresentava um quantitativo de 341.028 matriculados, enquanto que, o sistema brasileiro de ensino superior privado possuía 596.565 matriculados. Estes dados mostram uma inversão da proporção existente em 1964, ou seja, o predomínio das matrículas no ensino superior no Brasil passou para o setor privado (63,6%) em detrimento do setor público (36,4%) (CHAVES E AMARAL 2015, p. 99).

Ainda de acordo com estes autores, a reforma implantada na educação superior, seguiu as diretrizes dos organismos internacionais, cuja tese é a de que o sistema de ensino superior, deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos⁵ (CHAVES e AMARAL 2015, p. 101).

O censo da educação superior no Brasil/MEC mostra que no período de 1994 a 2002 o sistema brasileiro de ensino superior público apresentou um decréscimo em relação ao número de instituições de 10,6%, enquanto as IES privadas cresceram 127,8%. Neste período, as matrículas no ensino superior

⁵ Esses dois elementos estão estabelecidos no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994, pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas as diretrizes para a reforma da educação superior, na América Latina, Ásia e Caribe. Essas diretrizes foram seguidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) na implementação da política educacional brasileira, em especial, nas reforma da educação superior.

totalizaram um crescimento de 109,5%, sendo 52,3% no setor público e 150,3% no setor privado. Estes dados mostram uma expansão indiscriminada do setor privado e uma retração do ensino superior público e ainda, o ensino superior brasileiro mostra-se ser um dos mais elitistas do mundo.

No Brasil, pós LDB (1996), início do governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a privatização de diversas empresas e a abertura de mercado, neste período a proporção de matrículas no ensino superior era de 41,6% no setor público, contra 58,6% no setor privado.

Outro cenário de reformulação e expansão da educação superior no Brasil ocorreu no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva 2003-2006, com a interiorização do ensino superior público federal. O Programa Expandir, instituído em 2006 pelo MEC, teve como objetivo ampliar o acesso às universidades federais, com política de interiorização, além das políticas adotadas pelo governo, no sentido de ampliar possibilidades de acesso aos jovens de baixa renda que pretendiam cursar estudos superiores (BRANCO e FARIAS, 2014, p. 1076).

Ainda conforme Chaves e Amaral (2015, p. 101), política de favorecimento da expansão do setor privado tem continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), apesar de apresentar índices de crescimento menores que o governo anterior. As IES expandiram 45,3%, sendo que as privadas cresceram 45,6% e as públicas 42,6%, acentuando a privatização no país. Em 2010, o setor privado já representava 88,3% de IES e as públicas, apenas, 11,7%. Nesse período as matrículas apresentaram um crescimento maior, atingindo um total de 83,4%, sendo que as matrículas públicas cresceram 56,9% e as privadas 95,0%. Dos 6,3 milhões de jovens matriculados em cursos de graduação presencial e a distância no Brasil em 2010; 4,7 milhões estavam em IES privadas, representando 74,3% e, 1,6 milhões matriculados em IES públicas, representando 25,7% do total de matrículas no país.

A diversificação da oferta de cursos, o forte incremento das matrículas na graduação a distância entre 2003 e 2013, de menos de 50 mil matrículas, passou a mais de 1,5 milhão nos respectivos anos (MEC. 2014, p. 22).

O quadro atual mostra que nas duas últimas décadas, a complexidade e os desafios para expandir o acesso ao ensino superior brasileiro, não só apontam para a quantidade, mais para políticas, programas e ações que envolvam a manutenção da expansão de vagas, com promoção da qualidade.

A tabela a seguir, retrata o quadro da Educação Superior no Brasil em 2014:

Tabela 02 – Estatísticas Gerais da Educação Superior – Brasil – 2014

Estatísticas Básicas		Categoria Administrativa					
		Total Geral	Pública			Privada	
			Total	Federal	Estadual		Municipal
Número de Instituições		2.368	298	107	118	73	2.070
Educ. Superior Graduação	Cursos	32.878	11.036	6.177	3.781	1.078	21.842
	Matrículas	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
	Ingresso Total	3.110.848	548.542	346.991	148.616	52.935	2.562.306
	Concluintes	1.027.092	241.765	128.084	89.602	24.079	785.327

Fonte: MEC/Inep. 2015.

Os dados apresentados pelo MEC/Inep (2015), mostram que 87,4% das IES estão no setor privado e apenas 12,6 no setor público. As IES privadas ofertam a maioria dos cursos (66,4%), enquanto que as IES públicas oferecem 33,5%. Nesta modelagem de ensino, o setor privado é responsável por 75% das matrículas do ensino superior, enquanto que o setor público responde por 25% das matrículas nesta modalidade de ensino.

De forma objetiva, conforme os dados apresentados pelo MEC (2015), quando relacionado o quantitativo das matrículas e dos concluintes no ensino superior, em 2014, a taxa de sucesso nas IES privadas representa um percentual de 13,3%, enquanto que nas IES públicas, este percentual é 12,3%.

3.1.1 Políticas de Expansão, Inclusão e o Acesso ao Ensino Superior no Brasil

O governo federal, no período (2003-2015), formulou políticas públicas que visavam diminuir as diferenças no processo de inclusão, acesso, permanência e sucesso, para grupos historicamente desfavorecidos ou que

possuem dificuldades em ingressar no ensino superior, muitas vezes egresso da escola pública, pretos, pardos, indígenas e portadores de deficiência.

Em destaque, os dois mandatos do mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi criado diversos programas para ampliar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior. Para este acesso foi instituída a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que reserva o acesso de 50% das matrículas nas IFES, por curso, para estudantes oriundos do ensino médio público, estudantes com baixa renda familiar, portadores de deficiência, pretos, pardos e índios. Outras medidas que se materializaram na forma de auxílio financeiro e ampliação das vagas no ensino superior.

No âmbito das IFES destacamos o REUNI (Decreto nº 6.096/2007), que criou condições para expandir o ensino superior, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Ainda com este programa veio à reestruturação dos recursos humanos, que permitiu a valorização e a qualificação dos profissionais das universidades, em todos os níveis e a recuperação da infraestrutura existente.

Para financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, veio o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999, por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001.

Em janeiro de 2010, foi instituído o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) informatizado e gerenciado pelo MEC, seleciona candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) para as vagas das instituições públicas de ensino superior.

Para manter o estudante na Instituição foi instituído o Programa de Bolsa Permanência (PBP), criado através da Portaria Nº 389/2013, concede auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

Como política de acesso e para garantir o ingresso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior, em 2005, foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir).O programa

cumprir o disposto nos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008 (DOU nº 84/2008, s-3, p.39-40).

Para garantir a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial nas universidades federais foi instituído o PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010).

Através da Portaria Normativa nº 25/2010, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest), visa apoiar financeiramente ações de assistência estudantil desenvolvidas pelas universidades e centros universitários estaduais públicos e gratuitos participantes do Sisu.

Criado em 2003, através do Decreto Nº 4.875/2003, o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) tem o objetivo de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantém acordos, especialmente africanos, nas áreas de educação e cultura. Este Projeto integra, simultaneamente, duas políticas da SESu: a internacionalização e a permanência na educação superior.

Com ênfase na inclusão social o Programa de Extensão Universitária (Proext), criado em 2003, abrange toda a extensão universitária.

Neste processo de inclusão, acesso e permanência foi criado por meio da Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni), tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais. Na concessão de bolsas do ProUni, 86% foram repassadas a estudantes matriculados em cursos presenciais, com uma predominância de matrículas para os cursos noturnos, que concentram 74% dos bolsistas.

Neste panorama de expansão, os indicadores acadêmicos na educação superior no período de 2002 a 2014 apresenta o seguinte quadro (MEC. 2014, p. 31-35):

- as universidades federais passaram de 45 a 63;
- o número de campus foi ampliado de 148 para 321;
- os cursos graduação presencial passaram de 2.047 para 4.867;

- as vagas nos cursos de graduação presencial cresceram de 113.263 para 245.983;
- as matrículas na graduação presencial de 500.459 para 932.263;
- matrículas na educação a distância de 11.964 para 83.605 e as matrículas na pós-graduação de 48.925 para 203.717

Em trabalho apresentado no IX EDUCERE (2009) - PUC/PR, sobre as Políticas e Dinâmicas do Ensino Superior, Trevisol et al (2009, p. 2716), destacaram e classificaram a expansão do ensino superior que houve uma década depois de 1995 como *“uma verdadeira explosão de crescimento do ensino superior no Brasil, tanto presencial, quanto a distância”*, rompendo com séculos e décadas de retração. Este crescimento se deu principalmente na rede privada com diversificação das instituições. Ao contrário, das instituições federais de ensino superior que passaram pelo processo de deterioração devido aos cortes orçamentários das políticas neoliberais adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, caracterizadas principalmente pela destinação de verbas públicas para as faculdades particulares (COELHO e DALBEN 2011).

Ainda em sua pesquisa Trevisol et al (2009, p. 2718), citando outros estudos de (LEHER, 1998; FONSECA, 2000; OLIVEIRA, 1999; CHAUÍ, 1999, 2001, SANTOS, 2005), que destacam a implantação da agenda neoliberal, nos países periféricos e semiperiféricos, sob a coordenação direta de organismos internacionais de fomento e formulação de políticas, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Para justificar suas intervenções estas agências desenvolveram estudos comparados sobre o ensino superior, demonstrando que o financiamento público é excessivamente oneroso e pouco eficaz. Para o Banco Mundial, os recursos públicos destinados à educação deviam priorizar o Ensino Fundamental. O sistema do ensino superior deve ser flexibilizado, permitindo que outras instituições, além das públicas estatais, ofereçam os “serviços educacionais”. Ao invés de um direito, uma mercadoria. A universidade transforma-se, ela própria, gradualmente, “num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (TREVISOL et al 2009, p. 2718).

O Censo da Educação Superior (2012) mostra que, apenas, 15,8% dos jovens tiveram acesso à educação superior, sendo que a maioria expressiva

dos alunos matriculados no ensino superior brasileiro está no setor privado e, em instituições isoladas de ensino que não desenvolvem pesquisa e extensão.

Conforme o Relatório do MEC (2014, p. 19), neste período (2003-2013), duas das regiões mais carentes de ensino superior no Brasil, Norte e Nordeste, apresentaram expansão significativa na oferta de vagas. Como resultado da política de expansão do ensino superior o nordeste cresceu 94%, o norte 76%, o centro-oeste 48%, o sudeste 47% e o sul 26%.

Este mesmo Relatório mostrou que 9.306.877 pessoas concluíram curso do ensino superior naquele período, este número equivale a cerca de 5% da população brasileira atual. É um dado significativo para um país onde, segundo o último censo do IBGE (2010), apenas 11% possuem este nível acadêmico (MEC, 2014). Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal.

Ainda neste mesmo estudo, o MEC (2014) mostra que as matrículas na educação superior brasileira, cresceram de 3,9 milhões em 2003, para 7,3 milhões em 2013, equivalente a 86%. O contingente de estudantes matriculados na educação superior em 2013 representa uma taxa de escolarização bruta de 29% e taxa de escolarização líquida de 18%.

Do total de ingressos em Cursos de Graduação no Brasil, em 2014, 17,6% estavam matriculados na rede pública e 82,3%, na rede privada (MEC/Inep, 2014, p. 20).

Dados evidenciados, no estudo de Chaves e Amaral (2015, p. 113), revelam que as políticas expansionistas adotadas, pelos governos brasileiros, desde a ditadura militar, passando pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, priorizaram o aprofundamento da privatização do ensino superior e apesar de ter promovido a expansão do acesso não corresponde ainda à grande demanda populacional existente, em especial, na faixa etária de 18 a 24 anos.

Tomando como referência os dados apresentados pelo MEC/Inep (2014), que mostram um crescimento de 94%, na oferta de cursos de

graduação no Brasil, no período 2003 e 2013, observamos que este crescimento se refletiu marcadamente na herança privatista no Brasil, pois quando comparada com o quantitativo dos matriculados verificamos que 17,6%, estão no setor público e 82,3% no setor privado, ou seja, praticamente, de cada cinco matriculados no ensino superior no Brasil, um está na rede pública e quatro na rede privada (MEC, 2014, p. 20).

3.1.2 Orientações Normativas que Regulam o Ensino Superior no Brasil

As políticas adotadas educação superior no Brasil mostram a legislação, sempre na disputa de poder, levando sempre vantagem os interesses da classe dominante, aliados aos interesses de mercado dos países mais desenvolvidos.

Nesse contexto, onde a histórica barreira que segrega indivíduos entre incluídos e excluídos da educação superior, ou seja, aqueles que obtêm sucesso e aqueles outros, que ficam retidos ou evadem, causando fraturas irreparáveis, na inserção no mercado de trabalho e na sociedade. Logo há necessidade de ações do poder público, voltadas para inserir e garantir sucesso do cidadão na educação superior, através de orientações normativas emanadas através da legislação, notadamente as de caráter constitucional, por tratar-se de direito fundamental do ser humano e para promover a responsabilidade social das IES.

A atual Constituição do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988, considerou entre outros, a educação como direito social dos trabalhadores urbanos e rurais (Art. 6º Emenda Constitucional nº 90, de 2015 e Art. 7º). Conservou a competência privativa da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, XXIV). Em seu art. 23, disciplinou como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar entre outros, os meios de acesso, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (EC. 85/2015).

Vale salientar que no texto constitucional não trata da gratuidade do ensino superior, esta gratuidade só existe para os níveis fundamental e médio, por ser considerado nível obrigatório de ensino.

Assim, a Constituição de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, dispôs dez artigos (205–214) para a educação, nestes ficou garantido à educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, como também que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Garantiu que as universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Instituiu a liberdade de ensino a iniciativa privada, desde que esta atenda as normas gerais da educação nacional, obtenha autorização e se submeta a avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Determinou ainda que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de

qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). Estipulou que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A expansão da educação superior no Brasil, ora identificada com o projeto hegemônico da “globalização econômica” e a “sociedade da informação”, passou a direcionar a doutrina neoliberal da política brasileira, a partir dos dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com um projeto burguês de sociabilidade, acentuado por uma série de reformas no Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, instituiu em seu art. 9º, ser de competência da União: assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino, como também, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Estas atribuições poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior (Art. 9º, § 3º). As instituições de educação superior criada e mantidas pela iniciativa privada, também fazem parte do sistema federal de ensino (Art. 16). Já as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal são parte dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal (Art. 17).

No âmbito das IES e no processo da expansão da oferta do ensino superior, em conjunto com a intenção de ofertar serviço de qualidade foi instituída avaliação para o ensino superior no país, com o propósito de garantir a regulação e a qualidade dos cursos, assegurar a continuidade das atividades institucionais, a mensuração de desempenho e resultados para supervisão, na dimensão qualitativa.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) define como objetivos da avaliação: promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia; orientar a expansão da oferta e identificar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação.

Os processos de avaliações das IES são supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo Inep, são realizadas com base nas informações do Censo da Educação Superior e do cadastro institucional das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, o que revela nossa preocupação com o tema desta pesquisa, retenção e evasão no ensino superior. Os resultados obtidos são base para elaboração do panorama da qualidade das IFES e dos cursos, bem como para a orientação das políticas públicas definidas pelos órgãos oficiais na área educacional.

Com o objetivo de articular o sistema nacional de educação, a Constituição de 1988 definiu que a Lei estabeleça o Plano Nacional de Educação, de duração decenal (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Dessa forma é oportuno ressaltar que a educação superior nas constituições do Brasil, em cada época foi evidenciada dependendo do interesse dos grupos, como os casos do ensino religioso e privado. É necessário ainda realçar, que as constituições apontam desejos de reforma para educação superior, sem, contudo assegurar os recursos necessários para implementá-los, deixando esta tarefa para os governantes e instituidores das leis.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando para que no primeiro ano de vigência, a elaboração

ou adequação dos planos, também decenais, estaduais, distrital e municipais de educação, devem tomá-lo como referência. O PNE passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

O Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou entre 2001 e 2010 propunha como meta a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década. O MEC, ao analisar este período (2003-2013), apresentou como resultado, 9.306.877 de estudantes que concluíram curso do ensino superior no período, número que equivale a cerca de 5% da população brasileira atual. Dado significativo, pois segundo o último censo do IBGE, apenas 11% possuía este nível acadêmico.

O conceito do processo democratização implantado pelo governo brasileiro visava garantir o acesso e permanência na educação superior. Vem sendo posto por meio da ampliação de vagas no ensino superior público e principalmente no setor privado. A definição desse projeto para a educação superior vem sendo caracterizada pelo governo, como bem público, destinada a todos, inserida no campo dos direitos sociais básicos.

Nas 20 Metas do PNE 2014-2024, o governo define como prioridade a instrução no grau elementar e fundamental, porém apresenta um grupo com três metas que se referem diretamente ao ensino superior, define que o ensino superior deve ser de responsabilidade, principalmente dos sistemas de governos federal e estaduais. Mostra a influência dos profissionais formados no ensino superior, atuando nos municípios, sejam como professores da educação básica, quanto os demais profissionais, que formados contribuem para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local.

As metas 12, 13 e 14 do PNE 2014-2024, visam elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento), democratizando o acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, sobretudo da população de 18 a 24 anos.

O atual PNE propõem expandir para, pelo menos, 40% (quarenta por cento), novas matrículas, no segmento da educação superior público. Elevar a qualidade da educação superior que está diretamente associada a vários

aspectos, entre eles, o ensino, a pesquisa, a extensão. Ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estão entre as metas do atual PNE, a melhoria da qualidade da educação superior, desempenho dos estudantes, gestão da instituição e a titulação do corpo docente. Busca ainda elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

A previsão constitucional de vinculação de um percentual do PIB para execução dos planos de educação representa um enorme avanço, mas o desafio de vincular os recursos a um padrão nacional de qualidade ainda está presente. Estão presentes outros grandes desafios, como o fortalecimento da gestão democrática, leis específicas devem normatizar em cada rede ou sistema de ensino.

Nessa conjuntura da educação superior no Brasil, na sequência, passaremos a analisar a inserção do curso de Engenharia de Alimentos, sua regulamentação, a atual estrutura curricular, a profissão do Engenheiro de Alimentos antes e depois da expansão, verificando a atuação deste profissional no mercado trabalho e ainda, como o curso de Engenharia de Alimentos vem sendo ofertado e distribuído pelas IES no Brasil, na Paraíba e na UFPB.

3.2 Origem, Formação e Expansão da Engenharia de Alimentos no Brasil e na Paraíba

No Brasil a profissão Engenharia de Alimentos foi regulamentada em 1966, através da Lei Federal nº 5.194, de 21 de dezembro de 1966 e do Decreto Federal nº 620, de 10 de junho de 1969 (posteriormente revogado pelo Decreto-Lei nº 711, de 1969). A primeira referência a um curso com a denominação explícita de Engenharia de Alimentos veio através da Portaria nº 1.695, de 5 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto, estabelecendo que a Engenharia de Alimentos é uma habilitação específica do Curso de Engenharia. Nesta Portaria, estabelece matérias e conteúdos

mínimos para habilitação. Em seu artigo segundo, esta prevê que a habilitação deverá obedecer aos termos da Resolução 48/76, de 27 de abril de 1976, do CFE (Conselho Federal de Educação), que rege todas as modalidades das Engenharias, acerca dos conteúdos mínimos e respectivas durações dos cursos.

A Lei nº 5.194, de 24/12/1966, e a Resolução 218, de 29/06/1973, do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), regulamentavam a profissão de Engenheiro de Alimentos. A habilitação do Engenheiro de Alimentos inicialmente foi caracterizada pela Decisão Normativa nº 13, de 07 de abril de 1984, do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CFEA) e Resolução nº 52/76 do Conselho Federal de Educação (CFE). Posteriormente sendo revogadas com o advento da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer nº 776/97 e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo edital 04/97, organizaram a discussão das diretrizes curriculares, que envolveram a participação de uma grande quantidade de instituições de ensino superior, instituições profissionais e outras instituições interessadas no ensino de graduação na área.

Em 25/02/2002 foi publicado no Diário Oficial da União, o Parecer CNE/CES 1.362/2001 que culminou com a publicação no Diário Oficial em 09/04/2002 da Resolução CNE/CES 11/2002 estabelecendo as “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia”.

O Decreto nº 68.644/1971 reconheceu o curso de formação de Engenheiros Tecnólogos de Alimentos da Faculdade de Tecnologia de Alimentos da Universidade Estadual de Campinas. Naquela época o profissional recebia o título de Engenheiro Tecnólogo de Alimentos, conforme estabelecido na Resolução nº 218/1973 do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, que discrimina as atividades das diferentes modalidades profissionais da engenharia, arquitetura e agronomia.

Na maioria das IES no Brasil, os PPC's dos cursos de Engenharia de Alimentos têm duração mínima de dez semestres e, máxima que varia de quinze a dezoito semestres, a depender da Instituição. A oferta das disciplinas possui estrutura curricular comum e disciplinas optativas, semestral, exceto a disciplina Estágio Supervisionado, que é anual.

As grades curriculares dos cursos de Engenharia de Alimentos preveem a existência de pré-requisitos formais, elaborada para que o aluno tenha uma sequência lógica de conhecimentos que culminem nas disciplinas ditas aglutinativas (Tecnologias, Desenvolvimento de Novos Produtos, Instalações Industriais, Laboratório de Engenharia de Processos, Planejamento e Projeto). Estas disciplinas unem os conhecimentos de várias disciplinas anteriormente cursadas.

As políticas adotadas nos curso de Engenharia de Alimentos no Brasil, buscam formar bacharéis em engenharia generalista, dotado de criatividade, com senso crítico e reflexividade, capacitados a absorver e desenvolver novas tecnologias, identificar e resolver problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade, cujos conhecimentos sejam aplicáveis, preferencialmente, à industrialização de alimentos.

Para tanto, as IES, na formação do Engenheiro de Alimentos, contemplam na oferta ao estudante, princípios básicos universais aos diversos ramos do campo de conhecimento denominado Engenharia, bem como os conhecimentos específicos requeridos para a transformação dos alimentos.

Atualmente, a sociedade e o mercado buscam profissionais com formação técnica, humanística, científica, social, ética e ambiental, para aprimorar processos e produtos já existentes e explorar novas alternativas, não apenas na indústria de transformação de alimentos, mas também em áreas correlatas.

O profissional da Engenharia de Alimentos é responsável por toda a cadeia produtiva, o preparo e a conservação dos alimentos e de bebidas de origem animal e vegetal devem atuar nos seguintes segmentos: Indústria de Produtos Alimentícios; Indústria de Insumos para Processos e Produtos

(matérias-primas, equipamentos, embalagens e aditivos); Empresas de Serviços; Órgãos e Instituições Públicas (PPC-Engenharia de Alimentos/UFPB).

3.2.1 Distribuição dos Cursos de Engenharia de Alimentos no Brasil

A expansão do ensino superior observada nas últimas décadas realizou-se, principalmente, por meio da criação de instituições privadas de ensino. Essa expansão ocorreu simultaneamente com a relativa estagnação na ampliação da oferta do ensino público. Nos últimos anos, no entanto, o Governo Federal vem atuando para alterar esse quadro, por meio da criação de novas universidades, escolas e centros de educação tecnológica. Neste pacote de ampliação dos cursos, veio também, a ampliação das vagas nos cursos já existentes e assim ocorreu com os cursos da Engenharia de Alimentos, principalmente nas IES públicas federais.

A Engenharia de Alimentos é um curso relativamente novo no Brasil. O primeiro curso só foi criado no país em, 1 de março de 1967, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), inicialmente com o nome de Tecnologia de Alimentos (CCAA, 2007).

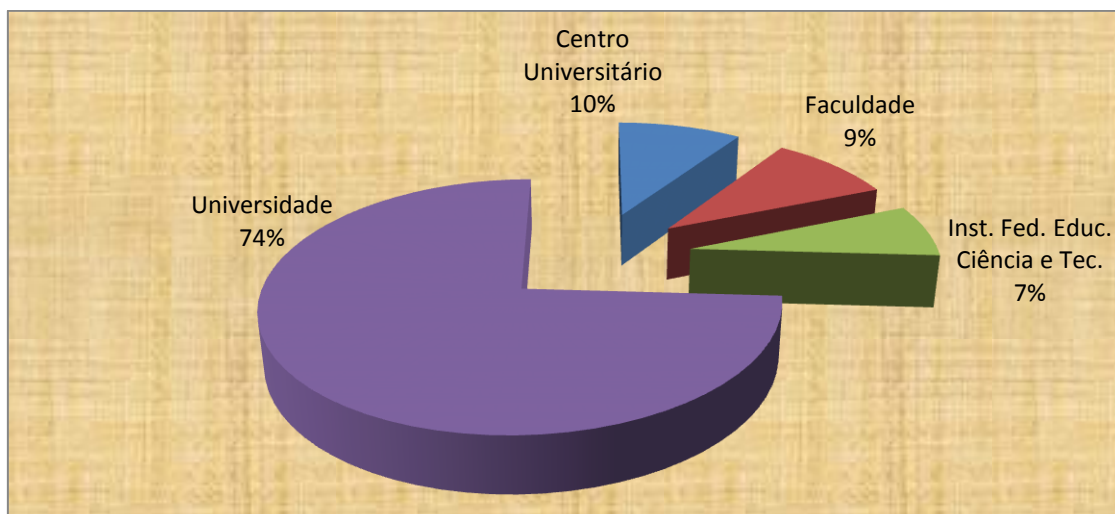
Conforme os microdados do censo da educação superior, MEC/INEP/2013, e o cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, 78 (setenta e oito) instituições de ensino superior (IES) ofertam 85 cursos de Engenharia de Alimentos no Brasil distribuídos conforme quadro e gráficos a seguir:

Quadro 02 – Cursos de Engenharia de Alimentos no Brasil, por organização acadêmica

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	Centro Universitário	8
	Faculdade	8
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	6
	Universidade	63

Fonte: INEP/MEC. Microdados 2013.

Gráfico 01 - Organização acadêmica das IES que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos



Fonte: INEP/MEC. Microdados 2013.

Os microdados do INEP/MEC/2013, demonstram ainda que, na distribuição dos cursos de Engenharia de Alimentos no Brasil, por categoria administrativa das IES, cerca de 62% são ofertados pela rede pública de ensino.

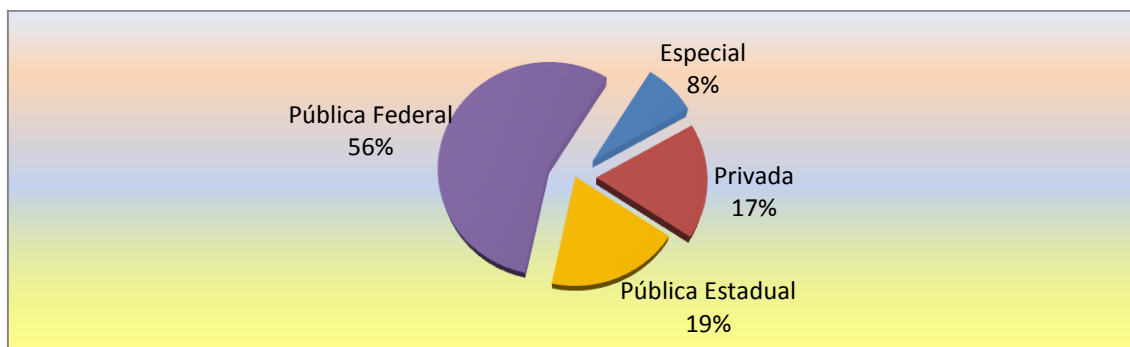
Gráfico 02 - Categoria administrativa das IES que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos no Brasil



Fonte: INEP/MEC. Microdados 2013.

Analisando a organização acadêmica das IES que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos nota-se que em sua grande maioria, ou seja, 74% dos cursos são ofertados pelo ensino superior público do país, principalmente pelas universidades públicas. É importante salientar que o curso de Engenharia de Alimentos, para seu funcionamento, precisa de vários laboratórios, por este fato, o curso não desperta interesse no setor privado, pois se torna um curso muito oneroso.

Gráfico 03 – Distribuição do curso de Engenharia de Alimentos (74% universidades).

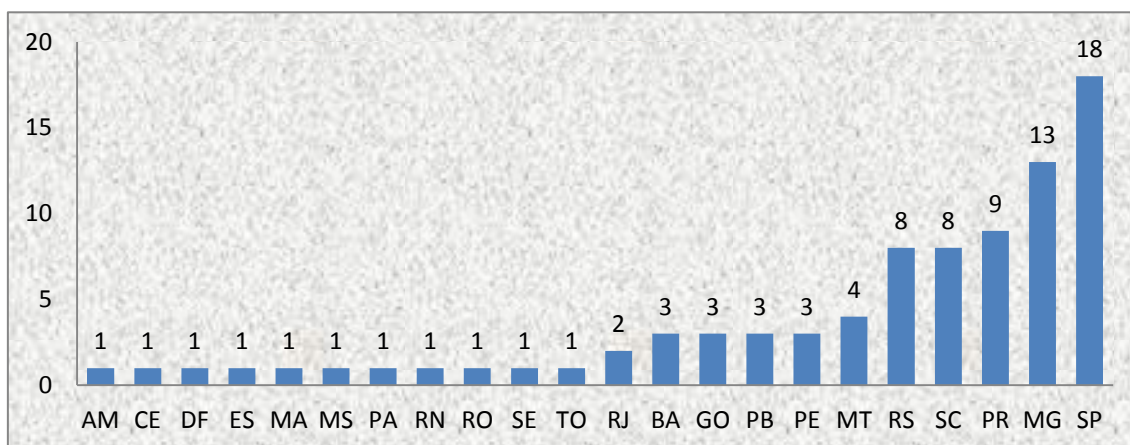


Fonte: INEP/MEC. Microdados 2013.

O gráfico acima apresenta que 75% das instituições que ministram curso de Engenharia de Alimentos são públicas (federal e estadual), este fato geralmente ocorre, pois é um curso que precisa do apoio de vários laboratórios, o que encarece o custo de sua manutenção.

O gráfico a seguir mostra como os cursos de Engenharia de Alimentos estão distribuídos pelas unidades da Federação:

Gráfico 04 - Unidades da federação que ofertam o curso de Engenharia de Alimentos

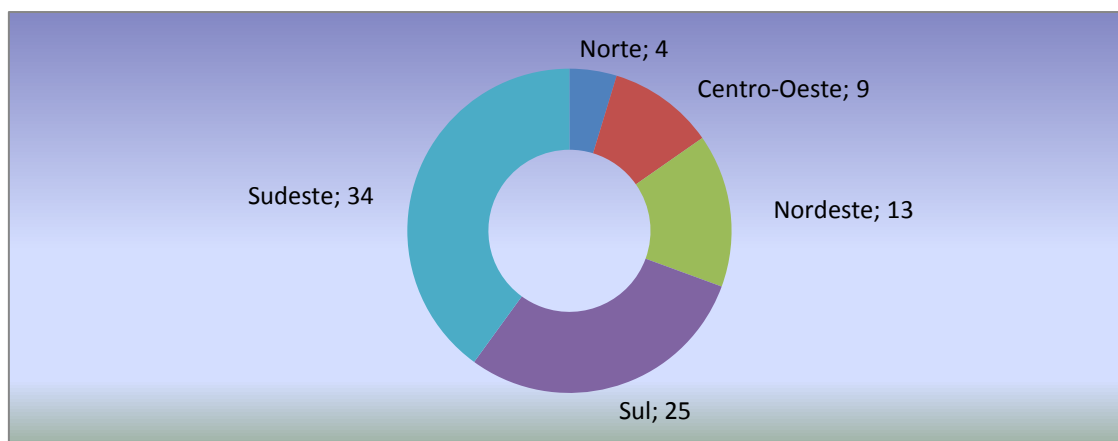


Fonte: INEP/MEC. Microdados 2013.

Das regiões do Brasil, que ofertam cursos de Engenharia de Alimentos, conforme microdados (2013) do INEP/MEC, o nordeste é o terceiro por região, com 13 (treze) cursos. No cenário nacional representa pouco mais de 15%.

O sul e sudeste concentram mais de 69% dos cursos de Engenharia de Alimentos, enquanto que o centro-oeste, nordeste e norte reúnem pouco mais de 30%, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 05 - Cursos de Engenharia de Alimentos, por região.



Fonte: INEP/MEC. Microdados 2013.

No cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior (2014), analisando o nordeste, a Paraíba possui três destes cursos, no cenário nacional participa com 3,5% dos cursos de Engenharia de Alimentos do Brasil.

3.2.2 Cursos de Engenharia de Alimentos da Paraíba

Na Paraíba existem três cursos, dois são ministrados pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e um na UFPB, objeto deste estudo.

Os dois cursos de Bacharelado em Engenharia de Alimentos da UFCG, são ofertados na modalidade presencial e possuem periodicidade (integralização) semestral. Um destes fica localizado no município de Campina Grande, teve seu início de funcionamento em 09 de março de 2009, possui carga horária mínima de 3.660 horas e tem com 45 vagas anuais autorizadas pelo MEC. Já o outro curso de bacharelado em Engenharia de Alimentos UFCG, fica localizado na cidade de Pombal/PB, teve seu início do funcionamento em 13 de agosto de 2007, possui carga horária mínima de 3.645 horas e conta com 90 vagas anuais autorizadas pelo MEC.

O outro curso de Engenharia de Alimentos da Paraíba, campo dessa pesquisa é o ministrado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na cidade de João Pessoa. Será apresentado no capítulo seguinte. Porém antes de descrever sobre o curso, objeto dessa pesquisa, vale registrar e conhecer um pouco da instituição (UFPB), onde o curso está inserido.

3.3 Origem da UFPB e a Política de Expansão REUNI/UFPB (2008-2012)

A UFPB é uma Instituição que possui estrutura multicampi, autárquica de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sua sede e foro é na cidade de João Pessoa Estado da Paraíba.

A UFPB teve origem através da Lei estadual nº. 1.366, de 02.12.55, inicialmente denominada Universidade da Paraíba, resultou da junção de um conjunto de escolas superiores isoladas. Foi federalizada e transformada em Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através da Lei Federal nº. 3.835 de 13/12/1960, incorporando as estruturas universitárias então existentes nas cidades de João Pessoa e Campina Grande.

A Instituição passou pelo seu primeiro processo de expansão no decorrer da década de 1960, com a incorporação da Escola de Agronomia do Nordeste, localizada na cidade de Areia, e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, sediado na cidade de Bananeiras. No início dos anos 1980, foram incorporados mais três campi em três cidades paraibanas. A concretização desse fato deu-se através da absorção dos recursos humanos e das instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa; Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos, e Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras.

No início de 2002, a UFPB passou pelo desmembramento de quatro, dos seus sete campi, localizados nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa. A Lei nº. 10.419 de 9 de abril de 2002 criou, por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede e foro na cidade de Campina Grande. A UFPB ficou composta legalmente, a partir de então, pelos campi de João Pessoa (capital), Areia e Bananeiras. A UFCG incorporou os campi de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa com seus respectivos patrimônios, quadros de pessoal, cargos funcionais ocupados e vagos, cargos de direção e funções gratificadas, cursos e corpo discente.

Atualmente a UFPB está estruturada com quatro campi, assim partilhados: Campus I, na cidade de João Pessoa, compreendendo os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Campus II, na cidade de Areia, compreendendo o Centro de Ciências Agrárias (CCA); o Campus III, na cidade de Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) e o Campus IV, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPB 2014-2018, estabelece como Missão:

Geração e difusão do conhecimento que possa propiciar o desenvolvimento científico tecnológico, socioambiental, econômico e cultural por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em estreita interação com os poderes públicos, setor produtivo e movimentos sociais de modo a construir uma sociedade mais justa.

Tem como visão:

Uma universidade comprometida com a excelência acadêmica e com formas gerenciais e organizacionais avançadas e eficazes que possam promover a sua liderança no processo de desenvolvimento científico-tecnológico, socioambiental, econômico e cultural.

A missão e a visão da instituição são pautadas nos seguintes valores:

Respeito e compromisso com o bem público, ética, transparência, respeito à diversidade, valorização do ser humano, sustentabilidade ambiental, econômica e social.

Com desmembramento através de Lei Federal nº. 10.419, cada Instituição incorporou seus respectivos patrimônios, quadros de pessoal, cargos funcionais ocupados e vagos, cargos de direção e funções gratificadas, cursos e corpo discente.

O Relatório de Gestão 2015⁶ da UFPB mostra uma nova expansão da Instituição a partir do final de 2005, com a proposta de criação de mais um campus no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto: Campus no Litoral Norte, oficializado pela Resolução 05/2006 do CONSUNI. Seguindo veio a criação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE), pela Resolução 06/2006/CONSUNI.

Em 2007 a UFPB aderiu ao programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado através do Decreto nº 6.096, de 24.04.2007, com o propósito de reestruturar e expandir as Instituições de Ensino Superior Públicas no período 2008-2012. Através deste foram investidos recursos públicos em obras, serviços e aquisição de equipamentos na UFPB.

A sua implantação foi importante para o processo de expansão da UFPB⁷ em termos de dimensão acadêmica e científica. Conforme o Relatório de Gestão 2015 da UFPB, o REUNI realizou investimentos superiores a cento e trinta e seis milhões em novas contratações de professores e servidores, aquisição de equipamentos e materiais permanentes, novas construções, expansão e melhoria dos sistemas elétricos e de bibliotecas. Os dados relativos ao REUNI estão nos Relatórios de Gestão da UFPB⁸, a partir de 2012 e podem ser acessados através de *download*.

O REUNI (2008-2012), apresentava as seguintes metas globais a serem cumpridas ao longo de cinco anos a contar do início do Programa na UFPB:

- Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%. Na UFPB a meta era elevar a taxa média de conclusão de cursos presenciais pelos alunos de graduação de 68,5%, em 2007, para 90%, em 2012.
- Alcançar a relação de 18 alunos para cada professor. Na UFPB, a meta era elevar a relação média de alunos dos cursos presenciais de graduação por professor de 13,2, em 2007, para 18, em 2012.

⁶ Disponível em:

<http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20-%20UFPB%20-%202015.pdf>, Acesso out. 2016.

⁷ Disponível em: <http://www.ufpb.br/reuni/contents/paginas/apresentacao>, Acesso em out. 2016.

⁸ Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao-1>, Acesso em out. 2016.

Para atingir as metas estabelecidas, as seguintes diretrizes foram estabelecidas:

- *Redução das taxas de evasão;*
- *Ocupação das vagas ociosas;*
- *Aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite;*
- *Ampliação da mobilidade estudantil, permitindo ao estudante circular entre instituições diferentes visando à sua melhor formação;*
- *Reformulação da estrutura acadêmica, buscando sempre melhorias na qualidade do ensino;*
- *Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente, evitando a profissionalização precoce e especializada, fornecendo conhecimento de forma mais ampla;*
- *Ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil;*
- *Fomentar a articulação entre a graduação e a pós-graduação, bem como do Ensino Superior com a educação básica.*

A proposta do REUNI-UFPB⁹ foi aprovada pelo Conselho Universitário, através da Resolução 27/2007/CONSUNI e, posteriormente, pelo Ministério da Educação.

O Plano de expansão da UFPB previa uma série de ações a serem executadas até 2012, dentre estas destacamos:

Quadro 03 – Plano de Expansão da UFPB (2007-2012)

Ano	Ações
2007	Criado o Centro de Ciências Médicas (CCM), Resolução 21/2007 do CONSUNI
2008	Fundado o Centro de Formação de Tecnólogo (CFT), sediado no Campus III da UFPB, na cidade de Bananeiras, passou a ser denominado de Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA) - Resolução 03/2008/CONSUNI;
2009	Criado o Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) por meio da resolução 04/2009 do CONSUNI;
2011	Foram criados os seguintes centros: Centro de Informática (CI) - Resolução 25/2011/CONSUNI; Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR) - Resolução 27/2011/CONSUNI; Centro de Biotecnologia da UFPB (CBiotec) - Resolução 31/2011/CONSUNI; Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) - Resolução 43/2011/CONSUNI; Instituto UFPB de Desenvolvimento da Paraíba (IDEP-UFPB) - Resolução 32/2011/CONSUNI.
2012	Criado o Campus V da UFPB (CTDR), nesta capital do estado da Paraíba, no bairro Mangabeira, com a denominação de Campus "Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque", através da Resolução 19/2012/CONSUNI.

Fonte REUNI/UFPB, 2007.

⁹ Disponível em: file:///C:/Users/UFPB/Downloads/Runi27_2007%20-%20reuni.htm#1.
CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA INSTITUIÇÃO - Acesso em out. 2016.

O conteúdo técnico do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018, que define o horizonte político-acadêmico da instituição, definiu metas e ações para o quinquênio (2014-2018), estabelecendo alvos estratégicos para cumprimento do Plano Institucional. Nele, entre outros, está o perfil acadêmico da UFPB:

Quadro 04 – Perfil Acadêmico-Administrativo UFPB (2009-2015)

GRADUAÇÃO	2009	2012	2013	2015
Número de cursos presencias	105	129	130	127
Número de vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais	6.335	8.070	8.245	7.700
Número de alunos diplomados	2.362	2.503	2.847	
Percentual dos cursos de graduação avaliados com os dois mais altos conceitos atribuídos pelo ENADE.	27%	55,81%	58%	
Taxa de sucesso de diplomados ⁽¹⁾	70,40%	55,81%	54,76%	
Relação alunos de graduação/matricula projetada por professor	12,41	14,16	13,79	12,78
Número de alunos/matriculas projetadas nos cursos presenciais de graduação	25.599	31.837	32.827	31.123
RECURSOS HUMANOS	2009	2012	2013	2015
Número de professores do quadro docente	1.901	2.248	2.381	2.435
Percentual de doutores no corpo docente	56%	63,26%	66,69%	71,9 %
Número de servidores técnico-administrativos	2.507	3.606	3.734	3.969
Número de servidores técnico-administrativos - classe E	615	1.155	1.183	782
Número de servidores técnico-administrativos – classe D	1.642	2.176	2.290	1.761
Número de servidores técnico-administrativos – classe C	250	275	261	181
Número de servidores terceirizados	-	-	-	1.245
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	2009	2012	2013	2015
Número de alunos atendidos/dia – Restaurantes Universitários	3.138	5.396	6.630	8.061
Número de alunos atendidos – Residências Universitárias	914	914	1.125	1.079
Número de alunos assistidos com auxílio moradia/mês	-	400	726	1.201
Número de alunos assistidos com auxílio alimentação/mês	-	1.086	1.186	1.582
Número de alunos com deficiência assistidos – Programa Bolsa Apoiador/mês	-	22	324	411

Fonte: PROPLAN, Relatórios de Gestão da UFPB

(1) A taxa de sucesso é obtida considerando a metodologia REUNI (número de diplomados no ano em relação aos ingressantes há, em média, 05 anos).

Nesse contexto de expansão da UFPB e a partir das Diretrizes fixadas pela LDB, Lei 9.394/96, que orientam a elaboração curricular e em acordo com

a Resolução CNE/CES nº. 11, de 11 de março de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Engenharia e ainda, em consonância com a Resolução CONSEPE/UFPB nº. 34/2004, que orienta a elaboração e reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, foi inserida a expansão do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, objeto deste estudo.

Portanto, neste próximo capítulo, iremos analisar de forma mais detalhada o curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, investigando desde sua fundação e pesquisando principalmente, que fatores contribuem para *retenção* e/ou *evasão* dos alunos do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB.

4. RETENÇÃO E EVASÃO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UFPB

O Curso de Graduação em Engenharia de Alimentos, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi criado pela Resolução nº 21 do CONSUNI, em 24 de março de 1977, e reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.199, de 30 de novembro de 1979. É ofertado no campus I, no Centro de Tecnologia, na cidade de João Pessoa/PB, com periodicidade (integralização) semestral, possui atualmente, 80 vagas anuais autorizadas pelo MEC. Ao concluir o curso, o aluno(a) é certificado(a) com o grau de Bacharel em Engenharia de Alimentos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia de Alimentos, a estrutura curricular aprovada pela Resolução do CONSEPE nº 29 de 17 de maio de 1977, apresentava carga horária de 4.050 horas. Inúmeras reformas na estrutura curricular foram realizadas ao longo dos anos, visando atender as exigências legais do Conselho Federal de Educação e normatizações do CONSEPE. Atualmente conforme a Resolução nº 44/2009 CONSEPE/UFPB, a carga horária total do curso é de 3.960 horas (264 créditos), podendo o curso ser concluído em no mínimo em 10 (dez) e no máximo em 15 (quinze) períodos letivos.

Em 1978, foi fundado o curso de Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, o que contribuiu para a ampliação do número de laboratórios de análise de alimentos, servindo também à graduação. A partir de 1989, o Departamento de Tecnologia Química e de Alimentos do Centro de Tecnologia, responsável pelo curso, ampliou a infraestrutura laboratorial e as aulas práticas foram transferidas para estes espaços (PPC, 2008).

No ano de 1999 foram oferecidas 40 vagas por ano, o curso cresceu e em 2009, este quantitativo de vagas foi acrescido para 60 vagas/ano, sendo ofertadas 30 vagas por semestre. A forma de ingresso era o Processo Seletivo Seriado (PSS). Inicialmente, existiam poucas instalações de laboratórios destinadas às aulas práticas, todas elas funcionando no Núcleo de Pesquisa e

Processamento de Alimentos (NUPPA), situado à cerca de 7 km do Centro de Tecnologia da UFPB, sede do Curso.

Anteriormente a expansão do REUNI/UFPB, o curso de Engenharia de Alimentos da UFPB era coordenado pelo Departamento de Tecnologia Química e de Alimentos (DTQA). Em 12 de junho de 2009, época da expansão do REUNI, foi instituída uma comissão pelo Departamento (DTQA) para averiguar sua infraestrutura. Regulamentada através da Portaria 33/2009-DTQA/CT, a Comissão apresentou Relatório com levantamento dos docentes, servidores técnico administrativos, laboratórios e disciplinas sob a responsabilidade do Departamento.

Em plena expansão do REUNI/UFPB, nos anos 2009-2010, houve a partição do vetusto Departamento de Tecnologia Química e de Alimentos (DTQA). Este processo foi originado na 216^a (ducentésima décima sexta), reunião ordinária do DTQA/CT/UFPB, realizada em 14 de setembro de 2009, através do Processo nº 25/09 DTQA/CT, nesta reunião foi aprovada a nível departamental a divisão do Departamento de Tecnologia Química e de Alimentos (DTQA) em: Departamento de Engenharia de Alimentos (DEA) e Departamento de Engenharia Química (DEQ). A mesma aprovação também ocorreu no Conselho de Centro do Centro de Tecnologia da UFPB, em sua 11^a Reunião Ordinária, realizada em 17 de dezembro de 2009.

Nesta época, informações colhidas em documentos do DTQA (Atas, Convocações, Processo de partição do DTQA¹⁰, Relatórios, entre outros.), mostram que o Departamento possuía 25 docentes, ofertava 42 disciplinas e sob sua responsabilidade possuía 19 laboratórios. Na partição, sob a responsabilidade do DEA ficaram 15 laboratórios e sob a responsabilidade do DEQ, 4 laboratórios.

Na divisão do DTQA, dos 25 (vinte e cinco) docentes que existiam, o DEA ficou com dezesseis. Naquela época, estavam lotados no Departamento (DTQA), 31 (trinta e um) Servidores Técnicos Administrativos, destes cinco trabalhavam na Secretaria do Departamento, entre estes me incluo, como

¹⁰Processo 25/2009 - DTQA/CT

Secretário do Departamento e mesmo após a partição, com a divisão do DQTA, a Secretaria ficou servindo aos dois Departamentos com os cinco servidores, outros 16 (dezesseis) foram para os Laboratórios do DEA e 10 (dez) para os Laboratórios do DEQ.

Através do Processo nº 02/2009-DTQA/CT, apreciado na 218ª reunião ordinária do DTQA, realizada em 7 de maio de 2010, deu-se início a alteração do nome do Departamento de Tecnologia Química e de Alimentos (DTQA), que passou a ser denominado: Departamento de Engenharia de Alimentos (DEA). Em 31 de agosto de 2010, em reunião ordinária, através do Processo nº 23074.013502/10-04, o Conselho Universitário, enunciou através de certidão, aprovação com a alteração da divisão do nome DTQA para DEA.

Atualmente, o Departamento de Engenharia de Alimentos (DEA) continua com dezesseis docentes, todos Doutores. O Departamento conta ainda com dezoito Servidores Técnico Administrativos, distribuídos da seguinte forma: três na Secretaria do Departamento e quinze nos Laboratórios do curso.

De acordo com o DEA, no período 2016.1 o curso de Engenharia de Alimentos atualmente recebe o apoio dos seguintes Laboratórios:

- Laboratório de Ácidos Graxos
- Laboratório de Análise e Processamento de Dados
- Laboratório de Análise Sensorial de Alimentos
- Laboratório de Análises de Flavor
- Laboratório de Análises Químicas de Alimentos
- Laboratório de Apoio
- Laboratório de Engenharia de Alimentos
- Laboratório de Microbiologia de Alimentos
- Laboratório de Processo Microbiano em Alimentos e Bioquímica de Alimentos
- Laboratório de Tecnologia de Alimentos
- Laboratório de Tecnologia de Leite e Derivados
- Laboratório de Tecnologia de Panificação
- Laboratório de Tecnologia de Pescado

Atualmente a forma de ingresso do estudante no curso é através do processo seletivo realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), oferta anualmente, 40 (quarenta) vagas para ingresso no primeiro semestre e 40 (quarenta) vagas para o segundo semestre letivo. O Curso de Engenharia de Alimentos funciona no turno diurno. Conforme o PPC, as matrículas nas disciplinas é permitida em no máximo 35 (trinta e cinco) créditos e mínimo 18 (dezoito) créditos por período letivo.

Dando continuidade a esta pesquisa, no intuito de desvendar os fatores que levam os estudantes a retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos/UFPB, no texto a seguir, iremos analisar o fluxo da integralização do curricular, a partir do Regimento Geral da UFPB e condicionantes dispostos nas Resoluções.

Classificaremos as diversas formas de evasão do curso em um quadro, apresentando matrículas, conclusão, retenção e formas de evasão no curso e, para melhor compreensão iremos subdividir o período da amostra dessa pesquisa (2006-2015) em duas outras.

4.1 O Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB: diagnóstico sobre a retenção e evasão (2006-2015)

A partir da determinação do fluxo de **integralização do currículo** de cada curso de graduação estabelecido no art. 80, do Regimento Geral da UFPB e nos condicionantes dispostos nas Resoluções números 16/2015 e 44/2009/CONSEPE/UFPB, que determina prazos mínimo e máximo de 10 (dez) e 15 (quinze) períodos letivos, respectivamente, para conclusão do curso de graduação, estipulou-se que após a matrícula no curso e decorrido o prazo mínimo ¹¹ para conclusão, existem três situações em que o aluno pode encontrar-se: ter sido *diplomado*, continuar *retido* ou ter-se *evadido* do curso.

Analisando o período (2006-2015), desse estudo, através do Relatório apresentado pelo STI/CODESC/PRG/UFPB, verifica-se que a Instituição classifica a evasão nos seguintes agrupamentos abandono, cadastro cancelado, cancelamento automático processamento matrícula, cancelamento por reopção, cancelamento espontâneo, de curso de prazo máximo para conclusão de curso e transferência para outra IES.

No Relatório ¹² apresentado pelo STI/CODESC/PRG/UFPB (2016), o qual contém 774 matriculados no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, no período desse estudo, no perfil das turmas, nota-se predominância feminina

¹¹ Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Engenharia de Alimentos - Resolução nº 44/2009 CONSEPE/UFPB, art. 3º - estabelece que o curso deve ter integralização mínima de 10 (dez) e máxima de 15 (quinze) períodos letivos.

¹² Processo nº23074.037708/2016-23 CODESC/PRG/UFPB

(61%), entre os matriculados. Neste mesmo Relatório, consta que, dos matriculados no período em foco, aproximadamente 63%, evadiram do curso, com destaque para o agrupamento da evadiu por *abandono*.

No período (2006-2015), no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, a evasão apresenta-se com um quadro muito preocupante, tendo em vista que, dos 774 matriculados no curso, 485 evadiram, nas mais diversas formas, ou seja, cerca de 63% dos matriculados, no período supra, evadiram do curso. Dentre as formas classificadas como evasão, pela CODESC, duas concentram a maior quantidade de estudantes, o *abandono* e o *cancelamento espontâneo*. Estes dois agrupamentos se apresentam como relevantes para esta pesquisa.

Para melhor compreender os eventos da *retenção e evasão no curso*, subdividimos o período da amostra (2006-2015), em duas outras subamostras. A primeira subamostra considerou os matriculados desde 2006 até 2011, pois estes, conforme o PPC, já possuía tempo hábil para concluir o curso e se não o fizeram é porque ficaram *retidos* ou *evadiram* do curso. A segunda subamostra considerou os demais matriculados no período (2012-2015), esta trata daqueles matriculados que não possuíam tempo regulamentar para conclusão do curso e entre estes, foi possível verificar se continuavam matriculados, cursando, ou evadiram. Na sequência detalharemos cada uma das duas subamostras.

Conforme os dados apresentados pela CODESC/STI/UFPB (2016), para melhor compreender como foram distribuídos e classificados, nesta pesquisa, os matriculados no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, no período (2006-2015), apresentou-se a Tabela 03 a seguir, com a situação dos que se matricularam no curso, no período supra, pondo em evidência, os que concluíram, aqueles que continuam cursando, os retidos e os que evadiram, nos mais diversos agrupamentos classificados pela CODESC/UFPB, citados anteriormente.

A partir da construção da Tabela 03, foi possível verificar de forma objetiva, as duas subamostras e assim, verificar a situação de cada agrupamento de matriculados, no curso.

Tabela 03 – Matrículas, Conclusão, Retenção e Evasão no curso de Engenharia de Alimentos/UFPB (2006-2015)

Ano	Matriculados	Concluíram	Continuam matriculados	Retidos	FORMAS DE EVASÃO								
					Evasão Total	Percentual (%)	Abandono	Cadastro cancelado	Cancelamento automático processamento matrícula	Cancelamento por reapção	Cancelamento espontâneo	Decurso de prazo máximo p/ conclusão de curso	Transferência p/ outra IES
2006	65	21		5	39	(60%)	30			1	6	1	1
2007	71	22		7	42	(59%)	28			1	11	1	1
2008	73	1		7	65	(89%)	37			1	23	2	2
2009	80	8		15	57	(71%)	38	1		2	16		
2010	73	8		18	47	(64%)	24		2	3	18		
2011	91	3		24	64	(70%)	32		3	5	24		
2012	85		26		59	(69%)	31		6	4	18		
2013	84		33		51	(61%)	29		8	2	12		
2014	74		27		47	(64%)	29		11		7		
2015	78		64		14*	(18%)	5		2		7		
Total	774	63	150	76	485	63%	283	1	32	19	142	4	4

Fonte: CODESC/STI/UFPB (2016) – Quadro construído pelo autor

(*) Além dos 14 que evadiram e como este período (2015.1) ainda não concluiu, existem 10 estudantes que ingressaram em 2015.2 que apresentam CRA (0,0) zero, assim este percentual de 18% de evasão, passaria a ser 36%, tendo em vista que só será apresentado como abandono, digo evasão, ao final do período 2016.1.

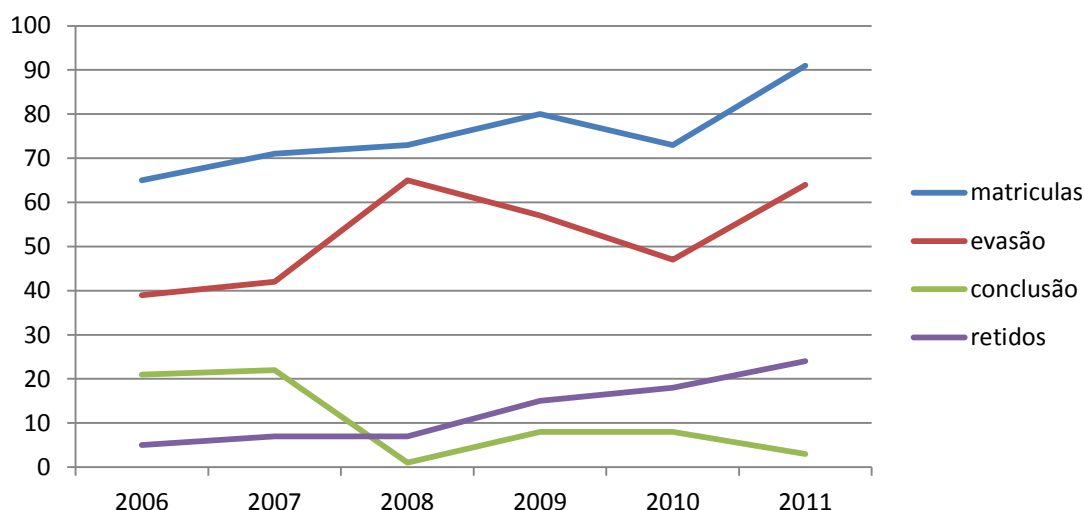
Da tabela 03, anteriormente apresentada, extraímos a primeira subamostra (2006-2011) que retrata: matrículas, conclusão, retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos/UFPB.

Ao pesquisarmos no período (2006-2011), da primeira subamostra, que possibilitou aos matriculados tempo suficiente para concluírem o curso, conforme dispõe o art. 3º Resolução nº 44/2009 CONSEPE/UFPB é possível observar que dos 453 matriculados, nesse período, apenas 63, ou seja, cerca de 14%, obtiveram aproveitamento satisfatório e concluíram o curso, porém esse percentual ainda pode variar, a depender do agrupamento dos 76 estudantes que continuam *retidos*, cerca de 17%, se irão concluir, ou não.

Porém o quadro se torna inquietante, quando observado que 314 estudantes evadiram do curso, este subtotal, corresponde a mais de 69% dos matriculados, no período em análise.

É relevante destacar que no período (2006-2011), ocorreu o período de expansão da UFPB, através do REUNI, com aumento das vagas ofertadas pelo curso em foco, passando de 60/ano, para 80/ano, ou seja, passaram a ser ofertadas, 40 vagas por semestre. Porém este acréscimo de vagas não refletiu positivamente no número de concluintes, ou seja, houve expansão com acesso, mas não houve o correspondente na conclusão e ainda, houve acréscimo na retenção e evasão, conforme pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 06 – Composição dos matriculados no período 2006-2011



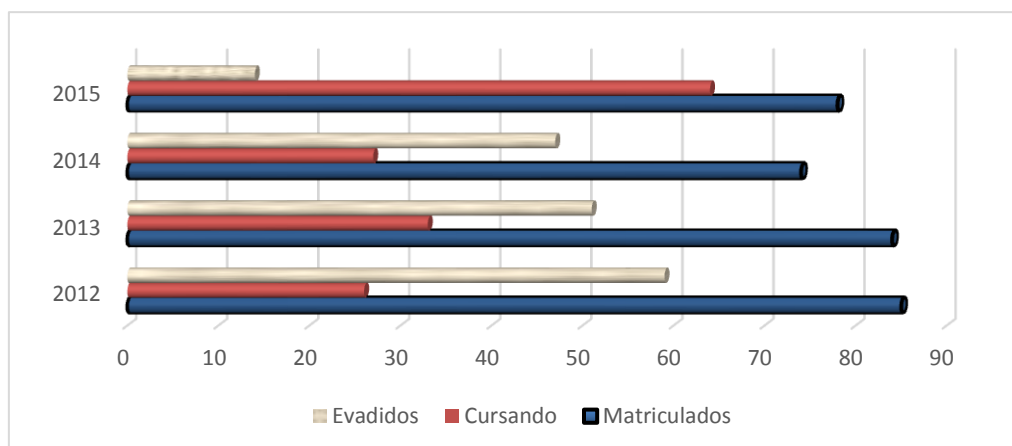
Fonte: STI/CODESC/UFPB

A segunda subamostra contempla os matriculados no período (2012-2015), que não houve concluintes, tendo em vista que para concluir o curso, a duração mínima é de 10 (dez) períodos letivos, fixados nas normas da Instituição¹³. Da tabela 3, anteriormente apresentada, mostra que dos 321 matriculados no período (2012-2015), mais de 53% já evadiram e continuam cursando cerca de 47% dos matriculados no período desta subamostra.

¹³ Resoluções nºs. 44/2009 e 16/2015 CONSEPE/UFPB

O Gráfico 07 a seguir mostra um decréscimo no quantitativo da evasão no curso de Engenharia de Alimentos, como também, focaliza que ao passar dos anos, a média dos alunos matriculados vem diminuindo. O gráfico apresenta ainda, uma oscilação positiva no quantitativo daqueles que continuam cursando.

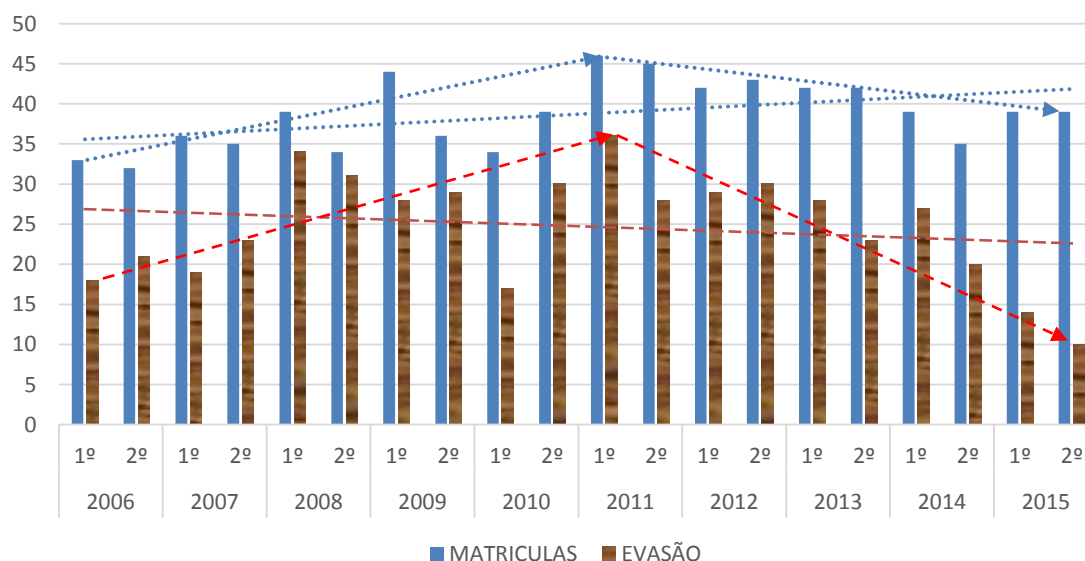
Gráfico 07 – Evasão, Cursando e Matriculados no período 2012-2015.



Fonte: STI/CODESC/UFPB

Após ter apresentado os quadros em separado comparando matrículas, evasão, concluintes e retidos nas duas subamostras (2006-2011 e 2012-2015), vamos observar em síntese, no Gráfico 08, a seguir, a mudança que ocorreu no quantitativo (matriculados x evasão)/semestre, em todo o período analisado nessa pesquisa (2006-2015).

Gráfico 08- Matrículas e Evasão no período 2006-2015.



Fonte: STI/CODESC/UFPB

Inicialmente observamos que as linhas de tendência que representam o quantitativo referente à matrícula e evasão, mostram-se crescentes e praticamente se apresentam paralelas, houve de fato um crescimento na quantidade de novas matrículas, exceto em 2010, que apresentou o maior número de matriculados por ano, já visto no curso (91). Após o primeiro semestre de 2011, a linha de tendência das matrículas é decrescente. Foi possível visualizar também, que após o primeiro semestre de 2011, a linha de tendência que representa a evasão, embora naquele semestre tenha representado seu cume, na sequência, apresenta-se com uma maior inclinação decrescente, ou seja, indica que o número de evadidos, após 2011, vem diminuindo.

Neste período (2006-2015), um dos fatores que se apresentou relevante foi a instituição do Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Alimentos, (Resolução^o44/2009 - CONSEPE/UFPB), aprovado ao final de 2009 e efetivado a partir de 2010.

A seguir vamos analisar de forma quantitativa, as disciplinas que mais reprovaram no curso de Engenharia de Alimentos, no período 2006 a 2015.

No Relatório¹⁴ sobre **reprovações em disciplinas**, apresentado pela Coordenação do curso de Engenharia de Alimentos/STI/CODESC/PRG/UFPB, para o período 2006.1 à 2015.2, constam 120 (cento e vinte) disciplinas com alunos reprovados e conseqüentemente retidos no curso. Dentre estas, apresentamos no quadro a seguir, as 26 (vinte e seis) disciplinas que apresentam os maiores índices de reprovação.

Com a totalização do número de reprovações (10.472) nas disciplinas do curso de Engenharia de Alimentos, nos anos 2006 a 2015; foram selecionadas as primeiras vinte e seis disciplinas que mais reprovam. A partir destas, pudemos construir os quantitativos e percentuais de reprovação, apresentados no quadro a seguir, seguindo a *fórmula*: $[(\text{quantidade de reprovados na disciplina} \times 100) / \text{número de reprovações}]$.

¹⁴ Relatório de reprovações em disciplinas apresentado pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFPB, referente ao curso de Engenharia de Alimentos/CT (emitido dia 20/9/2016, 10h:08).

Quadro 05 – Disciplinas que apresentam os maiores índices de reprovação no curso de Engenharia de Alimentos (2006-2015)

Nº	Disciplina	Reprovações	
		Quantidade	Percentual
1.	Cálculo Vetorial e Geometria Analítica	1109	10,6%
2.	Cálculo Diferencial e Integral I	968	9,2%
3.	Física Geral I	834	8,0%
4.	Química Geral e Inorgânica	412	3,9%
5.	Cálculo Diferencial e Integral II	395	3,8%
6.	Física Geral III	368	3,5%
7.	Física Geral II	306	2,9%
8.	Química Orgânica I	268	2,6%
9.	Introdução Álgebra Linear	225	2,1%
10.	Economia I	224	2,1%
11.	Química Analítica Clássica	211	2,0%
12.	Fund. Bio. Cel. e Mol Apl. a Eng. Alimen.	204	1,9%
13.	Introdução à Sociologia	204	1,9%
14.	Cálc. das Probabilidade e Estatística I	194	1,9%
15.	Química Geral I	188	1,8%
16.	Estágio Supervisionado Eng. Alim.	181	1,7%
17.	Cálculo Diferencial e Integral III	178	1,7%
18.	Engenharia de Alimentos na Sociedade	175	1,7%
19.	Ciências do Ambiente	167	1,6%
20.	Álgebra Linear Geometria Analítica	156	1,5%
21.	Fundamentos de Fisiologia	139	1,3%
22.	Desenho Básico	126	1,2%
23.	Química Geral e Inorgânica Experimental	118	1,1%
24.	Português Instrumental	117	1,1%
25.	Introdução a Programação	102	1,0%
26.	Custos da Produção Industrial	100	1,0%
TOTAL		7669	73%

Fonte: Coordenação do Curso de Engenharia de Alimentos/STI/CODESC/PRG/UFPB (2016)

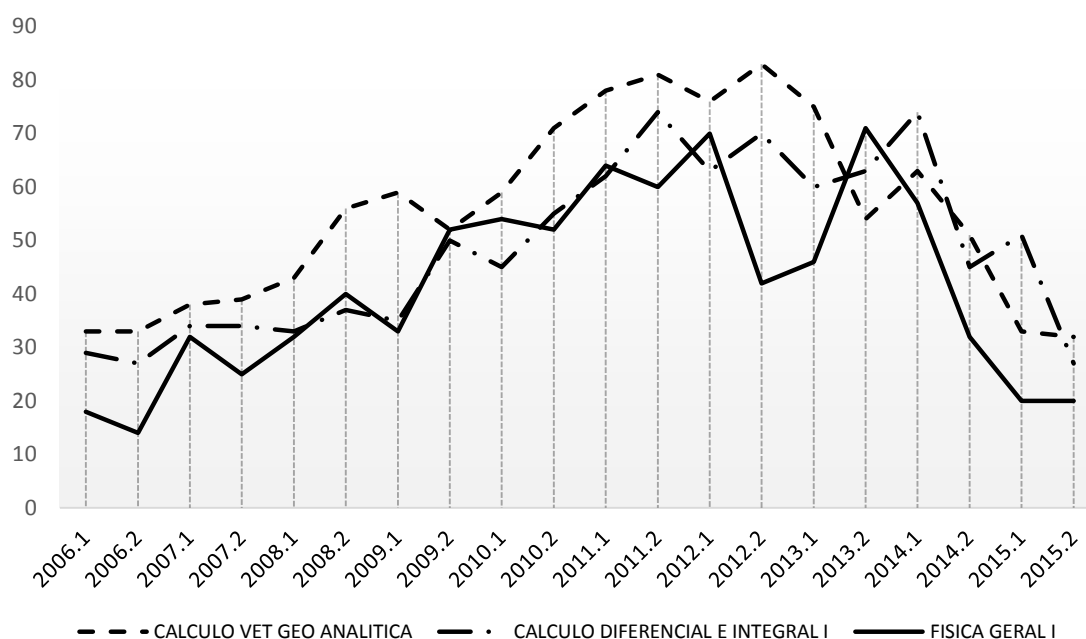
Conforme os dados apresentados pela CODESC, percebemos que do total de 120 (cento e vinte) disciplinas, que se apresentaram com reprovações no sistema da Coordenação do Curso de Engenharia de Alimentos/CODESC, três destas se destacam por estarem no topo da lista das que mais reprovam no curso: Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral I e Física Geral I. Estas representam aproximadamente 28% das reprovações em disciplinas do curso e são ministradas nos períodos iniciais do curso.

É importante salientar, que quando estas disciplinas reprovam, elas retêm um maior número de estudantes e estes são obrigados a se matricular novamente, nas mesmas disciplinas, por tratar-se de disciplinas do currículo obrigatório. Este fato faz surgir novos problemas, dentre estes

destacamos: necessidade da abertura de mais turmas, para receber os novos matriculados e aqueles que ficaram *retidos*, conseqüentemente, mais salas de aula, mais professores e monitores, e ainda, devido à falta de contratação de novos professores, salas superlotadas, além de outros prejuízos sociais e econômicos para estudantes e para a instituição, causados com a *retenção*, que em vários casos provocam a *evasão*.

Este quadro nos permite perceber que o cume das reprovações no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, ocorreu com as disciplinas, Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral I e Física Geral I, entre os períodos 2011.2 e 2014.1, vindo a decrescer após este período, como apresenta o Gráfico 09, a seguir.

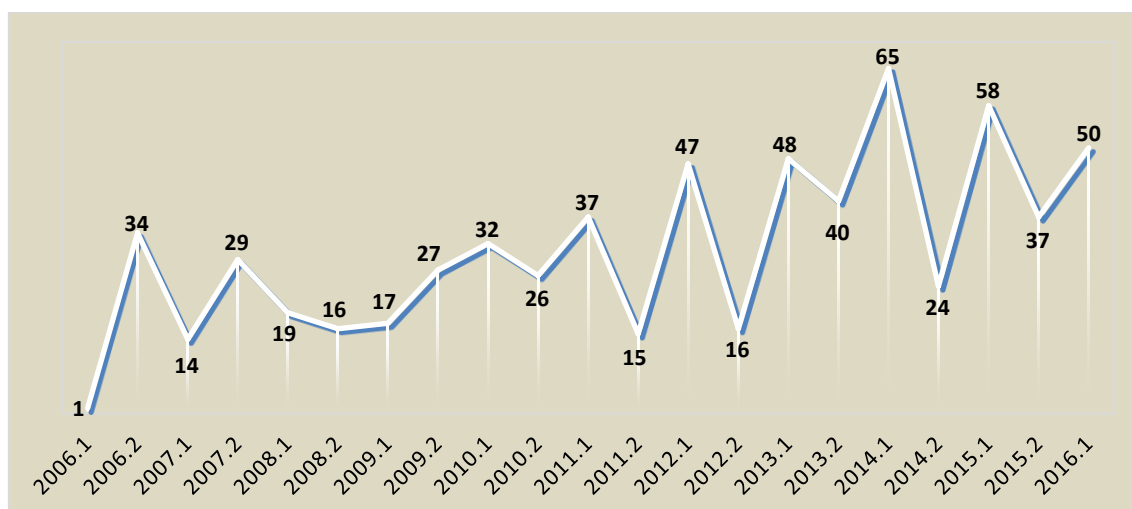
Gráfico 09 – Variação das reprovações nas três disciplinas que mais reprovam no período 2006-2015.



Fonte: Coordenação do Curso de Engenharia de Alimentos/STI/CODESC/PRG/UFPB (2016)

É importante ressaltar, analisando de outra forma, que em período relativamente idêntico (2012.1– 2016.1) a evasão no curso de Engenharia de Alimentos, também ascendeu e apresentou seu cume, sempre nos primeiros períodos (2011.1, 2012.1, 2013.1, 2014.1 e 2015.1), conforme pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico10 – Variação da Evasão total no período (2006-2015).



Fonte: CODESC/STI/UFPB (2016)

O formato na tendência que mostra a reprovação em disciplinas (retenção) e evasão, apresentadas nos dois gráficos anteriormente apresentados, praticamente converge para o mesmo período (2011-2015), indicando que a evasão no curso se acentua, quando existe uma retenção, provocada pelas reprovações nos períodos iniciais do curso.

É importante salientar ainda que, quando a retenção ocorre nos períodos iniciais do curso, os estudantes embora matriculados para cursar Engenharia de Alimentos, estão sob a tutela de outros Departamentos de diversos Centros da UFPB, cursando as disciplinas do básico. Porém, um fato anormal ocorre, quando a *retenção* e *evasão* são provocadas pela reprovação nas disciplinas sob a responsabilidade destes outros Departamentos, a conta da retenção e evasão é creditada para o Departamento de Engenharia de Alimentos/CT/UFPB, responsável pelo curso.

4.2 Retenção e Evasão no Curso de Engenharia de Alimentos: dados da CODESC (2006-2015)

Considerando os 485 matriculados que evadiram do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB no período em foco, cerca de 58% destes, encontram-se aglomerados na evasão por *abandono*. O segundo agrupamento que mais concentra evadidos no curso é o *cancelamento espontâneo*, representa cerca de 29% dos que evadiram do curso. Estes dois agrupamentos (*abandono* e *cancelamento espontâneo*) concentram 425 dos matriculados no

período (2006-2015), ou seja, mais de 87% dos estudantes que evadiram do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, no período 2006-2015.

Buscando aprofundar sobre o foco do problema desta pesquisa e como anunciamos na página 26, desta pesquisa, sobre as diversas formas de evasão apresentadas pela CODESC, analisaremos a seguir, o agrupamento dos que evadiram na modalidade *abandono*, no curso de Engenharia de Alimentos/UFPB, nos anos 2006 a 2015, por ser este o agrupamento que concentra o maior quantitativo da evasão no curso, ou seja, 283 matriculados evadiram nesse período, mais de 58%.

No Relatório da CODESC, verificamos que em 2008, ocorreu de forma proporcional, a maior evasão por abandono no curso, mais da metade dos alunos que ingressaram naquele ano, evadiram ao longo do período em foco, no agrupamento dos que abandonaram o curso.

Os dados fornecidos pelo STI/CODESC/UFPB, coletados nessa pesquisa, confirmam que a evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, se concentra nos dois primeiros anos do curso, ou seja, 54% dos matriculados no período (2006-2015), abandonaram o curso nos dois primeiros anos (quatro primeiros períodos). Os dados mostram que o abandono que ocorreu no segundo período, ficou muito próximo do dobro do abandono do terceiro período e o abandono que ocorreu no terceiro período, é quase o dobro do abandono do quarto período.

A Tabela 04 a seguir, apresenta em cada turma, o ano de ingresso, a quantidade de matrículas por ano e detalha a evasão ocorrida nos anos/períodos seguintes. Detalha a evasão *por abandono*, como sendo o maior agrupamento da evasão do curso de Engenharia de Alimentos/UFPB. Destaca entre os 485 que evadiram do curso, no período 2006-2015, aqueles 283 (58,3%) que evadiram na forma de *abandono*. Destaca ainda, a quantidade de períodos que os estudantes cursaram, antes de evadir do curso. Dessa forma é possível verificar quais os períodos do curso que os estudantes mais evadem, além de mostrar que o primeiro ano do curso concentra o maior quantitativo da evasão.

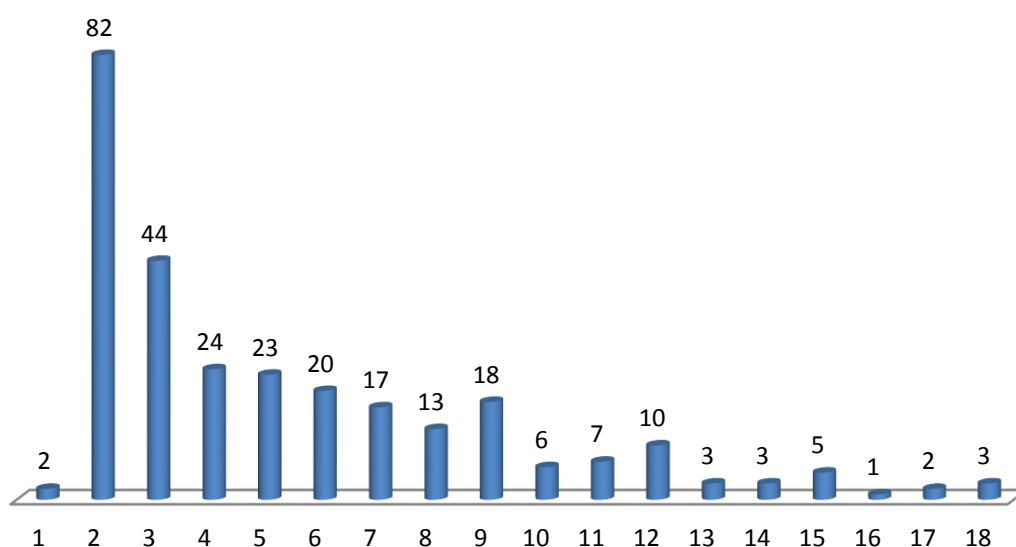
Tabela 04 - Períodos cursados antes da evasão na forma abandono (2006-2016.1)

Ingressos		EVASÃO POR ABANDONO - PERÍODOS CURSADOS/QUANTIDADE																			
Ano de ingresso	Número de matriculados	EVASÃO		QUANTIDADE DE PERÍODOS CURSADOS E ABANDONOS																	
		Total do abandono	Ano do abandono	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2006	65	30	2007	1	3	2															
			2008			1	1	1													
			2009								1										
			2010								1	1	2								
			2011										1								
			2012												2	2					
			2013														1	1	1		
			2014																2	1	1
			2015																		1
2007	71	28	2007	1																	
			2008		2	3															
			2009			2	5	2													
			2010					2	2												
			2011								3										
			2012									2	1								
			2013											1	1						
			2015															1			
			2008	73	37	2009		10	2												
2010						2	3	1													
2011								1	2	1											
2012										1	3	2									
2013												1	1								
2014														4							
2015																1	1				
2016.1																		1			
2009	80	38	2009			1															
			2010		5	4															
			2011			1	2														
			2012					1	2												
			2013							4	2	2									
			2014									6	1								
			2015											3	2						
			2016.1													1	1				
2010	73	24	2011		4																
			2012			2	2														
			2013					3	4	1											
			2014							4		2									
			2016.1											1	1						
2011	91	32	2012		6	2															
			2013			3	1	2													
			2014					4	6	2											
			2015								3										
			2016.1										3								
2012	85	31	2013		20																
			2014			3	1														
			2015					3	1												
			2016.1							2	1										
2013	84	29	2014		16	2															
			2015			3	2														
			2016.1					3	3												
2014	74	29	2015		11																
			2016.1			11	7														
2015	78	5	2016.1		5																
TOTAIS				2	82	44	24	23	20	17	13	18	6	7	10	3	3	5	1	2	3

Fonte: STI/CODESC/UFPB – Quadro construído pelo Autor

Para auxiliar a visualização dos dados contidos na Tabela 4, apresentamos de forma gráfica, por período, a variação da evasão, na forma de abandono. Assim, o Gráfico 11, exibe com clareza, além de corroborar com a pesquisa de Silva Filho e colaboradores (2007), quando em seu estudo foi apresentado que, “*em todo o mundo, a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior, do que a dos anos seguintes*” (SILVA FILHO et al, 2007, p. 643).

Gráfico 11 – Panorama da evasão na forma de abandono após períodos cursados (2006-2015)



Fonte: STI/CODESC/UFPB (Gráfico construído pelo Autor)

Vale salientar, que só na forma de abandono, do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, cerca de 54% dos que evadiram, o fizeram, nos dois primeiros anos do curso. Assim, este dado se torna fundamental para ser aprofundado em outras pesquisas que combatem a *retenção* e *evasão* no ensino superior.

Em seguida, buscando contribuir para aclarar resposta para o problema desta pesquisa quanto ao **perfil socioeconômico e cultural** dos estudantes que ficam *retidos* e dos que *evadem* do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, verificamos que no Relatório apresentado pelo STI/CODESC/PRG/UFPB, sobre alunos do curso, as informações sobre cotistas encontram-se apenas nos últimos cinco anos (2011-2015). Justifica-se, pois foi a partir desta época, que a UFPB iniciou a implantação do sistema de

cotas¹⁵ nos moldes das outras Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil. Neste relatório a instituição classificou os cotistas nas seguintes categorias:

- Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que se autodeclara pardo, preto ou indígena;
- Ingressante de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- Ingressante de escola pública que se autodeclara pardo, preto ou indígena;
- Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);
- Candidato autodeclarado preto ou pardo egresso do ensino público que cursou pelo menos três anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas;
- Ingressante de escola pública e,
- Candidatos com deficiência.

Neste Relatório apresentado pelo STI/CODESC/PRG/UFPB (2016), referente ao curso Engenharia de Alimentos/UFPB, a Instituição no período 2011-2015, relacionou quem era ou não cotista. Dos 412 matriculados nesse período, 125 (30%) eram cotistas e 287 (70%) não cotistas.

Dos cotistas matriculados no período (2011-2015), metade destes evadiu, dentre estes, 52 apresentavam CRA igual ou superior a 5,0 (cinco), apenas um foi diplomado e a outra metade dos cotistas continua cursando. Dos estudantes cotistas que continuam cursando, 66% apresentam CRA superior a 5,0 (cinco), existindo aí, se não ocorrer atropelos, possibilidade reais de ampliar o quantitativo dos estudantes diplomados. Ainda sobre os 62 cotistas que continuam cursando, se destaca a maioria ser do sexo feminino (65%) e daqueles 63 evadiram no período acima citado, 65% evadiram no agrupamento dos que abandonaram o curso. Dos 62 cotistas que continuam matriculados, o Relatório mostra que: 21 apresentam CRA menor que cinco; 5 possuem CRA zero e 36 possuem CRA maior que cinco.

¹⁵ Lei de cotas, nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa MEC nº 18/2012.

Ainda conforme o Relatório supra, analisando o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes cotistas, observamos que: 4% ingressaram na cota de candidatos com deficiência e 96% são egressos do ensino público - estudaram no todo ou em parte em escolas públicas. Ainda quanto aos cotistas, o Relatório apresenta que cerca de 36% destes, são oriundos de família com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e em torno de 59% se autodeclararam ser pardo, preto ou indígena.

No Relatório, a situação dos 287 estudantes não cotistas, ou seja, 70% dos matriculados no curso no período 2011-2015, encontra-se a seguinte situação: 112 estudantes continuam cursando, destes 59% são do sexo feminino; dois concluíram e 173 evadiram, sendo que, 49% dos que evadiram saíram no agrupamento dos que abandonaram o curso.

Destes 112 estudantes não cotistas do curso que continuam matriculados no período supra, o Relatório apresenta: 27 com CRA menor que cinco; 7 com CRA zero e 78 possuem CRA maior que cinco.

Os dados mostram que embora seja pequena (30%) a participação de cotistas no curso, é preocupante quanto à evasão, em torno de 50%, há de se notar que de forma proporcional o CRA dos que continuam cursando e possuem nota maior que cinco é favorável em um quantitativo de 12%, para os não cotistas. Este fato colabora com as análises de Bourdieu e Passeron “*os estudantes de origem social mais favorecida são aqueles que mais se beneficiam da cultura escolar porquanto sabem jogar as regras do jogo*” (pg. 44, desta pesquisa).

A fim de contribuir sobre o estudo que trata do **perfil cultural dos que evadiram do curso**, pesquisamos no CRA dos 485 que evadiram no período (2006-2015), pois o CRA destes pode indicar se o estudante acompanha ou não a proposta pedagógica do curso. Assim, separamos estes em quatro grupos: o primeiro refere-se àqueles que constam como evadidos e constam *sem nota*, são eles 11 matrículas; o segundo grupo são daqueles que constam como evadidos e apresentam com *CRA zero*, estes totalizam 73 matrículas; o terceiro grupo refere-se aos 275 matriculados que evadiram com CRA que

varia entre zero e cinco e o quarto grupo são daqueles 126 que apresentam CRA acima de cinco.

Em suma, de acordo com o Relatório apresentado pelo STI/CODESC/PRG/UFPB (2016), para responder parte do questionamento do *problema* dessa pesquisa, que visa verificar o perfil sócio econômico e cultural dos estudantes que ficam *retidos* e dos alunos que *evadem* do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, vamos apresentar de forma resumida, as diferenças entre os dois grupos (cotistas e não cotistas) no período (2011-2015). Os dados mostram que:

- a) em torno de 30% dos matriculados no curso são cotistas;
- b) o curso tem predominância feminina, 59% entre os *não cotistas* e 65% entre os *cotistas*;
- c) de forma proporcional, os *cotistas* apresentam evasão em torno de 50%, enquanto que os *não cotistas* mostram evasão superior a 60%;
- d) a diplomação nos dois grupos é baixa, dos 91 que ingressaram no curso em 2011 (ano ingresso com tempo regulamentar suficiente para concluir), apenas 3 concluíram, um cotista e dois não cotistas;
- e) a cota de matriculados com deficiência é de 4%;
- f) cerca de 1/3 dos cotistas no curso, são oriundos de família com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- g) 59% dos cotistas, se autodeclararam ser pardo, preto ou indígena.

Em suma, para aclarar sobre o rendimento estudantil dos que evadiram do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, se apresenta da seguinte forma:

- i. os que *evadiram sem nota*: 17%, estes, embora tenham sido matriculados no curso não chegaram a cursar nenhuma disciplina;
- ii. aqueles que evadiram *com CRA abaixo de cinco*, foram 57% e,
- iii. os que evadiram *com CRA acima de cinco* são 26%.

Os dados mostram que a expressiva maioria (57%) dos que evadiram não conseguiram assimilar os conteúdos básicos repassados pelos docentes nas respectivas disciplinas, não conseguindo assim CRA suficiente para continuar no curso.

Porém é importante salientar que além destes 485 que evadiram do curso em foco, existem entre os que continuam matriculados nesse período (2006-2015) doze matrículas com CRA zero (0,0), sendo: 10 dos ingressos no período 2015.2 e outras duas, uma que ingressou no período 2014.2 e outra de

2011.2. Estes provavelmente, em novos relatórios, ampliarão o quantitativo dos que evadiram do curso.

Vale salientar, que dos 62 estudantes *cotistas* do curso que continuam matriculados, 58% apresentam CRA maior que cinco e do grupo dos *não cotistas*, cerca de 70% possuem CRA maior que cinco.

O conteúdo a seguir apresenta o formato científico que foi empregado para produzir, formatar, recursos utilizados como foram aplicado e tabulado os dados do questionário desta pesquisa, aplicado aos estudantes que evadiram do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Na busca de compreender as possíveis dificuldades de ordem social, econômica, pedagógica, cultural, emocional, familiar, estrutural e política, a fim de desvendar os principais motivos da retenção e evasão no ensino superior com foco no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB.

5. RETENÇÃO E EVASÃO NO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS DA UFPB A PARTIR DOS SUJEITOS – PERFIL, CARACTERÍSTICAS E FATORES (2006-2015)

Aos estudantes que evadiram do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, no período (2011-2015), elaboramos e enviamos via e-mail, questionário na busca de compreender os fatores que influenciaram na retenção e evasão no curso, o perfil sócio econômico e cultural, as dificuldades de ordem social, econômica, pedagógica, cultural, emocional, familiar, estrutural e política, encontradas pelos alunos, para permanecerem no curso e as sugestões dos alunos retidos e evadidos, para a minimização da retenção e evasão no curso. Finalizamos propondo estratégias de ação voltadas à redução dos índices de retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos.

Ao pesquisado foi solicitada sua participação voluntária e sem a obrigatoriedade de fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores.

Foram enviados 483 e-mails com questionário, deste total, voltaram respondidos 35 questionários; 48 e-mails voltaram por divergência no endereço eletrônico e 400 não foram respondidos. Porém não foi possível constatar se estes e-mails estão ou não, em uso. De concreto, obtivemos respostas de 8% dos questionários.

Ante o exposto, apresentaremos a seguir, o resultado obtido através dos questionários enviados e respondidos, que foi dividido em quatro módulos (dados pessoais, período que antecede o acesso à Instituição, período de permanência na Instituição e período de saída do curso). Da pesquisa colhida através do questionário obtivemos os seguintes dados.

5.1 Perfil Cultural, Socioeconômico e Características

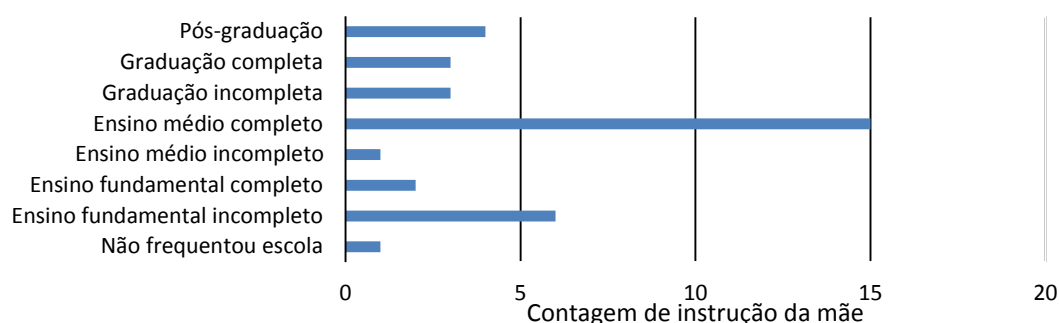
Dos 35 (trinta e cinco) que responderam questionário, cerca de 69% são do sexo feminino e 31% do sexo masculino. Com este formato, estamos considerando que este grupo é representativo, devido ele apresentar características idênticas aos atuais matriculados no curso de Engenharia de

Alimentos da UFPB. Na totalização dos matriculados atualmente no curso, o sexo feminino é predominante, com uma maioria próxima de 61%.

Dos dados colhidos verificamos que mais de 68% possuem idade menor que 26 anos. Quanto a cor da pele a maioria (60%) dos que evadiram se autodeclararam ser pardo, negro ou amarelo, ou seja, 40% se autodeclararam brancos, cerca de 51% se declararam pardo e os outros negros e amarelo. A maioria destes, cerca de 83%, são solteiros, um divorciado e os outros casados.

Os dois gráficos a seguir mostram o grau de *instrução* dos pais, daqueles que responderam o questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB. O gráfico 12, a seguir mostra que mais de 70% das mães, possuíam grau de instrução, igual ou superior ao ensino médio completo.

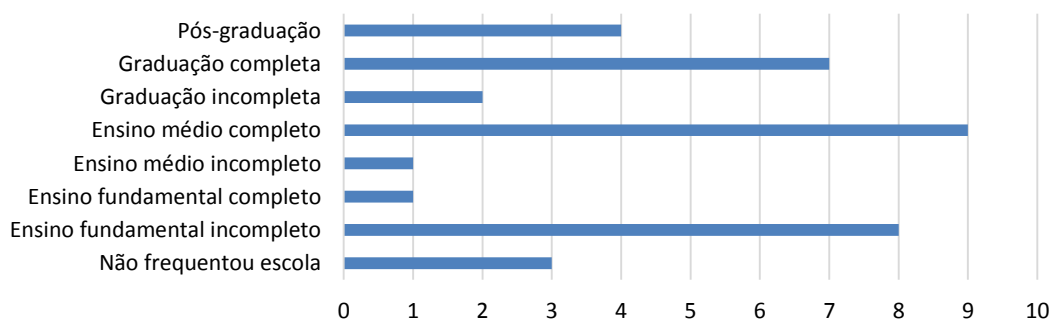
Gráfico 12 – Grau de instrução da mãe



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Ao analisar o grau de instrução dos pais, a partir daqueles que tem o ensino médio completo até a pós-graduação, observamos que eles representam 63%, como se apresenta no gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 – Grau de instrução do pai



Fonte: questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Porém quando a instrução dos pais é analisada a partir da graduação completa, as mães configuram 20% e os pais 31%. Estes dados mostram que o incentivo cultural quanto ao nível de escolaridade, contados a partir da graduação, dos seus pais é baixo, em relação ao nível superior. Este fato irá refletir na vida social e no rendimento do indivíduo, como enfatizam Bourdieu e Passeron (1964) *“que o sucesso escolar não é uma questão de “dom”, mas sim de orientação precoce que emana do meio familiar”* (pg. 21, desta pesquisa).

Este dado, conforme pesquisa de Ramos e Reis (2008), pesquisadores de Estudos Sociais do IPEA, em Nota Técnica apresentaram evidências de que “um ano adicional de estudo pode ter impacto diferente sobre os rendimentos do indivíduo, dependendo do nível de escolaridade de seus pais” e ainda, *“as diferenças nos retornos da escolaridade conforme a educação dos pais tem um papel potencialmente importante no processo de transmissão da desigualdade de rendimentos entre as gerações”*. Salientaram ainda de acordo com evidências empíricas que as diferenças educacionais no Brasil tendem a ser transmitidas de uma geração para outra, contribuindo assim para uma persistência dos níveis de rendimento das famílias (FERREIRA; VELOSO, 2006).

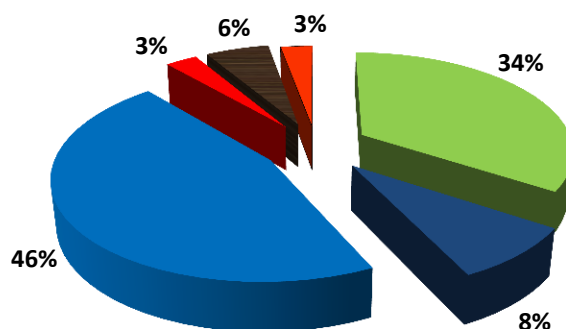
Quanto ao ingresso no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, dos estudantes evadidos que responderam o questionário, 68,6% responderam que optaram pelo curso como sendo a primeira opção e 31,4% com sendo a segunda opção. Este quantitativo de estudantes que ingressaram no curso pela primeira por opção, mostra que eram estudantes aplicados e estudiosos, haja visto, que venceram a batalha nos processos seletivos e ingressaram no curso por sua real competência e preferência.

Quanto ao **tipo de escola** estudaram, cerca de 43% declararam ter estudado na rede privada de ensino, 48,5% na rede pública e 8,5% estudaram parte em escola privada e outra na rede pública. Daqueles evadidos que ingressaram no curso, nota-se certo equilíbrio entre os egressos dos ensinos público e privado, porém, pelos dados é possível dizer que a maioria é oriunda do ensino público.

Quando questionado como cada um avaliava seu desempenho acadêmico antes de entrar na UFPB, eles responderam de acordo com o demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 14 - Desempenho acadêmico antes do ingresso na UFPB

■ Bom ■ Excelente ■ Ótimo ■ Péssimo ■ Regular ■ Ruim



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes que evadiram antes do ingresso na instituição, nota-se que 80%, afirmaram ter desempenho bom ou ótimo. Logo se apresentam como estudantes aplicados, em sua maioria, oriundos do ensino público, os quais, seus pais, possuíam em sua maioria grau de instrução igual ou superior ao ensino médio.

Considerando o processo de formação na escola básica, foi perguntado se já haviam sido reprovados, cerca de 86% responderam que, não haviam sido reprovados e aproximadamente 14%, responderam sim, haviam sido reprovados, este percentual é próximo daquele que indica os que se auto avaliaram ter desempenho acadêmico regular, ruim e péssimo (12%). Por outro lado, aqueles que afirmaram não terem sido reprovados, são idênticos ao quantitativo dos que se autodeclararam ter desempenho bom ou ótimo.

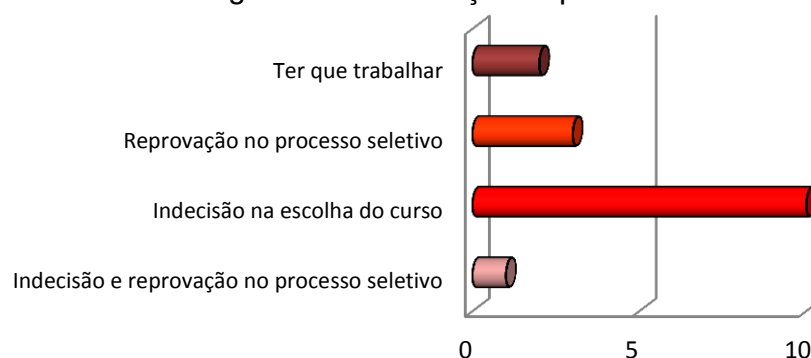
Ao ser indagado se haviam estudado em cursinho antes de ingressar na Educação Superior, 57% responderam que não e 43% que sim, este quantitativo levanta a hipótese que este agrupamento menor não ingressou no ensino superior logo após ter concluído o ciclo básico de ensino, tendo em vista que cursinho geralmente é feito após a conclusão do segundo grau.

Quando indagado se o pesquisado tinha outra formação de nível superior, 77% responderam não e 23% afirmaram já possuir outra graduação. Esta informação é relevante, pois mostra que existe um grupo, embora com menor quantitativo, conhecedor de todo processo de funcionamento do ensino superior e mesmo assim, evadiu.

Quando interrogado se teve dificuldades para ingressar na Educação Superior, 63% responderam que não, este quantitativo é comparável com aqueles 68,6%, que responderam optar pelo curso como sendo a primeira opção. Já 37% informaram ter encontrado dificuldades de ingressar no curso, este quantitativo, aparentemente se mostra como integrante do grupo daqueles 43%, que tiveram dificuldades de ingressar no ensino superior, logo após terem concluído o segundo grau e haviam estudado em cursinho antes de ingressar na Educação Superior.

Procurando conhecer quais foram as maiores dificuldades no ingresso da educação superior, o Gráfico 15 a seguir, apresenta dentre as respostas, um quantitativo com mais de 50%, como sendo, a indecisão na escolha do curso, a maior dificuldade daqueles que concluem o ensino básico. Confirmando assim, pesquisa de Borges (2011, p. 36-37), que também aponta dentre outras, a indecisão na escolha do curso ser uma das maiores dificuldades no ingresso da educação superior.

Gráfico 15 – Dificuldades no ingresso na educação superior

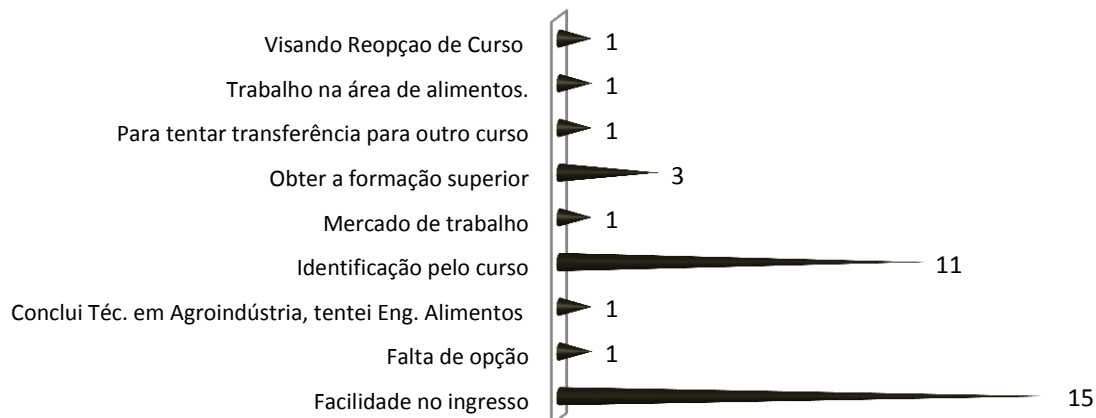


Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos da UFPB

O dado que demonstra a maioria ter identificação com o curso, tê-lo escolhido o curso como primeira opção no processo seletivo e ainda, a maioria ter respondido facilidade no ingresso do curso, pode ser visto no Gráfico 16, a seguir.

Perguntado qual(is) foi(ram) seu(s) critério(s) para escolha do curso, em suma, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 16 - Critério para escolha do curso

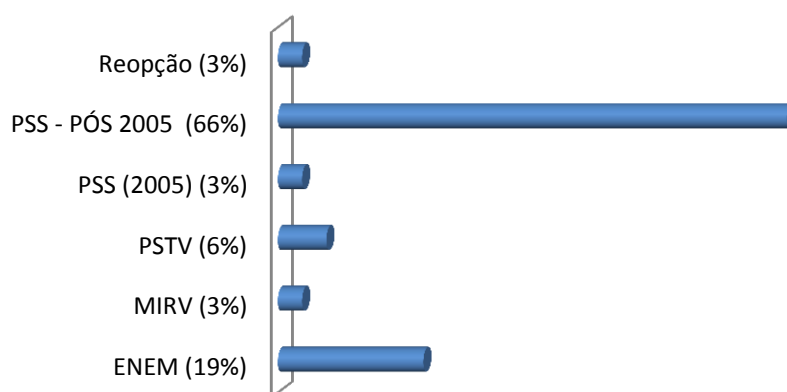


Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

É possível verificar no Gráfico 17, a seguir, no período dessa pesquisa, a transição do processo seletivo para ingresso no ensino superior. O PSS e o ENEM foram as principais formas de acesso ao ensino superior na UFPB.

Quanto questionado quanto às políticas de acesso que utilizaram para ingresso no curso Engenharia de Alimentos na UFPB, foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 17 - Políticas de acesso para ingresso no curso



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

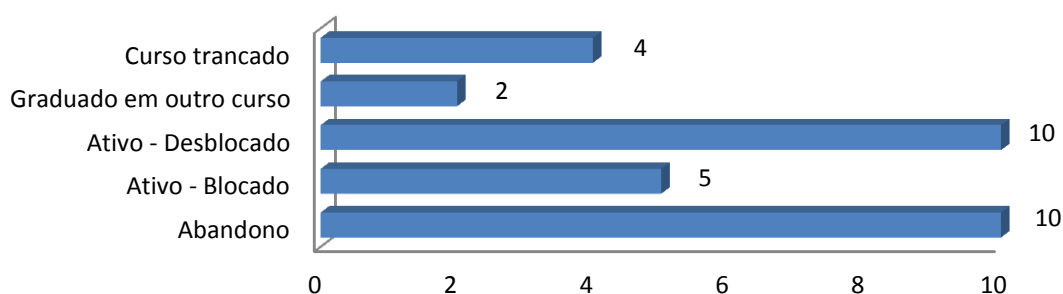
Vale salientar que, na data de ingresso destes que evadiram, o ENEM ainda não estava sendo considerado como principal instrumento do processo seletivo. O PSS era ainda a principal forma de seleção do acesso ao ensino superior na UFPB.

Do grupo dos que responderam a pergunta, *como se encontravam na Instituição antes da evasão?* As respostas mostraram, um alto o grau de retenção e evasão entre estes, a quantidade de estudantes que evadiram (abandonaram) e os que estavam retidos (desbloqueados), representava um grupo de mais 64%.

Este dado demonstra mais uma vez, que o curso tem alto grau de reprovações em disciplinas, pois à medida que o estudante é reprovado em uma disciplina, ele automaticamente sai da blocagem, naturalmente, provoca desestímulo em dar continuar nos estudos, provocando assim, a evasão.

A pesquisa mostra ainda que mesmo o estudante já tendo concluído outro curso superior, está propenso a evadir. Neste dado é importante salientar que quando o estudante é *bloqueado (não possui reprovações)*, é pequena a possibilidade dele evadir, neste caso, apenas de 16%. O Gráfico 18, a seguir, indica a situação dos sujeitos da pesquisa, no processo da evasão.

Gráfico 18 – Situação do Pesquisado



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

A situação apresentada a seguir vem confirmar pesquisas anteriores apresentadas por Silva Filho et al, (2007, p. 643), Paredes (1994), Ataíde, Lima e Alves (2006) e do MEC/SESU (1997) sobre evasão. Neste caso se apresenta como principais dificuldades, as relacionadas às disciplinas dos primeiros anos do curso (indispensavelmente os cálculos). Além desta, foram citadas: infraestrutura; relação professor x aluno; organizações estruturais e curriculares; má atuação do docente que exerce maior impacto sobre o aluno novato, como também, outros fatores externos de ordem pessoal e financeira.

Os principais motivos que fizeram com que o estudante saíssem da bloagem, incidem sobre as dificuldades nas disciplinas dos primeiros períodos, com ênfase na disciplina cálculo. A distância entre a moradia e a instituição também se constitui em dificuldade para saída da bloagem do curso. O gráfico a seguir, mostra enfim as causas citadas pelos respondentes.

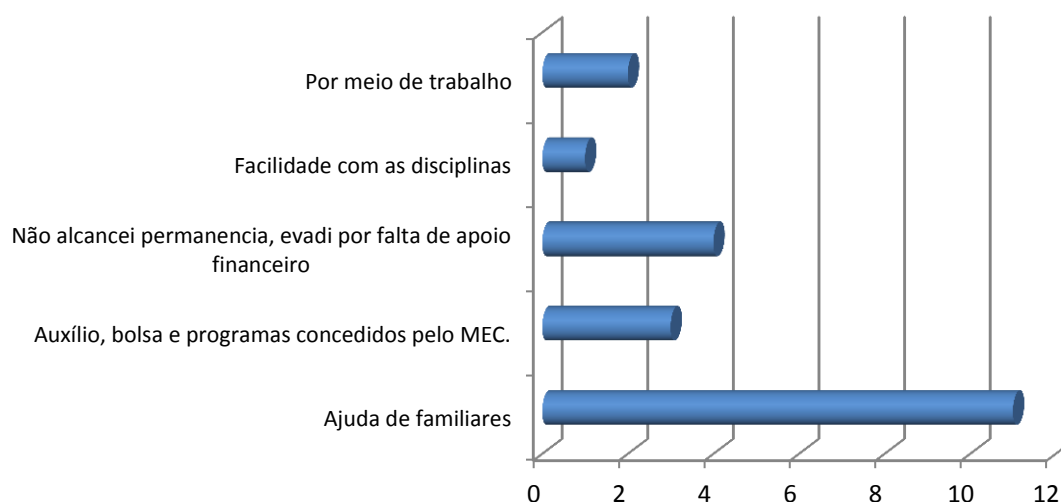
Gráfico 19 – Motivos da saída da bloagem do curso



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Mesmo o estudo da permanência não sendo foco dessa pesquisa, mais pelo fato de estar interligado à retenção, objeto dessa pesquisa, buscou-se conhecer alguns parâmetros sobre as condições socioeconômicas dos estudantes que evadiram em seu período de permanência na Instituição. Assim foi indagado que ele explicasse *como alcançou a permanência no período em que estava cursando?* Em suma, foram apresentadas as seguintes respostas.

Gráfico 20 – Condições socioeconômicas para permanência no curso



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Neste caso, os dados apresentados colaboram com o contexto das pesquisas de Paredes (1994) e Dias (2009), quando citam a existência de fatores internos e externos para evasão. Neste caso verificamos que o *auxílio financeiro* interno (bolsas, monitoria e participação em programas e projetos) e externo (auxílio de familiares) citado também nestas pesquisas, constatamos que da mesma forma, faltou para estes estudantes que evadiram.

Para tornar claro sobre as maiores dificuldades que os alunos evadidos encontraram no período de permanência no curso, foi consultado, *quais as maiores dificuldades encontradas na época de permanência no curso?* Os dados mostraram o grau de intensidade de forma moderada ou muito intensa, das principais dificuldades que os estudantes evadidos encontraram no período em que permaneceram no curso. Destacamos as principais dificuldades apontadas e o respectivo percentual de estudantes que encontravam com dificuldades. De ordem financeira, 66%; pela falta de apoio financeiro da instituição, 63%; de conciliar trabalho e estudo, 51%; dificuldade no aprendizado, quanto a metodologia aplicada pelo professor, 86%; na assimilação dos conteúdos, 74%; falta de engajamento dos professores com os princípios ideológicos no curso, 71%; falta de programas acadêmicos para a potencialização da formação, 77%.

As dificuldades ligadas ao aprendizado foram aquelas que apresentaram um maior quantitativo de queixas, a exemplo de: metodologia do professor 86%; falta de programas acadêmicos para potencializar a formação 77%; assimilação nos conteúdos 74%; falta de engajamento dos professores com os princípios ideológicos no curso 71%.

Com referência a infraestrutura, 54% consideram inadequada; este mesmo percentual encontrou dificuldades em concordar com os princípios ideológicos do curso. Aquelas dificuldades de cunho emocional como temperamento, personalidade e motivações 59% e falta da motivação financeira e emocional da família 57%.

Daqueles que encontraram, pouca ou nenhuma dificuldade no período que estavam cursando, podemos citar os seguintes dados: não encontraram déficit na leitura e escrita - 66%; não houve dificuldade quanto ao acesso aos recursos didáticos - 57%; pouca ou nenhuma dificuldade em habituar-se no

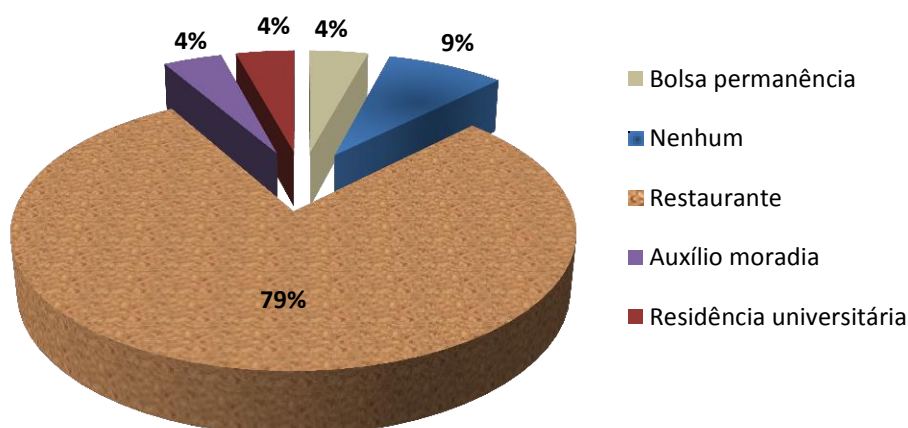
meio acadêmico, no que se referem ao conhecimento, crenças, artes, moral, costumes etc. - 74% e não apresentavam dificuldades motora, auditiva e visual - 91%.

Os dados mostram que embora para a maioria dos pesquisados que evadiram, tenham encontrado poucas dificuldades em habituar-se ao meio acadêmico, tinham acesso aos recursos didáticos, boa leitura e escrita, percebe-se que houve problema na assimilação dos conteúdos, devido o elevado número de reprovações. Nota-se ainda, que neste grupo pesquisado, era baixo o quantitativo de alunos com dificuldades motora, auditiva e visual.

Foi dada a opção para apresentar outras dificuldades, não mencionadas no quadro anterior. Nas respostas, foram relatadas dificuldade em integralizar com os colegas do curso; falta de vocação para a área de exatas; estrutura curricular muito densa; falta de prática nos laboratórios e falta de projetos de incentivo a pesquisa e extensão; alguns professores sem formação didática alguma (*“absurdo em toda a Universidade”*), principalmente, os das disciplinas de cálculo, faz com que a maioria dos alunos não permaneça no curso.

Dentre os apoios que a instituição oferta, o restaurante universitário se destaca como o melhor serviço, para 79% dos estudantes desse grupo pesquisado. É o serviço que os estudantes mais utilizaram, como podemos observar no Gráfico 21, a seguir. Apenas 12% receberam outros tipos de auxílio.

Gráfico 21 – Serviços utilizados que a UFPB oferece



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Quanto ao apoio Institucional recebido, foi solicitado ao pesquisado, explicar se a contribuição dos serviços ofertados pela UFPB auxiliou direta ou indiretamente na permanência no curso. Daqueles que responderam esta questão, identificamos que, 85% respondeu que, o auxílio do Restaurante Universitário foi fundamental, devido o curso ser lecionado em período diurno e integral. Dois outros informaram que não possuíam ajuda, e outro relatou que o serviço ofertado ajudou, mas não foi o suficiente, pois dispunha apenas de uma refeição e precisava passar o dia na universidade. Este dado, afirma a necessidade do restaurante estar disponível para todos os estudantes que frequentam cursos diurnos e precisam frequentar dois ou mais turnos de estudo na Instituição.

Questionados se participavam de projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, 80% responderam, não. Dos 20% (vinte por cento) que relataram participar, a metade participava de projeto de extensão e a outra metade em projetos de pesquisa e projetos de ensino. Estes dados mostram a necessidade de ampliar o número de estudantes envolvidos em atividades extracurriculares no curso.

Dos que participavam de projetos, apenas 15% declararam receber bolsa e 85% informaram que não recebiam bolsa. Mostra o trabalho voluntário na atividade educacional. Mesmo assim, 88% acreditavam que os programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão fortaleciam a qualidade na formação. Este sentimento dos estudantes demonstrou que 94% aceitaria ser voluntário de algum programa acadêmico.

Solicitados indicar, em uma escala de 0 a 10, *que grau de importância que os programas acadêmicos contribuem na formação acadêmica?* Quase a totalidade respondeu que os programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, possui grau oito, na formação do estudante. Este dado mostra a importância para o estudante na participação dos programas acadêmicos, seja para sua formação, ampliação dos conhecimentos, interação acadêmica ou como formação profissionalizante. Retrata a necessidade do curso ampliar a participação dos estudantes em programas acadêmicos.

Para conhecer o mercado de trabalho e se o conhecimento repassado pela Instituição e adquirido pelo estudante evadido estava sendo utilizado diretamente na vida profissional, investigamos se ele(a) estava trabalhando na área de alimentos. Dos que responderam esta questão, 88,6% afirmaram que não estavam trabalhando na área alimentos e dos 11,4% que declararam está atuando na área de alimentos, um que já é técnico em agroindústria, declarou trabalhar em um refeitório, os outros, um em secagem convectiva, um em bar/restaurante e outro em uma fábrica de derivados de coco. Estes dados se apresentam dentre outros, como desperdício da profissão, problemas financeiros e dificuldades de conciliar trabalho e academia. (COSTA, 2012, p.1).

5.2 Fatores da Retenção e Evasão no Curso de Engenharia de Alimentos da UFPB

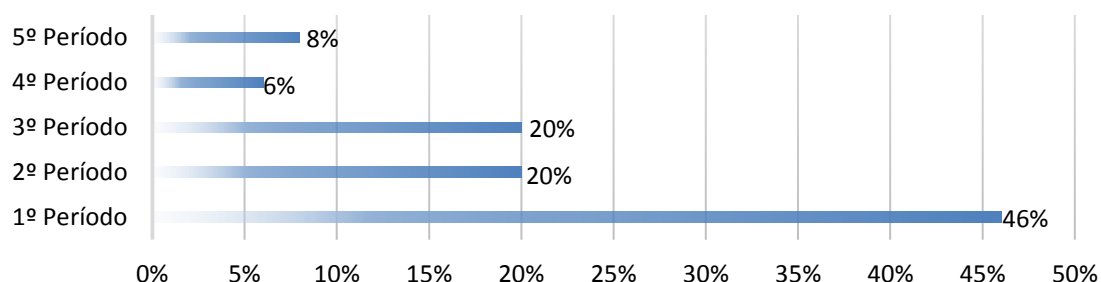
A partir deste ponto do questionário será possível colher as dificuldades encontradas pelos estudantes para permanecerem no curso. Assim, questionados se o curso atendeu suas expectativas iniciais, 57% responderam não e 43% responderam sim. Para melhor compreender este questionamento foi requerido aos que respondera “não”, que explicassem os motivos. Vejamos abaixo as respostas:

- “Falta de aplicação prática no curso”.
- “Curso extremamente limitado na preparação para o mercado de trabalho”.
- “Falta estímulos por parte dos professores e da UFPB. A Engenharia de Alimentos, é tão importante quanto qualquer outra Engenharia”.
- “Mercado de trabalho não está aquecido para essa profissão”.
- “Não ha perspectiva de mercado de trabalho, falta de apoio dos professores”.
- “O curso é muito desorganizado, professores de outros departamentos dando aula para alunos de engenharia, muita informação desnecessária por parte desses professores”.
- “O curso tem mais da área de engenharia do que de alimentos”.
- “Observei uma grande barreira da minha formação secundarista em relação a acadêmica, hoje curso humanas e a disparidade não é tão grande à época em que fazia o ensino médio”.
- “Péssima metodologia”.
- “Professores desmotivados, curso sucateado, falta de oportunidades de pesquisa”.
- “Sem expectativa de trabalho”.
- “Tive dificuldade de lidar com a área de exatas”
- “Um curso muito pesado e professores que até podem ter qualificação, mas não repassam com qualidade os conteúdos. Não generalizando, mas a maioria não sabe passar o conhecimento para o aluno (Fonte: questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB)”.

Questionados sobre, *quais fatores influenciariam para que eles permanecessem no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB?* Responderam que precisariam de mais apoio dos professores; mais projetos de pesquisa e extensão, com bolsas acadêmicas; maior suporte financeiro; apoio psicológico; melhores perspectivas no mercado de trabalho; melhorias na infraestrutura do curso; necessidade de maior identificação com o curso; ampliação e mais vagas de estágio, mais cedo, no curso; maior equilíbrio do ensino nos conteúdos prático e teórico; capacitação didática, motivação e maior dedicação dos professores, para repassar o conteúdo para os estudantes; reformulação no PPC do curso; laboratório de inovações e práticas em alimentos; acolhimento dos novatos (melhor direcionamento dos ingressantes por parte do centro acadêmico e coordenação do curso); na grade curricular o conteúdo de alimentos poderia ser mais amplo e ter dominância no curso; oferta de disciplinas do curso no turno noturno e ajuda no transporte (Fonte: questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB).

Nos dados citados pelos estudantes evadidos, como motivação para permanecerem no curso, como a maioria estudou poucos períodos, queixam-se sobre a relação didática professor x estudante, para tanto aspiram ver a instituição ofertando capacitação didática aos docentes qualificando-os na forma de repassar os conteúdos, principalmente àquelas disciplinas que mais reprovam. Almejam também ver o curso ampliando a oferta de projetos com bolsas acadêmicas, melhorias na infraestrutura da universidade, maior apoio financeiro da Instituição, mais vagas no mercado de trabalho, inovações nas práticas dos alimentos, disciplinas do curso, ofertadas no turno noturno e ajuda no transporte. Na sequência foi pesquisado qual período do curso, que o ex-estudante encontrou maiores dificuldades, assim responderam:

Gráfico 22 - Dificuldades apresentadas por período



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Esta informação vem convergir com esta pesquisa quando analisou o panorama da evasão na forma de abandono após períodos cursados (pgs.71-72) e ainda com a pesquisa de Silva Filho e colaboradores (2007, p.643), que mostra que a evasão é mais acentuada no primeiro ano do curso. Nesta pesquisa as maiores dificuldades apontadas por 86% dos evadidos, estão nos três primeiros semestres do curso.

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, foi questionado sobre os fatores que levaram a abandonar o curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Foram obtidas respostas distintas, dentre as quais destacamos: falta de afinidade com o curso; dificuldades financeiras para manter-se na cidade ou no curso; dificuldades de aprendizagem, principalmente nas disciplinas dos cálculos e das físicas; problemas com reprovações em disciplinas; problemas familiares; dificuldade em conciliar o trabalho com a carga horária do curso; problemas de saúde; dificuldades na metodologia aplicada pelos professores, principalmente os dos cálculos; incerteza do mercado de trabalho para se afastar do curso; transferência de curso; falta de oportunidade de participar de projetos acadêmicos e falta de motivação para continuar os estudos.

Assim, mais uma vez observamos que as dificuldades financeiras e as dificuldades na aprendizagem, se mostram preponderante na decisão do estudante em evadir do curso. Neste grupo pesquisado, os dados mostram que as dificuldades externas, superam os problemas internos, embora observamos há necessidade de sanar as questões internas, como, a metodologia aplicada, principalmente nas disciplinas dos cálculos e das físicas, formas alternativas de garantir que o aluno trabalhador possa concluir seus estudos e ampliar a participação dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão.

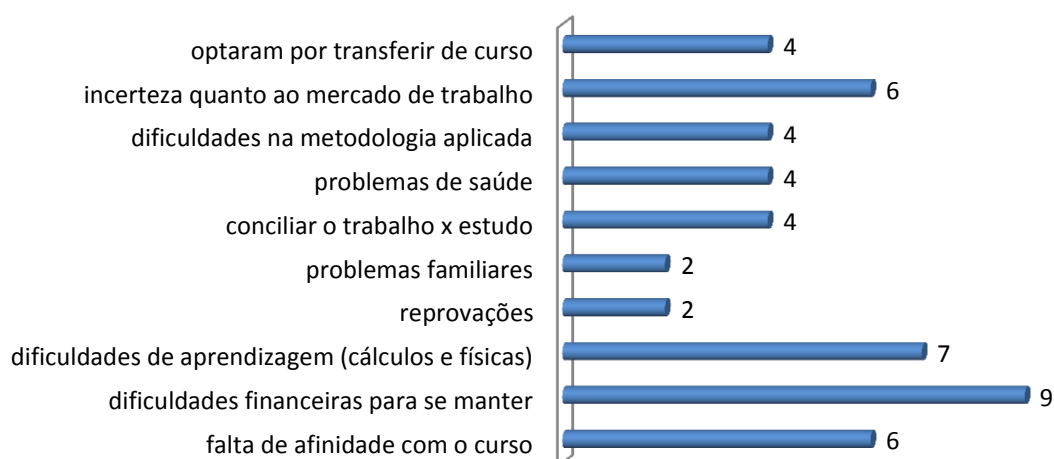
Assim, mais uma vez observamos que as dificuldades financeiras e as dificuldades na aprendizagem, se mostram preponderante na decisão do estudante em evadir do curso. Segundo Bourdieu (1964), “os estudantes de origem social mais favorecida são aqueles que mais se beneficiam da cultura escolar porquanto sabem jogar as regras do jogo”.

Neste grupo pesquisado os dados mostram que as dificuldades externas superam os problemas internos, embora observassem que há necessidade de

sanar as questões internas, como, a metodologia aplicada, principalmente nas disciplinas dos cálculos e das físicas, formas alternativas de garantir que o aluno trabalhador possa concluir seus estudos e ampliar a participação dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão.

Em suma, algumas das principais causas que levaram os alunos a evadirem do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, podem ser vistas no Gráfico 23, a seguir. Reafirmamos o destaque para as dificuldades financeiras que o aluno tem para se manter na Instituição, dificuldade no aprendizado nas disciplinas das ciências exatas, questões relacionadas ao mercado de trabalho e falta de afinidade com o curso.

Gráfico 23 - Motivos da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos citado pelos pesquisados.



Fonte: Questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB

Na sequência, foi questionado se *houve problema na forma de ensino aplicada pelos professores?* Dos que responderam esta questão, 54,3% disseram que sim, e 45,7% responderam, não. Para aclarar esta questão foi solicitado aos que responderam sim, explicassem suas respostas, assim apresentaram:

“Carga exaustiva de conteúdo, assim como de aulas, que terminam por se acumular sem a devida assimilação necessária para concluir com êxito as disciplinas”.

“Tem professor q não liga se vc entendeu ou não, o assunto”

“Didática”

“Falta de conhecimento de física básica e cálculos por parte dos alunos”

“Excessivamente teórico”.

“O(a) professor(a) que não é da área tecnológica nem sempre passa o conteúdo

voltado para os alunos de engenharia de alimentos”.

“Em cálculo 2 por exemplo, disciplina do II período de eng. de alimentos, uma vez quem me deu foi um chileno, outra vez um russo”.

“Geralmente a arrogância, falta de humanidade, dos professores do CCEN”.

“Falta de flexibilidade e excesso de demanda de bom desempenho”.

“Fui aprovado em disciplinas que nunca nem fiz prova. Professores fumando maconha em suas salas falta de empatia dos professores”.

“Professor de Cálculo Integral não Interagia para tirar duvidas”.

“Tinha uma professora de cálculo que aterrorizava. Quem não trancou, perdeu a disciplina”.

“Ausência de foco no curso. aulas de cálculo, física, química como se fosse para alunos de Licenciatura, nessas áreas”.

“Professores com metodologias arcaicas, fundamentalmente tradicionais e inflexíveis”.

“A maioria dos professores são desprovidos de empatia, amor ao próximo e didática em suas aulas”.

“Alguns professores, são anti-didáticos”.

“Não generalizando, mas muitos dos professores não sabem passar para os alunos, seu conhecimento”.

“Alguns professores, apenas passavam para nós os assuntos, não ensinavam. Tínhamos que nos virar com apostilas e mais apostilas para aprender, e nas provas o desempenho era ruim!”

(Fonte: questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB)

Dos dados acima podemos verificar que empatia de alguns professores no sentido de tirar dúvida, para os evadidos eles são arrogantes e sem humanidade principalmente os da área de exatas, não se preocupam se o estudante absolveu ou não o conteúdo repassado. Agregado a estas dificuldades, está o baixo conhecimento de alguns estudantes nos conteúdos básicos necessários as disciplinas de cálculo, física e química. Relataram também sobre a carga exaustiva de conteúdo do curso, concomitante com o acúmulo de aulas sem a devida assimilação do conteúdo.

Citaram ainda que, o curso possui excessiva parte teórica e disciplinas são ministradas sem a devida demonstração da aplicabilidade dos conteúdos repassados para as engenharias e principalmente para a Engenharia de Alimentos.

Para aclarar a questão sobre a dificuldade com algumas disciplinas foi pesquisado quais disciplinas do curso o evadido havia encontrado maiores dificuldades, o quadro que se desenhou para esta questão foi o seguinte: os dados apresentaram 47 disciplinas com reprovações, destas, as disciplinas dos Cálculos (Cálculo Dif. e Integra I, II e Calculo Vetorial e Geom. Analítica),

Físicas e Químicas se destacaram por apresentarem os maiores percentuais de reprovações, em torno de 53%, 26% e 11%, respectivamente. Este dado reforça nossa pesquisa que apresenta as disciplinas com maiores índices de reprovação no curso de Engenharia de Alimentos no período 2006-2015 (págs. 81-84) e são as mesmas que ora se apresenta os Cálculos, as Físicas e as Químicas.

Finalizando os questionamentos aplicados aos retidos e evadidos do curso Engenharia de Alimentos da UFPB, foi dada oportunidade para que eles apresentassem *sugestões para diminuir os problemas da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB*. Trinta e quatro participaram desta questão e indicaram sugestões, que de forma percentual, apresentamos a seguir.

Melhorar a assistência acadêmica, ampliando a participação dos estudantes em programas de extensão e pesquisa com auxílio financeiro e/ou voluntário, - 27%; incentivar e melhorar a formação dos docentes que possuam alto índice de reprovações em suas disciplinas – 27%; reformular o PPC, reduzindo a carga horária, principalmente nos cálculos e ofertando em um único turno – 24%; trazer para o início do curso cadeiras mais específicas da engenharia de alimentos, integrando inclusive a prática logo no início do curso - 9%; diminuir a grade em sala de aula, deixando o maior período, para o estudo individual – 6%; buscar incentivar o profissional no mercado de trabalho - 6%; fazer maior divulgação do curso - 6%. Entre outras, em um percentual menor responderam, concentrar as aulas em um espaço próximo das outras turmas do curso, motivar os estudantes com, palestras, semana de engenharia de alimentos, minicursos na área, ampliar as parcerias para estágio não obrigatório remunerado, reuniões colegiado do curso com discentes, melhoria na infraestrutura do curso e laboratórios e conciliar melhor o período de estudo com o daqueles que trabalham (Fonte: questionário aplicado aos evadidos do curso Engenharia de Alimentos na UFPB).

Outro problema que se apresenta, na opinião da Coordenadora do curso de Engenharia de Alimentos, Dra. Stela de Lourdes Ribeiro de Mendonça, é a não participação dos docentes de outros Departamentos que lecionam disciplinas para o curso de Engenharia de Alimentos, nas reuniões

pedagógicas do curso. Geralmente a justificativa para esta não participação, vem do fato desses docentes não lecionarem disciplinas exclusivas para o curso de Engenharia de Alimentos e sim para outros diversos cursos da Instituição, impossibilitando as suas participações nas reuniões.

Enfim, corroborando com pesquisa de Silva Filho (2007, p. 643), que mostra que existem fatores internos e externos causadores da retenção e evasão e ainda para esclarecer os objetivos desta pesquisa, identificamos *fatores que influenciam na retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Quanto aos fatores internos, três áreas concentram dificuldades: a de apoio ao estudante, outra, relacionada aos docentes de outros Centros da UFPB, principalmente do CCEN, que ministram as disciplinas introdutórias, para o curso Engenharia de Alimentos do CT/UFPB e outros fatores de cunho pedagógico, administrativo e de infraestrutura do curso, apresentados a seguir.

i – Dificuldades internas encontradas quanto ao apoio estudantil: baixa quantidade de programas acadêmicos para potencializar a formação; poucos projetos de incentivo a pesquisa e extensão; baixa participação dos estudantes em projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão; morosidade no pagamento das bolsas acadêmicas; insuficiente quantidade de monitorias; acesso bastante restrito aos auxílios fornecidos pela Instituição e dificuldades de alguns estudantes em integralizar com os colegas do curso.

ii - Dificuldades internas relacionadas aos docentes: falta de docentes nas áreas mais críticas, provocando inchaço das turmas; falta de engajamento de alguns docentes com os princípios ideológicos no curso; formação ética e didática inadequada de alguns docentes, principalmente quanto à metodologia aplicada nas disciplinas dos cálculos físicas e química; dificuldades na assimilação dos conteúdos, repassados por docentes de algumas disciplinas, principalmente naquelas ministradas no início do curso.

iii - Fatores internos relacionados com o curso: curso excessivamente teórico; pouca prática nos laboratórios principalmente nos períodos iniciais do curso; estrutura curricular muito densa; carga horária do curso com mais conteúdo da área de engenharia do que para a área de alimentos; professores

de outro departamento lecionando para alunos de engenharia de alimentos, sem o mínimo conhecimento da aplicação prática do curso; falta de demonstração da aplicabilidade das disciplinas do básico para a área de alimentos; baixa participação nos laboratórios, visando inovações e práticas em experimentos com alimentos; escasso acolhimento e acompanhamento dos estudantes novatos (por parte do centro acadêmico e coordenação do curso); falta de disciplinas do curso no período noturno para alunos que trabalham e/ou estão retidos; falta de política didática para minorar os prejuízos relacionados com as reprovações nos três primeiros períodos do curso, tendo em vista conforme pesquisas serem os que mais provocam retenção e evasão; falta de conhecimento do estudante, do funcionamento do sistema da Instituição; divulgação do curso direcionada para o mercado de trabalho; a não participação dos docentes de outros Departamentos que lecionam disciplinas para o cursode Engenharia de Alimentos, nas reuniões pedagógicas do curso.

Outros fatores que se apresentam como externos, dentre eles estão: as dificuldades relacionadas ao estudante que trabalha - o obstáculo de conciliar a carga horária do curso com o trabalho; mercado de trabalho pouco aquecido para a profissão; maior atuação e reconhecimento do profissional no mercado de trabalho; dificuldades de ingresso no mercado de trabalho e, entidade que de fato e de direito represente a profissão.

Apresentam-se ainda com fatores externos, aqueles relacionados à *família* e seu envolvimento com o curso do estudante; os contratempos de ordem pessoal e de *saúde*; a falta de *vocação* para a área das engenharias; a falta de identidade com o curso.

As complexidades de ordem *financeira* e apresentam como fatores internos e externos e associados a outros problemas provocam a retenção e evasão, dentre estas destacamos: dificuldades da manutenção do estudante no local, onde cursa o ensino superior, geralmente por falta de apoio financeiro familiar e institucional, entre outros.

CONCLUSÃO

Ao concluir, podemos enfatizar, a partir dos dados coletados nesta pesquisa, que a maioria dos estudantes que evadiram do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, tem predominância do sexo feminino, com idade menor que 26 anos. Em torno de 40% dos que evadiram do cursos e autodeclararam brancos, outra parcela declarou ser parda e uma minoria significativa, preto ou indígena. A grande maioria era formada por estudantes que se autodeclararam ser solteiros e sem filhos. A instrução dos pais na maioria, era a partir do ensino médio completo.

Os dados colhidos nesta pesquisa mostram que a retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB ocorrem nos dois primeiros anos do curso, acentuadamente no primeiro ano. Estes dados colaboram com os estudos de Silva Filho (2007), quando ele descreve que a *“evasão no ensino superior ocorre com mais intensidade no primeiro ano do curso”*(SILVA FILHO, 2007, p. 643).

Nota-se que a ajuda financeira, principalmente dos familiares, contribuiu para outros estudantes permanecerem no curso por um período maior. As maiores dificuldades que os estudantes apontam para não permanecerem no curso, estão interligadas às dificuldades encontradas na Instituição (apoio ao estudante, docentes e fatores relacionados ao curso), trabalho, família, pessoal, saúde e apoio financeiro para manter-se no curso.

Assim, ao concluir, após analisar os problemas que foram relatados como fatores internos, nas três áreas que concentram as maiores dificuldades, destacaram algumas sugestões para minimizar a retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB. Estes problemas podem ser enfrentados de três formas: aqueles problemas que envolvem a atividade docente; os que dependem do suporte técnico da Coordenação e do Departamento do curso e aqueles outros que carecem do apoio Institucional.

Quanto ao apoio da atividade Docente:

- i. Adequar o número de alunos por turma, de forma que o docente possa ministrar suas aulas de forma eficiente;

- ii. Melhorar o suporte didático e estrutural do curso, para os docentes ministrarem as disciplinas de forma mais consciente, equilibrada e concisa;
- iii. Capacitar e qualificar a metodologia dos docentes cujas disciplinas apresentem elevada quantidade de reprovações;
- iv. Promover atividades de assimilação dos conteúdos com estudantes que apresentem menor potencial de aprendizagem;
- v. Reunir com os Departamentos das disciplinas dos Cálculos, das Físicas e das Químicas do CCEN, a fim de buscar soluções conjuntas para minimizar os problemas da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos;
- vi. Realizar eventos envolvendo os discentes e docentes, para debater sobre as falhas que se apresentam no curso e aquelas que se apresentam nos conteúdos ministrados no ensino médio.

Nas atividades de suporte técnico da Coordenação e Departamento do curso de Engenharia de Alimentos:

- i. Reformular o PPC do curso alterando a grade curricular, colocando disciplinas da Engenharia de Alimentos logo no início do curso para viabilizar o manejo prático do curso;
- ii. Ampliar a participação de estudantes do curso em projetos de pesquisa, extensão e monitorias, com bolsas ou voluntário;
- iii. Melhorar e ampliar o acesso dos discentes aos Laboratórios do curso;
- iv. Incentivar o aluno e apoiar sua inserção no mercado de trabalho;
- v. Motivar os estudantes do curso com, palestras, minicursos e participação em eventos local e nacional;
- vi. Publicitar mais o curso e expandir parcerias para estágio remunerado, obrigatório ou não;
- vii. Incentivar atividades sociais e políticas aos estudantes do curso;
- viii. Organizar reuniões com docentes que ministram aulas para o curso, independente do Departamento ou Centro, para verificar os problemas que se apresentam e buscar corrigi-los com apoio Institucional;
- ix. Ampliar a interação entre docentes e discentes através de reuniões, atividades em laboratórios e pesquisas (inclusive de satisfação);

- x. Organizar eventos (anual e/ou semestral) exclusivos da área de Engenharia de Alimentos para motivar e apresentar a comunidade, inovações, pesquisas e conteúdos práticos relacionados ao curso;
- xi. Compactar o curso para que o aluno possa cursá-lo em um único turno, dando oportunidade ao estudante para exercer outras atividades;
- xii. Ofertar cursos de férias ou no turno noturno, para disciplinas que apresentem repetência constante;
- xiii. Dar apoio didático ao estudante desbloqueado e ao que necessita trabalhar para manter-se no curso;
- xiv. Procurar ter empatia com as *alunas* do curso por ser o grupo majoritário e apresentarem questões de gênero diferenciadas;
- xv. Utilizar meios eletrônicos e criar na home page da Coordenação do curso, canais de interlocução (ouvidoria, fale conosco, caixa de e-mail, grupos de WhatsApp Messenger, facebook, etc.), de forma que o estudante, principalmente aqueles que estão cursando os períodos iniciais possam encontrar apoio de forma direta e ágil, para dirimir suas dúvidas, angústias e de certa forma encontrem apoio para buscar de forma oficial e rápida, soluções para problemas triviais;
- xvi. Ampliar o número de vagas na oferta das disciplinas, evitando a retenção, que provoca a evasão;
- xvii. Tornar célere o trabalho da Comissão interna de Avaliação do Curso;
- xviii. Conhecer de forma presencial desde a matrícula e acompanhar de forma mais intensa, os estudantes nos dois primeiros anos do curso, pois é neste grupo que se concentra os fenômenos ligados a retenção e evasão do curso;
- xix. Criar na Coordenação do curso um banco de dados para acompanhar a evolução dos históricos (CRA) dos estudantes, a fim de identificar possíveis falhas que estão ocorrendo e buscar corrigi-las antes que ocorram problemas maiores como retenção e evasão e,
- xx. Publicizar na home page do Departamento, como também, da Coordenação as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes do curso, principalmente aquelas de final do curso.

Atribuições da infraestrutura Institucional:

- i. Ampliar as oportunidades que a instituição oferta de apoio financeiro, concernentes a monitorias e participação em projetos de ensino pesquisa e extensão;

- ii. Estender a um maior número de estudantes do curso de Engenharia de Alimentos, os programas de assistência estudantil da Instituição referentes a bolsas acadêmicas pagas e voluntárias;
- iii. Concentrar em ambientes de aula, próximos, dentro do possível, alunos e aulas do curso de Engenharia de Alimentos;
- iv. Repassar para responsabilidade do Departamento de Engenharia de Alimentos, com abertura de concurso para novos docentes, as disciplinas que apresentam os maiores índices de reprovações no curso (Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral I e II, Física Geral I, II e III e Química Geral, Inorgânica e Orgânica I).

Ao concluir esta pesquisa encaminhamos para novos estudos, hipótese que estudem a diplomação baixa no curso; a existência ou não, da saturação de profissionais (Engenheiro de Alimentos) no mercado de trabalho, pois a quantidade que conclui é baixa, e ainda, a falta de uma política de fiscalização para verificar se outros profissionais que atuam no mercado de trabalho, estão ocupando as vagas que deveriam ser destinadas ao profissional da Engenharia de Alimentos.

Finalizando temos convicção de que com a aplicação do conjunto dessas 30 medidas, a taxa de sucesso dos diplomados do curso de Engenharia de Alimentos será ampliada, embora estejamos cientes de que o conjunto dos problemas relacionados, que provocam a retenção e evasão no curso, não será solucionado em sua totalidade, tendo em vista que essas medidas só conseguem induzir melhorias para resolver os fatores internos, os problemas causados pelos fatores externos, sua solução, ficam a depender da conjuntura na qual o estudante esta inserido. Ficando esta tarefa para pesquisas futuras que debaterão sobre o tema retenção e evasão no ensino superior.

REFERENCIAS

BRASIL. Constituições Brasileiras: 1824. vol. I. 1891. vol. II. 1934. vol. III. 1937. vol. IV. 1946. vol. V. 1967. vol. VI. 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a-f, 2003.

_____. COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas (SESu/MEC - ANDIFES – ABRUEM), 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>

_____. Decisão Normativa nº 013, de 07 de abril de 1984 - Dispõe sobre a correlação entre as matérias profissionalizantes dos currículos das seis áreas da engenharia. Disponível em: <<http://normativos.confea.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=567&idTipoEmenta=1&Numero=>>>. Acesso em: jan./2016.

_____. Decreto nº 5.773, de 2006 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: jan./2016.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: jan./2016.

_____. e-MEC - Cadastro de Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>

_____. MEC/SESU. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1997.

_____. Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e as Escolas Técnicas. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: jan./2016>.

_____. Lei Federal nº 5.194, de 21 de dezembro de 1966 - Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: jan./2016>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: jan./2016>.

_____. MEC/INEP/Deed – Resumos Técnicos Censo da Educação Superior (2001-2014), 2015. Censo da Educação Superior – 2014. Acessos: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28571-apresentacao-censo-superior-imprensa-04-12-2015-pdf&Itemid=30192>e <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>

_____. Microdados Censo da Educação Superior, 2013, MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: jan./2016.

_____. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

_____. Parecer CNE/CES, nº 776, aprovado em 03 de dezembro de 1997 - Orienta sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: jan./2016.

_____. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB – 2014-2018. 2014, p.13-16

_____. Plano Nacional de Educação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano, 2000.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB – 2014-2018

_____. Portal da Legislação, Governo Federal – Constituições. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2015.

_____. Relatório MEC. A democratização e expansão da educação superior no país (2003 – 2014). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>

_____. Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI - Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/expansão>> e <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>

_____. Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: jan./2016.

_____. Resolução nº 218, de 29 de junho de 1973, do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura e Agronomia (CONFEA) - Discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Disponível em: <<http://normativos.confea.org.br/downloads/0218-73.pdf>>. Acesso em: jan./2016. Acesso em: dez. 2015.

Baggi, C. A. S., y Lopes, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica, 2011. Avaliação - Campinas, 16 (2), 355-374.

BARDIM, J. L'Ére logique, Laurence. Analyse de Conteúdo. Paris: Robert Laffont, Éditions 70, Lda, 1977.

BORGES, Sandra Marques. Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara. Dissertação (mestrado) – Faculdades Alves Faria, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu. Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional. Goiânia/Go, 2011.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo e FARIAS, Maria da Salete Barboza de. Políticas de Expansão na Educação Superior: o Reuni na UFPB sob a ótica de Coordenadores e Professores. Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br, 2014. Disponível em: <http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf>

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo e JEZINE Edineide. A EXPANSÃO DA (NA) UFPB: AVALIANDO O REUNI (2008 A 2012), Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 60-82, jul-dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17780/10145>>

BUENO, José Lino - A Evasão de Alunos. Jornal da USP, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

BOURDIEU, Pierre Félix. Os três estados do capital cultural ("Lestros états du capital culturel"), publicado originalmente in Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

_____. CONTRAFOGOS: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Ed. Jorge Zahar, 1998

CARDOSO, C. B. (2008). Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 123 p. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1891/1/2008_ClaudeteBatistaCardoso.pdf>

CASTRO Gabriel. Revista Veja. Ed. de 5 out. 2013, SP. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/busca?qu=25+anos+da+constituicao>> Acesso em: 29 de dezembro de 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob e AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015

COELHO, Maria de Lourdes e DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. As políticas de expansão do acesso ao ensino superior na consolidação das universidades no Brasil, ANPAE/UFGM. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0353.pdf>>

COSTA, Rainer M. Evasão no ensino superior privado – como podemos tentar evitá-la? ABMESeduca.com. 2012. Disponível em <http://abmeseduca.com/?p=3411> – Em: 06-06-2014.

CUNHA Luiz Antônio; E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.). Ensino Superior e Universidade no Brasil: 500 anos de educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1820/1584>>

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v. 2, n. 3, p.01-13, Sem II. 2008 ISSN 1980 – 7031. Disponível em:<<http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/viewFile/243/234>>

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, Ellen C. M., et al. Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – MG. Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>>. Em: 27-05-2014.

DIEHL, Astor Antonio. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>> Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

ENCREVÉ, P. A palavra e seu preço. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. (Coord.). *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005, p. 261-270.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3ª ed., Liber Livro Editora, 2008.

FERREIRA, S.; VELOSO, F. A. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 33, p. 481-513, 2003.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GALLERT, Adriana Ziemer et all. Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey. Artigo - PUC/Rio De Janeiro/RJ, 2011. Disponível em:

https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18055@1

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIDOTTI, Viviane e VERDUM, Priscila. Fatores que influenciam a evasão e a permanência dos alunos de um curso pedagogia na modalidade EAD. II CLABES - Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior. Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_205.pdf

HEY, Ana Paula e CATANI, Afrânio Mendes. Bourdieu e a educação. *Revista CULT*, Editora Bregantini, 2010. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/bourdieu-e-a-educacao/>

KIRA, L. P. (1998). A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992 – 1996). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 106 p.

LATIESA, M. La Deserción Universitaria, Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos. Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España Editores. Madrid, 1992. Ministério de Cultura y Educación. Estadística Básicas de Universidades Nacionales, Argentina, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 625-656, maio/ago 2012.

_____. *Reforma da Educação Superior nos anos de Contra-Revolução Neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva*, Tese de Doutorado - UFF/CESA/FE/PPGE (2005).

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Artigo publicado no ABMES Cadernos nº 25 e no site em dezembro de 2012. Disponível em http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. acesso em 27-10-2014

MAIA, M. F. A evasão no 3º grau: a quem interessam as razões. Campinas, 1984, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017927&opt=1>> Acesso em: 30 de dezembro de 2015.

MANCIBO, Deise. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E TENDÊNCIAS (1995- 2014). 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013

MUSTAFÁ, Izani. CONTRAFOGOS: táticas para enfrentar a invasão neoliberal (RESENHA). Revista Percussos, Florianópolis, v. 10, n. 02, jul. / dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1552/1518>>

Nakamura, Castelo Branco, e Jezine. Questionário em processo de validação, inserido no Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEEPES), 2016.

NISKIER, Arnaldo. História da Educação Brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500/2010. 3ª ed., São Paulo, Europa, 2011.

NITZKE, A. Julio. Conexão de conteúdos básicos de engenharia com a ciência e tecnologia de alimentos através das novas tecnologias de informação e comunicação. UFRGS – Instituto de Ciência e Tecnologia de Alimentos, MG, COBENGE 2014. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge-2014/Artigos/130304.pdf>> Acesso em: jan.2016.

NUNES, Edson e CARVALHO, Márcia Marques. Ensino Superior Público e Privado no Brasil: expansão, evasão e perfil dos concluintes. Observatório Universitário - Documento de Trabalho nº. 35, Série Educação em Números. 2004. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_35.pdf>

Paraíba, UFPB/CONSUNI – Resolução. Disponível em: 18/96file:///C:/Users/DEA/Downloads/RES.%20N%C2%B018-1996%20(1).pdf

PAREDES, Alberto Sánchez. A evasão do terceiro grau em Curitiba. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994. Documento de Trabalho NUPES, 6/94- Estudo realizado na UFPR e PUC/PR.

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia de Alimentos, 2008 Resolução nº 44/ 2009 CONSEPE/UFPB

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 145 p. Disponível em: <file:///C:/Users/DEA/Downloads/PolydoroSoelyAparecidaJorge.pdf>

PRADANOV, Cleber Cristiano & FREITAS Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Lauro e REIS Maurício Cortez, A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho. IPEA - Nota Técnica, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/04Nota2_35.pdf

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, Dilvo - Evasão: Exclusão ou Mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995 (MIMEO) s Paredes, 1994, p. 19 - Estudo realizado na UFPR e PUC/PR.

SANTOS, Thamiris Daniel; TAVARES, Rosana Elizete. Interrupção do ciclo acadêmico: o fenômeno da evasão na Universidade Federal de Itajubá. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. UERJ, Rio de Janeiro – RJ, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bourdieu. Revista CULT, edição 128, 2010. Disponível em: <revistacult.uol.com.br/home/category/edicoes/128/>

SILVA, Gideon Soares. Retenção e evasão escolar no curso de Engenharia de Alimentos do CT/UFPB, monografia apresentada no curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Superior – CEGAVE/CE/UFPB, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC: Florianópolis, 2001. Acesso: março de 2016. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>.

SILVA FILHO, R.L.L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B.C.M. 2007. A evasão no Ensino Superior Brasileiro. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132: 641- 659. set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>

TIGRINHO, Luiz Maurício Valente. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. 2008. Acesso: 06 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://www2.cartaconsulta.com.br/espacodocoordenador/evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior/>>

TREVISOL, Joviles Vitorio e TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Políticas e dinâmicas do ensino superior em Santa Catarina: análise dos indicadores do INEP (1991-2004) – UNOESC. IX EDUCERE. 2009, PUC/PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3108_1330.pdf>

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 8, n. 219, p. 291 - 309, maio/ago. 2007.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO

QUESTIONÁRIO¹⁶

Este questionário está estruturado em quatro módulos: I - DADOS PESSOAIS, II - PERÍODO QUE ANTECEDE O ACESSO A INSTITUIÇÃO, III - PERÍODO DE PERMANÊNCIA NA INSTITUIÇÃO e, IV -PERÍODO DE SAÍDA DO CURSO.

I. DADOS PESSOAIS

1. Sexo: ☐ masculino ☐ feminino
2. Você se auto declara: ☐ pardo; ☐ negro; ☐ amarelo; ☐ indígena; ☐ outro
3. Idade: ☐ 21 a 27 anos; ☐ 28 a 34 anos; ☐ 35 a 41 anos; ☐ 42 a 48 anos;
☐ 46 a 50 anos; ☐ mais de 50 anos
4. Estado Civil: ☐ solteiro(a); ☐ separado(a) / divorciado; ☐ casado(a);
☐ outro

5. Tem filhos? ☐ sim ☐ não; se “sim”, quantos?

6. Instrução da Mãe

☐ Pós-graduação ☐ ensino superior completo ☐ ensino superior incompleto ☐ ensino médio completo ☐ ensino médio incompleto ☐ ensino fundamental completo ☐ ensino fundamental incompleto ☐ não frequentou escola

7. Instrução do Pai

☐ Pós-graduação ☐ ensino superior completo ☐ ensino superior incompleto ☐ ensino médio completo ☐ ensino médio incompleto ☐ ensino fundamental completo ☐ ensino fundamental incompleto ☐ não frequentou escola

II - PERÍODO QUE ANTECEDE O ACESSO A INSTITUIÇÃO

8. Seu ingresso no curso de Engenharia de Alimentos foi por: ☐ 1º opção ☐ 2º opção
 9. Estudou em que tipo de escola: ☐ pública ☐ privada ☐ pública e privada
-

¹⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constava no início do **Questionário** eletrônico. Só tinha acesso a responder o Questionário, àqueles que aceitavam responder autônoma e livremente.

10. Como você avaliaria seu desempenho acadêmico antes de entrar na UFPB?

☐ Péssimo ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo ☐ excelente

11. Considerando o processo de formação na escola básica, você já foi reprovado (ano)?

☐ Sim ☐ Não

12. Você estudou em cursinho antes de ingressar na Educação Superior?

☐ Sim ☐ Não

13. Você tem outra formação de nível superior? ☐ Sim ☐ Não

14. Você teve dificuldades de ingressar na Educação Superior?

☐ sim ☐ não, se sua resposta for “sim” quais foram as maiores dificuldades?

☐ indecisão na escolha do curso; ☐ reprovação no processo seletivo; ☐ falta de interesses por cursos superiores; ☐ ter que trabalhar; ☐ questões familiares; ☐ outras, quais?

15. Qual(is) foi(ram) seu(s) critério(s) para escolha do curso?

☐ facilidade no ingresso ☐ identificação pelo curso ☐ mercado de trabalho ☐ obter a formação superior ☐ outros, quais?

16. O seu ingresso no curso foi por meio de quais políticas de acesso:

☐ Processo Seletivo de Transferência Voluntária – PSTV; ☐ Exame Nacional do Ensino Médio ENEM; ☐ Processo Seletivo Simplificado – PSS; ☐ Vestibular; ☐ Modalidade de ingresso por reserva de vagas – MIRV; ☐ Outra.

III. PERÍODO DE PERMANÊNCIA NA INSTITUIÇÃO

17. Você encontra-se na Instituição?

☐ ativo ☐ bloqueado ☐ ativo e desbloqueado

18. Você saiu da bloqueagem no curso? Porque?

19. Considerando as condições socioeconômicas para permanência no curso superior. Como você alcançou a permanência, explique:

20. No processo de permanência no curso superior se você teve dificuldades, dê nota de 1 a 10 em cada item pontuado abaixo, considerando que: *a nota maior estará associada à maior intensidade da dificuldade.*

☐ Dificuldades de ordem financeira

☐ Dificuldades pela falta de apoio financeiro da instituição

- ☐ Dificuldades de conciliar trabalho e estudo
- ☐ Dificuldade no aprendizado: metodologia do professor
- ☐ Dificuldades no aprendizado: assimilação nos conteúdos
- ☐ Dificuldades no aprendizado: pelo déficit na leitura e escrita
- ☐ Dificuldades no acesso aos recursos didáticos
- ☐ Dificuldades em habituar-se no meio acadêmico, no que se refere ao conhecimento, crenças, artes, moral, costumes etc.
- ☐ Dificuldades com a infraestrutura inadequada
- ☐ Dificuldades em concordar com os princípios ideológicos do curso
- ☐ Dificuldades com a falta de engajamento dos professores com os princípios ideológicos no curso.
- ☐ Dificuldades pela falta de programas acadêmicos para a potencialização da formação
- ☐ Dificuldades emocionais como temperamento, personalidade e motivações
- ☐ Dificuldades motora, auditiva e visual
- ☐ Dificuldades na falta da motivação financeira e emocional da família
- ☐ Outra(s), cite:

21. Dentre os serviços que a UFPB oferece, quais são o(s) que você utiliza?

☐ restaurante universitário ☐ residência universitária ☐ auxílio creche ☐ auxílio transporte ☐ auxílio moradia ☐ bolsa permanência ☐ estudante com deficiência ☐ apoio em eventos ☐ outro.

22. O apoio recebido contribuiu direta ou indiretamente para permanência no curso?

Explique? _____

23. Você participa de projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão?

☐ sim ☐ não. Se “sim” quais? ☐ ensino ☐ pesquisa ☐ extensão

24. Você recebe bolsa? ☐ sim ☐ não

25. Você acredita que os programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão vêm fortalecendo a qualidade na sua formação? ☐ sim ☐ não

26. Aceitaria ser voluntário de algum programa acadêmico? ☐ sim ☐ não

27. Com relação aos programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão enumere por ordem crescente a importância dos mesmos.

☐ Fortalecimento da formação acadêmica ☐ ampliação dos conhecimentos
☐ interação acadêmica ☐ formação profissionalizante ☐ outros.

Quais? _____

IV.PERÍODO DE SAÍDA DO CURSO

28. Trabalha na área de alimentos? [☐] sim [☐] não; se sim, qual?

29. O curso atendeu suas expectativas iniciais? [☐] sim [☐] não; se não, porque?

30. Que fatores poderiam influenciar para você permanecer no curso de Engenharia de Alimentos?

31. Marque o(s) período(s) do curso que você encontrou maiores dificuldades?
[☐] 1º [☐] 2º [☐] 3º [☐] 4º [☐] 5º [☐] 6º [☐] 7º [☐] 8º [☐] 9º [☐] 10

32. Que motivo(s) o levou a sair do curso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB?

33. Houve problema na forma de ensino aplicada pelos professores? [☐] sim [☐] não; se sim, quais?

34. Que disciplinas do curso você encontrou maiores dificuldades?

35. Que sugestões você indicaria para diminuir os problemas da retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB?
