



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
POLÍTICA (PPGPS)
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE
MINAS GERAIS (IFNMG)**

LUCIANA GUSMÃO DE SOUZA NARCISO

**ANÁLISE DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO
INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS –
CÂMPUS ARINOS: EXCLUSÃO DA ESCOLA OU EXCLUSÃO
NA ESCOLA?**

**FLORIANÓPOLIS
2015**

Luciana Gusmão de Souza Narciso

ANÁLISE DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO
FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *CÂMPUS* ARINOS:
EXCLUSÃO DA ESCOLA OU EXCLUSÃO NA ESCOLA?

Dissertação submetida como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia Política, no Programa de Pós Graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Erni José Seibel

Santa Catarina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Narciso, Luciana Gusmão de Souza

Análise da Evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Câmpus* Arinos: Exclusão da Escola ou Exclusão na Escola?/ Luciana Gusmão de Souza Narciso; orientador, Erni José Seibel– Florianópolis, SC, 2015.

262 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós Graduação em Sociologia Política (PPGSP).

Inclui referência

1. Ciências Políticas. 2. Evasão. 3. Educação Profissional. 4. Políticas Públicas. I. Seibel, Erni José. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.

Luciana Gusmão de Souza Narciso

ANÁLISE DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO
FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *CÂMPUS* ARINOS:
EXCLUSÃO DA ESCOLA OU EXCLUSÃO NA ESCOLA?

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

- A Deus, por permitir que eu trilhasse todo o percurso com honestidade, dedicação e sem que nada, jamais, abalasse a minha fê.

- À minha família, Fred, Sâmilla e Caroline por permanecerem ao meu lado, incentivando-me a percorrer este caminho; por compartilharem angústias e dúvidas, pela solidariedade em momentos difíceis e, sobretudo, por terem suportado toda a minha ausência. A vitória desta conquista é dedicada, com todo o meu amor, a vocês!

AGRADECIMENTOS

Peleja tão grande quanto escrever esta dissertação, foi ter apenas algumas laudas para expressar minha gratidão às pessoas que estiveram presentes durante esses 24 meses.

Apesar de que uma dissertação seja, pela sua aplicabilidade acadêmica, um trabalho individual, muitas vezes até solitário, há contribuições de naturezas dessemelhantes que devem ser evidenciadas. Em razão disso, desejo manifestar meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente, a caminhada foi longa, árdua, cheia de obstáculos, mas foi percorrida com serenidade e tranquilidade, e devo isso a muita gente que confiou em mim desde o princípio. E como diz o poeta: “E aprendi que se depende sempre/De tanta, muita, diferente gente.” (Gonzaguinha). Agradeço:

As minhas filhas, Sâmilla e Caroline, pela compreensão e ternura, pela excitação e orgulho com que sempre reagiram às minhas conquistas. Por terem “suportado” 4 meses de ausência, com sabedoria e paciência. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho a que dedico ao trabalho lhes possam servir-lhes de estímulo para fazerem sempre “mais e melhor”, pois, independente do que façam, “façam da melhor maneira possível”! Agora, uma dica: Podem desligar o computador!! Acabou!! Que nos aguardem os piqueniques, cinemas, parques, viagens, clubes, almoços de domingo, preparo de receitas a seis mãos, praças, passeios de bicicletas... E eu pensando que iria descansar! Vocês são a minha melhor parte!

Aos meus pais, por terem me educado, repassado valores morais, religiosos e éticos e por terem me ensinado o verdadeiro Caminho. Ao meu pai, exemplo de que nada se conquista sem honestidade, persistência e muito trabalho. À minha mãe, por ter me incentivado a estudar desde criança e, acima de tudo, por ter cuidado com tanto zelo e amor da minha família e do meu lar em todos os momentos em que estive ausente.

Aos meus irmãos Lilian, Nilson e Vinícius, extensivo às suas famílias, e à minha “boadrasta”, Nininha, pelo companheirismo, palavras de otimismo, pelos silêncios quando necessário, pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater e, principalmente, pela confiança e o carinho de sempre. “Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens” (Provérbio africano).

Aos meus irmãos em Cristo, em nome de Cida Melo estendo a todos, pelas orações, carinho e palavras de fortalecimento da fé, quando eu estava desanimada.

Aos irmãos que Deus colocou em meu caminho, pois “O amigo ama em todos os momentos; é um irmão na adversidade” (Pv 17:17):

Às AMIGAS Alínice, Cacilda, Cida Colares, Giuliana, Lícia, Silvana, Valéria e Vera (e Mô) pelo amor incondicional, sempre! Por terem me tirado da caverna algumas vezes quando eu mais precisava e por jogarmos conversas fora, regadas ao café da tarde.

Aos colegas do MINTER pelo companheirismo e por vivermos um antagonismo tão profícuo para o nosso crescimento. Às colegas de república Edlene, Silvinha e Rose, por terem tornado os dias em Floripa mais leves. Especialmente à Rose, pela cumplicidade e amizade desde a leitura do edital do processo seletivo até à defesa, literalmente juntas. A Marcos Miguel, companheiro nas tardes de orientações e do Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas (NIPP), dividindo todas as ansiedades, dúvidas e certezas e por ter colaborado diretamente na aplicação dos questionários.

À minha sogra, D. Edite e família, pelas orações e preocupação constantes.

Ao professor, Doutor Erni José Seibel (UFSC), meu ORIENTADOR, no sentido literal da palavra, pelo exemplo profissional, por ter transformado esse momento em verdadeira condução. Escreveria páginas agradecendo a sua paciência, sapiência, dedicação, competência científica e muitas contribuições durante todo o processo. E vou falar para o senhor o que eu disse durante todo o processo: “Eu não poderia ter um orientador melhor!” Mas o retorno está aqui, pois: “Missão dada é missão cumprida!” Quando ‘crescer’ quero ser igual ao senhor!

Aos professores Doutor Jacques Mick, Doutora Lígia Lühmann que coordenaram nosso ingresso e o Programa de Pós-Graduação com maestria, otimismo, simplicidade e profissionalismo. Por terem participado da minha banca de qualificação com sugestões que me fizeram olhar o projeto sob outro prisma.

Aos professores do MINTER que se disponibilizaram a ministrar as aulas em nossa “terrinha” e também aos que foram nossos mestres na temporada da UFSC. Pela disponibilidade e generosidade reveladas ao longo destes anos de trabalho. Com vocês, divido a alegria desta experiência.

Aos membros da banca examinadora de dissertação, Professor Doutor Erni José Seibel (UFSC), Carla Almeida (UEM), Amurabi Oliveira (UFSC), Jacques Mick (UFSC) e Lígia Lühmann (UFSC) por dispensar seu tempo valedouro para leitura reflexiva e apresentar críticas

irrefutáveis que possibilitaram que este trabalho fosse finalizado com sucesso.

Às Instituições IFNMG e UFSC, por não medirem esforços para que o MINTER se concretizasse.

Às colegas da Reitoria e à Pró-Reitora de Ensino professora Dra. Ana Neta que me receberam tão bem e, inúmeras vezes, me apoiaram nos momentos mais tensos quando os estudos e o trabalho se cruzavam.

Ao *Câmpus* Arinos, pela disponibilidade manifestada em me receber e conceder informações sobre alunos e ex-alunos, contribuindo com informações de interesse numa fase difícil do trabalho: a pesquisa de campo.

Aos alunos evadidos e concluintes dos cursos técnicos do *Câmpus* Arinos que gentilmente contribuíram com a realização desta pesquisa, sem vocês nada disso estaria aqui no papel. É por causa da docência que sou tão feliz, pois temos companheiros para o resto da vida.

A entrega desta dissertação, verdade seja dita, se fez integralmente: estou nela. E, para que assim o fosse, a entrega foi absoluta. Destarte, não haveria palavras para expressar os agradecimentos a cada um pela participação maior ou menor e que esteve comigo fisicamente ou mentalmente nesses dois anos de “escrevivência”.

"Esta dissertação é dedicada àqueles cuja sapiência imemorial soergueu aos átrios da maestria um a-lumno, em sua casta efeméride. Sou-lhes grato, doutos mortais, pelas máximas de tino e erudição, doadas a este mero aprendiz em termos de irrestrita paixão. E tenho dito."

Agradecimento Especial

O agradecimento especial foi reservado a uma pessoa: meu Esposo. COMPANHEIRO de sempre, desde o início de minha jornada acadêmica e profissional. Olho para trás e me pergunto: Quando você não esteve presente? E sua presença não é somente física, emocional, financeira, sentimental, psicológica... é intensa! Nesses dois últimos anos seu companheirismo foi mais latente. Sempre acreditando e me fazendo acreditar que eu chegaria ao final da jornada. Esse período foi intenso, árduo, com ausências, mas, mesmo que eu estivesse distante, você esteve tão presente. Sou muito feliz por ter você ao meu lado e este período serviu para confirmar uma verdade: SOMOS UMA FAMÍLIA! Obrigada, Fred, meu AMOR!

“Vim. Vi. Venci.”

*“Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu”*

Darcy Ribeiro

RESUMO

A presente dissertação tem com tema “Análise da evasão nos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Câmpus Arinos: Exclusão da escola ou exclusão na escola?” Tal estudo é o resultado de uma pesquisa e análise bibliográfica, documental e estatística. O escopo da análise foi identificar fatores determinantes da evasão escolar nos cursos técnicos do Câmpus Arinos/IFNMG. A evasão escolar é um fenômeno complexo que impacta perdas de ordem educacional, econômica, familiar e social, além de frustrações de aluno e familiares, comprometendo expectativas de mobilidade social através da escola, assim como um possível futuro profissional e, ainda, uma enorme frustração emocional para o aluno evadido. Um novo modelo de educação profissional foi implantado através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), no ano de 1997, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que, dentre outros objetivos, tem como meta implantar e ampliar o número de vagas nas escolas técnicas, assim como sua saída com sucesso e diversificar a sua oferta. A experiência está revelando que não basta apenas aumentar e garantir o acesso à educação, mas também garantir a efetiva permanência do aluno. Não obstante, a educação profissional técnica de nível médio dos Institutos Federais se depara com expressivos índices de evasão escolar. O Câmpus Arinos (MG) atingiu, em média, 48% de alunos evadidos nos cursos técnicos no período de 2009 a 2013. Preocupados com o fenômeno da evasão nos Institutos Federais de todo o país, o Tribunal de Contas da União (TCU), no ano de 2012, realizou uma auditoria na Rede Federal de Ensino que resultou no acórdão 506/13 e estipulou um prazo de 180 dias para que o MEC apresentasse um Plano de Ação que atendesse às recomendações apontadas. Este trabalho procurou investigar as variáveis preditoras de evasão dos alunos no Câmpus Arinos, através de uma pesquisa estruturada em quatro fases. Inicialmente, foi pesquisado o estado da arte das publicações sobre a evasão na educação profissional de nível técnico na Rede Federal. Em seguida levantou-se e analisou-se o quantitativo de matrícula e de evasão da educação profissional técnica no Brasil, em Minas Gerais, no IFNMG e no Câmpus Arinos por meio do Censo/IBGE, SISTEC-SETEC/MEC, Secretaria de Registro Acadêmico do Câmpus Arinos. Com os dados em mão, criou-se um questionário para ser aplicado “online” para os alunos evadidos e concluintes. Por último, usando o programa de tratamento estatístico SPSS, procedeu-se à categorização apresentação das respostas dos alunos por variáveis, como: faixa etária

sexo, cor, curso, modalidade de ensino, local de moradia, renda, trabalho, dentre outros. O conjunto de variáveis que coopera para que o aluno abandone os bancos escolares é muito heterogêneo, subdividindo-se em intra e extraescolares. A pesquisa revelou que os fatores que mais contribuíram para a evasão foram: enorme dificuldade nas disciplinas técnicas e exatas (82%); atividades fora do IFNMG que atrapalhavam a permanência na escola (74%) e dentre essas atividades o “trabalho” foi o que mais contribuiu com a evasão (61,53%); falta às aulas (60%), sendo que os motivos das faltas às aulas eram “notas baixas” e “problemas com a instituição” (61,53%).

Palavras-chave: Evasão. Educação Profissional. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The subject of this study is “Analyzing why students are quitting school at Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Câmpus Arinos: Are students quitting school or is the school quitting on them?” This study shows the results obtained from a research as well as bibliographical, documental and statistical analyses. The purpose of this study was to identify the reasons why students are quitting school in this aforementioned place. Quitting school is a very complex act resulting in losses in educational, economical, familiar and social areas. It causes personal frustration hurting students’ plans in an intended successful professional career that may not happen because of that. A new occupational school program was implemented by Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), in 1997, when Fernando Henrique Cardoso was still the president. The purpose of this program is to implement and increase more occupational schools assuring market diversity and students’ success. Experience has shown that it is not enough to have more courses but it is also relevant to make sure students keep on attending them. It is important to say that the Federal Institutes have had high levels of students quitting their occupational high schools. Arinos branch alone had 48% of students quitting its courses from 2009 to 2013. In 2012, Tribunal de Contas da União (TCU) concerned with this problem gave a closer look at what was happening with those schools. They came up with a plan of action number 506/13 and set a 180-day period for MEC to adjust all the recommendations suggested. This plan of action tried to study the variables that are causing students to quit school in Câmpus Arinos through a four-stage research. First, there was a research in some publications that deal with problems in occupational schools managed by the Federal Institutes. After that, the number of enrollments was contrasted with the number of students quitting schools in the country, in Minas Gerais, in IFNMG and in Arinos using the data from IBGE census, SISTEC-SETEC/MEC, and from Arinos’ database. A questionnaire was created from that data collected and applied in an online platform for students who had quit and for students who were graduating. In order to deal with these data, a statistical software (SPSS) was used to present the answers in categories such as age, gender, race, course, place of residence, economical status, work and others. This study showed that the reasons why students quit school are: learning difficulties in all subjects (82%); outside school activities (74%) and among such activities the “physical work” was the main factor causing students to quit school (61,53%); skipping classes

(60%), and the reason why it is happening is due to “low grades” and “problems with the institution itself” (61,53%).

Keywords: Evasion. Vocational Education. Public Policy.

LISTA DE SIGLAS

AC - ACÓRDÃO

APL - Arranjos Produtivos Locais

BID - BANCO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselhos Estaduais de Educação

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (

EAD - Educação a Distância

EAF - Escola Agrotécnica Federal de Salinas

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EPT - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FIC - formação inicial e continuada

FOC Fiscalização de Orientação Centralizada

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

IF - INSTITUTO FEDERAL

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica

IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas

IFNMG - INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS

Ifsuldeminas - Instituto Federal do Sul de Minas

Ifsuldestedeminas - Instituto Federal do Sudeste de Minas

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

IPEA - *INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MINTER - Mestrado Interinstitucional

NIPP - Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP - Projeto Político Pedagógico
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PEP - *PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA - *PLANO PLURIANUAL*
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de expansão da educação profissional
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SENAC - Serviço de Aprendizagem Comercial
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SER - Secretaria de Registro Escolar
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIDRA - Sistema IBGE de Recuperação Automática
SISTEC - SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
SPSS - “Statistical Package for Social Sciences”
TCU - TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO
UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UFJF - *UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA*
UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNED - unidades descentralizadas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos de 2005 e 2006	48
Gráfico 2 - Evolução do número-índice de matrículas iniciais na Educação Profissional de Nível Técnico – Brasil, 2001-2009	53
Gráfico 3 – Evolução do número de estudantes matriculados em cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais de 2001 a 2013.....	84
Gráfico 4- Resultado do IDEB das Escolas Estaduais (9º ano) do Noroeste de Minas Gerais.....	93
Gráfico 5- Porcentagem de Alunos fora do Ensino Médio no Brasil, Minas Gerais, Mesorregião Noroeste, Microrregião Unaí, Arinos e Câmpus Arinos .	94
Gráfico 6 - Execução orçamentária do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (R\$ Bilhões)	96
Gráfico 7- Número de Docentes na Educação Profissional com Formação Superior com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica.....	115
Gráfico 8 - Quantitativo de jovens e matrículas no Ensino Médio no Brasil - 2013	128
Gráfico 9 – Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica – Brasil 2013.....	129
Gráfico 10 - Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional – Brasil 2013	130
Gráfico 11 – Quantitativo de escolas técnicas no Brasil	133
Gráfico 12 – Valores empenhados no Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, de 2008 a 2011.	133
Gráfico 13 - Evolução das matrículas na Educação Profissional de nível Técnico de 2001 a 2013.....	134
Gráfico 14 - Política Educacional Brasileira: Distribuição da matrícula na Educação Profissional Brasileira por Dependência Administrativa – Brasil – 2013	135
Gráfico 15 - Relação de alunos matriculados, concluintes, em curso e evadidos no Câmpus Arinos por ano no período de 2009 a 2014	136
Gráfico 16 - Relação de alunos evadidos no Câmpus Arinos 2009/2014 por Cursos	138
Gráfico 17 - - Relação de alunos evadidos no Câmpus Arinos 2009/2014 por Modalidade de Ensino	139
Gráfico 18 - Faixa etária dos alunos do Câmpus Arinos.....	140
Gráfico 19- Sexo – Alunos ingressantes	141
Gráfico 20 – Porcentagem de evasão por curso	142
Gráfico 21 - Evasão por semestre/período.....	143
Gráfico 22 - Faixa etária dos evadidos e concluintes / 2009 – 2014 em porcentagem.....	144
Gráfico 23 - Sexo.....	145
Gráfico 24 - Cor.....	146

Gráfico 25 - Com quem morou durante o curso	148
Gráfico 26 - Quantidade de pessoas que moravam com o aluno	149
Gráfico 27 – Local de Moradia.....	150
Gráfico 28 – Renda Familiar	152
Gráfico 29 - Estado Civil.....	153
Gráfico 30 - Filhos.....	154
Gráfico 31 - Religião	155
Gráfico 32 – Morava com a mãe	156
Gráfico 33 – Formação Acadêmica da mãe.....	157
Gráfico 34 – Morava com o pai.....	158
Gráfico 35 - Formação Acadêmica do pai.....	159
Gráfico 36 – Incentivo dos pais	160
Gráfico 37 – Incentivo dos pais	161
Gráfico 38 – Incentivo dos pais	162
Gráfico 39 – Diálogo com os pais	163
Gráfico 40 – Quantidade de livros em casa	165
Gráfico 41 – Leitura de revistas em quadrinhos	165
Gráfico 42 – Leitura de livros literários.....	166
Gráfico 43 – Leitura de jornais.....	166
Gráfico 44 – Leitura de revistas de informações	167
Gráfico 45 – Atividades fora do IFNMG influenciaram na evasão	168
Gráfico 46 – Atividades fora do IFNMG em relação aos estudos	169
Gráfico 47 – Falta às aulas	171
Gráfico 48 – Resolução dos problemas do aluno no IFNMG	174
Gráfico 49 – Interesse em voltar ao IFNMG e decisão acertada em sair do IFNMG	175
Gráfico 50 – Matrícula em outra escola após saída do IFNMG	176
Gráfico 51 - Quais os motivos que o levaram a abandonar o IFNMG?	177
Gráfico 52 – Tempo assistindo TV.....	179
Gráfico 53 – Tempo fazendo trabalhos domésticos.....	179
Gráfico 54 – Fase em que começou a estudar.....	180
Gráfico 55 - Reprovação.....	181
Gráfico 56 – Evasão anterior.....	182
Gráfico 57 – Gostava de Estudar Língua Portuguesa	183
Gráfico 58 – Dever de casa de Língua.....	184
Gráfico 59 - O professor de Língua Portuguesa corrigia o dever de casa?	184
Gráfico 60 – Gostava de estudar Matemática	185
Gráfico 61 – Dever de casa de Matemática	186
Gráfico 62 – Professor de Matemática corrigia o dever de casa	186
Gráfico 63 – Elogio dos professores.....	187
Gráfico 64 – Brigas entre os alunos.....	188
Gráfico 65 - Brigas entre alunos e funcionários	189
Gráfico 66 – Brigas no Câmpus.....	190
Gráfico 67 – Escolaridade anterior	192

Gráfico 68 – Meio de transporte	193
Gráfico 69 – Pagava o meio de transporte	194
Gráfico 70 – Recebia bolsa ou auxílio	195
Gráfico 71 - Emprego	196
Gráfico 72 – Avaliação do IFNMG	198
Gráfico 73 – Participação nas aulas	200
Gráfico 74 – Recebia Bolsa de Iniciação Científica	201
Gráfico 75 – Recebia auxílio permanência	202
Gráfico 76 – Realização de estágio	203
Gráfico 77 – Participação em Eventos	204
Gráfico 78 – Horário das aulas	206
Gráfico 79 - <i>Bullying</i> na escola	207
Gráfico 80 – Prática de <i>bullying</i>	208
Gráfico 81 – Drogas na escola	209
Gráfico 82 – Motivos para estudar no IFNMG	210
Gráfico 83 – Dificuldade do curso	211
Gráfico 84 – Dificuldades no curso	212
Gráfico 85 – Disciplina favorita	214
Gráfico 86 – Disciplina de que menos gostava	215
Gráfico 87 – Qualificação dos professores	217
Gráfico 88 – Inserção no mercado de trabalho dos alunos do IFNMG	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oferta atual dos cursos do Câmpus Arinos.....	64
Quadro 2 - Consolidação das causas da evasão no Câmpus Arinos.....	89
Quadro 3 - Consolidação das causas da evasão no Câmpus Arinos.....	90
Quadro 4 - Consolidação das causas da evasão no Câmpus Arinos.....	91
Quadro 5 -Consolidação <i>das causas da evasão no Câmpus Arinos</i>	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de matrículas em 2006, por faixa etária (em%).....	48
Tabela 2 - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – municípios atendidos – Brasil (2010-2011-2014)	55
Tabela 3 - Matrículas na Rede Federal de Educação Profissional Técnica – Brasil e Grandes Regiões (2010-2011)	56
Tabela 4 - Quantidade de discentes do IFNMG, por <i>Câmpus</i> , de 2010 a 2013.	64
Tabela 5 - Alunos Evadidos, Em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011	87
Tabela 6 - Alunos em retenção por diferentes prazos e diferentes cursos, de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011.	88
Tabela 7 - Quantitativo de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, matrículas no ensino médio e na educação profissional.....	131
Tabela 8 – Perfil do aluno evadido e do aluno concluinte do Câmpus Arinos	222

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
CAPÍTULO I- POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 2000.....	37
1.1 Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP): considerações históricas.....	38
1.2 Decreto 2.208/97 - Fratura exposta entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio.....	40
1.3 Decreto Nº 5.154/04: um marco no desenvolvimento e na expansão da Educação Profissional	44
1.4 O processo de “ifetização” da Rede Federal de Educação Tecnológica.....	50
1.5 A Educação Profissional e Tecnológica em Minas Gerais.....	58
1.6 A Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG.....	63
CAPÍTULO II - EVASÃO ESCOLAR.....	69
2.1 Evasão da escola ou exclusão na escola?.....	71
2.2. Evasão escolar nos Institutos Federais.....	73
2.3 Fatores fomentadores da evasão escolar.....	98
2.4 Necessidade da formação de professores para a educação profissional.....	112
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	125
3.1. Procedimentos de Coleta e Análise Exploratória dos Dados.....	126
3.2 Matrículas na Educação Profissional.....	127
3.3 Pesquisa sobre o perfil de todos os alunos matriculados nos cursos técnicos do Câmpus Arinos	136
3.4 Análise das variáveis referentes à pesquisa com os alunos evadidos e concluintes que responderam ao questionário.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
5 REFERÊNCIAS.....	227
ANEXOS	245

INTRODUÇÃO

“O homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, questionar.”
(BACHELARD, 1996, p. 21)

A expansão da Rede Federal de Ensino, além do objetivo de produzir conhecimento científico e cultural, empenha-se em atender às demandas apresentadas pela realidade do país, buscando o desenvolvimento da sociedade brasileira. O fato de vivermos em um país com baixos índices de desenvolvimento educacional é agravado pelo abandono dos educandos dos cursos técnicos antes da conclusão, o que contribui para desacelerar o crescimento da nação.

Existem poucos estudos sistematizados sobre a evasão nos cursos técnicos dos Institutos Federais, precisamente onze dissertações e uma tese, segundo os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tais números devem ser considerados ínfimos diante da expansão da Rede Federal de Educação Profissional que contabiliza mais de 562 (quinhentos e sessenta e dois) *Campi* em todo o Brasil, gerando mais de um milhão e cem mil vagas. Diante de toda a trajetória de mais de cem anos da Educação profissional, a evasão tem sido um fenômeno persistente.

Os altos números da evasão são preocupantes, tendo em vista as consequências que esta situação causa para a economia, afinal, são recursos que, se melhor direcionados, poderiam contribuir para a formação de profissionais técnicos para atuar na sociedade, ou se quiserem, verticalizar os estudos. Uma vez que, o estudante que ingressa no curso técnico, ocupa uma vaga e na sua desistência, na maior parte das vezes, esse lugar não é preenchido, ocasionando uma maior ociosidade.

Na tentativa de reverter esse quadro preocupante, o Tribunal de Contas da União (TCU) publicou o acórdão nº 506/2013, resultado de uma auditoria feita nos IFs, no qual orienta à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que planeje, conjuntamente aos 38 Institutos Federais, ações no intuito de combater a evasão que chega a 19% nos cursos técnicos de nível médio, retenção de estudantes, falta de docentes, infraestrutura insuficiente para apoiar o desenvolvimento de pesquisa e extensão. Tal orientação fez com que a SETEC criasse um grupo de trabalho, por meio da Portaria SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013, que elaborou o índice de evasão,

retenção e conclusão em todos os cursos, níveis e modalidades de ensino e publicará brevemente um documento orientador com subsídios para a superação da evasão e retenção na Rede Federal.

Diante desse contexto, reflete-se sobre a qualidade de ensino no IFNMG – *Câmpus* Arinos, com as seguintes questões norteadoras: Quais os percentuais de evasão no período compreendido entre 2009 a 2014? São significativos? Por quê? Quais os fatores que provocam a evasão nestes cursos? Existem mecanismos de acompanhamento e apoio aos estudantes nestas situações? Em caso afirmativo, quais são eles? Qual é o resultado efetivo destes mecanismos? Qual o perfil de aluno que representa a taxa mais elevada de evasão nos cursos técnicos? Professores e gestores escolares contribuem para minimizar este problema que aflige alunos, familiares e profissionais do ensino? Como? Porque é recorrente a evasão de grande parcela de alunos ingressantes durante o ano letivo, embora saibamos que a escola é o lugar por excelência para a construção da cidadania e preparação para o mundo do trabalho? O que está sendo feito ou planejado, nos âmbitos das políticas públicas para a manutenção do aluno ingressante no 1º ano do ensino médio para lhe garantir a saída com sucesso?

São estes os questionamentos que nortearam a investigação oriunda da observação cotidiana no recinto escolar e de estudos já desenvolvidos sobre o tema, dados que são preocupantes, na medida em que cada aluno evadido ou reprovado poderá ser mais um indivíduo excluído da sociedade.

Nesse contexto, convocaram-se a estudar essas múltiplas variáveis que estão presentes nessas novas exigências dirigidas aos Institutos Federais e a identificar as brechas que contribuem para modificar essas circunstâncias.

O objetivo central deste trabalho foi analisar os fatores que provocam o processo de evasão em todos os cursos técnicos do IFNMG *Câmpus* Arinos, identificando os alunos evadidos e os fatores que contribuíram para a evasão do aluno no que diz respeito ao sexo, idade, raça, filhos, estado civil, religião, condição socioeconômica; compreendendo, sob a ótica das políticas públicas educacionais, os fatores determinantes da existência dos fenômenos da evasão; analisando os fatores didáticos, pedagógicos, socioeconômicos, intrainstitucionais e extrainstitucionais que favorecem a evasão; destacando as causas que contribuem para que esses alunos se evadam; relacionando a evasão escolar com as práticas docentes desenvolvidas na escola a fim de estabelecer um ponto de vista a respeito da existência desses fenômenos. E por fim, oferecer subsídios para posteriores

intervenções com o intuito de promover a superação de possíveis problemas identificados no processo ensino aprendizagem.

Assim, desde quando esta pesquisadora passou a ser professora da Rede Federal de Ensino, há três anos, percebeu de forma bem evidente um esvaziamento das turmas dos cursos técnicos durante o ano letivo. Tal fato passou a ser uma prática recorrente e se constituiu um fator de extrema preocupação, pois a evasão, não é um problema exclusivo do Câmpus Arinos, mas dos demais Campi que formam o IFNMG, bem como dos demais Institutos Federais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma revisão bibliográfica direcionada por uma metodologia sustentada em uma concepção quantitativa e qualitativa, que foi materializada por meio de trabalho de campo e de um estudo teórico conceitual e analítico através de pesquisa documental acerca dos dados encontrados sobre a evasão nos referidos cursos técnicos.

Segundo Minayo (1993), para alcançarmos o conhecimento científico, muitas vezes é preciso vincular as duas abordagens que, em algumas situações, são insuficientes para analisar toda a problemática. Dessa maneira, as abordagens quantitativas e qualitativas podem ser utilizadas de maneira aglutinada e articulada, interagindo dinamicamente, pois

(...) se a relação entre o quantitativo e o qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (Minayo, p. 247)

Os procedimentos qualitativos tiveram o propósito de especificar e delinear o objeto de pesquisa e seu contexto social de relações, ou seja, a evasão e suas evidências, os pressupostos teóricos de investigação e os heterogêneos contextos em que as diversas modalidades e cursos técnicos, bem como os alunos do *Câmpus* Arinos estão entremeados, tais como o das políticas públicas para a educação profissional, o do mundo do trabalho, dentre outros.

Acerca dos procedimentos quantitativos, foram empregados dados, relatórios e recursos estatísticos do Censo Escolar, do Instituto de

Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), da Secretaria de Registro Escolar do *Câmpus* Arinos, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outros que possibilitaram a compreensão do objeto analisado dentro de um panorama horizontal e descritivo.

Os estudos descritivos, bem como também os estudos teóricos acerca da evasão escolar alicerçaram a terceira etapa da pesquisa que se baseou em verificar e levantar dados primários acerca dos fatores de evasão nos cursos técnicos do *Câmpus* Arinos.

Conectando-se com a perspectiva de Bourdieu, esta pesquisadora tem a concepção de que deve-se manter o princípio da vigilância epistemológica, evitando a contaminação das pré-noções, para que se consiga analisar as coisas no contexto de maneira diferenciada. Toda a atenção deve estar voltada para o ato corriqueiro do aluno de não mais frequentar a escola. O que é cabível dizer, sob a perspectiva sociológica, sobre esse paradigma de procedimento supostamente desinteressante e preocupante? Certamente, há muito a dizer.

Este estudo seguiu as seguintes etapas consideradas importantes: Pesquisa documental; Análise dos Dados e Documentos; Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Exploratória.

Para conhecer o perfil dos alunos participantes¹, aplicou-se um questionário “*on line*” que foi respondido por dois grupos focais, sendo um 232 (duzentos e trinta e dois) alunos evadidos e o outro com 282 (duzentos e oitenta e dois) alunos concluintes.² Nesse questionário foi inquerido acerca dos dados individuais, intraescolares e extraescolares. O período de aplicação dos questionários compreendeu os meses de outubro de 2014 a fevereiro de 2015. Com os dados compilados numa planilha e transportados para o programa SPSS fez-se as análises

¹Os partícipes desta pesquisa são os alunos que concluíram algum dos cursos técnicos ofertados pelo *Câmpus* ou alunos que chegaram a realizar a matrícula, frequentaram pelo menos 01 (um) dia de aula e saíram antes da conclusão do mesmo.

² Concebe-se por concluintes os alunos que já terminou o curso técnico no *Câmpus* Arinos ou o que está na última etapa do curso.

pertinentes e revelou-se algumas características importantes para este estudo.

Mas, para ter uma visão macro dos alunos matriculados em todos os cursos técnicos do Câmpus Arinos no período de 2009 a 2014, foi feita uma pesquisa à base de dados do SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica).

Tal pesquisa foi compilada, apresentada em forma de gráficos, revelando o perfil dos discentes dos cursos técnicos do Câmpus Arinos.

Investigou-se grande parte da população evadida e dos concluintes no período determinado, considerando, respectivamente, o tempo de permanência do aluno, bem como sua saída definitiva de seu curso de origem sem concluí-lo. Esses dados coletados foram organizados e analisados considerando as variáveis: sexo, idade, curso, reprovações, desistência, repetência, trancamento de matrícula. Após a aplicação dos questionários, procedeu-se à análise dos dados com o intuito de se aprofundar em questões relevantes.

Intentando alcançar o escopo desta pesquisa, o trabalho foi estruturado em três capítulos, nos quais estão presentes: a explanação teórico-metodológica que será utilizada, a contextualização do tema e exposição das estatísticas acerca da evasão nos cursos técnicos do Câmpus Arinos no período de 2009 a 2014.

O primeiro capítulo faz um relato das Políticas Públicas da Educação Profissional na década de 2000, no contexto da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

O segundo capítulo engendra uma discussão conceitual acerca da evasão escolar, por meio de uma revisão da literatura nas quais teóricos refletem acerca do fenômeno da evasão, utilizando para isso duas abordagens polarizadas: uma que debate e analisa os fatores extrínsecos à escola, e a outra, a partir dos fatores intrínsecos.

O terceiro e último capítulo analisa e interpreta os dados encontrados do quantitativo de alunos evadidos e as causas de sua saída da escola, bem como as respostas dos alunos concluintes e analisar os motivos que contribuíram para a sua permanência. Tais procedimentos foram feitos por meio do programa de tratamento estatístico SPSS e no final apresentou-se: a) análises exploratórias de dados; b) testes sobre a média; c) análise fatorial exploratória e d) análise das correlações lineares, todas feitas de maneira encadeada com as abordagens teóricas estudadas.

CAPÍTULO I- POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 2000

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. (FREIRE, 1997:55).

A Educação Profissional e Tecnológica é a forma mais eficiente de interação entre o sistema educativo e os demais sistemas sociais. Tal análise deve ser feita levando-se em conta não somente as prerrogativas acadêmicas, mas também as políticas considerando-se as estratégias que são utilizadas, principalmente sob o prisma do desenvolvimento social.

As Políticas Públicas para a Educação devem perpassar todo o sistema educacional e ir além dele, engendrando uma extensa rede em que as políticas sejam imbricadas e tenham compatibilidade e complementaridade entre si. Essa realidade só se torna possível no momento em que há a solidificação da integração entre as políticas, tendo como escopo o desenvolvimento que deve beneficiar todo o corpo social.

Essa deve ser a finalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ou seja, não se curvar às conveniências mercantilistas definidas pelo mercado de trabalho, nem tão pouco adequar-se à “formação escolar”, mas comprometer-se com o refreamento das desigualdades sociais, a expansão socioeconômica, relacionadas à educação básica ofertada por uma escola pública de qualidade. Entretanto, esta modalidade de educação deve estar integrada ao mundo do trabalho, com diversas outras políticas e ações públicas e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Sendo assim, a Educação Profissional e Tecnológica vem sendo utilizada, principalmente pelos últimos governos para subsidiar a construção da cidadania, bem como inserir alunos com pretensões trabalhistas e trabalhadores com pretensões escolares na sociedade tecnológica, estreitando, dessa maneira, o vínculo com o contexto escolar mais amplo.

Pode até parecer que se está jogando água no moinho do senso comum, mas é preciso salientar que a educação profissional de hoje passou no último século por vários conflitos entre o mercado de

trabalho, a empregabilidade, a escola e a profissionalização e por diversos campos sociais³: econômico, sociopolítico e cultural.

É preciso admitir-se que foram muitas fronteiras. Fronteiras de anos, décadas e até mesmo séculos. Fronteiras de sonhos, de paradigmas e até mesmo de valores, em que essa modalidade de ensino foi, muitas vezes, até exilada para as margens das preocupações e da agenda política de muitos governantes.

E para ter uma noção mais ampla deste cenário, far-se-á aqui uma explanação historicamente localizada nas duas últimas décadas em que houve diferentes e importantes Políticas Públicas Educacionais, e até mesmo contraditórias, que, para construí-las e reconstruí-las, foram determinados e mitigados vários fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.

1.1 Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP): considerações históricas

A Lei nº 8.948, de 1994, transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), instituindo o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que são instituições que devem ofertar o ensino profissionalizante, podendo criar cursos e ampliar as vagas nos níveis: i) Básico, com duração variável, independentemente de escolaridade, não sujeita à regulamentação curricular; ii) Técnico, destinado aos matriculados ou egressos do ensino médio, com organização curricular independente deste; e iii) Tecnológico, correspondente ao nível superior, destinado aos egressos dos ensinos médio ou técnico. Tais transformações foram concebidas à

³Definição de Bourdieu: Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.)

luz de diretrizes estabelecidas pelo MEC que propiciou infraestrutura física, condições técnico-pedagógicas e administrativas e formação continuada dos recursos humanos.

Mas, somente em 1999 que se efetivou a modificação na nomenclatura e atribuições das escolas federais. Mas, contrariamente ao que era esperado, mesmo com a modificação do objetivo das instituições de ensino das unidades da Rede Federal, não se notou aumento da oferta de vagas.

Entretanto, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, orienta a reestruturação do Ensino Médio com o intuito de suprir as insatisfações com Educação Profissional referendada ainda pela Lei nº 5.692/71⁴. Dessa maneira a LDB promoveu uma dicotomia entre o Ensino Profissionalizante, que não equivale mais ao nível de ensino médio, e o Ensino Médio.

A LDB define a Educação em seu Capítulo III art.39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.”

Em 1997, o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) foi lançado no Brasil através de um financiamento do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), no valor de US\$ 250 milhões e outros US\$ 250 milhões do Brasil, sendo recursos provenientes do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Seu objetivo principal foi instituir uma nova concepção de Educação Profissional, modernizando as escolas, adequando os currículos, capacitando os educadores e ofertando cursos balizados na necessidade do mercado de trabalho. O seu maior trunfo foi bifurcar o Ensino Médio em duas modalidades: propedêutica e profissionalizante. Resultando no retrocesso da Educação dual, sendo uma destinada aos filhos das classes dirigentes que adentrariam nos cursos de caráter científico e humanista e a outra destinada aos filhos das classes trabalhadoras que teriam acesso apenas à educação profissional.

Há de se ressaltar que a “investida” do BID veio acompanhada de parâmetros economicistas que atenderiam às conveniências de formação de mão de obra destinadas ao processo produtivo, desarticulando assim toda estrutura de formação profissional já consolidada na Rede Federal de Educação Profissional. O Governo Federal da época, orientado pelo viés economicista do neoliberalismo

⁴Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

hegemônico e solidificando sua submissão às orientações ideológicas impostas pela política e orientações do BID, desfez a oferta de formação integral do ser humano em que trabalho e conhecimento eram articulados, fomentando uma extensa modificação.

1.2 Decreto 2.208/97 - Fratura exposta entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio

Os governos anteriores não tinham a intenção de expandir a Rede Federal. Assim, no ano de 1997, o Governo Federal vigente decide reformá-la e para isso lançou o PROEP, cindindo o Ensino Profissional do Ensino Médio, passando, então, a serem ofertados em instituições diferenciadas. O ensino profissionalizante passou a ser financiado pelas instituições privadas, que, dessa maneira, deixam o Estado isento de suas obrigações educacionais.

Portanto, para concretizar a reforma do Ensino Médio, objetivada pela LDB, foi necessário publicar mecanismos legais tais como o Decreto 2.208/97, a Portaria nº646/97⁵ bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e instrumentos operacionais como o PROEP.

O Ensino Médio sempre vivenciou enormes dificuldades em relação à definição de sua identidade como nível de ensino, dada a dualidade de sua finalidade, ou seja, ora vista como propedêutica, ora vista como técnica. Afinal de contas, essa delimitação não é explicitada na LDB, em que se especifica que o ensino médio somente deva preparar o educando para o trabalho e à cidadania. Dessa maneira, houve brechas para que outras regulamentações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEMs) e o Decreto 2.208/1997, que iniciou a reforma da Educação Profissional, desmembrassem o Ensino Profissional do Ensino Médio regular. Tal decreto ainda subdividia a educação em três níveis: básico, técnico e tecnológico; sendo que não apresentava progressão obrigatória na oferta dos mesmos. Outro dificultador era que o nível técnico deixava de ser uma modalidade do ensino médio, tendo seu currículo organizado separadamente do ensino médio.

⁵ Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

Assim, são assentados dois caminhos desproporcionais, deixando à margem da história da Educação Profissional a integração entre a formação geral e a formação técnica. Para Kuenzer (2000)

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de Ensino Médio são atendidos. (Kuenzer, 2000, p.24)

E,

Percebemos que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’. (Frigotto, 2002, pág 46)

O Governo de Fernando Henrique ratifica as concepções de polivalência, competências e habilidades, qualidade total, emprego, produção, tudo isso à custa do cidadão mínimo.

Tal reforma, ainda muito incipiente, foi fortemente desaproviada e criticada. A alegação mais forte era de que o decreto propiciou uma bifurcação, ou melhor, uma fratura na educação, pois a formação técnica foi separada da formação propedêutica. Com esse dualismo na oferta, ficou evidente o abismo que se pôs entre os objetivos, projetos pedagógicos e formas de financiamento, acarretando em mais desigualdades sociais, tendo em vista que somente a formação técnica seria possível aos alunos pobres que atenderiam ao mercado de trabalho e perdendo a oportunidade de verticalização dos estudos.

Outro argumento mais contundente ainda é que os jovens mais pobres nem chegam a se matricular nas escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, que atende em sua maioria a elite, pois muitos evadem das escolas já no ensino fundamental e os que conseguem terminá-lo não passam pelos processos seletivos da rede pública de educação tecnológica, pois frequentaram escolas públicas de baixa qualidade.

1999 marca o início da dilatação da oferta de Educação Profissional através da formação de uma rede de escolas profissionalizantes comunitárias utilizando para isso um corporativismo entre municípios, sindicatos e associações, perfazendo um total de 73 (setenta e três) convênios que resultaram em 117 (cento e dezessete) projetos objetivando edificar e ampliar escolas de educação profissional, sendo aplicados R\$134,7 milhões.

Ainda no ano de 1999, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCN) por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro desse ano. Tais diretrizes apresentam os “princípios, critérios e definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.”

Os princípios, constantes nas DCN, que devem regular esse nível de educação, são: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; e autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Mas, muitas dificuldades foram encontradas para a implantação das Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico. A partir da promulgação das DCN, as escolas foram incitadas para que elaborassem os planos de curso condizentes com seus projetos pedagógicos, devendo se comprometer com o desenvolvimento de competências profissionais.

Entretanto, o prazo determinado pelo MEC, que era o final do ano de 2000, para instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico teve de ser prorrogado, pois as escolas encontraram muitos obstáculos para atender à nova organização curricular e o prazo tornou-se insuficiente para que as diretrizes fossem implantadas no início de 2001. Alguns obstáculos apresentados foram: os gestores escolares definiram tais mudanças como radicais, o MEC não liberou os referenciais curriculares de cada

área profissional dentro do prazo, e o mais agravante, ainda, foi que os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) só apresentaram tais diretrizes em seus respectivos estados no final do ano 2000.

Até então, o MEC apenas mantinha a Rede Federal de Educação Tecnológica que englobava as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

No ano 2002, inicia-se, na nova gestão do Governo Federal, através do MEC, a Missão de “Promover o processo de mudança no Brasil por meio da educação de qualidade para todos”, após levantamento dos desafios que atravancavam o desenvolvimento socioeconômico do país.

Essa estratégia é composta de quatro diretrizes básicas que nortearam as ações do MEC: *i) mudar as condições de vida e de trabalho dos professores e aprimorar sua formação; ii) universalizar o ensino, com qualidade, para todas as crianças e adolescentes; iii) abolir o analfabetismo; e iv) transformar a educação profissional e a universidade.*

Até então, a legislação vigente apresentava que a educação profissional complementava a formação geral, não reconhecendo dessa maneira que, para formar profissionais capazes de alavancar o desenvolvimento socioeconômico do país, era preciso oferecer tanto uma quanto a outra modalidade de ensino bem estruturadas.

Dessa maneira, o MEC desenvolve um número enorme de estratégias sagazes a fim de aglutinar e articular a educação profissional e o ensino médio, adaptando os currículos, objetivando a formação continuada e a oferta de trajetórias profissionais diversificadas. Outro ponto importante é que a oferta de cursos deveria ser balizada pelas demandas mercadológicas, dos cidadãos e da sociedade. Ressalta-se que as competências profissionais oriundas de fora dos muros escolares também são reconhecidas, tendo em vista a continuidade dos estudos de nível técnico, sendo que as mesmas deverão ser avaliadas institucionalmente.

No ano de 2004, houve a mudança da equipe ministerial do MEC culminando em uma intensa reestruturação institucional. Resultou na criação de três novas secretarias: Secretaria de Educação Básica; Secretaria; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Mesmo com todas as mudanças, as políticas públicas para a educação permanecem alicerçadas nos eixos da democratização da oferta e acesso aos bens educacionais, educação básica de qualidade, forte apoio das fontes de financiamento e o novo recrudescimento do modelo educacional. Tais eixos serviram de catalisador (que estimula) e, ao mesmo tempo, fizeram o papel de tornassol (indicador) para o Ministério que instituiu prioridades, tais como: Alfabetização de Jovens e Adultos; instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Reforma da Educação Profissional; e Reforma da Educação Superior.

1.3 Decreto Nº 5.154/04: um marco no desenvolvimento e na expansão da Educação Profissional

Durante o período de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha implementou 19 escolas de aprendizes artífices, até o ano de 2002, a Rede Federal de Educação Tecnológica era composta de apenas 140 unidades de ensino. Porém, em 2004, dá-se prosseguimento à Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Primeiramente o objetivo era que as escolas federais fossem implantadas nos estados que não tinham tais instituições, e também em periferias de grandes centros urbanos e municípios distantes. Mas as potencialidades locais de geração de renda deveriam ser consideradas. Posteriormente, a meta era que o maior número de mesorregiões fosse contemplado com as unidades de ensino em cidades-polo.

No dia 26 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154⁶ que engendrou uma nova Reforma na Educação Profissional. O referido decreto regulamentou o § 2º do artigo nº 36 e os artigos nºs 39 a 41 da Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à educação profissional.

A promulgação do decreto prevê diferenciadas maneiras de ofertas e sistematização entre o ensino médio e o ensino técnico, possibilitando então a modalidade de ensino integrada entre ambos, voltando aos moldes da educação profissional vigente até 1997. Essas e

⁶Durante o processo de discussão que levou ao Decreto nº. 5.154/04 foram elaboradas sete versões de minuta de decreto, tendo sido a primeira versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004. (Dados coletados no artigo: “A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”. De Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.)

outras modificações se efetivaram tendo em vista a melhoria na formação técnica. Esta deixou de ser equivalente ao ensino médio e não era vista mais como uma educação de qualidade para poucos que tinham como meta passar em vestibulares, ou seja, as escolas de educação profissional facilitavam o ingresso nas melhores universidades e poucos, em sua maioria das classes médias, usufruíam dessa prerrogativa. Desse modo, o Decreto prevê:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n.9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. (Decreto 5.154)

Esse decreto passa a vigorar somente em 2005, e não tem a intencionalidade de impor um modelo pronto e acabado. É possível que as escolas e os estudantes decidam o que for mais conveniente para cada realidade, permanecendo o modelo antigo, ensino técnico subsequente, ensino médio concomitante, ou seja, em escolas diferentes, podendo ainda usufruir mais uma opção: ensino técnico integrado ao ensino médio em uma mesma escola.

Os níveis da educação profissional também passam por modificações estruturais: *i) formação inicial e continuada de trabalhadores (em substituição ao nível básico anterior da educação profissional); ii) educação profissional técnica de nível médio (anteriormente nível técnico); e iii) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (antigo nível tecnológico).*

A nova legislação trouxe mudanças significativas para a Nova Reforma, tendo como objetivo exterminar de uma vez por todas com a educação cindida entre o tradicional, o obsoleto, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido, sendo que as qualidades das primeiras são refreadoras do avanço das segundas.

Com a promulgação do Decreto nº 5.154, em 2004, entra em cena novamente a discussão acerca da possibilidade do trabalho não ser dizimado à mercadoria “força de trabalho” e passa a ser concebido como uma categoria ontocriativa (Frigotto e Ciavatta, 2005)

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Frigotto e Ciavatta, 2005, p. 85)

O Ensino Médio passa a ser idealizado como Educação Básica, tendo a possibilidade de ser estruturado articuladamente ao “mundo do trabalho, da cultura, da ciência, constitui-se direito social e subjetivo e, portanto vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (Frigotto, 2005, p.76)

Dessa maneira, o Decreto 5.154/2004 aboliu a estrutura dual criticada arduamente e introduziu viabilidades diferenciadas de articulação entre os ensinos técnico e médio, destacando a possibilidade de integração entre ambos, voltando ao modelo de educação profissional que foi vigente até 1997. Pois “*o decreto 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada*” (KUENZER, 2007, P.501). Afirma ainda, que,

uma vez procedido o desmonte da oferta pública de educação profissional pelo decreto 2.208/97, e estabelecido o balcão de negócios, dificilmente este processo será revertido. A resistência das agências formadoras às exigências do Plano Nacional de Qualificação – PNQ 2003/2007, que substituiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) no governo Lula, mostra, entre outros fatos, que o negócio deixou de ser interessante; como resultado, tem-se menos oferta gratuita oferecida pelo setor privado com recursos públicos e reduzida oferta pública. (KUENZER, 2007, P. 501)

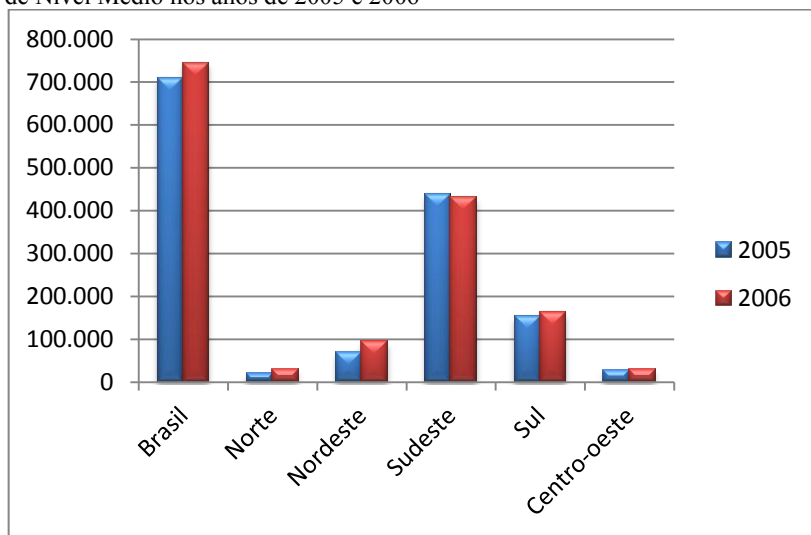
Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 10.172/2001⁷, que apresenta metas diferenciadas para cada nível e modalidade de ensino, indicando ainda

Há de se convir que muitos foram os avanços produzidos pela nova legislação, entretanto muito ainda há de ser feito pois é imperativo democratizar o acesso e a permanência dos alunos mais pobres nas escolas técnicas do país. Uma das possibilidades elencadas nos debates da época e que já foi atendida, é que essas instituições públicas reservem vagas para candidatos egressos de escolas públicas e de famílias de baixa renda.

Os cursos de Educação Profissional apresentam um padrão de qualidade bem elevado e o atendimento à demanda potencial ainda é muito aquém da demanda, pois, em 2005, conforme Inep/MEC, apenas 10,9% da demandada foi atendida. Um percentual tão baixo é ainda consequência da oferta concentrada e desigual pelo Brasil.

⁷Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Gráfico 1 - Número de matrículas nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos de 2005 e 2006



Elaborado pela autora, com base nos dados do Inep/MEC – Censo Escolar de 2005 e 2006.

Conforme o Censo Escolar, entre 2005 e 2006, o número de matrículas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio saltou de 707 mil para aproximadamente 745 mil alunos, aumentando em 5,3%, como retrata o gráfico 1.

Tabela 1 - Distribuição de matrículas em 2006, por faixa etária (em%)

	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 30 Anos
Brasil	0,96	13,44	48,45	17,30	19,86
Norte	1,30	5,20	42,96	21,97	28,57
Nordeste	1,66	5,94	46,20	22,08	24,12
Sudeste	0,68	17,16	48,02	15,99	18,15
Sul	0,89	10,64	52,44	16,70	19,34
Centro-oeste	2,96	6,25	45,57	19,77	25,46

Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar de 2005 e 2006.

Verifica-se, após análise da tabela 1, que o atendimento aos jovens (18 a 24 anos) com um percentual tão elevado (quase metade das matrículas) indica que as portas foram abertas para esse grupo, podendo se inserir no mercado de trabalho ou, também, continuar os estudos no ensino superior.

Outra análise cabível é que a proporção de adultos no ensino médio é maior nas regiões mais pobres, resultado da alta taxa de distorção idade/série, sendo também menores as taxas de conclusão.

Observa-se que nas regiões Sul e Sudeste, os índices de matrículas nos cursos técnicos são maiores entre os jovens de 15 a 24 anos, chegando a 65%; enquanto que nas outras regiões esse número é menor, variando entre 48% e 52%.

Mesmo com todo o investimento feito, as ações implementadas pelo MEC através de Políticas Públicas para a Educação Profissional, muitos foram os entraves encontrados e indecisões acerca da melhor opção. Dentre alguns dilemas, verificaram-se dois mais dúbios: a indeterminação sobre encaminhar o jovem estudante da educação profissional, principalmente os que já apresentam enorme defasagem escolar, imediatamente ao mercado de trabalho, contribuindo para a pouquíssima possibilidade de ascensão na profissão, tendo em vista o baixo domínio das habilidades necessárias; ou ainda contribuir e fomentar para que esse jovem permaneça mais tempo na escola, verticalizando sua educação e alcançando os níveis mais elevados.

No início de 2007, o Governo Federal lançou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que previa a dilatação e maior intensidade nos investimentos públicos e privados na infraestrutura física, produtiva e social. Este programa tem o objetivo de fomentar o desenvolvimento e crescimento econômico, distribuindo a renda e reduzindo as desigualdades sociais.

Para que as metas fossem alcançadas, priorizou-se, emergentemente, por investir em uma educação de qualidade, oportunizando o aprimoramento de capacidades produtivas, ocasionando a equidade na acessibilidade de geração de trabalho e produção de renda.

Por parte do MEC, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como objetivo tornar acessível os níveis de ensino que não são obrigatórios no desenvolvimento considerável do desempenho da educação básica, principalmente nas redes de ensino públicas. Para que pudesse aferir e monitorar o progresso do desempenho da educação pública brasileira, instituiu-se o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tinha como baliza a nota 6.

No entanto, foi preciso estipular 30 ações para que houvesse uma intervenção sistêmica nas quatro grandes áreas: *i) alfabetização; ii) educação básica; iii) educação profissional; e iv) educação superior*. Dentro do plano de intervenção, foi priorizado os seguintes pontos: *i) financiamento; ii) avaliação e responsabilização; iii) formação de professores; e iv) gestão e mobilização*.

Com as ações propostas, era preciso que as metas instituídas pelo governo fossem atingidas. Dessa maneira, o Governo Federal publicou, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, a implementação do Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação” em que se estabelece que as três esferas do governo: federal, estadual e municipal, bem como as famílias e a comunidade em geral, devam se unir em prol do compromisso supracitado.

Dentre as ações que incidiram sobre as áreas de intervenção, apresentaremos as que dizem respeito à (iii) educação profissional.

1.4 O processo de “ifetização” da Rede Federal de Educação Tecnológica

Com o intuito de reestruturar a Rede de Instituições Federais de Educação Profissional, e também para que estas se incorporem mais adequadamente ao sistema de ensino profissional, foram instituídos, por meio do Decreto n 6095⁸, de 24 de abril de 2007, os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs). Os IFETs foram criados a fim de serem instituições com caráter multicampi da estrutura organizacional, gestão orçamentária e financeira descentralizada, autônoma para criação e extinção de cursos, administradas por um Reitor, um Colégio de Dirigentes e um Conselho Superior, equiparadas às Universidades Federais, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em vários níveis e modalidades, ou seja, desde a Educação de Jovens e Adultos profissionalizante até o doutorado profissional, favorecendo, dessa maneira, a oferta da educação verticalizada.

⁸Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Entretanto, essas novas instituições deveriam atender a dois requisitos: ofertar metade das vagas para a formação profissional técnica de nível médio e a outra metade para a tecnologia de nível superior, reservando, ainda, dentre estas, 20% para a oferta de licenciaturas. Há também a exigibilidade de que os IFETs deveriam formar professores para atuarem na educação básica.

A adesão à nova proposta era voluntária, porém aqueles que não aderissem deveriam “arcar” com as consequências que incluiria: a não participação nos recursos reservados no orçamento da União, em torno de 900 milhões de reais e a dificuldade em contratar servidores, docentes e técnicos administrativos.

Percebia-se claramente a “pressão” pela adesão, e, diante desse cenário, a maioria das instituições federais de ensino profissional⁹ aceitaram a proposta.

No ano de 2008, através da promulgação da Lei nº 11.892/2008¹⁰ são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), aglutinando 31 CEFETs, 75 unidades descentralizadas (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades. Mas a aceitação não foi total, pois 2 CEFETs, que tinham o interesse de se transformarem em universidades tecnológicas - como o CEFET do Paraná, e oito escolas vinculadas a universidades - optaram por não aderir à Lei nº

⁹ Os CEFET Minas Gerais e Rio de Janeiro, 25 escolas técnicas vinculadas à Universidades e a Universidade Tecnológica do Paraná não aderiram à proposta.

¹⁰ A Lei 11.892/08 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base da conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Os mesmos são equiparados à universidade federais, para efeito das incidências das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. No âmbito de sua atuação, exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Têm autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008)

11.892/2008, porque não era obrigatória. Sendo assim, 38 IFETs multicampi foram implantados, ofertando cursos de formação técnica nas modalidades integrada, subseqüente e concomitante ao ensino médio, sendo que todas as unidades federais foram contempladas.

Um fator que tornou-se prioritário nessa segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim como na primeira, foi preferência por cidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), principalmente no interior do país e periferias das grandes cidades, levando sempre em conta as potencialidades de desenvolvimento social e a proximidade com os Arranjos Produtivos Locais (APL).

Em 2008, ainda foram compactuados dois acordos com o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹¹, nos quais ambas ficaram responsáveis por ofertar gratuitamente vagas nos cursos de formação profissional para os alunos oriundos de famílias de baixa renda. Tal ampliação da oferta se deu progressivamente, sendo que o ano de 2014 abarcou dois terços da verba procedente da receita compulsória líquida destinada a cada uma destas instituições.

Já foi notabilizada a correlação entre Políticas Públicas e localidade, considerando a expansão das Redes Federais de Educação Profissional Técnica e Superior, destacando a disseminação das novas vagas no país. Essa expansão prioriza a desconcentração da oferta dos cursos oferecidos e, concomitantemente, o alargamento dessa mesma oferta para as cidades com baixo IDH e periferias dos grandes centros, até então desassistidas pela rede. Percebe-se com clareza que as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte foram beneficiadas com implantação de unidades de ensino da rede federal.

Diante desse panorama, é preciso analisar a expansão das Redes Federais de Educação Profissional, Técnica e Superior, focalizando a localização e distribuição das mesmas conforme os níveis macro, meso e microrregional.

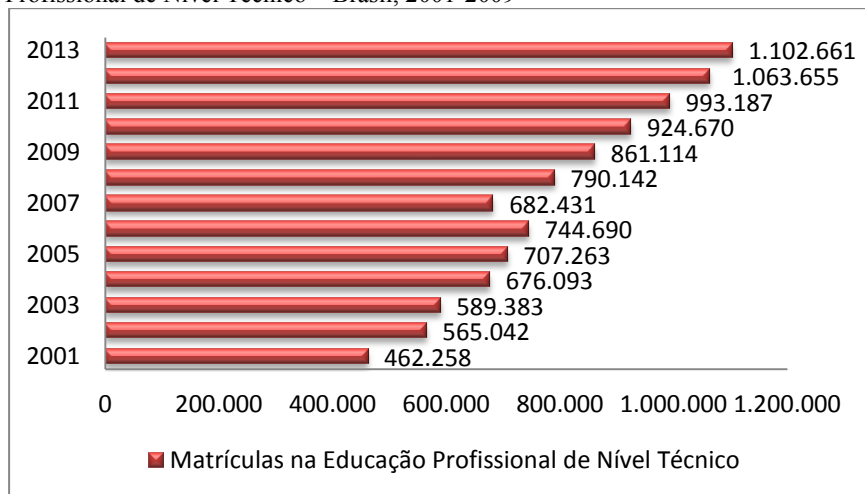
Mesmo assim, as metas não foram atingidas; mas o aumento de 70% em cinco anos é bastante considerável. Talvez, é melhor considerar que houve superestimação das metas a deduzir que o programa não obteve êxito.

¹¹ Em 2008 foi firmado um acordo histórico entre o Governo Federal e quatro entidades que compõem o Sistema S – Sesc, Sesi, Senai e Senac. O acordo prevê que as entidades estabeleçam um programa de comprometimento de gratuidade.

A escassez de mão de obra qualificada é indicada como um dos grandes impeditivos do crescimento da economia do país. O programa de desenvolvimento da educação profissional técnica e superior possibilita que os jovens se qualifiquem em profissões de nível técnico, visionando assim uma possível vaga no mercado de trabalho ou, caso queiram, a verticalização dos estudos com a oferta do nível superior na própria rede federal de educação profissional e tecnológica. Sendo que nos últimos anos, percebe-se claramente que a educação superior na rede privada tem sofrido uma queda acentuada, enquanto que na rede federal o inverso acontece, reforçando e comprovando, assim, o investimento maciço do aumento da oferta de vagas na rede pública.

Entretanto, acerca das matrículas iniciais na Educação Profissional de Nível Técnico, pode-se perceber no gráfico 2 que a Rede Federal apresentou um crescimento muito aquém da rede privada. Entre os anos de 2001 a 2013, a Rede Federal registrou um crescimento de 95,6%, enquanto que a rede privada, no mesmo período, cresceu 188,52%.¹²

Gráfico 2 - Evolução do número-índice de matrículas iniciais na Educação Profissional de Nível Técnico – Brasil, 2001-2009



Fonte: Núcleo de Informações Sociais/Disoc/Ipea, a partir dos microdados do Censo Escolar.

¹² Olhar dados registrados no gráfico 13

Até 2014, foram implantados 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II (RJ); todos compõem a Rede que recebeu investimento de R\$ 4 bilhões, entre 2011 e 2013.

De 140 escolas e cerca de 160 mil matrículas em 2002, a Rede saltou para 562 unidades de ensino, um milhão de matrículas e 60 mil servidores em 2014. Projetam-se mais 210 unidades a serem implantadas até 2018.¹³

¹³ Fonte: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/2756-rede-federal-completa-105-anos-com-selo-comemorativo.html>

Tabela 2- Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – municípios atendidos – Brasil (2010-2011-2014)

Quantidade de municípios atendidos														
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Varição
	140	141	141	143	156	175	178	280	354	370	442	562	562	301%

Elaboração própria. Fonte Censo Escolar 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2011, 2011, 2012, 2013, 2014.

Outra ocorrência importante é que as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte registraram a maior taxa de crescimento e as menores ocorrências foram no Sul e Sudeste. Dessa maneira, o crescimento do número de matrículas nas primeiras regiões é o resultado das políticas públicas educacionais tendo em vista reduzir as desigualdades de acesso à educação, conforme Tabela 3.

Outro aumento considerável, além do número de municípios atendidos, é o aumento de matrículas em cada região, segundo a proporção de matrículas por mil habitantes.

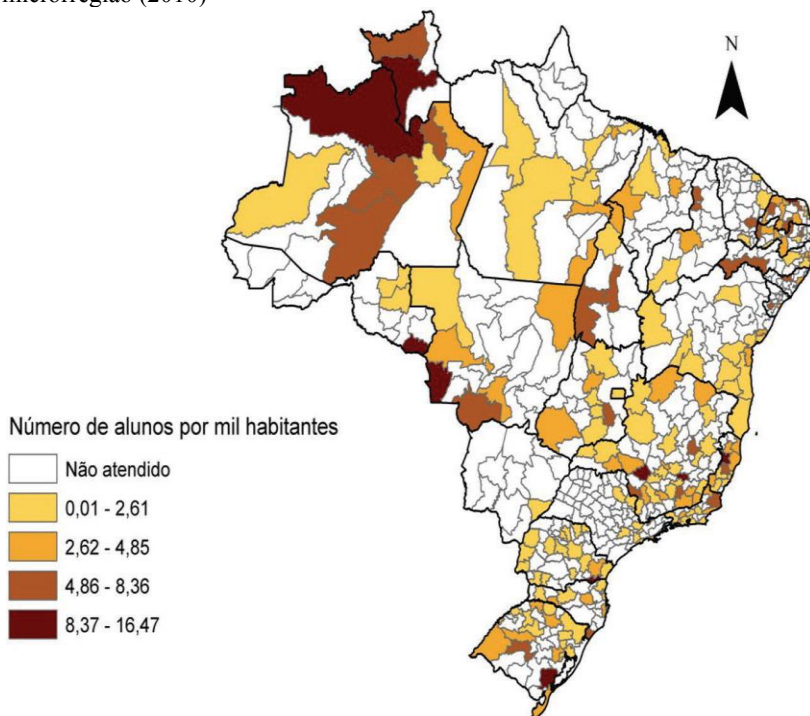
Tabela 3- Matrículas na Rede Federal de Educação Profissional Técnica – Brasil e Grandes Regiões (2010-2011)

	2010		2011		Variação (%)
	Matrículas	Matric./mil hab.	Matrículas	Matric./mil hab.	
Brasil	165.355	1,26	189.988	1,42	12,3
Norte	17.752	1,74	22.470	2,10	20,4
Nordeste	56.186	1,60	68.174	1,90	19,2
Sudeste	51.360	0,91	55.362	0,96	5,9
Sul	30.478	1,59	31.609	1,62	1,7
Centro-Oeste	9.579	0,98	12.373	1,21	23,7

Elaboração: Disoc/Ipea. Fonte: Brasil (2010b); IBGE (2010; 2012).

O que se depreende da atual conjuntura é que em várias áreas do país ainda não foram implantadas unidades de ensino da Rede Federal. Outro dado relevante é que a proporção de matrículas por mil habitantes ainda é iniciante, conforme se observa no mapa 1.

Mapa 1 - Alunos matriculados na rede federal de ensino técnico por microrregião (2010)



Elaboração: Disoc/Ipea.

Ainda analisando o mapa 1, evidencia-se que várias microrregiões possuem grandes extensões territoriais. Dessa maneira, a oferta de vagas em alguns municípios é insuficiente para atender toda a demanda dos municípios que não possuem unidades de ensino. Observa-se que essa situação se faz presente na maioria dos estados do Nordeste.

Diante do exposto, para que o processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional seja prosseguido, é preciso levar em consideração a heterogeneidade da ocupação do território brasileiro.

Mas, mesmo com todos os programas implementados pelo MEC para ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente no que tange à oferta dessas modalidades à população que até então não tinha acesso à mesma, fica evidente, nas tabelas e mapas apresentados, que grande parte do território brasileiro ainda não é beneficiada pela Rede.

Com o empreendimento do PRONATEC, através da expansão das redes estaduais e a aliança feita com o Sistema S, o Governo Federal, até o final de 2014, ofertou mais de 8 milhões de vagas para a população que objetiva a formação profissional de nível técnico.

1.5 A Educação Profissional e Tecnológica em Minas Gerais

Desde os tempos da colonização do Brasil que a formação do trabalhador teve seus primeiros alunos, tais como: aprendizes de ofícios, índios e escravos; habituando que essa forma de ensino deveria ser destinada somente às baixas categorias sociais. (Fonseca, 1961, p.68).

Em Minas Gerais, com a descoberta do ouro, criaram-se as Casas de Fundação e de Moeda, estabelecendo, desse modo, a exigência de especializar o ensino. Entretanto, somente os filhos dos empregados brancos da Casa de Fundação e Moeda tiveram o direito de fazer tal especialização cuja duração era de cinco a seis anos. Após esse período, receberiam um certificado de aprovação ao serem avaliados por uma banca examinadora.

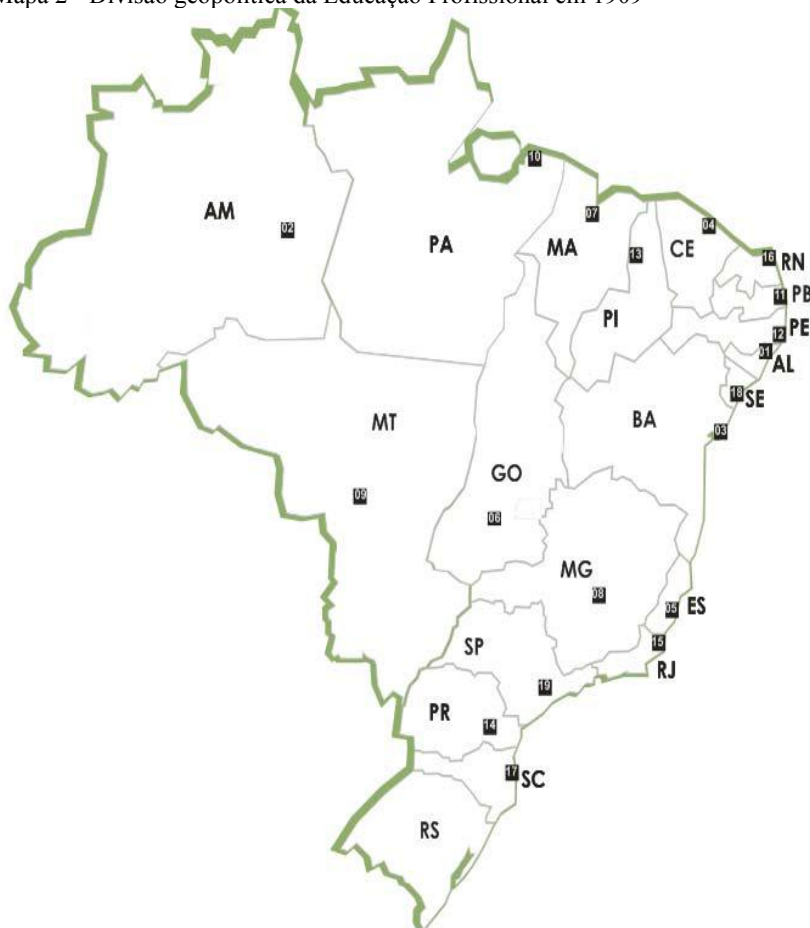
Mas a expansão tecnológica em Minas Gerais e no Brasil foi suspensa devido à desautorização da implantação de fábricas, em 1785. Os portugueses alegavam que

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil. (Alvará de 05.01.1785 in Fonseca, 1961).

No ano de 1808, a família real portuguesa instala-se no Brasil e D. João VI revoga o alvará e cria o Colégio de Fábricas na cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, somente em 23 de setembro de 1909, com o Decreto nº 7.566¹⁴ que implantou, sob a responsabilidade do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, as “Escolas de Aprendizes Artífices” em dezenove estados, dentre eles Minas Gerais, que tinham como objetivo oferecer educação profissional, primária e gratuita.

Mapa 2 - Divisão geopolítica da Educação Profissional em 1909



¹⁴ Criava nas capitânicas dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito

Em 25 de fevereiro de 1942, é promulgado o Decreto n 4.127¹⁵ que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, sendo que a formação profissional passa a ser oferecida em nível secundário. É através desse decreto que o ensino industrial é vinculado ao ensino do país como um todo, sendo que os alunos oriundos dos cursos técnicos poderiam ingressar no ensino superior na área de sua formação.

Já no ano de 1978, através da Lei n 6.545¹⁶, três dessas Escolas Técnicas Federais situadas nos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. A maior diferenciação desta nova instituição para a anterior é que, agora, ela formaria engenheiros de operação e tecnólogos.

Com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

Em 2008 foi sancionada a Lei 11.892/08 que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Os Institutos atuam na área da pesquisa e da extensão, incrementando soluções técnicas e tecnológicas. Sendo que as vagas oferecidas, 50% devem ser destinadas à oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente com currículo integrado.

Também são oferecidos cursos superiores de tecnologia, engenharias e licenciaturas. Em Minas Gerais foram criados:

- **Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG**, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista.
- **Instituto Federal do Sudeste de Minas - IFsuldestedeminas**, mediante integração do Centro Federal de

¹⁵Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

¹⁶Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

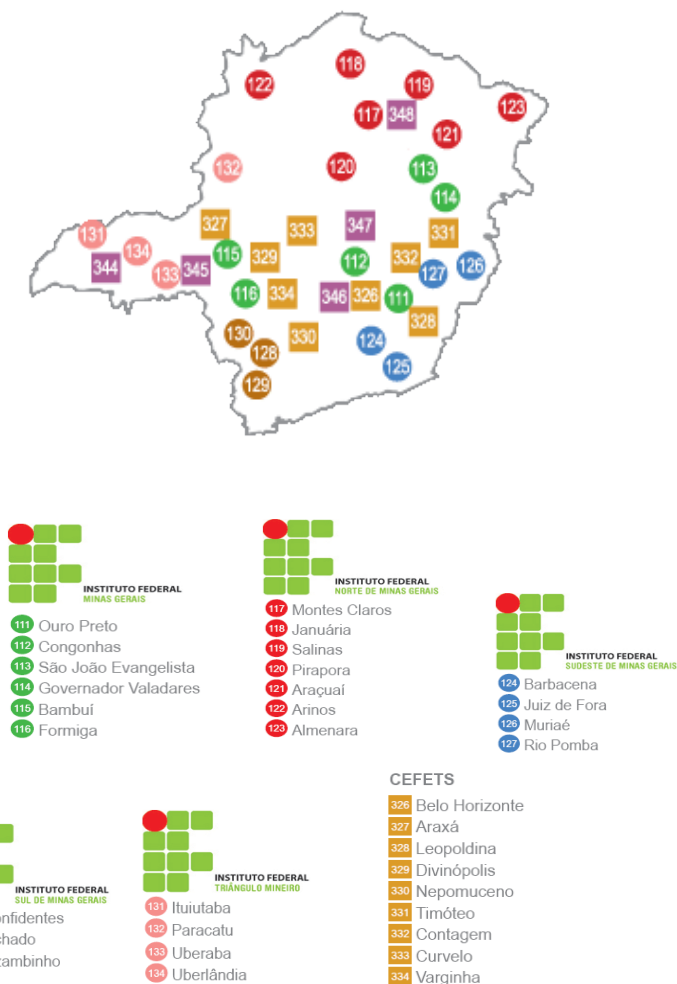
Educação Tecnológica de Rio Pomba, da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena e do Colégio Técnico Universitário da UFJF.

- **Instituto Federal do Sul de Minas - IFsuldeminas**, mediante integração da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes, Escola Agrotécnica Federal de Machado e Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho.

- **Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM**, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

- **Instituto Federal do Norte de Minas - IFNMG**, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas.

Mapa 3 - Divisão geopolítica dos Institutos Federais em Minas Gerais



ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS A UNIVERSIDADES

- 344 Escola Técnica de Saúde (UFU)
- 345 Centro de Formação em Saúde (FMTM)
- 346 Colégio Técnico da UFMG (COLTEC-UFMG)
- 347 Centro de Ensino e Des. Agrário (UFV)
- 348 Núcleo de Ciências Agrárias (UFMG)

Fonte: Portal da Rede Federal/MEC

1.6 A Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) surgiu por meio da integração do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Januária (CEFET – Januária) e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF – Salinas), ambas já atuavam há mais de cinco décadas na área de educação profissional.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica fez com que o IFNMG alcançasse as mesorregiões do Norte de Minas, do Vale do Mucuri, do Vale do Jequitinhonha e o Noroeste de Minas, criando Câmpus nos municípios de Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros, Pirapora e Salinas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG declara que

O IFNMG está inserido numa região semiárida, que requer estudos e pesquisas no sentido de identificar seu potencial produtivo, na tentativa de vencer os determinantes ambientais e sociopolíticos que atuam como fatores geradores dos baixos indicadores de desenvolvimento sociais, os quais se refletem nas limitações do capital social regional; êxodo rural-urbano acentuado, através do qual as microrregiões baseadas em atividades econômicas tradicionais apresentam perda populacional para outras regiões consideradas mais dinâmicas. (PDI 2014-2018, p. 11)

O IFNMG tem a missão de contribuir com a região e é fator imprescindível para o progresso local e regional e, acima de tudo, na oferta de cursos que propiciem aos cidadãos atuarem como protagonistas de mudanças na área produtiva, econômica, social, política e cultural.

Tabela 4 - Quantidade de discentes do IFNMG, por *Câmpus*, de 2010 a 2013.¹⁷

Alunos/Câmpus	2010	2011	2012	2013
Almenara	120	609	963	1.211
Araçuaí	520	495	1.004	1.724
Arinos	305	558	1.257	2.269
Januária	2.199	1.743	2.522	6.668
Montes Claros	214	411	706	2.809
Pirapora	130	370	1.013	1.735
Salinas	767	1.074	1.618	5.206
TOTAL	4.255	5.260	9.083	21.622

Elaborado pela autora com base nos dados do IFNMG.

A tabela 4 evidencia o crescimento efetivo da instituição como um todo, bem como do Câmpus Arinos que é reconhecido por toda a comunidade escolar por prestar relevantes serviços prestados em grande parte da região do Noroeste de Minas.

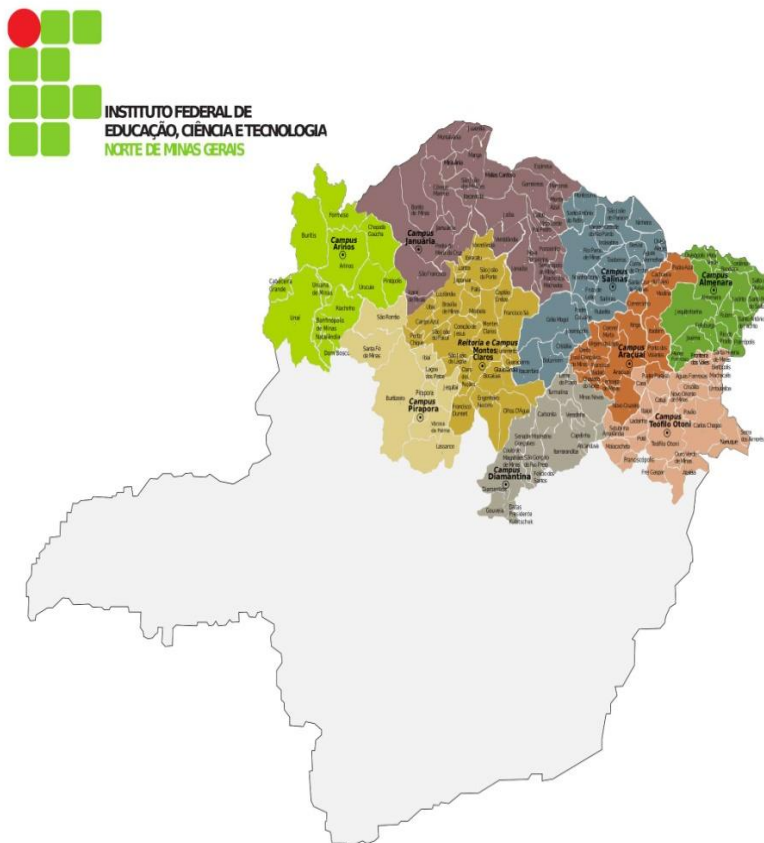
Quadro 1 - Oferta atual dos cursos do Câmpus Arinos

Cursos Técnicos	Administração Concomitante/Subsequente
	Agropecuária Concomitante/subsequente
	Agropecuária Integrado
	Agropecuária Integrado
	Informática Integrado
	Meio Ambiente Concomitante/subsequente
	Cursos Superiores
Gestão Ambiental Tecnologia	
Produção de Grãos Tecnologia	

Elaborado pela autora com base nos dados do IFNMG.

¹⁷Para a expansão do corpo discente dos *Câmpus* do IFNMG está previsto, até 2018, um total de 7.310 alunos do ensino superior presencial (39%), e, ainda, um total de 11.445 do ensino técnico presencial (61%). (PDI 2014 – 2018, p. 125)

Mapa 4 - Mapa de abrangência do IFNMG, por Microrregião



Fonte: Portal IFNMG (2014).

Microrregião de Almenara
Microrregião de Arinos
Microrregião de Araçuaí
Microrregião de Diamantina (em construção)
Microrregião de Januária
Microrregião de Pirapora
Microrregião de Salinas
Microrregião de Teófilo Otoni (em construção)

Fonte: Portal da Rede Federal/MEC

O IFNMG oferta cursos que fomentem o progresso local, regional e nacional, fortalecendo o desenvolvimento socioeconômico do país, consoante às finalidades e características previstas no artigo 6º, inciso I, da Lei nº 11.892/2008:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;** (Grifo nosso)

1.7 O Câmpus Arinos

O IFNMG - *Câmpus* Arinos está localizado no município de Arinos, no Noroeste do Estado de Minas Gerais, distante 250 km de Brasília, 700 km de Belo Horizonte e a 720 km de Montes Claros, abrangendo um território formado por 11 municípios: Arinos, Bonfinópolis de Minas, Buritis, Cabeceiras – GO, Chapada Gaúcha, Formoso, Pintópolis, Riachinho, São Romão, Uruana de Minas e Uruçuia, com uma área de 45.000 km² e uma população aproximada de 290.000 habitantes.

Inserido nessa região, o *Câmpus* Arinos tem desenvolvido suas atividades com qualidade, considerando, sobretudo, a responsabilidade social. No entanto, para chegar ao que hoje se observa no *Câmpus* Arinos, um trabalho intenso foi desenvolvido por aqueles que acreditaram e investiram na educação.

A proposta para implantação e funcionamento do *Câmpus* Arinos foi apresentada por representantes legais da população arinense e toda a microrregião. Entretanto, para iniciar as atividades, era preciso dispor de estrutura física e de recursos humano que até então não existiam.

Na ocasião, firmou-se uma comissão responsável pela organização da implantação do *Câmpus* Arinos composta por prefeito, Secretária de Educação Municipal, Superintendente de Ensino e Servidores do CEFET Januária (hoje *Câmpus* Januária do IFNMG). Através de reuniões e negociações, firmou-se uma parceria/convênio entre a Prefeitura Municipal de Arinos, a Secretaria Estadual de Educação através da Superintendência de Ensino de Paracatu e o IFNMG.

Diante do compromisso e apoio dado pelo Secretário Adjunto de Estado de Educação, João Filocre Saraiva, deu-se o início às atividades do *Câmpus* Arinos a partir da seguinte proposta: a infraestrutura como prédio, mobiliário, material didático e de limpeza, bem como de recursos humanos (auxiliares de serviços gerais e técnico-administrativos) seriam cedidos pela Prefeitura Municipal de Arinos; ficando a Secretaria Estadual de Educação responsável pelos professores e um supervisor através da Superintendência de Ensino de Paracatu, que designou a Escola Estadual Major Saint' Clair Fernandes Valadares para a efetivação da matrícula do ensino médio, contratação e designação de professores; porquanto, o IFNMG coordenaria todo o ensino, ofertando, inicialmente, dois cursos na modalidade concomitante ao Ensino médio: o curso Técnico em Agropecuária e o curso Técnico em Informática; inclusive, as turmas do ensino médio, apesar de a matrícula ser da responsabilidade da rede.

Com o objetivo ainda de destacar os APLs da mesorregião do Noroeste de Minas, o *Câmpus* Arinos, mediante a imprescindibilidade de amenizar os problemas sociais e econômicos da região, proporciona a qualificação dos jovens com o intuito de atuar como agentes de desenvolvimento dos diversos setores da economia; evidencia, ainda, os potenciais econômicos e culturais locais, preparando os agentes sociais para adquirir e administrar os recursos necessários.

CAPITULO II - EVASÃO ESCOLAR

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a 'distinção' – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade, mediante um conjunto de diferenças sistemáticas (BOURDIEU, 1930-2002).

Estudos sobre o estado da arte das pesquisas sobre a evasão na educação profissional de nível técnico na Rede Federal constataam um “silenciamento” da produção científica e intelectual.

Comprovou-se uma taxativa escassez de pesquisas e publicações acerca da evasão nos cursos técnicos da Educação Profissional. No campo da produção intelectual, segundo os portais de dissertações, teses e periódicos CAPES/MEC e SCIELO, foram encontradas apenas 03 (três) dissertações, 03(três) teses e 10 (dez) artigos acerca da evasão na educação profissional e tecnológica de nível médio regular.

Da sondagem feita acerca dos artigos publicados, comprovou-se uma taxativa escassez de pesquisas e publicações acerca da evasão nos cursos técnicos da educação profissional técnica de nível médio regular. No portal da Scielo foram encontrados 74 (setenta e quatro) artigos. Destes, apenas 10 (dez) foram selecionados e incluídos na nossa análise bibliográfica, pois abrangiam as palavras-chaves “evasão”, “educação profissional técnica” e “nível médio regular”.

Da apuração de teses e dissertações da CAPES, foram encontradas 228 teses e dissertações, no entanto, após a leitura dos resumos, apenas 03 (três) teses e 03(três) dissertações são relativas a esta pesquisa.

Com a seleção e a catalogação das publicações, procedeu-se à leitura dos resumos a fim de encontrar e classificar as que continham as categorias de análise da investigação da evasão, desejáveis a esta pesquisa: conceito de evasão e seus indicadores, levantamento bibliográfico, dados, metodologias, modalidades de ensino da educação profissional técnica de nível médio.

Machado e Moreira (2010, p.5) constataram tal escassez após intensa revisão de literatura acerca da evasão escolar no ensino técnico afirmando que “São praticamente inexistentes os estudos sobre a evasão neste nível de ensino. [...] Os estudos sobre a evasão contribuem para conhecermos os erros na formação do estudante.”. Há de se considerar

que a expansão da Rede Federal de Ensino, que aconteceu na última década, multiplicou as vagas para a educação profissional e, conseqüentemente, também fez elevar os índices de evasão.

Assim, Dore (2011) corrobora com este estudo, afirmando que:

A expansão do ensino técnico de nível médio e a abertura de novas oportunidades de acesso à formação profissional e à inserção no mundo do trabalho para os jovens possibilitam um maior grau de democratização da educação técnica. Com isso, a exemplo do que ocorre em países europeus, nos Estados Unidos e na Austrália, emergem problemas relacionados à evasão que podem comprometer o processo de democratização do ensino técnico. O estudo das condições para a permanência ou não de estudantes na escola técnica está relacionado a outro relevante contexto da pesquisa sobre evasão escolar nessa modalidade de ensino: a escassez de informações. (DORE, CADERNOS DE PESQUISA V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 **781** -PERMANÊNCIA E EVASÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MINAS GERAIS - ROSEMARY DORE, ANA ZULEIMA LÜSCHER

Segundo a autora supracitada, a insuficiência de referencial teórico, empírico, dados e pesquisas sobre evasão escolar no ensino técnico são obstáculos concretos para a estruturação de parâmetros que serviriam para balizar a investigação do problema

Contudo, quando se trata da educação técnica não há pesquisas e/ou informações sistematizadas sobre a evasão, conforme verificado em pesquisa realizada na base de dados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que dispõe de 100% das revistas científicas publicadas no Brasil na área educacional (Dore, Lüscher, 2011, pág 782).

Dore e Luscher (2011) afirmam ainda que “*Às dificuldades conceituais para identificar as principais causas de evasão estudantil no ensino técnico somam-se as dificuldades existentes no campo empírico.*”

Exemplificando, o Censo Escolar realizado a cada ano pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP -, coteja índices da educação básica e também da profissional, disponibiliza apenas os dados de matrícula e conclusão dos alunos do ensino técnico. Dados de aprovação, reprovação, abandono, transferência e outros não são apresentados. Entretanto, se fizermos os cálculos a partir apenas dos dados de matrícula e de conclusão, não obteremos um quantitativo real de alunos evadidos, tendo em vista que muitos podem ter sido reprovados e não evadidos.

Sendo assim, esta pesquisa poderá contribuir significativamente para a análise da evasão não somente no Câmpus Arinos, mas também de toda a rede federal, pois oferecerá indicadores relevantes que facilitarão a compreensão para a identificação das causas.

2.1 Evasão da escola ou exclusão na escola?

As instituições educacionais da atualidade, tanto públicas quanto privadas, deparam-se com um fenômeno complexo que não faz acepção de nível ou modalidade de ensino: a evasão escolar. Os Ensinos Fundamental, Médio e Superior, Regular, Presencial, Educação a Distância (EAD), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional sofrem sequelas em todos os sentidos: acadêmicos, sociais e econômicos. Há de se considerar que a evasão escolar corrói o sistema educacional em números altíssimos com impactos, muitas vezes, irreversíveis, salientando que tal situação ocorre há décadas em nosso país.

No Brasil, somente na década de 90, é que as pesquisas começam a dar destaque ao referido tema. Com base nesta informação, Veloso e Almeida (2001) citam que

No Brasil, as pesquisas se tornaram mais frequentes a partir de 1995, quando foi constituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através de Portaria SESu/MEC, com objetivo de desenvolver um estudo sobre as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. O estudo, concluído em outubro de 1996, reúne um conjunto significativo de dados sobre desempenho das IFES, relativos aos índices de diplomação, retenção e evasão de seus cursos de graduação identificados com objetividade, pois que essencialmente quantitativo, tornando-se

referencial nacional. (VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. de., p. 134)

“Evasão”, segundo o dicionário da Língua Portuguesa Aurélio Buarque de Holanda, significa fuga, abandono, desistência, não permanência de alguém em um local. Entretanto, o termo “excluir” significa ser incompatível com, eliminar, expulsar, retirar, não admitir, privar, despojar. Dessa maneira, temos uma dicotomia: de um lado os alunos fazem a opção de evadir-se da escola; por outro, nos deparamos com muitas variáveis que “forçam” a sua não-permanência na escola, sendo excluído do sistema educacional.

Olhando sob o prisma destes conceitos, surge um diferencial importante que pode mudar todo o cenário a ser analisado. Quando o discente, por decisão própria, determina que sairá da escola, isso é evasão. Diferentemente, quando a escola é protagonista direta ou indiretamente do não aprendizado do discente, bem como da sua não recuperação, isso é exclusão dos bancos da escola. Para Bueno (1993),

Trata-se de um fenômeno de evasão ou um caso de exclusão de alunos? A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante. (BUENO, 1993, p. 13)

A partir desta premissa, devemos investigar quais são os fatores intrínsecos e quais os extrínsecos à escola que contribuem para a evasão de alunos na educação profissional? Até que ponto a escola é responsável? Quais são os enfrentamentos que a escola faz em relação aos fatores intrínsecos a ela? Qual é o coeficiente da escola, do aluno, da sociedade, da família? A escola deve considerar somente os fatores pertinentes a ela e negligenciar os de fora ou deve olhar para o conjunto todo? A escola pode, deve e consegue usufruir de seu papel de instituição pública e contribuir para que as barreiras internas e externas sejam diminuídas ou até mesmo extintas?

Como o tema desta pesquisa é “*EXCLUSÃO DA ESCOLA OU EXCLUSÃO NA ESCOLA?*”, faz-se necessário utilizar os dois termos e conceitos: evasão e exclusão. Assim, estaremos ampliando o horizonte a ser pesquisado de modo a constatar quais são os problemas pertinentes à

instituição, aos cursos, às modalidades, ao aluno, à família, à sociedade civil etc.

Segundo Jónasson e Blöndal (2005, apud LUSCHER; DORE, 2011, p.150), a evasão escolar pode ser categorizada em três conceitos distintos:

- 1^a) dos níveis de escolaridade em que ela ocorre;
- 2^a) dos tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, entre outras;
- 3^a) das razões que motivam a evasão, como, por exemplo, a escolha de outra escola, de um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas pessoais, sociais ou na escola (JÓNASSON; BLÖNDAL, 2005).

Devemos ainda analisar que quando o aluno evade-se da escola, ele é automaticamente excluído do sistema educacional, resultando no fracasso escolar que tanto é do aluno, com suas contribuições individuais como da escola, com seus fatores intrínsecos, como da sociedade, qual é responsável pelos fatores extrínsecos à escola, independente se foi escolha pessoal do aluno ou resultado de um ou mais fatores.

Não podemos deixar de relevar que cada uma dessas perspectivas deverá ser analisada de forma singular, tendo em vista que abarca conceitos diferentes que poderão facilitar o entendimento de evasão e exclusão.

2.2. Evasão escolar nos Institutos Federais

O meu anseio em pesquisar acerca da evasão escolar no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / *Câmpus* Arinos, se deu porque nele trabalhei como professora do ensino básico, técnico e tecnológico com a disciplina de Língua Portuguesa, Artes e Redação nas turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries da modalidade integrado, presenciando muitas situações de evasão/exclusão escolar como uma situação recorrente. Entretanto, vivemos em uma sociedade capitalista na qual o mundo do trabalho demanda, cada vez mais, qualificação profissional, exigindo e excluindo cada dia mais.

Por sua vez, os cursos técnicos profissionalizantes são destinados a quem deseja ingressar no mercado de trabalho, qualificando-se em um curso específico sem ter que cursar uma faculdade. Foi com esse objetivo que os Institutos Federais expandiram-se por todo o país, com o objetivo de atender aos Arranjos Produtivos

Locais (ALP), podendo propiciar um trampolim para a empregabilidade, possibilitando ao Brasil condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico.

Os Institutos Federais devem evidenciar

a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (MEC. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica. 2010. P. 3)

Entretanto, a escassez de mão de obra especializada nas mais diversas áreas profissionais vem dificultando o progresso econômico que o país está vivenciando, tendo em vista que a globalização e a competitividade estão cada vez mais categóricos no mercado de trabalho, demandando formação inicial e continuada. Acerca desse profissional contemporâneo, Santos (2008, p.63) analisa que:

Uma nova postura educacional surge. O mundo contemporâneo exige que os homens de seu tempo tenham competências que os tornem capazes de atuarem com flexibilidade e criatividade, num universo de informações permanentemente renovadas. A educação comprometida com o “formar” leva o educando ao pleno exercício de seus direitos e deveres de cidadão.

Esse novo conceito de educação profissional não poderá considerar apenas as competências restritivas ao mundo do trabalho, delimitando a capacidade intelectual dos trabalhadores apenas a entendimentos estritamente técnico-operacionais.

Nessa perspectiva, é imperativo que sejam desenvolvidas políticas públicas para a educação profissional estruturadas e direcionadas para desenvolver a formação desse novo cidadão que deverá se envolver autonomamente com sua comunidade.

Exige-se, hoje, extrapolar os muros da compreensão da educação profissional técnica e tecnológica apenas como formação de profissionais para um mercado de trabalho impositivo de suas

finalidades. A nova educação profissional deverá proporcionar ao educando o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências a fim de construir o saber relacional interagindo com a realidade, extraindo e problematizando o conhecimento, refletindo acerca do seu lócus e de como poderá colaborar para o desenvolvimento local, regional e global.

Então, nos deparamos com um paradoxo: ainda que o mercado de trabalho apresente uma competição cada vez mais acirrada, por que o educando evade-se de uma instituição federal, pública e gratuita, que oferece um ensino de qualidade, professores capacitados, salas de aulas confortáveis? A resposta para esse problema, não é apenas da escola e da família, é de todos, ou seja, é um problema social.

A evasão escolar é quando o educando sai da instituição antes da conclusão da série ou etapa, abandonando o curso, finalizando o compromisso de permanecer na escola. Podemos conceituar como abandono, pretensão de retorno, até mesmo porque na cidade de Arinos, como na maioria das cidades, existe apenas um *Câmpus* impossibilitando o prosseguimento do curso técnico em outra instituição.

A comunidade escolar (alunos, pais e professores) vai criando determinadas expectativas em relação ao sucesso do aluno, podendo a família ajudar nos estudos, instigando a esperança de que, com o acesso à educação, possa proporcionar condições mais favoráveis de vida. Para a escola, o aluno é a razão de sua existência, pois tem todo o seu fazer voltado para ele. E, para a sociedade, que depende de uma elevação no nível cultural de seus cidadãos, é oferecer condições adequadas de vida para todos.

Um questionamento: como o Programa de Expansão (PROEP) dos Institutos Federais que tem como meta “*expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede [...] ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional...*” pode ignorar que milhares de alunos abandonem os bancos escolares sem se valer de instrumentos de aferição dos índices da evasão que serviriam para um planejamento de ações e estratégias de combate ao fenômeno tão crescente?

Mais importante é assegurar a permanência do aluno, desenvolvendo a sua criticidade, criatividade e o empreendedorismo e a sua saída com sucesso da instituição.

Consequências preocupantes são suscitadas pela complexidade da evasão, acarretando perdas na área educacional, econômica, social e familiar, além de frustração das perspectivas iniciais, desmotivando suas expectativas de mobilidade social através da escola, desestimulando um

possível futuro profissional e ainda acarretando uma enorme frustração emocional. Uma situação ocasionada é que para uma turma de 40 alunos ingressar no ensino técnico, o Instituto Federal disponibiliza professores, servidores técnicos administrativos, servidores terceirizados, espaço físico, equipamentos, entre outras necessidades para que o ensino seja feito com qualidade. Entretanto, se no decorrer das séries/períodos os alunos forem evadindo, o investimento inicial permanece o mesmo, tanto para 40 alunos ou 5, ocasionando escoamento de verba pública que deveria ser destinada à qualificação e capacitação.

Preocupados com esta situação nos Institutos Federais de todo o país, o Tribunal de Contas da União (TCU), no ano de 2012, realizou uma auditoria na modalidade de Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC) na Rede Federal de Ensino que resultou no acórdão 506/13. O TCU estipulou um prazo de 180 dias para que o MEC apresentasse um Plano de Ação que atendesse às recomendações apontadas. O MEC, por sua vez, expediu o Ofício Circular nº 199/2013 – PDE/SETEC/MEC que *“recomenda a adoção de medidas e a implementação de ações conjuntas entre a SETEC/MEC e as instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica para o aprimoramento na atuação relacionada à evasão [...]”*

Sobre o desperdício de dinheiro público, o TCU afirmou que

A título de registro, acerca do tema, é importante salientar que o período em que o aluno permanece no Instituto Federal afeta diretamente a economicidade do programa de governo. Assim, cada ano a mais que o discente demora para concluir seu curso gera um custo para a sociedade, cujos recursos poderiam ser aplicados em fins diversos, até mesmo especializando outros alunos. Isso sem falar nos casos de desistência, que caracterizam típico desperdício de dinheiro público, vez que não haverá retorno para a coletividade em decorrência dos valores investidos. (TCU Acórdão 506/13, p.57, grifo nosso)

Nesse contexto, para atender à demanda do acórdão 506/13 a SETEC/MEC elaborou um Plano de Ação que compreende sete dimensões que incluem os fenômenos da evasão e retenção, bem como medidas para o seu combate: a formação de parcerias, o

desenvolvimento da pesquisa e inovação, a inserção profissional dos estudantes, a distribuição de cargos e funções às instituições, a capacitação dos servidores e a avaliação de cursos de educação profissional e tecnológica.

Foi necessário constituir várias frentes de trabalho a fim de desenvolver o plano de ação. Especificamente em relação ao fenômeno da evasão e retenção nas instituições federais, assim como o emprego de medidas para o seu enfrentamento, foi formado um grupo de trabalho, por meio da Portaria SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013, integrada por representantes da SETEC e da Rede Federal de Educação Profissional. Após intenso trabalho de campo, o grupo elaborou o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica” que

tem o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo. (p. 3)

Os motivos catalogados para a evasão e a retenção se referem a:

a) acesso às instituições; b) dificuldades de relacionamento do estudante (seja com professores, diretores e colegas de sala); c) fatores socioeconômicos; d) inserção do estudante no mundo produtivo; e) modelo de ensino escolar e suas valorizações; f) problemas de aprendizagem; e g) resistência às leis da educação profissional e às perspectivas de seus alunos.

Após análise desse Documento Orientador, há Institutos Federais que ofertam um número maior de vagas nas turmas de 1ª (primeira) série, sabendo que uma taxa elevada de alunos sairá da escola. Dessa maneira, estará “contando com a “desistência de muitos ao longo do período letivo”, conforme afirma Digiácomo (2005, p.1)”.

É preciso refletir acerca dos objetivos a serem atingidos pelos Institutos Federais, pois é preciso um olhar mais atento, mais apurado,

tendo em vista que essas instituições possuem políticas educacionais mais específicas para cada nível e modalidade de ensino.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – reza em seu Projeto Político Pedagógico – PPP:

Missão: Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para a formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo. Visão: Manter e ampliar o reconhecimento como instituição de excelência em educação profissional, científica e tecnológica na sua área de abrangência.

Valores: Ética; Gestão Participativa; Inclusão Social; Responsabilidade Social; Transparência. (2013, p.15, grifo nosso)

Entretanto, o IFNMG só conseguirá cumprir com sua função social, se e somente se, fomentar políticas institucionais voltadas à redução da reprovação e evasão nos cursos técnicos, com vistas a garantir que seus alunos construam o conhecimento escolar de forma significativa e efetiva, e, para isso, é impreterível que eles permaneçam com sucesso na instituição; portanto, é preciso criar e operacionalizar mecanismos a fim de reduzir a evasão e a repetência, ofertando não apenas conhecimento, mas também apoio emocional, psicológico, médico, dentário e social.

Simultaneamente com a família, a instituição educacional são as transmissoras do “Capital Cultural”, contribuindo ainda para manter e perpetuar a estrutura social (Bourdieu 2002). Em sua vasta obra, especificamente na “Reprodução” (Bourdieu e Passeron, 1975), Bourdieu afirma que o sistema escolar contribui para a reprodução da sociedade. Dessa maneira, o sistema educacional é um dos mecanismos agenciadores para que as estruturas sociais se reproduzam e se perpetuem. Esta perpetuação ocorre nas escolas por meio da transmissão de poder e de privilégios, legitimada pela herança cultural familiar. Nesse sentido, Bourdieu reflete sobre a reprodução social e a reprodução cultural:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à

perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311)

E,

ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de Dom, e, ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais (Bourdieu, 2003, p. 108).

Os alunos com capital cultural herdado da família são avaliados da mesma maneira dos que não herdaram, propiciando, desse modo, a manutenção das diferenças sociais e a reprodução da estrutura social. Assim, a escola mantém o *status quo* sancionado e legitimando a desigualdade preexistente a ela (Bourdieu, 1996).

A partir das análises feitas pelo sociólogo Bourdieu, pode-se concluir que as desigualdades sociais são o resultado da “diferença de classe”, e elas contribuem com o baixo rendimento, e, conseqüentemente, com a evasão dos alunos provenientes das camadas populares, pois,

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (ARROYO, 1991, p. 21).

A evasão escolar é uma questão social que advém da desigualdade social no Brasil, sendo que a descontinuidade dos estudos ocasiona prejuízos para o aluno, para a família, para a escola e para a sociedade que terá um trabalhador menos qualificado, ou até mesmo sem qualificação nenhuma, ocasionando-lhe má remuneração ou o próprio desemprego, reproduzindo a exclusão. Para Arroyo, “Seria

necessário pesquisar com maior atenção os componentes de nossa cultura escolar, especialmente aqueles que mais condicionam o fracasso-sucesso dos setores populares.” (ARROYO, 1992, p.49)

Entretanto, mesmo com investimentos econômicos altíssimos, os Institutos Federais amargam altos índices de evasão e trancamento de matrículas que representam enormes perdas para a instituição de educação profissional e, conseqüentemente, para a sociedade brasileira. Em uma pesquisa no CEFET, Oliveira (2001) constatou uma taxa de evasão que varia de 30 a 50 por cento de evasão nas mais variadas modalidades e cursos. Pesquisas como essa evidenciam que a formação inicial e a continuada para o trabalho estão sofrendo erosões que abalam tanto o aluno, a família, a instituição e, conseqüentemente, a sociedade, que arca com despesa financeira altíssima e tem o retorno aquém do esperado, ou seja, a baixíssima qualificação profissional de jovens.

Acerca dos dados do abandono nos Institutos Federais,

A Rede Federal tem como elemento fundante uma concepção de educação que se revela em uma perspectiva ampla e integral, baseada no olhar social em direção às políticas e ações que possibilitem uma interação mais substantiva com a cultura produtiva local, como medida essencial para o processo de desenvolvimento socioeconomicamente mais democrático. (Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal, p. 24. Versão março de 2014)

Estudos sobre a evasão escolar no ensino técnico feito pelos Institutos Federais são escassos. Dentre alguns, podemos citar “Evasão e Repetência na Rede Federal de Educação Profissional” (2013) da professora Rosemary Dore, que, após análises e reflexões, conclui que existem inúmeras dificuldades para caracterizar a evasão no ensino técnico no Brasil, dentre elas:

* Conceituais: fenômeno multifacetado que pode ser associado a situações e circunstâncias muito variadas, tornando difícil a sua apreensão e quantificação

* Representação empírica: os dados secundários disponíveis nas bases de dados nacionais oferecem poucas possibilidades para compreender fenômeno da evasão escolar no ensino técnico.

* Censo Escolar do INEP: conceitua a saída de estudantes da escola como abandono: refere-se apenas ao estudante que deixou de frequentar uma determinada escola num dado ano.

* Tal representação empírica não contempla a multiplicidade de situações que envolvem o trânsito de estudantes no interior do sistema de ensino como um todo e no sistema de ensino técnico em particular.

* O Censo Escolar é a única base de dados nacional que oferece informações sobre movimento (abandono, transferência e falecimento) e rendimento (aprovação, reprovação e conclusão) escolar na educação técnica. No caso do ensino técnico, os dados são armazenados como micro dados (dados brutos), não são transformados em sinopses estatísticas e não são divulgados pelo INEP. O acesso a eles nem sempre é simples e/ou fácil.

(DORE, 2013, págs 19 e 20)

A desinformação abrange desde o referencial teórico até o empírico, não nos esquecendo dos registros acerca do tema em questão. Dessa maneira, barreiras são criadas e mantidas, dificultando, assim, pesquisas que poderiam servir para a elaboração de indicadores adequados, quais serviriam para a reflexão acerca do problema, deixassem de ser feitas. O Acórdão do TCU (AC 506/13) declarou que

(...) foi averiguado que na maioria dos campi visitados pela equipe de auditoria há práticas para diagnosticar ou lidar com discrepâncias de conhecimento ou habilidade dos alunos ao ingressarem nos cursos. Contudo, em nenhum dos estados visitados durante os trabalhos de campo foram encontrados estudos realizados por parte dos Institutos que identificassem as causas de evasão e os efeitos das medidas de combate adotadas. (AC 506/13, pág. 17)

Os cursos técnicos dos Institutos federais deparam-se com uma enorme questão: a evasão dos alunos das várias modalidades de ensino, integrado, concomitante e subsequente, em índices altíssimos. Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o PNE 2011 - 2020, o

percentual estipulado para a conclusão dos estudos é de 90% para os cursos da educação profissional ofertadas pelos Institutos Federais:

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos técnicos de nível médio da Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte); (Anexo, Metas e estratégias da Lei 13.005)

A educação profissional na Rede Federal sofre com a evasão nas diferentes modalidades de ensino, fazendo com que uma parcela significativa dos seus alunos não conclua os estudos. Há de se levar em conta que a meta de 90% para conclusão de cursos ofertados pelos institutos federais é uma meta a ser atingida até o final desta década, ou seja, só deverá ser atingida em longo prazo, tendo em vista que, atualmente, a taxa de conclusão do ensino médio integrado é de 46,8%, conforme o Relatório de Auditoria do TCU.

Outro ponto que merece destaque é que os mecanismos de enfrentamento à evasão são observados em alguns campi da Rede Federal, mas de forma isolada, sem ter uma estratégia que envolva todos os Institutos Federais.

E por último, é necessário lapidar e unificar os instrumentos utilizados para acompanhar periodicamente a taxa de conclusão dos cursos em todos os Institutos Federais, deixando, evidente e concomitantemente, os três indicadores: evasão, retenção e conclusão, pois, só assim, é possível supervisionar corretamente a evasão.

Em abril de 2013, a rede federal de educação tecnológica foi surpreendida pelo TCU (Tribunal de Contas da União) quando este aprovou o Acórdão nº 506/13 em que recomendava o emprego de medidas e a efetivação de ações entre a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e os Institutos Federais “*para o aprimoramento na atuação relacionada à evasão, o aumento da interação com os arranjos produtivos locais, o apoio à inserção profissional dos alunos, a redução da carência de professores e técnico administrativos e a melhoria de instalações físicas de alguns institutos federais*” (Ofício Circular nº 119/2013 – DPE/SETEC/MEC)

A fim de atender o que determinava o acórdão, a SETEC criou um “Plano de Ação”, contendo 10 (dez) ações e respectivos produtos, dos quais se destaca:

DIMENSÃO 1. AÇÕES PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO.

AÇÃO 1.1. Realizar diagnóstico da evasão nos cursos da Rede Federal

Produto 1.1.1. Relatório dos índices de evasão, retenção e conclusão desagregados para diferentes modalidades de cursos.

Produto 1.1.2. Manual de orientação para o combate à evasão, incluindo o diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão, identificação das causas e utilização de monitorias, tutorias e reforço escolar

Produto 1.1.3. Modelo para distribuição de códigos de vagas de assistente social, pedagogo ou psicólogo, para as Instituições da Rede Federal. (Relatório de Gestão do exercício de 2013 – SETEC/MEC – p. 76 e 77)

A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, formada por 38 (trinta e oito) Institutos Federais foi auditada em decorrência do alto índice de evasão. O MEC (Ministério de Educação e Cultura) recebeu o prazo de 180 (cento e oitenta) dias para elaborar e apresentar o “Plano de Ação” que revertesse o quadro alarmante.

O MEC, por sua vez, criou um “Grupo de Trabalho” para estudar as causas e as consequências da evasão, a fim de apresentar soluções para a perniciosa questão no prazo de 120 (cento e vinte dias). O grupo de 8(oito) pessoas, formado por servidores da SETEC e da rede federal de ensino, recebeu a incumbência de apresentar um relatório com os índices da evasão, retenção e conclusão dos cursos técnicos e tecnológicos. Deveria ainda elaborar um “Manual de Orientação para o Combate a abandonar o curso” que incluísse o “diagnóstico de aluno ingressante com propensão à evasão”. Ressalta-se ainda que seja a primeira vez que esses dados serão levantados e apresentados pelo MEC.

O secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), Marco Antônio de Oliveira, declarou que os altos índices de evasão se deve, grande parte, à “expansão histórica” que a rede federal de educação tecnológica viveu e ainda vive. “Durante um século tivemos 140 unidades, em pouco mais de 10 anos saltamos para 440 campi. Trata-se de uma expansão histórica, de larga escala

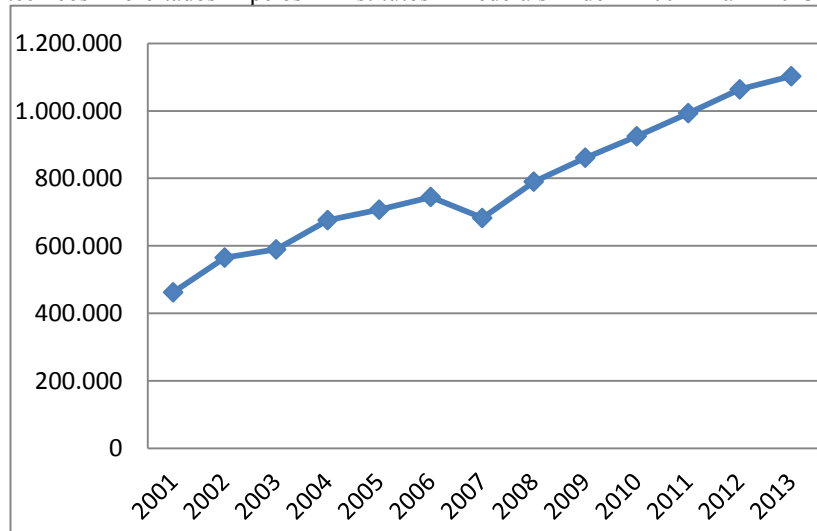
e em alta velocidade, o que gera um descompasso", afirmou na época da auditoria.

Há de se considerar que, na década de 2000, a educação profissional alavancou o número de alunos matriculados por causa do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional). Pode-se atribuir essa grande eclosão ao desenvolvimento econômico e social pelos quais passou o país, gerando uma verdadeira metamorfose nas regiões que antes eram banidas para o limiar das responsabilidades e da agenda política das autoridades que serviam com laçao do capitalismo e do imperialismo.

A expansão da Rede Federal deflagrou um enorme crescimento de matrículas nos cursos técnicos de nível médio, extrapolando o quantitativo de 200.000 alunos matriculados por ano; isso entre os cursos técnicos e de graduação. Porém, analisando a durabilidade dos cursos técnicos que gira em torno de 3 anos para os cursos integrados e 1 ano e meio para os cursos subsequentes e concomitantes, deparamo-nos com o paradoxo de que, com o aumento do número de matrículas, ocorre também o crescimento do índice de evasão.

Desse modo, a expansão do número de matrículas da Rede Federal nos cursos técnicos de nível médio ampliou em mais de 138% no período de 2001 a 2013, conforme comprova o gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - - Evolução do número de estudantes matriculados em cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais de 2001 a 2013.



Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)

Por outro lado, deve-se observar que a Rede Federal,

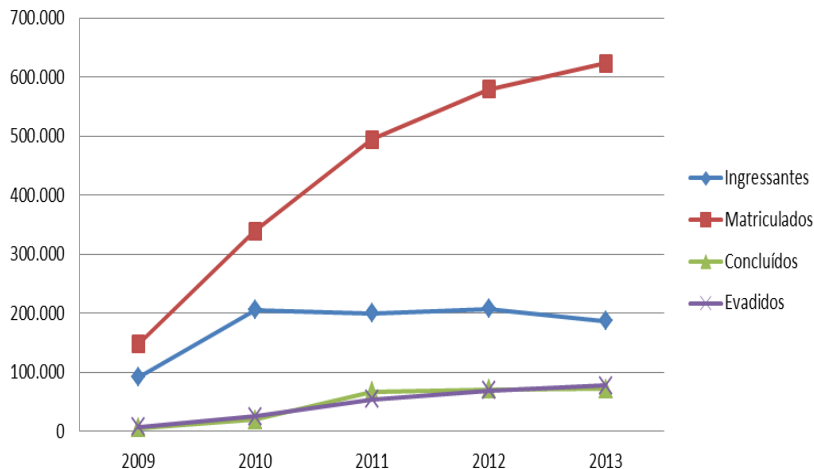
[...] para além de promover a ampliação do acesso por meio da interiorização das instituições, do incremento do número de vagas, da ampliação do alcance e da utilização de ações afirmativas, para garantir a democratização da oferta é necessária a adoção de ações que promovam a permanência e o êxito dos estudantes e a inserção socioprofissional e educacional dos egressos. (Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal, p. 25. Versão março de 2014)

Alguns Institutos Federais aplicam um questionário socioeconômico aos alunos no momento do exame de seleção, na matrícula inicial e também na renovação desta, a cada período concluído. Esta aplicação permite que a Rede Federal faça um “mapeamento periódico do perfil do estudante” e assim ficou evidente *“o atendimento de um percentual significativo de uma população socioeconomicamente vulnerável, constituída marcadamente por estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes ou com necessidades educacionais específicas.”* (Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal, p. 25. Versão março de 2014)

Outro estímulo importante desenvolvido pela Rede Federal para que os alunos permaneçam nos bancos escolares é a Assistência Estudantil que desenvolve e aplica diversos programas a fim de que os estudantes participem, qualifiquem-se e tenham sucesso acadêmico por meio da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Mesmo assim, é notória a imprescindibilidade de reduzir drasticamente o índice de evasão nos cursos técnicos ofertados pela Rede Federal.

Figura 1 - Evolução do número de ingressantes, matriculados concluídos e evadidos em cursos ofertados pelos Institutos Federais entre 2009 a 2013.



Fonte: SISTEC/MEC, extração em dezembro de 2013.

Os impasses para que a Rede Federal cumpra a sua função social são muitos e aviltantes. Dentre eles, podemos citar a evasão como um componente que tem influência e que influencia fortemente as dimensões sociais, culturais, individuais, institucionais, acadêmicas e profissionais. O debate é efervescente e, de tão impetuoso, torna-se aberto, deteriorado, no limiar do nível opiniático, tornando-se um slogan do senso comum, ou seja, os Institutos Federais devem sistematizar ações que atendam favoravelmente à diversidade do público ingressante que, em sua esmagadora maioria, é proveniente de escolas públicas que apresentam baixo índice de desenvolvimento educacional e socioeconomicamente vulneráveis.

Dessa maneira, é preciso transpor o problema da evasão. Para isso é necessário que as instituições de ensino façam periodicamente diagnósticos e levantem as causas da retenção que muitas vezes culmina na evasão e, conseqüentemente, estabeleçam políticas e adotem práticas que envolvam todos os setores, tanto administrativos como pedagógicos, com a elaboração e aplicação de planos estratégicos de monitoramento e intervenção com definição de ações sistematizadas a fim de reduzir a retenção e a evasão nos cursos técnicos da Rede Federal de Ensino.

Após incansáveis buscas e pesquisas por sítios eletrônicos do MEC, SISTEC e INEP, verificou-se que não há dados públicos acerca das taxas de evasão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Por meio do “Portal Brasileiro de Dados Abertos”¹⁸, verificou-se que as planilhas disponibilizadas estão desconfiguradas e não permitem o acesso às informações necessárias. Foi necessário enviar uma mensagem eletrônica a fim de obter os números. Como resposta, foi encaminhada uma planilha com as matrículas por nível de ensino, segundo as unidades da federação, município, localização e dependência administrativa, bem como as taxas de rendimento por escola, relativas ao ano de 2013. Na referida planilha, a média da taxa de abandono escolar nos Institutos Federais é de 8,6%. Segundo o TCU, após uma fiscalização feita por auditores do tribunal em nove dos 38 institutos federais, apontou uma taxa de evasão de 18,9% nos cursos feitos por estudantes que acabaram de completar o ensino médio, ou seja, a modalidade subsequente. Entre os alunos que fazem cursos técnicos concomitantemente e integralmente com o ensino médio, a evasão foi menor: 6,4%. A taxa de conclusão é de 31,4% e 46,8%, respectivamente.

Tabela 5 - Alunos Evadidos, Em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula¹⁹ iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio	
	Subsequente Médio	Integrado Médio
Quantidade de Ciclos de Matrícula	1.544	483
Quantidade de alunos dos cursos	59.871	16.066
Percentual de Evadidos	18,9%	6,4%
Percentual de Alunos em Curso	49,3%	44,4%
Percentual de Concluintes	31,4%	46,8%

Fonte: Acórdão 506/2013, pág.12

¹⁸ Acessado através do link: <http://dados.gov.br/dataset/ensino-tecnico/resource/3e816c7a-8522-40da-894c-b3e9adf21bd0>

¹⁹ Ciclos de Matrícula representa uma agregação de cursos: por exemplo, o ciclo de matrícula do curso médio integrado de química de determinado Câmpus abrange todos os cursos (diurnos, noturnos, integrais e a distância) médios integrados de química, ministrado nesse Câmpus.

A diferença entre os índices de evasão e conclusão ocorre por causa da situação de alunos “em curso”, pois estes, por conta da retenção, ainda não concluíram o curso técnico. Podendo ser outro agravante, pois a retenção estudantil é um ponto nevrálgico para desencadear a evasão escolar.

Esta situação não deve ser ignorada, tendo em vista o quantitativo elevado de alunos em situação de retenção nos Institutos Federais, como pode ser observado na tabela 6, abaixo:

Tabela 6 - Alunos em retenção por diferentes prazos e diferentes cursos, de ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011.

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio	
	Subsequente Médio	Integrado Médio
Quantidade de alunos com retenção	29.541	7.137
Quantidade de alunos com retenção de até 1 ano	19.445 (65,8%)	5.894 (82,6%)
Quantidade de alunos com retenção entre 1 e 2 anos	8.915 (30,2%)	986 (13,8%)
Quantidade de alunos com retenção entre 2 e 3 anos	781 (2,6%)	230 (3,2%)
Quantidade de alunos com retenção de mais de 3 anos	400 (1,4%)	27 (0,4%)

Fonte: Acórdão 506/2013, pág.12

O grande “gargalo” dos cursos de educação profissional técnica de nível médio está na retenção de alunos que não acompanham com sucesso o processo de ensino-aprendizagem nos Institutos Federais. A tabela 6 comprova esta situação quando nos deparamos com o alto índice de alunos com retenção de até 1 (um) ano. Na modalidade integrada ao ensino médio, esse fenômeno chega a 82,6%. Levando-se em consideração que a retenção é um trampolim para a evasão, os Institutos Federais precisam urgentemente voltar os olhos para o fenômeno do fracasso escolar que gera a índices significativos de retenção e, conseqüentemente, leva a uma maior probabilidade de aumentar a evasão escolar. Portanto, Dore afirma que

Atualmente, não é tarefa simples definir, identificar e classificar a evasão escolar. Além da dificuldade de determinar o conceito de *evasão*, outros obstáculos ainda precisam ser superados,

tais como a dificuldade em obter dados sobre a evasão; identificar os períodos que são considerados pelos organismos que coletam informações sobre esta questão; identificar metodologias adotadas nos estudos. Não bastassem essas limitações, também é difícil localizar os jovens que abandonaram a escola e conseguir que eles falem sobre o assunto, devido, muitas vezes, ao desconforto que a situação representa para eles. (SILVA; DORE, 2011. Págs. 88 e 89)

Diante disso, a auditoria feita pelo TCU nos Institutos Federais teve como objetivo identificar as causas da evasão com a finalidade de formular políticas para combater esse fenômeno. Como resposta, os Institutos Federais tiveram que levantar os números e as causas da evasão por segmento e por curso, bem como as medidas para sua redução.

No IFNMG, o levantamento foi feito por cada um dos 07 (sete) Câmpus e, no final do processo, foram agrupadas em uma planilha e encaminhadas à SETEC. Especificamente no Câmpus Arinos, os dados foram condensados, conforme quadros a seguir:

Quadro 2 – Consolidação das causas da evasão no Câmpus Arinos

SEGMENTO – GESTORES (Diretores, Coordenadores de Curso e Equipe Técnico-Pedagógica)		
Causas prioritárias da EVASÃO		%
	Desmotivação do aluno em dedicar-se aos estudos;	20
	Conhecimento limitado dos componentes curriculares do ensino básico;	20
	Dificuldade de acesso e permanência na instituição e na cidade	20
	O modelo de ensino tem sua estrutura e funcionamento muito diferente ao que o aluno ingressante foi formado;	20
	Dificuldade do docente em atuar em níveis de ensino tão distintos e devido ao volume de trabalhos a que os alunos são submetidos ser maior do que eles estão habituados.	20
Medidas para redução da EVASÃO		
	Projeto de nivelamento, principalmente nas disciplinas de português e matemática;	20

	Criação e manutenção da média global, promovendo o aluno que apresentar média geral elevada nas demais matérias;	20
	Instituir programa oficial de formação continuada aos docentes do IFNMG Câmpus Arinos;	20
	Ofertar residencial (internato), semirresidencial e refeitório institucional ao discente	20
	Ofertar cursos de formação continuada aos docentes.	20

Quadro 3 – Consolidação das causas da evasão no Câmpus Arinos

SEGMENTO - PROFESSORES		
Causas prioritárias da EVASÃO		%
	Conhecimento limitado dos componentes curriculares do ensino básico;	20
	Dificuldade de acesso e permanência na instituição e na cidade;	20
	Desmotivação do aluno em dedicar-se aos estudos;	20
	Estrutura física deficitária (refeitório, salas de aula, laboratórios, áreas para aulas práticas);	20
	Falta de perspectiva no futuro (mercado de trabalho ou ingresso no ensino superior);	13
	O modelo de ensino integrado ao Ensino Médio tem sua estrutura e funcionamento muito diferente ao que o aluno ingressante foi formado;	7
Medidas para redução da EVASÃO		
	Aumentar a atuação da assistência estudantil com relação ao discente e sua família;	20
	Obrigatoriedade na oferta e participação discente em programas de monitoria;	16
	Implementar a política de estágios por meio de acompanhamento de professores da área e ampliação de banco de dados de empresas contratantes;	14
	Implantar Projeto de nivelamento obrigatório em todos os cursos, principalmente nas disciplinas de português e matemática;	14
	Melhorar a estrutura física da instituição, possibilitando maior conforto nas dependências de ensino e espaço de vivência;	14
	Acompanhamento do egresso após a conclusão dos seus estudos, auxiliando-o na oferta de emprego, cursos e	11

	formação complementar a sua área de atuação;	
	Ofertar residencial (internato), semiresidencial e refeitório institucional ao discente;	5
	Criação e manutenção da média global, promovendo o aluno que apresentar média geral elevada nas demais matérias;	3
	Criação e manutenção de melhores procedimentos avaliativos.	3

Quadro 4 – Consolidação das causas da evasão no Câmpus Arinos

SEGMENTO – ESTUDANTES EM CURSO		
Causas prioritárias da EVASÃO		%
13	Falta de interesse do aluno	18
13	Sobrecarga de trabalhos escolares;	18
11	Problemas pessoais e familiares;	14
11	Falta de adaptação aos horários;	14
9	Excesso de rigidez do professor.	12
9	Conflito entre aluno/aluno e aluno/professor	12
9	Falta de procedimentos operacionais dos professores quanto à cobrança de trabalhos e provas;	12
Medidas para redução da EVASÃO		
13	Oferecer refeitório e internato aos alunos;	16
11	Distribuir melhor os eventos escolares ao longo do ano	13
9	Reunião com os professores e alunos para tratar de melhorias no ensino	11
9	Melhorar a relação aluno/aluno e professor/aluno	11
9	Criar calendário para provas e trabalhos;	11
9	Melhorar a assistência escolar;	11
9	Trabalhar a perspectiva sobre o futuro do aluno;	11
9	Criar cursinho preparatório para entrada no IFNMG Câmpus Arinos;	11
2	Melhorar a base adquirida no ensino fundamental;	3
2	Reunião com os professores e alunos para tratar de melhorias no ensino;	2

Quadro 5 – Consolidação das causas da evasão no Câmpus Arinos

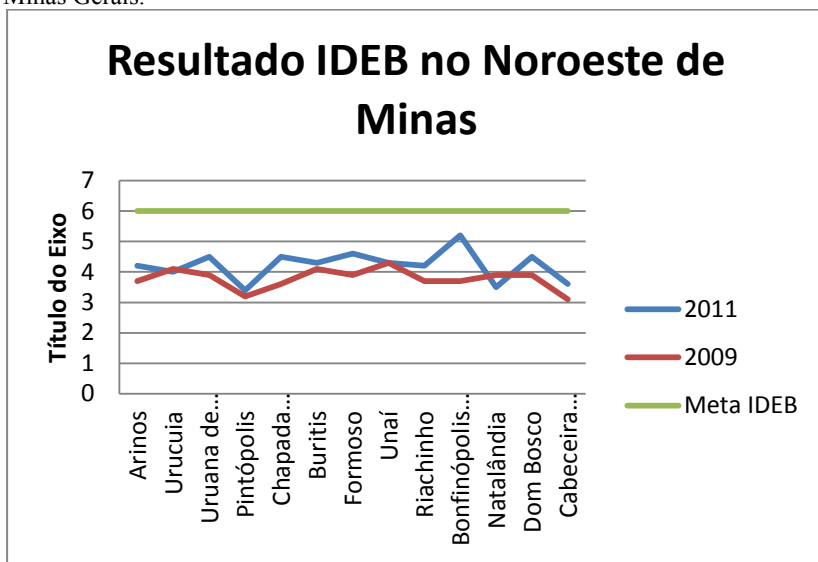
SEGMENTO – ESTUDANTES EVADIDOS		
<i>Causas prioritárias da EVASÃO</i>		%
11	Dificuldade para conciliar o horário de estudo, trabalho e afazeres domésticos;	20
11	Base deficitária do aluno referente aos componentes curriculares do ensino básico.	20
11	Tive dificuldade financeira para fazer o curso: transporte, alimentação, material etc.;	20
11	Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão;	20
11	Questões pessoais e sociais.	20
<i>Medidas para redução da EVASÃO</i>		
	Trabalhar a perspectiva sobre o futuro do aluno;	20
	Melhorar a assistência estudantil com questões de transporte, alimentação e moradia.	20
	Reunião com os professores e alunos para tratar de melhorias no ensino;	20
	Oferecer refeitório e internato aos alunos;	20
	Melhorar a relação aluno/aluno e professor/aluno;	20

Dentre as “Causas Prioritárias da Evasão” citadas, “Desmotivação ou falta de interesse do aluno” e “Conhecimento limitado ou base deficitária dos componentes curriculares do ensino básico” estavam presentes nas respostas de todos os segmentos. Sendo que, possivelmente, a falta de domínio dos componentes curriculares por parte do aluno, desencadeia todo um processo que começa com a desmotivação ou falta de interesse, passando pela reprovação e culminando na evasão do curso técnico. Um agravante que incide consideravelmente neste fator é que os cursos profissionalizantes técnicos de nível médio são especializados e com a grade curricular e carga horária bem extensas, com duração entre 2 a 4 anos, requisitando do aluno uma base escolar bem sólida, principalmente nas disciplinas de português e matemática, para que possa desenvolver satisfatoriamente as competências e habilidades desejáveis nas disciplinas técnicas. Entretanto, os IFs foram projetados para atender alunos dos municípios com percentual elevado de extrema pobreza²⁰, onde os alunos são provenientes de escolas públicas com o IDEB – avaliação criada pelo Ministério da Educação para aferir qualidade de ensino – abaixo da

²⁰ Dimensão social dos Institutos Federais descrita no documento do MEC “Mais formação e oportunidades para os brasileiros” disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_E_DUCACAO_SUPERIOR14.pdf

média nacional. É o caso do Câmpus Arinos que atende a mesorregião do Noroeste de Minas, ou seja, mais 11 (onze) cidades. Abaixo está o gráfico com o IDEB das cidades de origem dos alunos ingressantes no Câmpus Arinos:

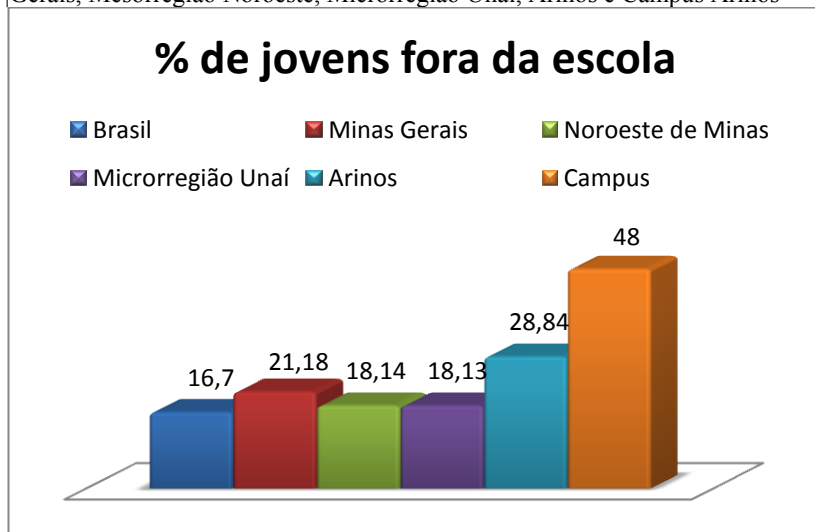
Gráfico 4- Resultado do IDEB das Escolas Estaduais (9º ano) do Noroeste de Minas Gerais.



Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP.

Conforme o gráfico acima expõe, todos os 13 (treze) municípios atendidos pelo Câmpus Arinos estão com a nota do IDEB muito abaixo da meta estabelecida pelo Governo Federal. É necessário desenvolver meios para investigar, reconhecer e atenuar com as disparidades de conhecimento e habilidades dos alunos que ingressam no Câmpus Arinos. Conseqüentemente, a evasão no ensino médio na cidade de Arinos é mais elevada que na microrregião de Unaí, na mesorregião do Noroeste de Minas, em Minas Gerais e no Brasil. Conforme mostra o gráfico 5:

Gráfico 5- Porcentagem de Alunos fora do Ensino Médio no Brasil, Minas Gerais, Mesorregião Noroeste, Microrregião Unai, Arinos e Câmpus Arinos



Elaborado pela autora a partir dos dados do SIDRA/IBGE

É preciso evidenciar que a evasão não ocorre de um dia para o outro, ou seja, é um processo que principia nos anos iniciais do ensino fundamental. O aluno que não entende bem os conteúdos ministrados nos anos primários vai desgostando da escola, da dinâmica, como ocorre o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o baixo desempenho nas etapas iniciais pode repercutir como fator para a evasão no Ensino Médio e até mesmo no Superior.

Rumberger e Lim (2008) fazem um apanhado geral da literatura sobre abandono escolar, analisando 203 estudos no assunto, e chegam a algumas conclusões relevantes. Primeiramente, os autores atentam para o fato de que em boa parte dos estudos, fracasso acadêmico no sentido de notas baixas no início do processo educativo é um forte aspecto de previsão de futuro abandono. Como um desempenho inadequado frequente costuma implicar em reprovação, é possível que haja uma relação direta desta com o abandono. (2012 apud CASTELAR, MONTEIRO e LAVOR, pág. 05)

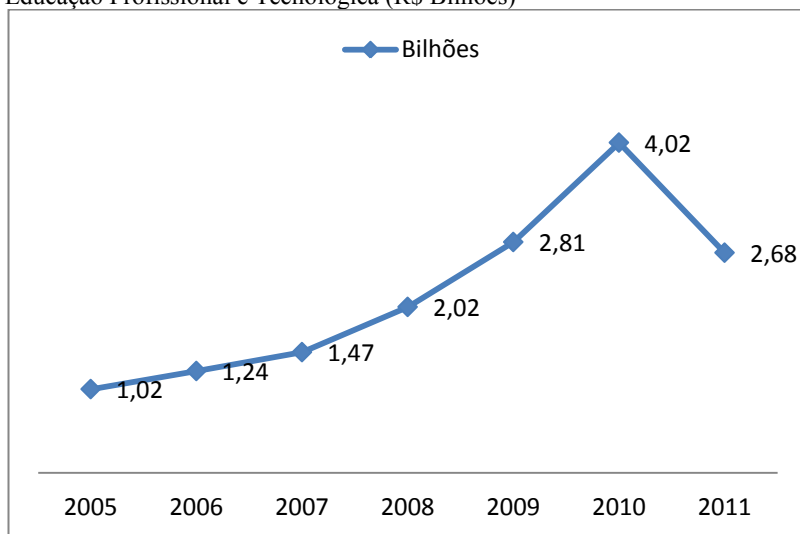
Por outro lado, tanto os ALUNOS EM CURSO como os ALUNOS EVADIDOS citaram “*Falta de tempo para conciliar os trabalhos escolares*” e também “*Questões pessoais*”. Já os segmentos de GESTORES e PROFESSORES alegaram que “O modelo de ensino integrado ao Ensino Médio tem sua estrutura e funcionamento muito diferente ao que o aluno ingressante foi formado”, é um forte fator preditor de abandono escolar.

Outros fatores foram citados como contribuintes da evasão; alguns são relacionados a aspectos relacionados ao Câmpus, como: “Estrutura física deficitária (refeitório, salas de aula, laboratórios, áreas para aulas práticas);” “Falta de procedimentos operacionais dos professores quanto à cobrança de trabalhos e provas;” “Dificuldade de acesso e permanência na instituição”.

Entretanto, políticas educacionais para enfrentar e mitigar o fenômeno da evasão nos cursos profissionalizantes técnicos de nível médio devem ser elaboradas e postas em prática urgentemente. Porém, tais políticas devem considerar que os Institutos Federais atendem alunos com diversidade cultural, social, acadêmica, cognitiva, econômica, etária, dentre outras, muito diversificadas, necessitando de políticas específicas e que levem em consideração os diversos fatores contribuintes para a evasão.

Deve-se considerar que, para a expansão e manutenção dos Institutos Federais, o gasto público é enorme, pois os alunos que desistem no início do curso são substituídos por outros que são chamados a fazer matrícula, isso quando dá tempo. Entretanto, muitos outros “sobrevivem” mais alguns meses e semestres, contudo, mesmo assim, resignam, abandonam as poucas conquistas que obtiveram e o seu empenho e o de todos os envolvidos na jornada.

Gráfico 6 - Execução orçamentária do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (R\$ Bilhões)



Elaboração própria a partir dos dados do SIGA Brasil.

Alguns alunos desistem logo nas primeiras semanas de aula, outros permanecem mais alguns semestres, mas, mesmo assim, quando desistem, deixam para trás suas conquistas, sonhos, o seu esforço e o de todos os outros envolvidos nesta trajetória. Para Charlot

A questão das práticas das escolas e dos docentes é muito importante. Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes. (2002, p. 24)

Deparamo-nos aí com um antagonismo entre a instituição que não mantém o aluno nos bancos escolares e o mundo do trabalho que

requisita cada vez mais qualificação profissional. O resultado é que, em sua maioria, os alunos que se excluem ou são excluídos do sistema educacional, conseqüentemente, são excluídos do mundo do trabalho.

Para Charlot (2000), “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 2000, p. 62). O autor defende a ideia de que o posicionamento social do aluno não decreta o sucesso do fracasso na escola, mas acarreta conseqüências indiretas. Assim, deve-se “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Não podemos negar a premissa de que o sistema educacional e a sociedade imaginam que o aluno ideal é aquele disciplinado e motivado a estudar, quando, na maioria das vezes, isso não ocorre; principalmente nos Institutos Federais que são destinados a alunos de classe social menos privilegiada. A escola, no entanto, não pode ignorar as diferenças preexistentes entre os alunos. Deve sim, saber trabalhar com alunos e turmas tão heterogêneas, detectando e erradicando os motivos do fracasso escolar e combatendo a evasão.

Os motivos são numerosos e das mais diversas ordens. Para Ferreira (2003), temos:

- Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc.
- Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.
- Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc.
- Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc.

Estas causas, como já afirmado, são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente. Detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola. (2003, p.54).

Motivos esses que são diversos e muitos e que, com o passar do tempo, vão se agravando e sobrepondo, culminando com a saída do aluno

definitivamente da instituição, ocasionado um grande obstáculo para que jovens sejam qualificados para o mercado de trabalho ou para a verticalização dos estudos.

De acordo com estudiosos, muitas são as causas da evasão escolar, segundo Pereira (2003), outras causas vão surgindo com o decorrer do tempo e as transformações criam oportunidades para que elas se transformem em um sério problema para toda a sociedade.

Nas pesquisas existentes, dentre as causas que contribuem para que o aluno saia da escola, as mais citadas são: baixa ou falta de autoestima, problemas com a saúde, má alimentação, companhia inadequadas, não vislumbrar um futuro promissor, dificuldade para entender os conteúdos, problemas na relação aluno-professor, dentre muitos outros.

2.3 Fatores fomentadores da evasão escolar

Em uma pesquisa engendrada pelo “Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina”, que utilizou uma amostragem de cinco países da América Latina e concluiu que a família do aluno é elemento mais considerável para entender os motivos do rendimento (ou fracasso) escolar, ou seja, há correlação entre o nível de escolaridade da mãe e o tempo em que a criança mantem-se na escola com rendimentos melhores (Brandão et al. 1983).

Em relação à pesquisa acima, citada, pode-se concluir que a mãe, que está mais próxima da criança, é uma encorajadora para que ele alcance um nível mais alto de escolaridade, seja através do exemplo e/ou porque é ciente da relevância dos estudos para alçar novos horizontes.

Acontece que muitas vezes, os pais podem se sentir alheios à escola, até mesmo porque tiveram experiências negativas na fase escolar, evadindo, repetindo o ano, ou até mesmo nem chegando a frequentá-la.

O que é certo, é que a família, e principalmente a mãe, é um ponto decisivo crucial na vida escolar da criança. Isso pode ser atribuído às condições de vida (financeira, psicológica, emocional, estrutural), estimulando e incentivando a condução das atividades extraclasses, trabalhos e momentos de leitura e estudos autônomos, o que definirá o sucesso ou fracasso escolar da criança.

Na pesquisa “*National Parent Teacher Association (1998)*”, citada por Schargel e Smink (2002), identifica o comprometimento dos

pais e da família como fatores relevantes para o sucesso escolar dos filhos:

Quando os pais são envolvidos, o aproveitamento dos estudantes é melhor, independente de condição socioeconômica, perfil étnico/racial, ou nível de escolaridade dos pais; Quando os pais se envolvem na educação de seus filhos, estes tiram melhores notas e conceitos, apresentam melhores índices de frequência e fazem seus deveres de casa com mais regularidade; Quando existe envolvimento dos pais, os estudantes adotam atitudes e comportamentos mais positivos; Comportamentos dos estudantes como o uso de drogas na escola, a violência o comportamento antissocial, diminuem à medida que o envolvimento dos pais aumenta; Os estudantes têm mais probabilidade de se atrasarem nos estudos se seus pais não participarem dos eventos escolares, não desenvolverem um relacionamento funcional com os educadores de seus filhos, ou não estiverem a par do que acontece na escola destes; Os benefícios provenientes do envolvimento dos pais não se limitam aos primeiros anos, as vantagens são significativas em todas as idades e níveis de aprendizado. Entre os estudantes cujos pais não se envolvem, por outro lado, existe maior probabilidade de abandono dos estudos. (2002, p. 59).

O problema ocorre quando a família considera que a escola é uma instituição social, somente e tão somente ela, capaz de promover a aprendizagem nas crianças e, conseqüentemente, a mudança na vida de seus filhos, deixando de lado as suas responsabilidades no papel de educar e incentivar e desinteressando pela vida escolar dos seus filhos.

Para Bourdieu (1987), o sucesso ou fracasso escolar vinculam-se, na maioria das vezes, do suporte direto ou indireto e organizado que a família assume como compromisso na educação dos filhos, equilibrando e sanando as dificuldades individuais quanto às escolares. O problema é que, as famílias que prestam maior assistência aos filhos, normalmente, possuem “Capital” econômico e cultural, este é tão ou mais importante que aquele.

Bourdieu e Passeron destacam a determinação da herança cultural e da conjuntura familiar, em que a cultura é repassada como um

bem material, de geração para geração, no sucesso escolar dos filhos. Assim,

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; ele também herdará saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom-gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa.” (BOURDIEU ; PASSERON, 2014, p. 34)

Conclui-se que a escola produz, sistematicamente, uma exclusão ainda maior quando o aluno é proveniente das classes menos favorecidas e que o sucesso escolar depende, e muito, do apoio, suporte direto da família. O problema é que, além da “herança” do “Capital Cultural”, a família dotada de recursos econômicos também tem uma forte influência no sucesso escolar dos filhos, pois, a título de exemplo, é preciso tempo livre para que a mãe acompanhe as tarefas e trabalhos e, quando trabalha, disponha de dinheiro para contratar professores particulares dentre outros profissionais, como, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, a fim de sanar casos mais complicados.

Outro ponto que aparece nas pesquisas acerca da evasão na educação profissional é a escassez de recursos financeiros que é um dificultador para que os jovens permaneçam nos bancos escolares. Entretanto, nos deparamos com um paradoxo: ao mesmo tempo em que os jovens têm consciência de que os estudos lhe proporcionarão maiores chances no mercado de trabalho, muitos não conseguem permanecer 3 (três) anos sem trabalhar, pois as famílias dependem deles para o sustento do lar. Como o estudo pode esperar ou faltar e o trabalho não, a única opção termina sendo a desistência do curso, mesmo sabendo que este fará uma falta enorme na sua vida profissional que exige certificado, habilidades e competências desenvolvidas na educação profissional.

Gutiérrez (1998) ratifica que a questão socioeconômica é sentenciante na evasão escolar, afirmando que,

A situação sócio-econômica do estudante condiciona não só sua entrada para a escola como também constitui uma série de restrição durante toda sua trajetória escolar. [...] Em outras palavras, o êxito escolar está condicionado pela

capacidade econômica do estudante.
(GUTIÉRREZ, 1988, p. 26-27)

Sendo assim, logicamente que no Brasil, um país marcado por extrema diferença social, onde inúmeros jovens sobrevivem em condições de miséria, muitos são “obrigados” a abandonar os estudos, mesmo sabendo que estes lhe farão falta, em prol de sua alimentação, moradia, vestimentas, saúde etc.

Planos governamentais foram criados para erradicar a extrema miséria e, conseqüentemente, o insucesso e abandono escolar. Dentre eles, podemos citar: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); a criação do Programa Bolsa Família; o Plano Desenvolvimento Escolar (PDI). Mesmo colaborando para que muitas famílias saíssem da linha de extrema miséria, não foi capaz de garantir que muitos jovens permanecessem na escola, porque a situação financeira das famílias não mudou tão radicalmente e, portanto, é preciso que estes jovens ingressem no mercado de trabalho ainda em fase escolar, mesmo sem qualificação.

Outro fator a ser considerado também como uma das causas da evasão escolar é o próprio aluno, em virtude de desavenças com os colegas, desentendimento com os professores, preguiça para estudar, falta de perspectiva profissional. Devido a estes inusitados itens, muitos alunos evadem. Outros não conseguem identificar o real sentido de ter que aprender fórmulas, cálculos, outras línguas, interpretar e elaborar textos que, segundo eles, não servirão em nada para sua vida “fora” da escola. Por causa disso, eles não se concentram na aula, pois não há interesse em algo capaz de tornar-se idênticamente “útil” para a sua vida.

O que domina a mente da maioria dos alunos provenientes de classes populares é estudar para “passar” de ano, não para aprender e encontrar um sentido e prazer no saber. Assim, muitos alunos só estudam (ou decoram) o que vai “cair” na prova, e, esse processo ocorre em momentos antes do horário da prova. O interesse é obter uma nota mediana que dê para “passar de ano”, sem se importar com a aprendizagem, com a construção do conhecimento, da sua aplicabilidade no mercado de trabalho ou mesmo na sua vida pessoal. E essa situação fica ainda mais grave quando acontece na educação profissional, pois os conteúdos ensinados são específicos e imprescindíveis para o futuro profissional. Essa é uma característica que comprova que alguns alunos não fazem parte da escola, do seu contexto; apenas estão matriculados,

presentes fisicamente, mas aquém dos objetivos e metas da instituição escolar. Eles não mantêm relação com o saber, como enuncia Charlot:

Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber (no sentido escolar do termo), e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse campo do aprender podem existir situações de concorrência (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida) provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce. (Charlot, 2005, p.32)

Assim, para Charlot 2005, para que o aluno fracasse ou tenha sucesso na escola ou chegue a evadir-se dela, o professor não é o único responsável. Todavia, deve ter em vista que o aluno deva ser cooperador do processo ensino-aprendizagem, deva se “mobilizar intelectualmente”, se “engajar” e participar ativamente para “apropriar-se do saber”. Enfim, ele tem que desejar e se envolver no processo. É impossível o professor produzir ou repassar o saber para o aluno; na verdade, o saber é construído conjuntamente entre professor e aluno.

Ainda, a esse respeito, o autor afirma:

O movimento para aprender é induzido pelo desejo, em razão da incompletude do homem. Esse desejo é desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro (que se procura em si, no outro, no mundo). [...] Educar é educar-se. Mas é impossível educar-se, se não se é educado por outros homens. A educação é, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna (de um ser inacabado), e uma ação exercida do exterior (porque a humanidade é exterior ao homem). Essa relação interna/externa é que define a educação, com todas as consequências que isso traz do ponto de vista pedagógico... (Charlot, 2005, p.32)

Acerca das dimensões extrínsecas à escola, há diversos outros aspectos determinantes que contribuem com a evasão escolar, tais como: problemas de saúde, desentendimentos familiares, hábitos, crenças religiosas, problemas em relacionamentos amorosos, não gostar do curso, inadaptação, despreparo do aluno, indisponibilidade de horário, mudança de cidade, falta de transporte escolar, uso de drogas, necessidade de trabalhar, gravidez, déficit de atenção, dentre muitos outros.

Entretanto, outros fatores devem ser considerados, pois são os aspectos intrínsecos à escola que prejudicam a vida escolar e interferem no processo ensino aprendizagem e que finda, muitas vezes, contribuindo para que o aluno saia da escola, como: não gostar do curso, problemas de relacionamento com professores ou servidores, dentre muitos.

Um dos principais fatores que contribuem diretamente na interrupção dos estudos é a repetência escolar, pois produz baixa autoestima no aluno que desiste de cursar novamente a mesma série.

À luz das reflexões de Dore (2013), o baixo desempenho escolar, que tem como consequência a retenção do aluno na série, está na gênese do processo da evasão que se divide em duas etapas:

o baixo desempenho escolar, que incide negativamente sobre a autoestima do estudante; o enfraquecimento dos laços com a escola, que representa o aspecto defensivo da relação que se instaura entre o estudante e a instituição escolar: – numa situação em que o insucesso escolar produz uma depreciação no modo pelo qual o jovem se percebe a si mesmo como estudante, ele também deve se defender das consequências. (2013, slide 12)

Ainda com base nesse pensamento de Dore (2013), podemos perceber que a ideia de que a evasão é motivada pelo baixo rendimento escolar, principalmente nas primeiras séries do curso. A autora afirma que o índice de evasão é muito mais alto entre os estudantes que já ficaram retidos em alguma série do que entre os estudantes que nunca reprovaram. Outro ponto relevante, abordado pela autora, é que os cursos que obtêm altas taxas de evasão são os que apresentaram muita retenção de alunos, principalmente nas primeiras séries.

Relevante também, são as propostas curriculares que contribuem para o aumento da evasão. É imprescindível alavancar uma

política de currículo que englobe a Educação Profissional em suas várias nuances, fomentando a democratização da construção do conhecimento; considerando o conhecimento e cultura adquiridos pelo aluno antes de entrar para a escola.

As propostas curriculares não podem ser mitigadas pelas políticas públicas, devem sim, ser mais flexíveis, modernas e dentro do contexto real do aluno, dialogando com o mundo do trabalho, acompanhando suas necessidades e, principalmente, na formação humana, libertadora e cidadã, ou seja, o “desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral” (Kuenzer 2010, p. 864)

Há que construir uma proposta de ensino médio integrado que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos, sem cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento e a negar a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, mediante uma rigorosa articulação entre teoria e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho. Ou seja, há que investir, através do PNE, em um rigoroso trabalho de organização curricular para esta modalidade, o que se associa à meta de qualificar os docentes, mediante formação inicial e continuada, necessidade evidenciada por muitos deles, inclusive com formação em nível de mestrado e doutorado, que têm reportado essa dificuldade em distintos espaços de discussão e de pesquisa.

Coadunamos com Kuenzer, quando ela ressalta que, quando bem utilizado, o currículo é um mecanismo que deve engendrar um diálogo com os alunos, a vida, o mercado de trabalho, a teoria e a prática, enfim, deve-se fazer uma reflexão e só então reconstruir um currículo que atenda às reais necessidades da educação profissional.

O grande paradoxo está justamente na escola que, com seu caráter refreado, apresenta um currículo ineficaz em relação à construção do conhecimento. Mesmo que os alunos das classes desfavorecidas desejem ascender pelos degraus escolares, não conseguirão, pois estão destinados a mitigar a exclusão e seus objetivos permanecerão oníricos e abstratos diante de um currículo restrito e desarticulado.

Os pressupostos escolares pressupõem (silenciosamente) que o aluno só necessita de uma educação moldada na sociedade de classes, legitimando socialmente a “violência simbólica” e a “reprodução, contribuindo para a “conservação” das desigualdades.

É necessário buscar o auxílio de pensadores como Bourdieu (2007), quando argumenta

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Aqui, confirmamos uma premissa conhecida por todos nós: a de que a instituição escolar também é fomentadora do sucesso ou fracasso dos alunos. Bourdieu, diferentemente de outros autores, não aponta o aluno como responsável pelo fracasso escolar. O sociólogo ressalta a responsabilidade da escola, alegando que

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, nas aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural. [...] Além de permitir a elite se justificar de ser o que é, a ‘ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que não

é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 2007, p. 58-59)

A discussão que Bourdieu incita é atualíssima, pois o fenômeno da evasão não pode ser considerado produto de características individuais e familiares. A verdade situa-se na outra extremidade do imenso abismo, ou seja, a evasão ruma a maneira como a escola seleciona, exclui, reproduz, ignora as aptidões dos alunos; substitui, valoriza alguns e desvaloriza outros valores e capitais, exercendo ação manipuladora sobre os alunos das classes desfavorecidas.

Nesse contexto, Bourdieu analisa a escola pública, responsabilizando-a pela evasão e pelo fracasso escolar e rechaça a tese de que a escola produz transformações profundas, seria ingenuidade ter tais expectativas.

A função da escola é relevante na determinação dos coeficientes que definirão a trajetória escolar do aluno, e seria contraditório afirmar que apenas o aluno e sua família são os protagonistas que incidem sobre a evasão escolar.

Fervilha hoje um debate que, de tão intenso, torna-se esgarçado, desgastado, próximo do nível opiniático, quase um *slogan* de senso comum, o debate que é preciso atentar para os mecanismos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, para entender o que acontece dentro da sala de aula, objetivando identificar os principais motivos que contribuem para o fenômeno da evasão escolar.

Portanto, é imprescindível que a instituição escola tenha um currículo flexível, integrado e democrático, que amplie as ações educativas e que possibilite a inclusão desses “sujeitos” tão desiguais tanto na dimensão econômica, política, social e cultural.

Consequentemente, os alunos que evadem da escola, muitas vezes também, são os excluídos economicamente, politicamente, enfim, socialmente, pois é impossível dissociar a exclusão escolar da social. Sendo assim, a exclusão escolar tem influência importante, de maneira negativa, no seu papel de cidadão, pois desde muito cedo ele deixa de participar de forma participativa da sociedade.

Segundo Bourdieu (1998), “estes são os deserdados do sistema”.

Fazendo hierarquias sociais... parecerem estar baseadas em hierarquia de "dons", mérito ou habilidade ... o sistema educacional preenche a função de legitimação ... da ordem social. (BOURDIEU, P. 1977. p.496)

Dessa maneira, o sistema educacional contribui para que as desigualdades sociais se perpetuem, pois não consideram as diferenças culturais e econômicas que os estudantes trazem em sua bagagem. A reprodução é perenizada na escola, na cultura, no mercado de trabalho, na economia, na sociedade como um todo, enfim, na vida, sem se esquecer das relações de poder que manipulam toda a distribuição de capital (de todos os tipos).

Nesse contexto, a linha limítrofe entre a evasão escolar e a evasão social é tênue. Quando o aluno sai da escola (ou a escola o exclui), o aluno não constrói o conhecimento, deixa de ter acesso aos seus direitos e participação política, econômica e social. É importante salientar que quando o aluno é participativo, ele tem lugar à organização social, deixa de ser “sujeito” para ser indivíduo protagonista de sua trajetória, com desejos, com voz ativa, interpretando e criticando os fatos, agindo, construindo sua história dentro de um contexto macroestrutural. Todos esses fatores são influenciados pela escola, bem como ela é influenciada por esses fatores. É um mecanismo composto por engrenagens que se encaixam e dependem uma da outra para fazer a grande roda da vida girar. Caso uma dessas engrenagens pare, todo o processo fica comprometido.

É papel de a instituição educacional valorizar os alunos, bem como os saberes que trazem consigo, com a finalidade de evitar que sejam excluídos da escola, pois conseqüentemente, serão excluídos do mercado de trabalho. Acontece que, quem é excluído de algo, automaticamente é incluído em outra situação, ou seja, quando o aluno é excluído da escola passa a ser incluído num horizonte sem muitas possibilidades de futuro, sem perspectivas, num mundo de um “silenciamento” silencioso aonde seus sonhos vão ficando cada vez mais difíceis de serem atingidos, como se o futuro não existisse.

Entretanto, a escola tem papel imprescindível para reverter essa situação, atuando de maneira objetiva e organizada. Todavia, deve mobilizar e articular as circunstâncias estruturais, humanas, econômicas, materiais, pedagógicas, dentre outras, com vistas a assegurar e promover

a qualidade do processo ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos condições de adentrar no mercado de trabalho ou de verticalizar os estudos com vistas a batalhar e vencer numa sociedade globalizada. Para isso, é preciso fazer uso de currículos e metodologias de ensino que contemplem as variedades linguísticas, regionais, étnicas, religiosas, culturais, de gênero, de saberes, dentre outros.

A Constituição Federal prevê a igualdade ética e cultural. A partir dessa proposição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) propiciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que afirmam que,

Os direitos culturais e a criminalização da discriminação atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

A instituição de ensino deve preconizar as diferenças que devem ser respeitadas dando maior perceptibilidade aos desiguais evitando tratá-los com igualdade e sim com equanimidade, levando em consideração as políticas de inclusão, que é o resultado do encadeamento entre Educação, Estado e Políticas Públicas. Inclusão não apenas na oferta de vagas, mas inclusos no acesso à cultura, à informação, à entrada e permanência, bem como sua saída com sucesso da instituição de ensino.

É preciso dar continuidade ao processo de inclusão. Não é apenas obter o direito de entrar e sentar nos bancos de uma instituição federal de ensino. A exclusão pela qual os alunos passaram por toda vida, não tendo acesso à cultura, esporte, lazer, educação de qualidade não desaparece como num passe de mágica e de repente viram cidadãos inclusos no sistema educacional. A única diferença é que eles estavam do lado de fora e passaram para o lado de dentro com as mesmas dificuldades. Agora, a escola tem o imenso desafio de mantê-los frequentes e participando da construção do conhecimento. Para Arroyo (2010, p.1402)

As lutas pela educação do campo ou pela superação das desigualdades de gênero, de orientação sexual ou as ações do movimento negro por políticas afirmativas, pelo estatuto da igualdade racial no trabalho, no sistema educativo, nas diversas instâncias do poder, no judiciário, são lutas eloquentes por justiça e equidade. Reduzir essas pressões a projetos de precária reinserção em um sistema de exclusão é um desvirtuamento dessas políticas e instituições e da própria função do Estado. A tal ponto que, nos discursos oficiais, não se promete mais acabar nem diminuir as desigualdades. Nem se propõe a avançar para a justiça e igualdade. Há uma desistência de incluir no ideário político-pedagógico essas promessas. Desde o pré-escolar, o letramento ou o numeramento são pensados para instrumentalizar para a inclusão no mundo letrado ou em empregos precarizados. A "Provinha-Brasil" e tantas provas oficiais são testes de capacidades dessa inserção precária sempre à beira de deslizar para os níveis mais gravosos da exclusão social, até dos felizardos que acertam acima da média. Essas provas oficiais atestam os merecedores da inclusão precária e condenam, reprovam milhões como ainda não merecedores da inserção, nem sequer precária, por seus baixos rendimentos nas provas oficiais.

Reconheçamos que, diante disso, a instituição escolar tem uma parcela considerável de responsabilidade na evasão dos alunos. É imperioso que a escola redimensione suas práticas, possibilitando uma política de integração entre instituição, aluno e família. Arroyo nos lembra que

Essa lógica sacrificial é tão persistente que, quando pensávamos ter avançado para a diminuição das desigualdades ao menos educativas pela universalização do acesso, se inventam nas escolas públicas populares novos parâmetros de classificação das desigualdades: a necessidade de provar, em avaliações nacionais e internacionais, a passagem para o reino da igualdade educacional, atingindo parâmetros mínimos de qualidade. Milhões de crianças e

adolescentes, de jovens e adultos pertencentes aos coletivos diferentes, pensados como desiguais, como inferiores, pré-humanos, serão reprovados, sacrificados como ainda no reino das velhas desigualdades e inferioridades sociais, étnicas, raciais, do campo e periferias. Como fracassados. Arroyo (2010, p.1408)

Outro fator preponderante é que a educação profissional de nível técnico recebe uma grande parte de sua clientela oriunda do Ensino Fundamental. Tais alunos chegam com a certeza de que o professor é o único agente ativo no processo de ensino aprendizagem, ou seja, para eles não há uma construção conjunta do conhecimento, mas, sim, um docente que deve transmitir o conteúdo de forma relevante, de fácil assimilação e ainda apresentar as justificativas para o aprendizado do conteúdo.

Paradoxalmente, os docentes, muitas vezes com formação nas áreas técnicas e sem formação nas áreas das didáticas, anseiam por alunos com interesse, críticos, questionadores, investigativos, que valorizem os conteúdos, que reconheçam os objetivos da disciplina bem como os do curso. Entretanto, a educação profissional, muitas vezes, recebe alunos imaturos e sem consciência de que ele deve ser o protagonista da sua aprendizagem e, conseqüentemente, do saber.

O problema surge quando o professor apresenta expectativas negativas em relação ao aluno, que Bourdieu conceitua como “julgamento professoral”, considerando-os como “incapazes” por comportarem de maneira diferente do que o professor espera deles, deixando-os de lado no processo de ensino aprendizagem. Bourdieu analisou as relações existentes entre os alunos das classes dominantes e a escola que legítima e valoriza a mesma cultura.

O sociólogo Bourdieu observou que a nota dos alunos tinha correlação com os seus status social que inclui seu capital cultural. Ele analisou ainda que para os alunos provenientes das classes populares, os elogios eram acrescidos de palavras negativas como: “aluno bom, mas tímido”. Opostamente, em relação aos alunos das classes dominantes, raramente eram registradas palavras restritivas, pelo contrário, foram encontrados os melhores elogios dos professores.

Não é possível excluir de nossa análise os modos professorais de julgamento, considerando os alunos julgados, os critérios utilizados e o que é julgado resultando em classificação escolar que são transferidas no e pelo “habitus”.

Serão analisadas assim as formas escolares de classificação que, como as “formas primitivas de classificação” das quais falavam Durkheim e Mauss, são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica. (Bourdieu, 1999, p. 188, grifos no original)

A respeito de o professor ter contribuição significativa na evasão do aluno é proveniente das suas expectativas negativas em relação aos alunos das classes populares que não têm domínio da cultura escolar e que comportam de maneira diferente dos alunos das classes dominantes.

Charlot também ratifica que o professor tem função extremamente importante tanto na contribuição para a evasão como para a sua diminuição:

A questão das práticas das escolas e dos docentes é muito importante. Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concorro quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes. (2002, p.28)

Pelo fato de conviver diariamente com os alunos, conhecer seus pontos fortes e fracos, o docente deveria acompanhar a frequência dos alunos, informar à instituição e à família, ou seja, fazer o máximo possível para que o aluno não saia da escola. É melhor evitar a saída definitiva do aluno que resgatar o aluno evadido. Há de se considerar que dificilmente o aluno sai da escola de um dia para o outro. Ele passa por um longo processo de desânimo, notas baixas, infrequência, até evadir definitivamente. Outras vezes, o aluno até tenta resolver o problema na instituição, alertando alguns professores que vai sair da escola, que não vai passar de ano, mas, muitas vezes, não é ouvido.

A escola é a responsável por criar e executar estratégias de combate à evasão com o intuito de minimizá-la ou até erradicá-la, tendo

em vista a permanência do aluno e sua saída com sucesso. Para que isso se torne possível, é imprescindível a participação ativa do professor; sendo este os “olhos” e os “ouvidos” da escola dentro da sala de aula.

No entanto, não é apenas diagnosticando os possíveis alunos a evadir e os motivos que os levam a sair da escola que a evasão será combatida. É preciso repensar sobre a prática pedagógica, o processo ensino aprendizagem, a visão de mundo do professor, as “estruturas estruturadas estruturantes” e as hierarquias sociais reproduzidas no trabalho docente que são as grandes responsáveis pela exclusão de alunos provenientes das classes menos favorecidas.

As operações de classificação (...) são sem dúvida o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 188)

Ao realizar essas reuniões e identificar os principais aspectos da evasão, é preciso refletir sobre suas atividades político-pedagógicas, na tentativa de oferecer uma educação que venha de fato atender as necessidades dos indivíduos e da sociedade, principalmente para superar a evasão escolar, que exclui principalmente as crianças mais desfavorecidas socialmente.

2.4 Necessidade da formação de professores para a educação profissional

O professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem. (MACHADO, 2008, p. 18)

No ano de 2008, foi lançado a “Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica” que tem o objetivo de publicar a produção científica e tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional. Na

edição de lançamento, há dois artigos acerca da docência nos cursos técnicos. Inaugurando as páginas, encontramos “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional” (MACHADO, 2008), em que são evidenciadas as análises e reflexões feitas pela Secretaria de Educação Técnica (SETEC) em que foi criado um Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores para a Educação Profissional do Ministério da Educação - MEC, por intermédio do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais. O GT concluiu que

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2008, p. 14)

Um ponto importante que a instituição deve fomentar é a formação continuada para os professores no intuito de diversificar a metodologia e didática utilizadas em sala de aula, priorizando a qualidade do ensino e a participação do aluno no processo de ensino aprendizagem. É notório que a sala de aula é o palco onde todas as práticas são efetuadas. Por isso, a imprescindibilidade que as relações humanas sejam superiores à técnica, e isso só é possível com acompanhamento pedagógico.

Há uma particularidade que acontece mais evidente na educação profissional, é o corpo docente que ingressa principalmente nos Institutos Federais, que em sua maioria é formado por profissionais da parte técnica que são altamente qualificados, muitas vezes com mestrado e doutorado, e exercem o magistério sem a qualificação para

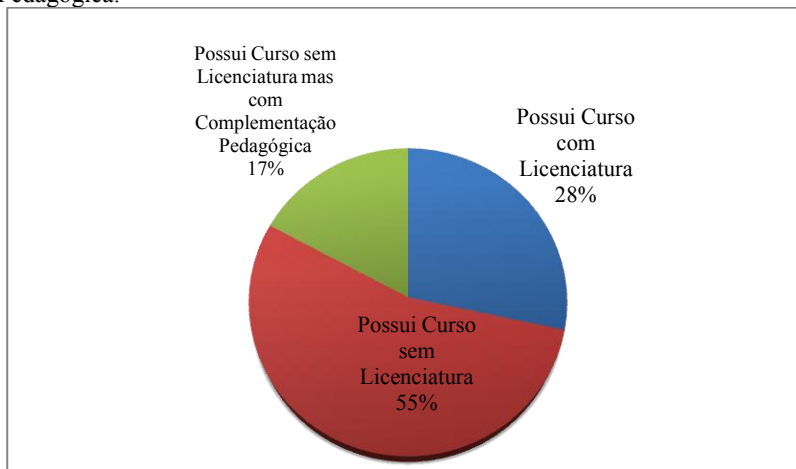
docente, ou seja, a licenciatura que contribui eficazmente para o processo pedagógico. Acerca disso, Machado (2011) disserta que *“Ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo.”* (p.691)

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº9.394/96, em seu artigo 62, reza que *“a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)”* (Brasil, 1996).

Vale relembrar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio existe, em uma de suas modalidades, de forma integrada ao Ensino Médio, ou seja, é uma etapa da Educação Básica, reafirmada pela Lei 11.741/08.

Mas os dados da Sinopse do Professor 2013 quantificou que apenas 28,% dos docentes da Educação Profissional são licenciados; 72% não são licenciados e, destes, apenas 17% possuem complementação pedagógica. Percebe-se que o cumprimento do artigo da Lei 9.394, que já tem 18 anos, ainda não chegou à sala de aula da Educação Profissional de Nível Técnico (IPEA, 2013).

Gráfico 7- Número de Docentes na Educação Profissional com Formação Superior com Licenciatura, sem Licenciatura e com Complementação Pedagógica.



Elaborado pela autora com base nos dados do IPEA/Sinopse 2013.²¹

Além disso, o quadro de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda apresenta um ponto nevrálgico importantíssimo que contribui para a heterogeneidade, fragmentação da prática docente, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos e didáticos, é a enorme diversidade em relação às áreas de formação. São campos científicos, identidades, práticas concepções profissionais diferentes que afetam os processos de profissionalização dos educandos.

Machado (2008) afirma que

É preciso considerar, portanto, a complexidade deste todo e as necessidades de cada uma das particularidades internas ao conjunto da educação profissional brasileira. Apenas para ficar no nível do ensino técnico, é preciso lembrar que quando o docente atua:

- no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de

²¹ Dados extraídos da Sinopse 2013.

trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;

- no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e
- no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (p. 17)

É urgente a implantação de Política Nacional para a formação continuada para docentes da educação profissional de nível técnico, tendo em vista a qualidade do ensino que exige profissionais capacitados para atender um campo tão diversificado e com uma clientela muitas vezes heterogênea.

Entretanto, pode-se observar que existem diversas formações para docentes da educação profissional. Esses cursos são ofertados em programas especiais, pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*, educação à distância; porém, raríssimas vezes, encontramos ofertas de complementação de Licenciatura que “*será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.*”(MACHADO, 2008, p. 15).

As licenciaturas são extremamente importantes para a formação docente inicial, pois elas podem desenvolver pedagogias pertinentes e específicas para a educação profissional; a troca de experiências; possibilitar a reflexão acerca da prática docente; a consolidação do tripé ensino/pesquisa/extensão; analisar a profissão; o relacionamento entre os seus pares, bem como as relações de poder que permeiam as escolas; as incumbências profissionais dos professores, entre muitos outros pontos.

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. (MACHADO, 2008. P. 15)

Com a expansão da educação profissional, com a globalização e suas tecnologias, faz-se necessário um docente, com características pedagógicas, tornar-se capaz de desenvolver projetos interdisciplinares e ministrarem aulas criativas, atraentes, que concorram em pé de igualdade com os avanços tecnológicos, capazes de estimularem os alunos a serem independentes, criativos, críticos e construtores de sua própria autonomia.

O perfil docente para a educação profissional tornou-se mais exigente, é emergente suplantar a vigente fragilidade da relação entre e teoria e a prática, se se tratando de métodos pedagógicos e didáticos muitas vezes ultrapassados. Machado (2008) ressalta ainda que este é *“um assunto urgente, complexo e de enorme relevância educacional”* (pág 09), ou seja, é necessária

Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO, 2008. P. 15)

É de fácil dedução que o docente da educação profissional seja reflexivo e pesquisador, capaz de trabalhar em equipe, crítico, colaborador, envolvido e participativo, que busque por formação continuada, que tenha uma visão aberta acerca do mundo do trabalho e seus valores, bem como das relações e inter-relações presentes nos níveis e modalidades da educação técnica, mas acima de tudo, que tenha conhecimento dos limites e possibilidades do seu fazer docente e estar sempre disposto a ultrapassar barreiras.

Corroborando com o tema, MOURA afirma que é

... necessário que as instituições com maior experiência e conhecimentos acumulados ao longo do tempo, tanto no âmbito pedagógico como no de gestão, atuem como multiplicadores, transferindo esses conhecimentos para aquelas organizações que ainda estão em fase de consolidação. Sob essa ótica, o papel do MEC e do governo em geral é o de catalisador dessas colaborações, por meio do estabelecimento/fortalecimento de mecanismos que viabilizem as ações, pois elas contribuem para

o crescimento sistêmico da EPT nacional.
(MOURA, 2008, p. 37)

O objetivo maior é que o docente não se limite apenas à transmissão de conteúdo, mas que seja incentivador dos alunos para que ambos construam o conhecimento de maneira conjunta, problematizando, criticando, analisando e refletindo acerca de seus atos com o intuito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. É preciso superar os limites da educação bancária (FREIRE, 1980), em que o professor deposita seu conhecimento pronto e acabado no aluno que recebe tudo de forma passiva. No entanto, o professor não pode deixar de lado o seu conhecimento e capacidade técnica da sua área específica.

Há de se considerar que a sala de aula é onde as relações humanas devem sobrepujar a técnica e, para que isso seja hábito, é preciso à formação continuada dos professores que têm em suas mãos a responsabilidade de formar profissionais competentes para atuar no mercado de trabalho ou verticalizar os estudos.

Tardif (2012, p.36) esclarece o “saber docente” como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O saber docente é evidenciado pela heterogeneidade, pluralidade e é produzido socialmente.

Tardif distingue quatro tipos distintos de saberes presentes na atividade docente: “os Saberes da Formação Profissional; os Saberes Disciplinares; os Saberes Curriculares e os Saberes Experienciais”. Abaixo, o autor classifica cada um desses saberes:

- Saberes da Formação Profissional: conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

- Saberes Disciplinares: são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento

(Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

- Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

- Saberes Experienciais: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Para Tardif (2012), os saberes docentes são formados pela aglutinação de saberes heterogêneos, provenientes de fontes diversificadas, sendo o alicerce do conhecimento profissional. A docência só se estabelece na prática, ou seja, só se é professor exercendo a docência.

Contrariamente a essa visão, um ponto crucial a ser considerado na educação profissional é que, em sua grande parte, para exercer a docência, o importante é que seja um profissional da área da disciplina a ser ministrada, não necessariamente um profissional da educação. Assim, a educação profissional é constituída por professores que advêm de áreas diversificadas, como direito, engenharias, agronomia, informática, administração, medicina, odontologia, zootecnia e muitas outras. Muitos desses profissionais já chegam aos Institutos Federais com mestrado e doutorado para atuar como professor, tendo como pilar do conhecimento a sua formação específica, com extrema escassez de metodologias e didática para ministrar as aulas. Um exemplo de um arquiteto que também dá aulas, ou seja, sua profissão não é ser professor.

Ao fazermos a leitura e análise dos dispositivos legais pertinentes à educação profissional, mais especificamente à formação docente da educação profissional, comprovamos a escassez de diretrizes acerca do tema em questão. A LDB 9394/96 somente teve um pequeno capítulo dedicado à Educação Profissional no ano de 2008, quando um projeto de lei instituiu a alteração. O Decreto 2208/97, principiator e regulamentador da Reforma da Educação Profissional, que bifurcou o ensino técnico de nível integrado, polarizando de um lado a formação geral e de outro a formação profissional específica, tornava obrigatória a formação de professores e estabelecia que

Art 9 ° As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (Grifo nosso)

Mais especificamente, a formação docente foi detalhada na Resolução CNE/CEB Nº 2/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. A saber:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. (Grifo nosso)

O Decreto 2406/97 outorga autonomia aos CEFETs para que implantem cursos de formação para professores.

Art. 4º - Os Centros de Educação Tecnológica, observadas as características definidas no artigo anterior, têm por objetivos: VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação

pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica;

Revogando o Decreto 2208/97, é promulgado o Decreto 5154/04 que não contempla em nenhum de seus artigos a formação docente. Assim, a necessidade de formação pedagógica do professor da educação profissional não é mais obrigatória.

Como se vê, o governo brasileiro articulou um vasto aparato jurídico visando garantir a efetivação da Reforma da Educação Profissional e, para operacionalizá-la, foi exarado o Decreto 6095/07 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, contempla a formação pedagógica dos docentes da educação profissional, prevendo:

Art. 4º Após a celebração do acordo, as instituições deverão elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado, observando, no que couber, o disposto no art. 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§ 2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos: d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional. (Grifo nosso)

No entanto, a Resolução CNE/CEB Nº 02/97 que assegurava que as Instituições Federais ofertassem o “Programa Especial de Formação Pedagógica”, que tinham como primordial objetivo formação continuada aos professores das áreas técnicas para o exercício da docência no ensino técnico, foi substituída pelo Decreto nº 6095/97 que assegura “cursos de licenciatura e programas especiais com vistas à formação de professores para a educação básica”. Mas quando essas instituições passam a ser Institutos Federais, ou seja, são também instituições de ensino superior, têm o compromisso de proporcionar diversas outras atividades além da formação pedagógica para profissionais que exercem a profissão de professores, mas não são professores.

Hoje existem diversos programas de pós-graduação *latu e strictu sensu* que oferecem a formação pedagógica para esses profissionais. Entretanto, o número de vagas ofertados nesses programas ainda é muito pouco em relação ao enorme quantitativo de professores que necessitam de programas de formação pedagógica em toda a rede de educação profissional.

A formação pedagógica deveria ser condição indispensável para o ingresso de professores nos Institutos Federais, tendo em vista que tal condição é imprescindível para o pleno desempenho da docência. Entretanto, ao observarmos os editais de concurso para admissão de professores para os IF's, averiguamos a valoração da titulação de pós-graduação como mestrado e doutorado nas áreas de conhecimentos específicos, sendo a licenciatura pouco ou nada considerada.

Para Pereira (1999)

É inquestionável, portanto, que as atuais mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira tornam manifesta a necessidade da criação de um projeto pedagógico para a formação e a profissionalização de professores nas universidades e demais instituições de Ensino Superior brasileiras. Esse novo projeto pedagógico deve estar em consonância com as modificações pretendidas na educação básica. No entanto, uma leitura mais crítica do contexto permite afirmar que, nas recentes políticas educacionais, a formação de professores corre sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregulamentação. (PEREIRA, 1999, p. 115)

O país passa por um novo contexto político, social, econômico e educacional e é urgente instituir a formação pedagógica de professores que atuam na rede de educação profissional. Tal professor deverá responder, de forma qualitativa, aos desafios encontrados na sala de aula, sendo protagonista da mudança que a educação brasileira tanto necessita. Devendo, ainda, ter ciência de que é um professor reflexivo, questionador, criativo, participativo, crítico, que conceitua e refaz esses conceitos, que transforma a realidade.

Para isso, é preciso que os profissionais da educação, e, mais especificamente, o professor, analisem as suas práticas educacionais tendo em vista a redução ou até mesmo a erradicação da evasão escolar, fazendo com que os alunos permaneçam na instituição, construam o

conhecimento de forma significativa e sejam agentes transformadores da realidade global e mais especificamente, a local.

Mas como pode a formação pedagógica atenuar ou até mesmo resolver o problema da evasão escolar? Acontece que a evasão não surge repentinamente e sozinha. Ela tem relação direta e indireta com outros pontos pedagógicos do cotidiano da escola como: formas de avaliação, retenção, currículo, disciplinas, metodologias, didática, relação professor-aluno, dentre outros. O desafio não é apenas resgatar o aluno que saiu da escola, mas fazer com que ele volte e permaneça estudando com sucesso e, mais ainda, evitar que outros evadam. Para isso, é preciso discutir, avaliar e reavaliar as práticas pedagógicas da escola. É a instituição de ensino que tem a competência e o poder transformador de evitar o fracasso e a evasão escolar e, conseqüentemente, a desigualdade e exclusão social. Outras conseqüências da evasão também não podem ser esquecidas, tais como: baixa autoestima, desqualificação e conseqüente mão de obra barata e dificuldade para ingresso no mercado de trabalho, dentre outros fatores emocionais, acadêmicos, econômicos e sociais. Não se podem deixar de fora as enormes perdas provocadas pela evasão, pois, os recursos públicos, que escoam pelos ralos, são investidos pelo setor público sem o retorno esperado.

Pelo exposto até aqui, identificamos que a responsabilidade pelo fracasso escolar e, conseqüente evasão, tem raízes fincadas nos terrenos escolar, familiar, social, comunitário e ainda no Poder Público que, todos juntos, são os reguladores da educação de qualidade. Se cada um fizer a sua parte, a educação profissional estará pronta para receber e entregar à sociedade cidadãos responsáveis, quais estarão aptos ao desenvolvimento do país.

Ao consultar os documentos publicados nos sítios eletrônicos dos Institutos Federais, constatou-se que não há nenhum método sistematizado e institucionalizado para monitorar e intervir no fenômeno da evasão. É evidente, a urgente necessidade de estudar, discutir, planejar, elaborar diagnósticos, levantar dados e intervir.

A escola não se pode desinteressar daquilo que concerne ao substrato da vida coletiva e somente, e tão somente, diagnosticando, monitorando e intervindo, consistentemente, que se conhecerá a grandeza do problema. Assim, é possível conhecer para enfrentar.

Assim, consoante o AC 506/13,

Ademais, o aperfeiçoamento do processo de identificação e avaliação de fatores que impactam

no combate à evasão, poderia, a título sugestivo, conjugar medidas como: a) coleta de dados que possua como unidade elementar o estudante; b) formação de banco de dados longitudinais (ou de painel) com os estudantes, por meio do acompanhamento desses ao longo do tempo; c) coleta de variáveis que permitam analisar heterogeneidades de região, unidades da federação, município, eixos tecnológicos, Institutos Federais, modalidades de cursos (Integrais, Licenciatura etc), tipos de cursos (técnico em eletromecânica, licenciatura em química etc); d) coleta das seguintes variáveis: d.1) indicador de desempenho acadêmico do aluno no nível fundamental; d.2) variáveis sociais do estudante (renda per capita da família, etnia do estudante e chefia da família (uni ou biparental); d.3) dados sobre o campi do estudante (número total de alunos; gastos realizados, investimentos realizados); d.4) dados sobre capacitação pedagógica de docentes de determinado estudante (se possuem licenciatura na área em que ministram cursos, se passaram por capacitação pedagógica recente). (Pág. 21)

Dessa maneira, é preciso conhecer os motivos que podem ser intrínsecos ou extrínsecos à instituição escolar. Motivos estes que são causados por fatores individuais, escolares, culturais, econômicos, sociais e que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar. Existe toda uma gama de nuances que não podem ser desconsideradas para o combate ao fenômeno da evasão, como a imprescindibilidade de investigar os índices de evasão e contextualizá-los com os motivos e fatores acima descritos. É através do reconhecimento das causas, dos fatores encontrados, nos dados encontrados e, conseqüentemente, da dimensão da evasão dentro da escola que se poderão adotar estratégias institucionais e pedagógicas para o seu enfrentamento.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Somente um conteúdo sociológico crítico contribuirá para que o indivíduo compreenda a dinâmica das relações sociais e se perceba nelas como um elemento ativo — para, a partir daí, conceber sua cidadania como prática transformadora. Um conteúdo sociológico pensado nesses termos pode ser útil na conquista da cidadania, porque será capaz de mobilizar o indivíduo não só para uma reflexão "descomprometida" com a realidade, mas também para uma reflexão transformadora dessa realidade. MEKSENAS (1998) pág 09

O objetivo deste capítulo é descrever, analisar e interpretar os dados da pesquisa realizada com os alunos evadidos e concluintes dos cursos técnicos do Câmpus Arinos. Para tal, foi preciso levantar os nomes de todos os alunos evadidos, transferidos e concluintes por meio do sitio eletrônico do SISTEC²², bem como da sua pasta escolar na Secretaria de Registro Escolar (SER) do *Câmpus* Arinos que disponibilizou as informações necessárias. Em seguida foi elaborada uma planilha com o nome, sexo, data de nascimento dos alunos matriculados, concluídos, em curso, desligados e evadidos por turma, curso e modalidade de ensino. Em seguida foi elaborada uma lista única com os nomes de todos os alunos evadidos, endereço, telefone, e-mail, data de nascimento

²²Para lidar com todas essas possibilidades, uma das iniciativas da Setec/MEC foi a organização de sistema administrativo de dados, conhecido como Sistec, que registra informações sobre as diversas situações em que pode se encontrar o estudante. O Sistec possui seis categorias de situações em que os estudantes podem estar classificados em determinado tempo: Concluído; Evadido; Transferência Interna; Transferência Externa; Reprovado; e Em Curso. Como a unidade de análise no Sistec é representada pelo ciclo de matrícula, em que pese o sistema permitir a observação do número ou quantitativo de alunos em cada categoria, o mesmo não fornece informações sobre quem são esses alunos. Assim, não existem informações sobre a situação econômico-financeira dos alunos nem sobre o seu desempenho acadêmico pregresso ou atual. Essas informações são muito relevantes para caracterização das causas da evasão e das respectivas estratégias para combate ao problema. (Fonte: AC 506/13, p. 19 e 20)

e filiação. Com os dados elencados, abriu-se uma conta na rede social “facebook” com o nome “Evadidos Arinos” e passou-se a contatar os alunos concluintes e evadidos formando uma rede de amigos. Foi encaminhado ao aluno evadido o objetivo da pesquisa e solicitou-se que este respondesse a um questionário “online”. O maior problema enfrentado nesse momento foi o acesso ao questionário “on line”, pois mesmo que a maioria dos alunos possui conta na rede social acima citada, eles a acessam por meio do “smartphone”, e o questionário foi desenvolvido para ser respondido pelo computador. Encontrar cada aluno e “solicitar-lhe amizade” não foi tarefa difícil. Dos muitos alunos que foram solicitados que respondessem ao questionário, apenas 01 (uma) pessoa disse que não responderia, e não apresentou justificativa para isso. Entretanto, muitos jovens queriam colaborar com a pesquisa, mas não tiveram acesso ao questionário por meio de um computador. Já, contatar os jovens que concluíram ou que estavam concluindo o Curso Técnico foi tarefa mais fácil, tendo em vista que os alunos concluídos permaneceram mais tempo na instituição, fazendo com que as relações entre esta pesquisadora e o aluno se tornasse mais estreita e, assim, eles se disponibilizaram mais prontamente. Em relação aos alunos estavam concluindo o curso técnico foi tarefa mais fácil ainda, pois, com a autorização da Direção Geral do Câmpus Arinos, os alunos responderam o questionário no laboratório de informática do próprio Câmpus.

3.1. Procedimentos de Coleta e Análise Exploratória dos Dados

Realizou-se a coleta de dados por meio de questionário eletrônico, com 82 (oitenta e duas) questões, aplicado a 232 (duzentos e trinta e dois) alunos evadidos e 282 (duzentos e oitenta e dois) alunos concluintes. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados a alunos e ex-alunos dos cursos técnicos ofertados pelo Câmpus Arinos, a saber: Técnico em Administração nas modalidades Subsequente e Concomitante; Técnico em Agropecuária nas modalidades Integrada, Subsequente e Concomitante; Informática nas modalidades Integrada, Subsequente e Concomitante; Meio Ambiente nas modalidades Subsequente e Concomitante. À medida que os alunos respondiam ao questionário *on line*, automaticamente as respostas eram catalogadas em uma planilha Excel.

A análise foi realizada utilizando-se o SPSS e, quando possível, foi realizado teste sobre a média, conforme hipóteses:

$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$ e $H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$, ou seja, para a Hipótese nula, não existe diferenças entre as médias das duas amostras e para Hipótese alternativa, há diferenças entre as médias amostrais. Os níveis de significância definidos foram 5% e 1%, portanto, com confiança de 95% e 99% respectivamente. Na inexistência de diferenças entre as médias a principal inferência é de que os resultados são perfeitamente comparáveis entre si, ou seja, as duas amostras podem ser comparadas para a variável em questão.

Inicialmente, o objetivo da aplicação de estatísticas exploratórias e descritivas foi analisar a distribuição de frequência das respostas, bem como a eventualidade de casos omissos na planilha. Foi analisada ainda a ocorrência de “*outliers*” (casos extremos) e se os mesmos influenciaram o padrão das respostas. Em relação aos casos omissos, admitiu-se os que obtiveram até 5% e excluindo-se os que obtiveram mais de 50% de omissão.

A fim de analisar a relação ente as variáveis constitutivas do modelo de pesquisa, procedeu-se à análise fatorial.

Ambicionando fazer a observação da coexistência entre as variáveis, bem como a identificação e classificação das variáveis preditoras da evasão. Para fazer parte do modelo de regressão realizou-se análises paramétricas e verificou-se a presença ou não de relação significativa entre as variáveis preditoras e a variável critério. O nível de segurança estatística contemplado foi $p < 0,05$.

3.2 Matrículas na Educação Profissional

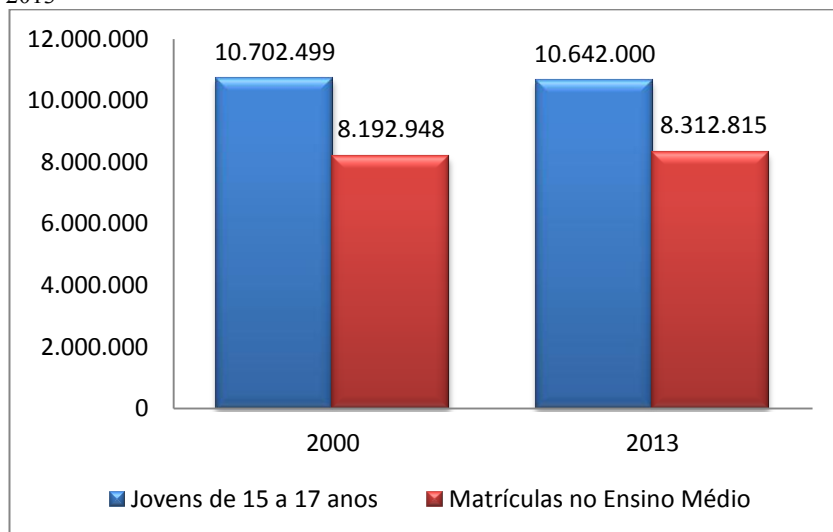
Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) revela que há um enorme desequilíbrio entre o quantitativo de jovens e o número de matrículas na faixa etária de 15 a 17 anos. No ano de 2013, segundo os dados do Censo Escolar, o ensino médio registrou 7.066.417²³ (sete milhões, sessenta e seis mil, quatrocentos e dezessete) matrículas iniciais entre e a população ente 15 a 17 anos. Os dados de população do IBGE registram que nesse mesmo ano o número de jovens nessa faixa etária era de 10.642.000²⁴ (dez

²³ Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 – Anexo I – Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> - acessado em 07/02/15.

²⁴ Dados da Tabela 261 – População residente, por situação, sexo e grupos de idade – Ranking descendente –

milhões, seiscentos e quarenta e dois mil). A partir dos números apresentados, notamos que, em 2013, cerca três milhões e quinhentos mil jovens (33% da faixa etária entre 15 e 17 anos) não frequentavam o ensino médio. Entre 2000 e 2013 houve um decréscimo no número de matrículas nesse nível de ensino no percentual de 4,31% (BRASIL, 2000, 2013)²⁵ comprovando uma retração no número de matrículas. Entretanto, em relação ao número de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos decresceu apenas 0,5%²⁶.

Gráfico 8 - Quantitativo de jovens e matrículas no Ensino Médio no Brasil - 2013



Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE

Fonte: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=261&z=pnad&o=3&i=P> – acessado em 07/02/15.

²⁵ Matrículas no ensino médio 2000: 8.192.948;

Matrículas no ensino médio 2013: 7.854.207

²⁶ **Tabela - População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de idade – Brasil – Censo 2000 – Fonte:** <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm> – acessado em 07/02/15

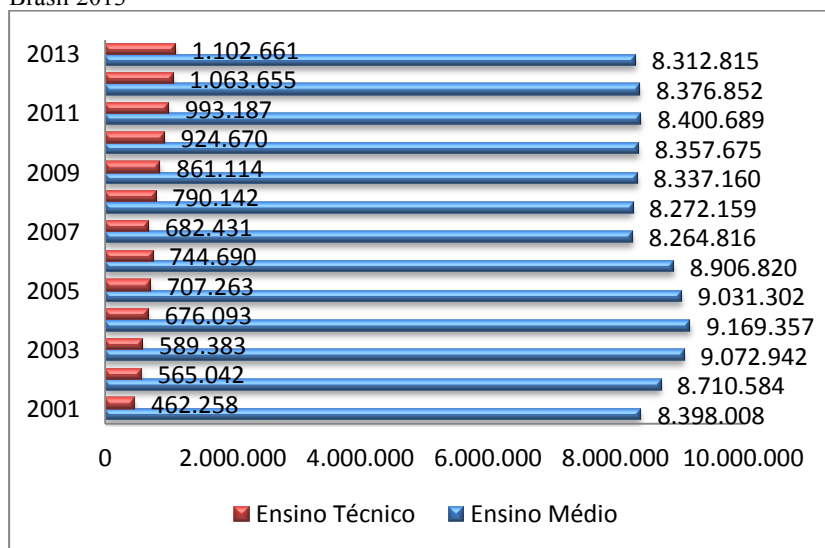
Tabela 261 - População residente, por situação, sexo e grupos de idade – Fonte: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=261&z=pnad&o=3&i=P> – acessado em 07/02/15

Ao analisar os dados oficiais, averiguou-se que a oferta de matrículas no ensino médio cresceu muito pouco, enquanto que o número de jovens permaneceu estável. No entanto, tais matrículas ainda são insuficientes tendo em vista que os jovens de nossa sociedade precisam concluir a educação básica, conquistar a formação técnica ou ainda verticalizar os estudos e cursar uma faculdade.

Em relação à educação profissional de nível médio ainda verifica-se, a partir dos dados oficiais, que existem limitações na oferta e no acesso ao ensino técnico. No gráfico 9 evidenciamos a porcentagem das vagas da educação profissional de nível médio em relação ao número de vagas ofertadas no ensino médio que, diga-se de passagem, já são insuficientes para atender à demanda do quantitativo de jovens existentes no Brasil. Assim, se acrescentar-se às limitações da oferta ao fenômeno da evasão, depara-se com um gargalo que necessita ser resolvido urgentemente.

Contudo, percebe-se que após o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) a porcentagem de matrículas desta em relação ao ensino médio cresceu consideravelmente, enquanto este apresentou crescimento negativo.

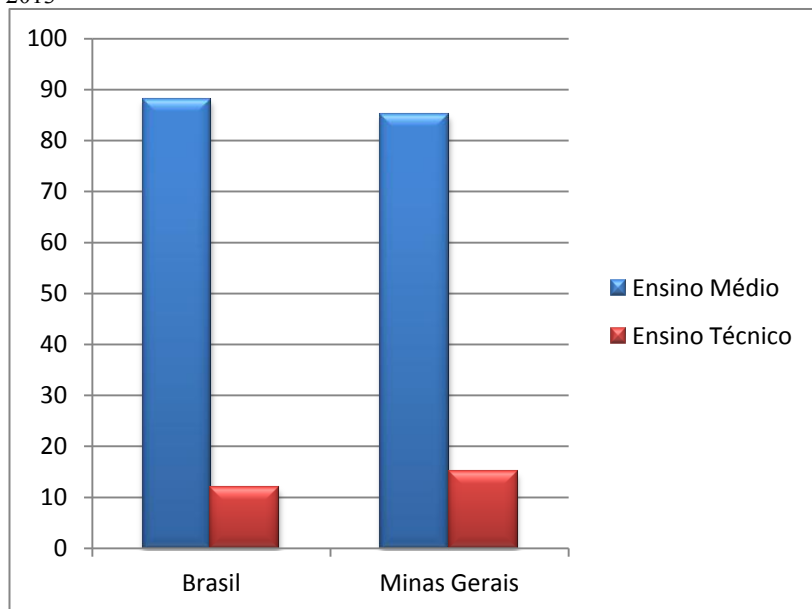
Gráfico 9 – Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica – Brasil 2013



Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)

Abaixo, estão representados, no Gráfico 10, os percentuais de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional no Brasil e em Minas Gerais. Evidencia-se a discrepância na oferta entre as duas modalidades, sem esquecer-se de que tais dados são referentes ao ano de 2013, após uma década da Expansão Profissional iniciada pelo Governo do Presidente Lula.

Gráfico 10 - Matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional – Brasil 2013



Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2013)

Na tabela 7 apresenta-se o quantitativo de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, domiciliados no Brasil, entre os anos de 2001 e 2013, segundo o Censo/IBGE, bem como as matrículas feitas Ensino Médio e Educação Profissional.

Tabela 7 - Quantitativo de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, matrículas no ensino médio e na educação profissional

	Número de jovens entre 15 e 17 anos	Número de matrículas no Ensino Médio	Número de matrículas no Ensino Técnico	Número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola	Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos fora da escola
2001	10.516.000.	8.398.008	462.258	1.655.734	15,74%
2002	10.569.000	8.710.584	565.042	1.323.374	12,24%
2003	10.688.000	9.072.942	589.383	1.025.675	9,60%
2004	10.831.000	9.169.357	676.093	985.550	9,10%
2005	10.727.000	9.031.302	707.263	988.435	9,21%
2006	10.471.000	8.906.820	744.690	819,490	7,83%
2007	10.282.000	8.264.816	682.431	1.334.753	12,98%
2008	10.402.000	8.272.159	790.142	1.339.699	12,88%
2009	10.513.000	8.337.160	861.114	1.314.726	12,51%
2010	10 399.000	8.357.675	924.670	1.116.655	10,75%
2011	10.715.000	8.400.689	993.187	1.389.641	12,97%
2012	10.590.000	8.376.852	1.063.655	1,149.943	10,85%
2013	10.642.000	8.312.815	1.102.661	1.226.524	11,53%

Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013) e do SIDRA (IBGE, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)

Percebe-se que a média da porcentagem de jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos fora da escola nos anos de 2001 a 2013 é de 11,39%, ou seja, mais de 3 milhões de jovens deveriam estar nos bancos escolares concluindo a educação básica e ainda se qualificando para o mercado de trabalho ou se preparando para verticalizar os estudos.

Percebe-se que após a 1ª fase do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica (PROEP), iniciado em 2004, a oferta de vagas cresceu 138,54%. Entretanto, nesse mesmo período, a oferta de vagas no Ensino Médio decresceu 1.01%. Dessa maneira, o Governo Federal deve unir forças para resolver as grandes dificuldades da educação, ou seja, melhorar as instituições tecnológicas já existentes

e ofertar mais políticas públicas de maneira a diminuir radicalmente o número de jovens fora da escola.

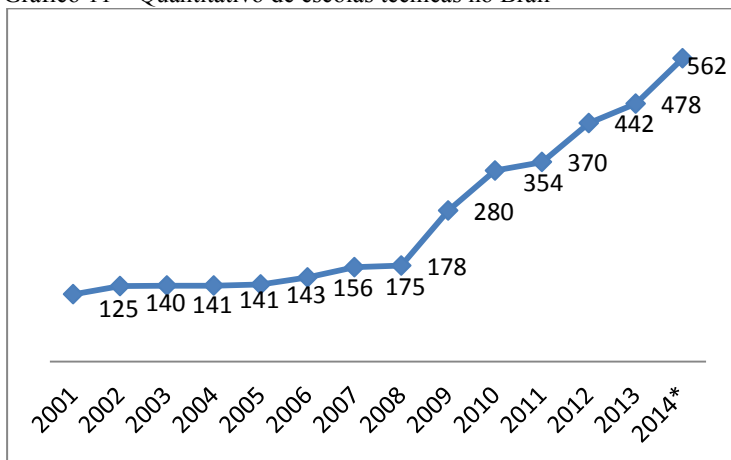
Continuando nessa linha de raciocínio, ao depararmos com a dura realidade de gargalos no fluxo da educação básica, bem como com o fenômeno da evasão que cresce vertiginosamente, imediatamente conclui-se que a educação profissional de nível médio terá menos jovens em seus bancos escolares. Em 2014, o quantitativo de matrículas no Ensino Técnico correspondia a apenas 13,26 % (1.102.661) das matrículas efetuadas no ensino médio (8.312.815). Ao analisar-se utilizando o número de jovens no Brasil na faixa etária de 15 a 17 anos (10.642.000) comparadas ao número de matrículas do ensino técnico (1.102.661), afere-se que estas correspondem a apenas 10,36% daquela população (Brasil, 2009).

Existe toda uma gama de nuanças que limitam o acesso ao ensino técnico. Dentre muitas, verificou-se no capítulo I, reservado ao histórico da educação profissional na década de 200, que desde as políticas públicas defasadas para a educação profissional, a oferta limitada de vagas, bem como a pouca oferta de escolas em locais de vulnerabilidade social são dificultadores. Assim, quando o aluno, que consegue superar muitos obstáculos, dentre eles o processo seletivo, matricula-se num curso técnico, não significa que os problemas acabaram, na verdade apenas mudaram os problemas, pois ainda resta a enorme peleja de superar todas as circunstâncias desfavoráveis para a sua permanência na escola.

Por outro lado, não se pode deixar de destacar que o Governo Federal, na última década, implementou políticas públicas para expandir o ensino técnico. Através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), alavancou o número de matrículas de 462.258 em 2001 para 1.102.661 em 2014 (gráfico 9), um aumento de quase 140%.

No Gráfico 11, a seguir, constata-se que em 12 (doze) anos o número de escolas técnicas no Brasil triplicou mais que em um século. Ou seja, de 1909 a 2002 existiam 140 escolas técnicas, hoje esse número ultrapassou 5 centenas.

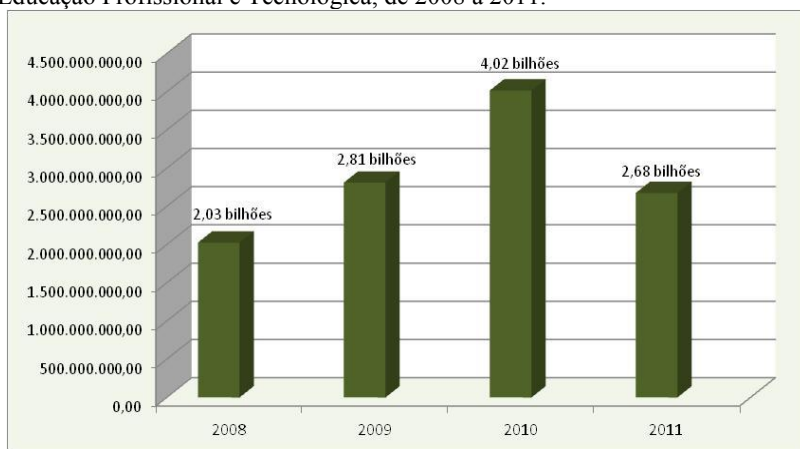
Gráfico 11 – Quantitativo de escolas técnicas no Brail



Fonte: SETEC/MEC – 2011

Para isso, conforme o Acórdão 506/2013, “*Para a manutenção e expansão da rede federal, o MEC conta, no Orçamento Geral da União, com o Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (1062), que, no quadriênio 2008-2011, teve recursos empenhados da ordem de R\$ 11,5 bilhões.* (AC 506/2013, pág 06), retratado no gráfico 12:

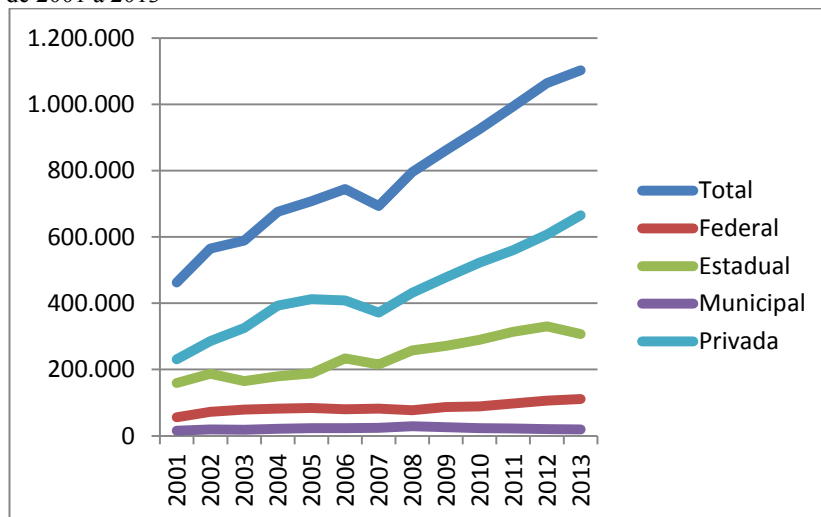
Gráfico 12– Valores empenhados no Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, de 2008 a 2011.



Fonte: Siga Brasil Apud: ACÓRDÃO Nº 506/2013.

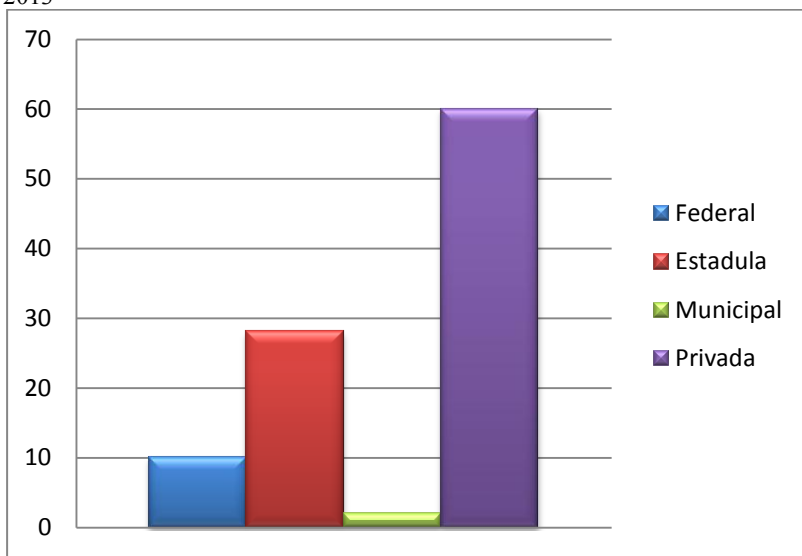
Entretanto, a rede privada apresenta ainda o número de matrículas em fase de crescimento vertiginoso. Mesmo com todo o incremento feito na Rede Federal, a oferta de vagas desta é bem menor que aquela com podemos averiguar gráfico 13 que evidencia a discrepância entre a oferta da educação profissional na esfera federal e na privada. Mesmo com todo incremento na rede federal estimulado pela expansão de escolas técnicas e de vagas na última década, a rede privada está muito além da oferta da rede federal.

Gráfico 13 - Evolução das matrículas na Educação Profissional de nível Técnico de 2001 a 2013



Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013) -
Fonte: INEP, Censos Escolares

Gráfico 14 - Política Educacional Brasileira: Distribuição da matrícula na Educação Profissional Brasileira por Dependência Administrativa – Brasil – 2013



Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013)

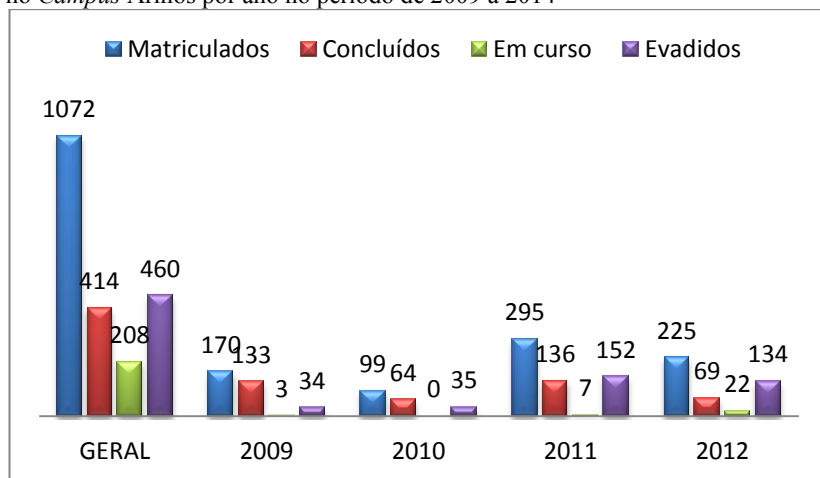
A análise dos dados apresentados no gráfico 13 torna evidente que entre os anos de 2001 e 2014, o número total de matrículas na educação profissional de nível técnico cresceu 138.53%, mas, no mesmo período, na rede federal cresceu apenas 95.60% enquanto que na rede privada cresceu 188.52% sendo praticamente o dobro da rede federal evidenciando um enorme contraste entre elas.

Segundo Dore (2011), pág. 781, tal discrepância na oferta de vagas entre a rede pública e privada acontece devido “*variadas orientações de política pública para expandir o ensino técnico em cada uma das instâncias administrativas, federal ou estadual.*” Ou seja, no nível federal o objetivo é criar novos Institutos Federais. Já no nível estadual, como exemplo o estado de Minas Gerais, a rede privada é privilegiada pelo Estado que “*compra vagas para jovens e adultos interessados nesse tipo de formação, constituindo o Programa de Educação Profissional – PEP.*”

3.3 Pesquisa sobre o perfil de todos os alunos matriculados nos cursos técnicos do Câmpus Arinos

Os cursos técnicos em Agropecuária e Informática foram implantados no Câmpus Arinos no ano de 2009. No ano seguinte foi criado o Curso Técnico em Administração e em 2011 o Câmpus ofertou também o curso técnico em Meio Ambiente.

Gráfico 15 - Relação de alunos matriculados, concluintes, em curso e evadidos no Câmpus Arinos por ano no período de 2009 a 2014



Elaborado pela autora. Fonte: SISTEC

Analisando o quantitativo geral, fica evidente que, no período de 2009 a 2014, o número de alunos desistentes dos cursos técnicos (460) é maior que o dos alunos concluintes (414).

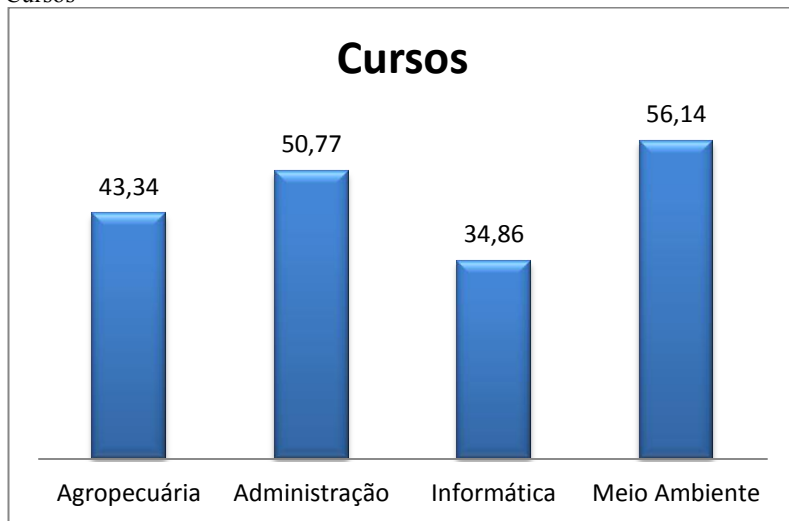
Destaca-se também que o ano em que ocorreu maior ingresso foi em 2011, isso porque nos anos anteriores as aulas foram ministradas em uma escola municipal tendo em vista que as obras ainda estavam em andamento no Câmpus. Com o Câmpus inaugurado, com salas disponíveis, a oferta cresceu muito. Entretanto, nesse mesmo ano, foi deflagrada a greve nos Institutos Federais de todo o país que perdeu 3 meses. O Câmpus Arinos aderiu e com isso, foi inevitável o “vazamento” de muitos alunos, que tinham iniciado os cursos técnicos, para as escolas da cidade em prol de não perder o ano letivo. Outro agravante é que o Câmpus Arinos atende a 11 (onze) municípios da região de Unaí e do Vale do São Francisco. Muitos deles moravam em

repúblicas na cidade de Arinos, tendo em vista que o Câmpus não tem dormitório. Assim muitos pais, que são de classe econômica desfavorecida, não tiveram condições de arcar com as despesas de aluguel, água e luz pelo período da greve. A opção foi retornar com os filhos e matriculá-lo nas escolas da cidade de origem.

A seguir é possível verificar, dentre os cursos ofertados, a porcentagem de evasão de cada um. O curso Técnico em Meio Ambiente destaca-se com 56,14% de evasão. Em seguida aparece o Curso Técnico em Administração. Dessa maneira, pode-se inferir que tais índices sejam tão elevados, tendo em vista que os referidos cursos só foram ofertados até o ano de 2014 nas modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio, ou seja, ou o aluno já concluiu a educação básica ou é matriculado em outra escola da cidade para cursar o ensino médio regular.

Para os cursos Técnicos em Agropecuária e Informática, que foram ofertados nas modalidades concomitante, subsequente e integral, a diferenciação que entre eles ocorre pode ser atribuída à forma de ingresso, número de candidatos por vagas e perfil da clientela atendida. Com relação à forma de ingresso, todos os candidatos passam por processo seletivo. O que ocorre é que em todos os processos seletivos, ficou evidente que o número de candidato por vaga nos cursos de informática é superior aos de Agropecuária que algumas vezes não preencheu o número de vagas, fazendo com que alguns candidatos que não conseguiram se classificar para o curso de Informática fosse chamado para ocupar a vaga remanescente de Agropecuária. Assim, o nível de conhecimento acadêmico do aluno de Informática, muitas vezes é maior que o de Agropecuária. E, por último, os alunos dos cursos de Informática, em sua maioria, são alunos com residência na cidade de Arinos ou nas cidades circunvizinhas. Já os de Agropecuária são alunos provenientes da zona rural encontrando mais obstáculos para fixar moradia na cidade, provenientes de escolas com IDEB abaixo da média municipal, dentre outros dificultadores.

Gráfico 16 - Relação de alunos evadidos no Câmpus Arinos 2009/2014 por Cursos

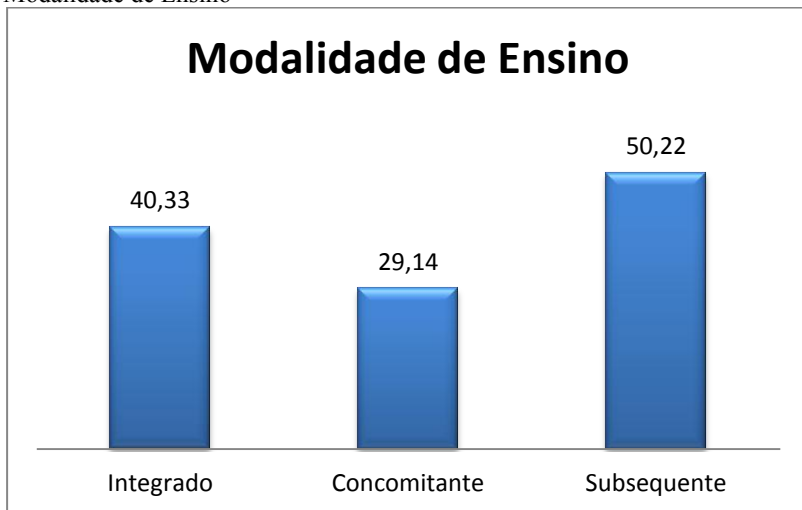


Elaborado pela autora. Fonte: Dados da pesquisa 2014

Base : 1072 alunos/total da amostra

Dando continuidade à análise, no Gráfico 17 observa-se que a modalidade que mais evadiu no período pesquisado foi a subsequente. Entretanto, os alunos dessa modalidade já concluíram o ensino médio e apresentam idade superior a 18 (dezoito) anos. Assim, infere-se que saem do curso por necessidade de trabalhar, serviço militar, dentre outros motivos, já que não há mais a obrigatoriedade de estudar, pois já concluíram a educação básica.

Gráfico 17 - Relação de alunos evadidos no Câmpus Arinos 2009/2014 por Modalidade de Ensino

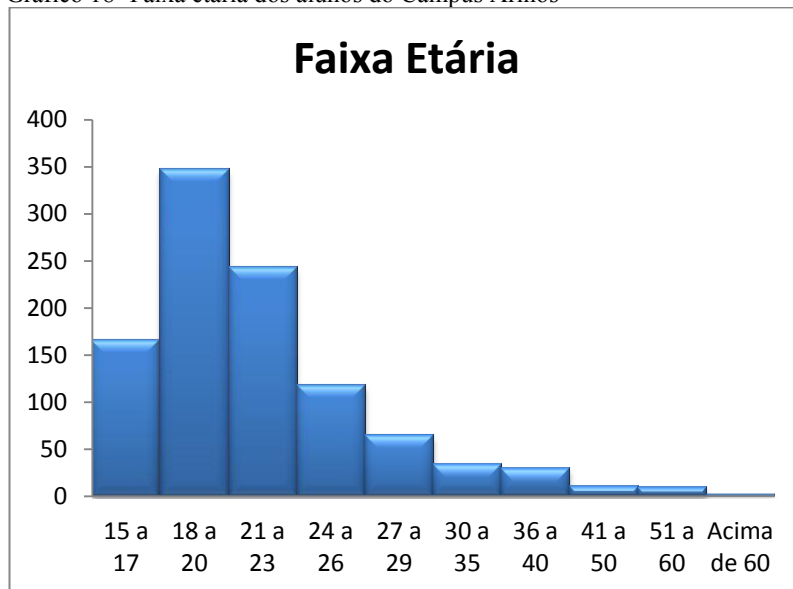


Elaborado pela autora. Fonte: Dados da pesquisa 2014
Base : 1072 alunos/total da amostra

A seguir, no Gráfico 18, constata-se que a maioria dos alunos matriculados no Câmpus é da faixa etária entre 18 a 23 anos, ou seja, idade acima da faixa etária para ingressantes no ensino médio, que é de 15 a 17 anos. Os alunos com idade entre 18 a 20 anos representam mais que o dobro dos alunos que estão com a idade certa no ensino médio. Comprova-se dessa maneira uma enorme distorção idade/série. O que se pode salientar é que, nessa idade, a pressão por trabalhar, fazer uma faculdade ou até mesmo casar pode ocasionar o vazamento dos alunos nos cursos técnicos. Outra peculiaridade específica, e que ficou comprovado no gráfico 18, acima, é que muitos alunos, que já concluíram o ensino médio regular, matriculam-se na primeira ou segunda séries do curso técnico subsequente ou concomitante no Câmpus Arinos, motivados pela curiosidade, pressão da família ou do mercado de trabalho, por querer conhecer uma instituição federal que é nova na região, dentre outros motivos que serão analisados posteriormente neste trabalho, e quando são deparados com as primeiras dificuldades como trabalhos, estágio, provas, distância do Câmpus, e muitas outras, muitos desistem do curso técnico porque já possuem o ensino médio ou porque já estão matriculados em outra escola da cidade

Como evidencia o gráfico abaixo, se adicionar os estudantes com idade entre 20 a 22 anos ao de 17 à 19 anos, obtém-se que 80% dos evadidos apresentavam distorção idade/serie para estar na primeira série do Ensino Médio.

Gráfico 18- Faixa etária dos alunos do Câmpus Arinos



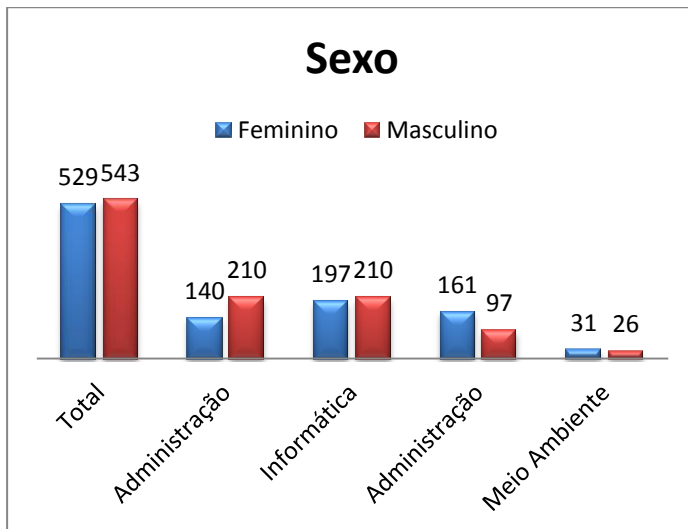
Elaborado pela autora. Fonte: Dados da pesquisa 2014

Base : 1072 alunos/total da amostra

A seguir, no gráfico 19 nota-se que a maioria dos alunos ingressantes nos cursos técnicos é masculina. Uma possível resposta para isso é que muitos alunos têm de sair de suas cidades e morar com colegas em repúblicas na cidade de Arinos, e muitas vezes, os pais não deixam que suas filhas morem sozinhas ou com colegas em uma cidade vizinha, tendo em vista elas serem muito novas.

Entretanto, em relação à evasão, de um modo geral, percebe-se que não há diferença discrepante entre os evadidos do sexo feminino e os do sexo masculino. O que se depreende é que o fenômeno da evasão no Câmpus Arinos não está relacionado à questão de gênero.

Gráfico 19- Sexo – Alunos ingressantes



Elaborado pela autora. Fonte: Dados da pesquisa 2014
Base : 1072 alunos/total da amostra

3.4 Análise das variáveis referentes à pesquisa com os alunos evadidos e concluintes que responderam ao questionário.

Com o objetivo de “Identificar os fatores que contribuíram para a evasão do aluno no que diz respeito ao sexo, idade, raça, filhos, estado civil, religião, condição socioeconômica.”²⁷ e compreender o perfil do aluno evadido e do aluno concluinte das turmas dos cursos técnicos do Câmpus Arino, aplicou-se questionário semiestruturados aos alunos dos dois grupos focais acima descritos.

O questionário foi aplicado, entre os meses de outubro de 2014 e fevereiro de 2015, aos alunos que evadiram ou concluíram algum curso técnico no Câmpus Arinos no período de 2009 a 2014.

Perseguindo o objetivo desta pesquisa, inicialmente, foram feitas perguntas sobre nome, curso, até qual período estudou, endereço, telefone, idade, sexo e cor com o objetivo de fazer a sua identificação.

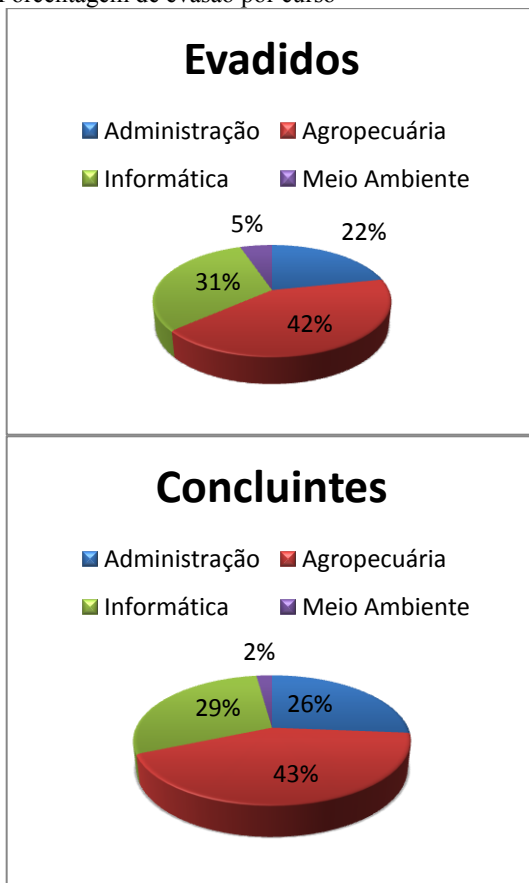
I – IDENTIFICAÇÃO

Curso

²⁷ Objetivo Específico deste trabalho

A partir de um universo definido anteriormente, 232 evadidos e 282 concluintes que responderam à pesquisa. Em relação aos cursos frequentados pelos evadidos: intentou-se identificar o curso com maior índice de evasão considerando que é importante para que estratégias para combater a evasão sejam pensadas e praticadas como ações pontuais mais especificamente nos cursos identificados.

Gráfico 20 – Porcentagem de evasão por curso



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

A evasão é maior nos alunos do curso Técnico em Agropecuária, em seguida os alunos de Informática, Administração e Meio Ambiente. A percentagem é semelhante quando se analisa o grupo

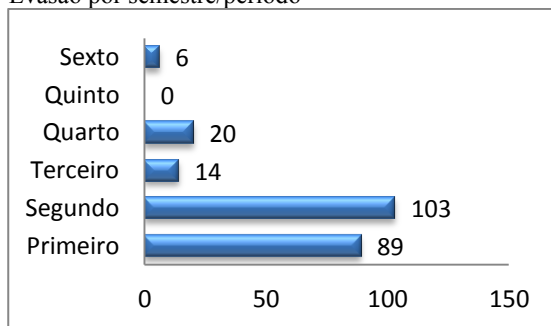
dos alunos concluintes. Há aparente homogeneidade de distribuição dos resultados nessa variável.

Até que período/série do curso você estudou?

Evidencie-se que a maior evasão, entre os anos 2009 e 2014, sucedeu no primeiro e segundo períodos do curso. Tal condição provavelmente foi favorecida em virtude dos ingressantes não apresentarem rendimento acadêmico satisfatório para progredir no ano em curso. Dessa maneira, como é um curso em nível de ensino médio, o aluno, da modalidade concomitante, transfere-se para uma escola que ofereça apenas o ensino propedêutico e assim conclui esse nível de ensino, ou o aluno da modalidade subsequente, apenas evade-se tendo em vista que já concluiu o ensino médio.

Assinale-se que 82% da evasão, ocorrida entre 2009 e 2014, se deu no primeiro e segundo semestre/período do curso, conforme o Gráfico 21. Muito provavelmente, tal condição foi favorecida em virtude de muitos alunos ingressarem no curso com “conhecimento limitado dos componentes curriculares do ensino básico”, conforme apresentado no Quadro 3 (Consolidação das Causas da Evasão no Câmpus Arinos), Capítulo II desta dissertação.

Gráfico 21 - Evasão por semestre/período



Base : 232 evadidos/total da amostra

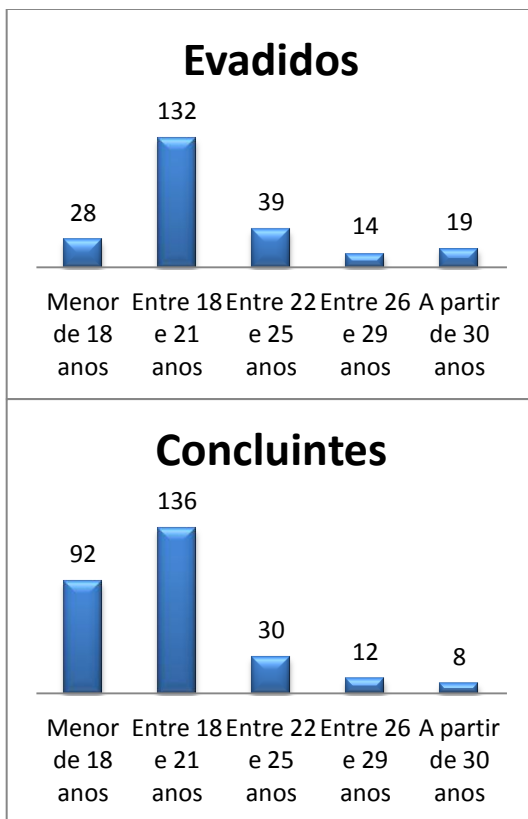
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Idade

Quanto à faixa etária dos alunos evadidos, os dados apontam uma média de idade entre 18 a 21 anos, conforme o Gráfico 22. Isso põe em evidência o que foi analisado acerca do Gráfico 18, ou seja, que 88%

dos respondentes evadidos se encontravam, à época do curso, acima da idade destinada para o ensino médio, demonstrando uma enorme distorção idade/série. Também se deve evidenciar que grande parte dos evadidos são provenientes de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, quer dizer, ou estão estudando o ensino médio regular em outra escolar ou já o concluíram.

Gráfico 22 - Faixa etária dos evadidos e concluintes / 2009 – 2014 em porcentagem.



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

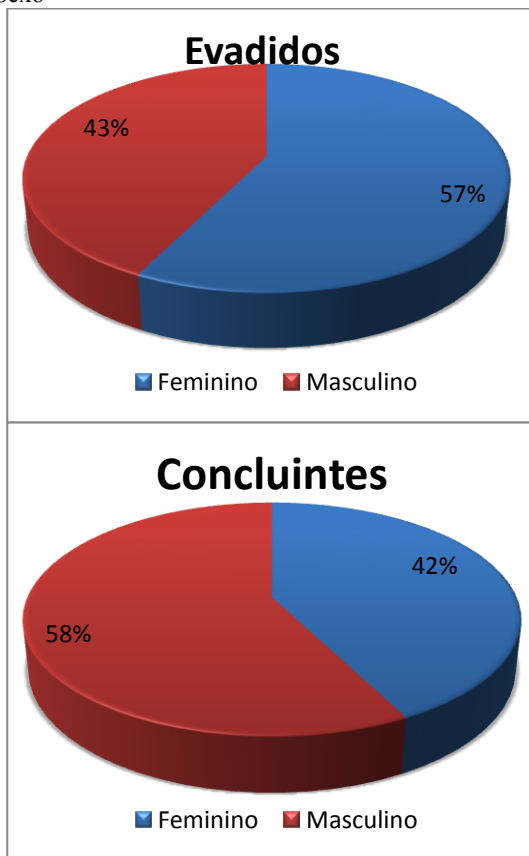
Comparativamente a faixa etária com maior frequência de evadidos e concluintes é a que compreende as idades entre 18 e 21 anos. Existe um elevado índice de conclusão na faixa etária dos menores de 18 anos, da mesma forma percebe-se que existe uma relevante

quantidade de evadidos acima dos 21 anos, comparativamente às frequências dos concluintes.

Depreende-se que o maior percentual de evadidos entre 18 e 25 anos está relacionado com a maioridade e a necessidade do jovem trabalhar.

Sexo

Gráfico 23 - Sexo



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

É preciso levar em consideração o gênero no perfil dos evadidos da educação profissional técnica de nível médio no IFNMG

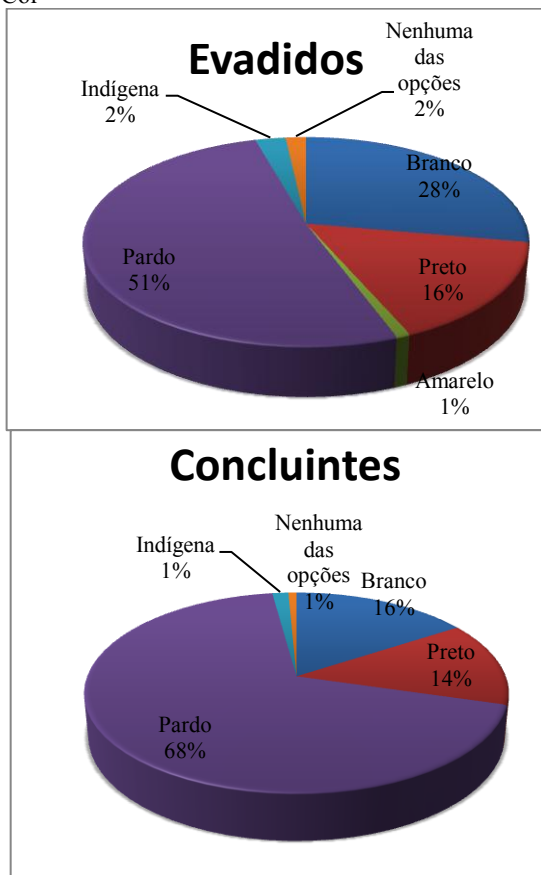
Câmpus Arinos. O gênero deve ser analisado e considerado como um parâmetro considerável para propor e avaliar as políticas educacionais.

Na análise exploratória do gênero/sexo, percebe-se que há um percentual maior de evadidos mulheres. Comparativamente, o percentual de concluintes é maior entre os homens.

Como você se considera?

O Gráfico 24 apresenta as respostas dos alunos em relação a sua cor.

Gráfico 24 - Cor



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

A partir do Censo Escolar do ano de 2005 houve uma considerável mudança em relação ao questionamento feito aos moradores, foi a inclusão do item “raça/cor”. Foi através deste item que permitiu-se analisar os indicadores sociais, separados por raça, que avultaram as desigualdades raciais, as disparidades de direitos e oportunidades em nosso país e mais especificamente no campo das políticas públicas para a Educação.

Analisar o perfil das raças dos alunos evadidos da educação profissional técnica de nível médio do IFNMG – Câmpus Arinos, possibilitará discutir, delimitar ações e políticas com o intuito de equanimizar as oportunidades na escola.

Os dados comprovam que o percentual de alunos pardos que evadiu é inferior ao de pardos que concluíram o curso, contudo, cabe observações sobre as demais etnias: Existe um alto percentual tanto de negros quanto brancos no grupo dos evadidos.

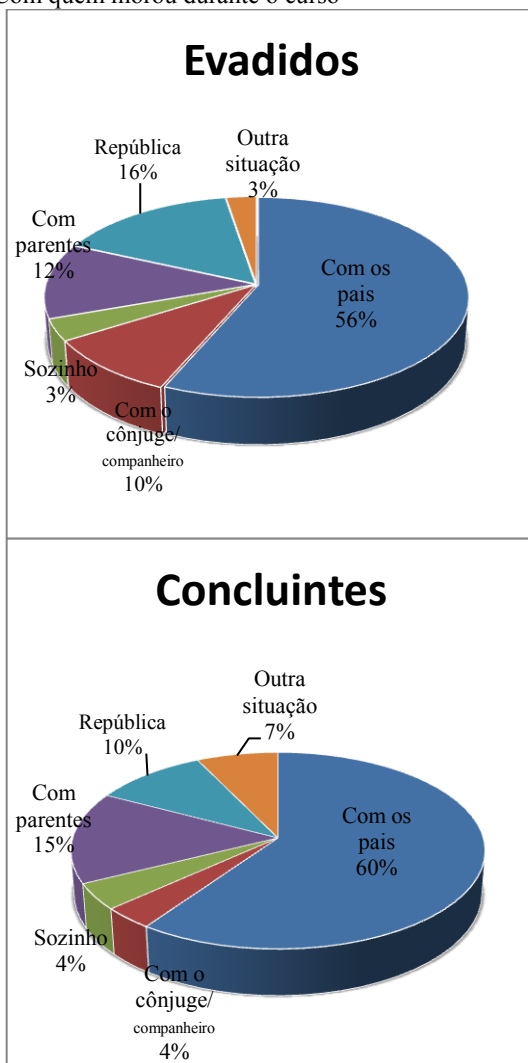
Entretanto, ao se analisar os dados do IBGE, verificou-se que a população de do Noroeste de Minas, região de Unaí e Arinos a predominância é da cor parda. Assim o resultado desta variável não é relevante.

II - QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS

Com quem você morou durante o curso?

Ainda em relação ao local de moradia, ficou evidente no Gráfico 25 que:

Gráfico 25 - Com quem morou durante o curso



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

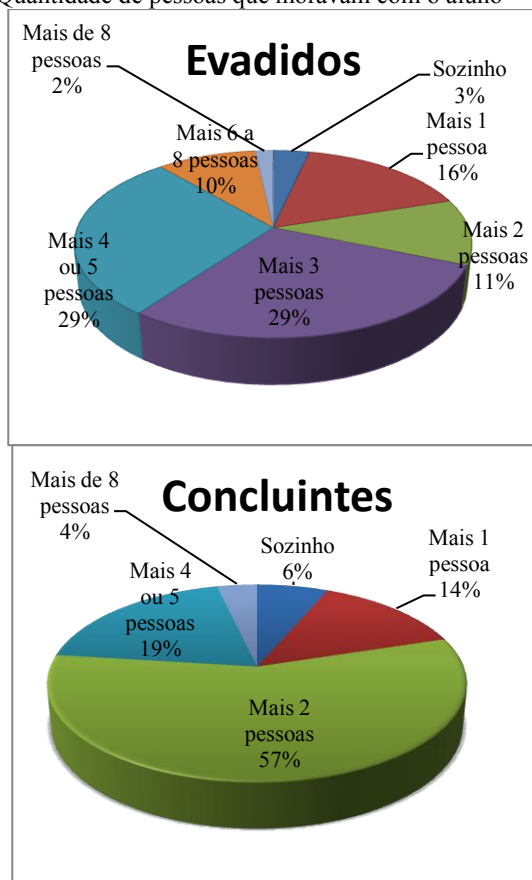
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Em geral, tanto os alunos evadidos quanto os concluintes apresentaram percentuais maiores de moradia junto com os pais (em torno de 50 a 60%). Esse resultado evidenciou uma característica semelhante entre os dois grupos, contudo, ao observar os outros tipos de

respostas, veem-se divergências. Para os evadidos verificou-se que situações de moradia em república, com outros parentes e com o cônjuge, respectivamente, ilustram os percentuais mais relevantes. No grupo dos concluintes a frequência foi diferente: Depois da resposta “com os pais”, as respostas mais frequentes foram, respectivamente, “com outros parentes”, “República, pensão, habitação coletiva, etc.” e “sozinho”.

Quantas pessoas moravam com você?

Gráfico 26 - Quantidade de pessoas que moravam com o aluno



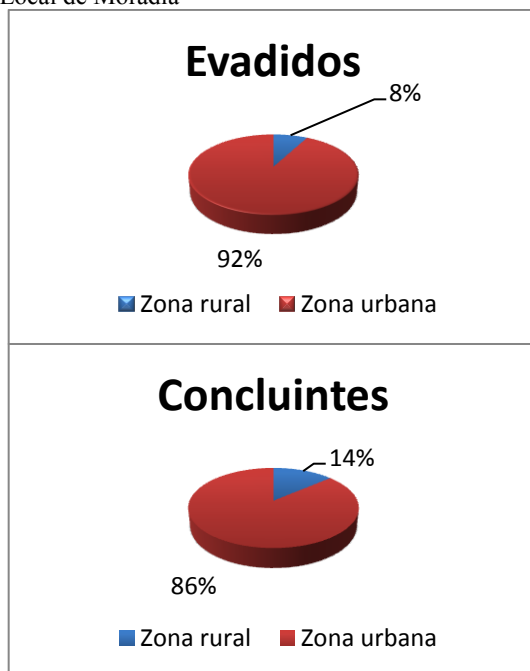
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

Enquanto no grupo dos evadidos as duas respostas mais frequentes foram “Morava com mais 3 pessoas” e “Morava com mais 4 ou 5 pessoas”, ambas com 29%, no grupo dos concluintes os resultados foram bastante diferentes: a maior frequência, com 57% de respostas, foi “Morava com mais 2 pessoas” e a segunda, com apenas 19%, foi “Morava com mais 4 ou 5 pessoas”. Evidencia-se que o número de pessoas agregado à baixa renda familiar, corrobora para que a evasão aconteça mais facilmente.

Local de moradia

Quanto à opção local de moradia, tanto os alunos evadidos quanto os concluintes moram, massivamente, em Zona Urbana (cerca de 85 a 90%). Tal percentual pode ser atribuído ao fato de todos os questionários terem sido aplicados via internet, e muitos alunos de zona rural não tiveram acesso ao mesmo.

Gráfico 27 – Local de Moradia



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Em relação à localização dos alunos evadidos e concluintes a média ficou bem próxima, entretanto, deve-se ter cuidado para que uma análise distorcida não seja feita dessa variável. O Gráfico 27 evidencia que os estudantes, tanto evadidos quanto concluintes, em sua grande parte, residem na zona urbana, permitindo inferir não enfrentariam problemas com acesso ao Câmpus. Porém, o Câmpus é situado fora da zona urbana da cidade, necessitando de transporte para chegar até lá. Outro fator relevante é que o Câmpus Arinos atende 11 (onze) cidades da microrregião Noroeste de Minas, contribuindo assim para a evasão dos alunos.

Renda familiar

No tocante ao perfil de renda familiar dos evadidos pesquisados, observa-se no gráfico 28 que a maioria (68%) possuía renda familiar de até 2 salários mínimos. Com esses dados, fica evidente que a execução da política do Governo Federal de que os Institutos Federais atuaram de forma mais resoluta nos Territórios da Cidadania²⁸. Na análise do gráfico 26 (Quantidade de pessoas que moravam com o aluno), percebe-se que 67% das famílias dos evadidos são compostas de mais de 3 (três) pessoas. No entanto, a renda familiar dos concluintes ficou acima do que a dos evadidos, pois apenas 10,6% apresentaram renda mensal de até 2 salários mínimos. Deve-se salientar que esta pesquisa não atribui somente aos fatores socioeconômicos como preditores únicos da evasão. Entretanto, como já analisado no capítulo II, autores como Arroyo e Bourdieu, defendem a ideia que as desigualdades sociais são o resultado da “diferença de classe”, e elas contribuem com o baixo rendimento, e, conseqüentemente, com a evasão dos alunos provenientes das camadas populares, pois,

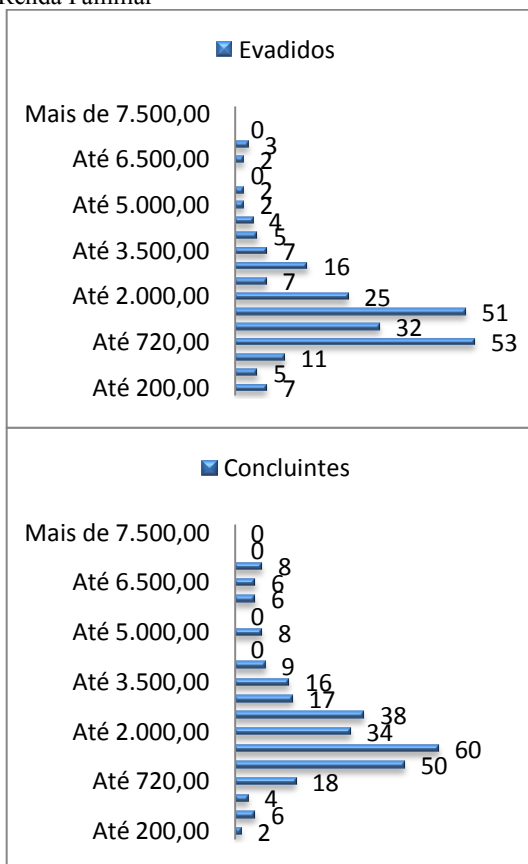
É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes

²⁸O Territórios da Cidadania é um programa criado em 2008 pelo Governo Federal que tem por objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade de vida dos brasileiros que vivem nas regiões que mais precisam de investimentos, especialmente no meio rural, o Programa coordena ações que são desenvolvidas, de forma articulada, por diversos ministérios, estados e municípios.

diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (ARROYO, 1991, p. 21).

Nesse sentido, de posse desses números, é importante que o *Câmpus* Arinos pense, analise e proponha políticas internas com a finalidade de garantir a permanência e a saída com sucesso dos alunos ingressantes em seus cursos técnicos.

Gráfico 28 – Renda Familiar



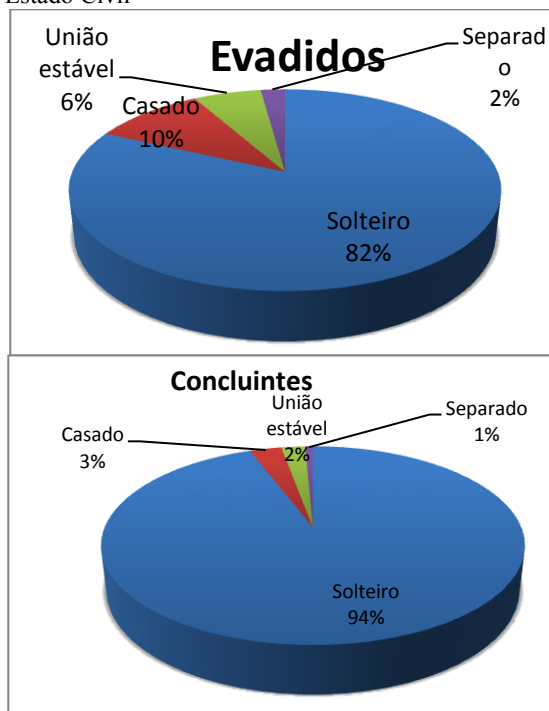
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

A plotagem da renda familiar revelou, visualmente, que a distribuição das rendas é razoavelmente dessemelhante. A maior frequência de rendas declaradas, para o grupo dos evadidos, foi 53 alunos R\$ 720,00 e 51 alunos R\$ 1.500,00 . No caso dos concluintes, as opções mais respondidas foram: 50 alunos R\$ 1.000,00 e 60 alunos R\$ 1.500,00. Saliente-se ainda que dentre os concluintes, 70 alunos declararam ter renda familiar acima de R\$ 3.000,00 e dentre os evadidos esse número caiu para 44.

A diferença entre as médias de renda familiar sugere que políticas de combate à evasão sejam elaboradas, levando em consideração a renda per capita, ou seja, atender efetivamente ao público em situação de vulnerabilidade socioeconômica e acompanhar de perto os alunos com real probabilidade de evadir precisam ser priorizados.

Estado Civil

Gráfico 29 - Estado Civil



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

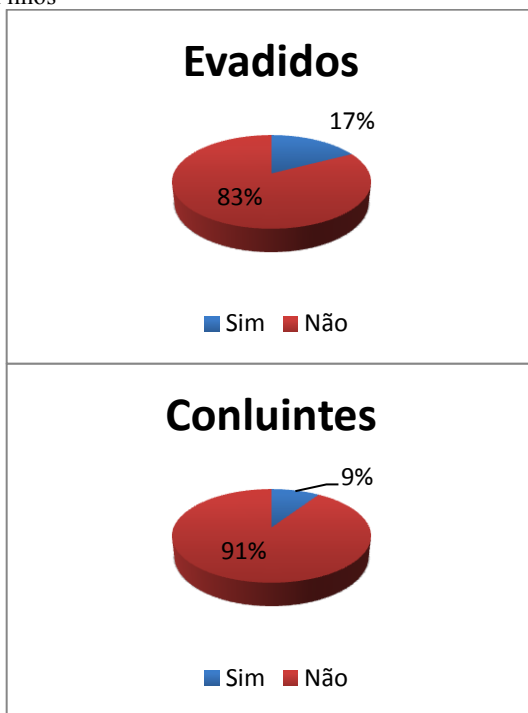
Há uma certa homogeneidade na frequência de respostas. Em geral o estado civil mais frequente é o de solteiro, contudo, essa frequência é menor nos alunos evadidos (comparativamente aos alunos concluintes). No grupo dos evadidos, inclusive, a exploração dos dados permite visualizar que “casados” e em “união estável” são mais frequentes do que no grupo dos alunos concluintes.

A maioria dos evadidos e dos concluintes é solteira e esta variável é pouco importante para analisar a evasão escolar.

Tem filhos?

Segundo a opção Filhos, em concordância com o Gráfico 30, dos pesquisados que não tinham filhos, à época do curso, representavam 83%, contra os que tinham filhos 17%. A idade média dos evadidos que têm filhos é 24 anos e dos concluintes é 25 anos.

Gráfico 30 - Filhos



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

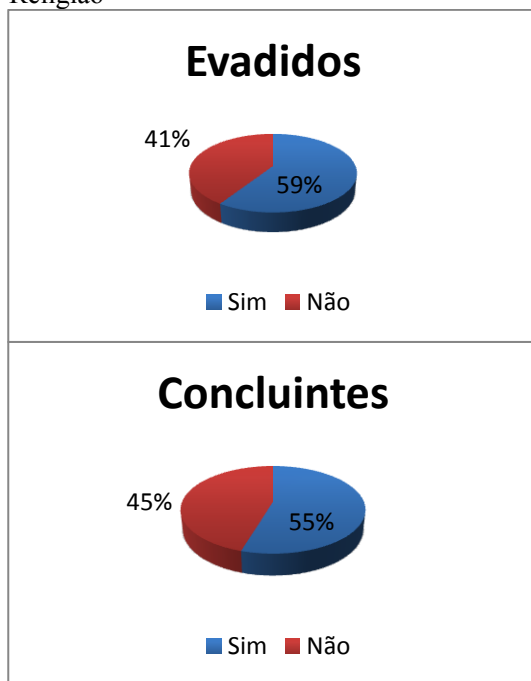
Essa variável ilustra a situação da ocorrência de filhos: a frequência é maior no grupo dos evadidos. Há indícios, pela análise exploratória, de que a presença de filhos pode ser importante para explicar a evasão X conclusão.

Complemento de Respostas (Evadidos):

- a) Quantos? R: Apenas 36 alunos responderam, sendo 32 respostas “1 filho” e 4 respostas “3 filhos”.
- b) Quem cuida deles enquanto você estuda? R: Apenas 32 alunos responderam, sendo 20 respostas “A mãe”, 2 respostas “O pai”, 2 resposta “ficam sozinhos” e 8 respostas tabuladas como “outros parentes”, em que estão incluídas respostas como “os pais” ou “com a sogra”.

Você é vinculado a algum grupo religioso? Qual?

Gráfico 31 - Religião



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

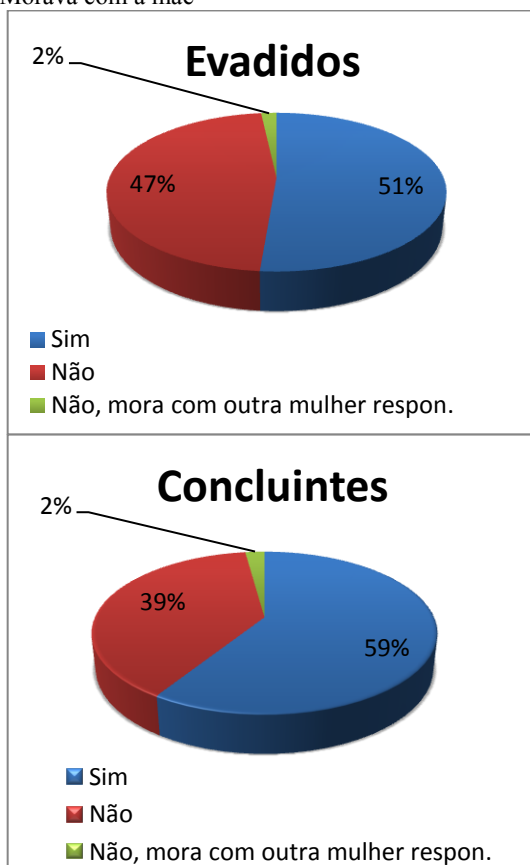
Complemento de resposta (evadidos):

- a) Qual grupo religioso? R: 94 alunos responderam o complemento, sendo as respostas “Católico” (52 respostas), Evangélicos (36 respostas) e outras respostas (6 respostas).

Complemento de resposta (concluintes): Para a mesma questão, 116 alunos responderam, sendo as respostas: “Católico” (60 respostas), “Evangélico” (30 respostas) e outras denominações tabuladas no total de 26 respostas (grupos de orações).

Você morava com sua mãe?

Gráfico 32 – Morava com a mãe



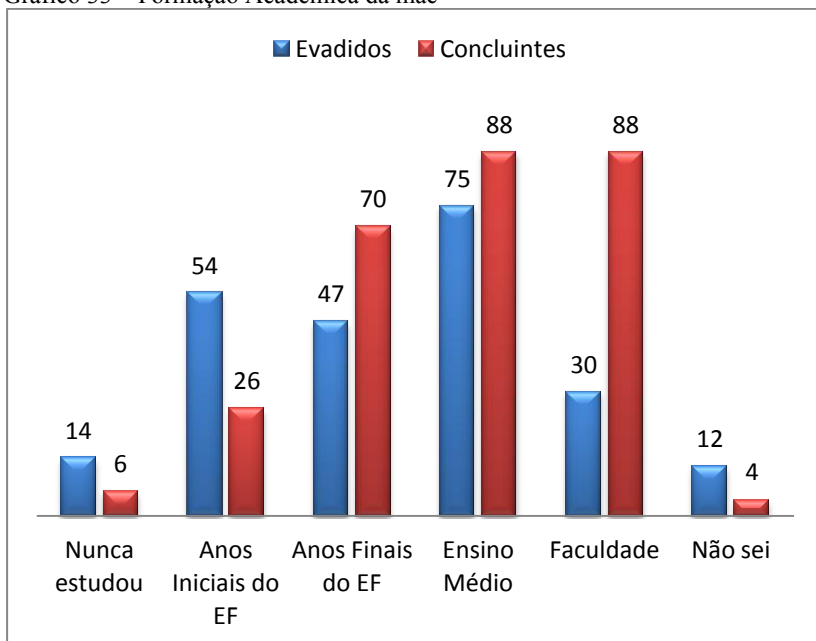
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Em geral, a maioria, em ambos os grupos, morava com a mãe. A ressalva acontece, contudo, na investigação do grupo dos evadidos que revela um percentual expressivamente maior, comparativamente ao grupo dos concluintes, de alunos que não moravam com a mãe.

Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

Gráfico 33 – Formação Acadêmica da mãe



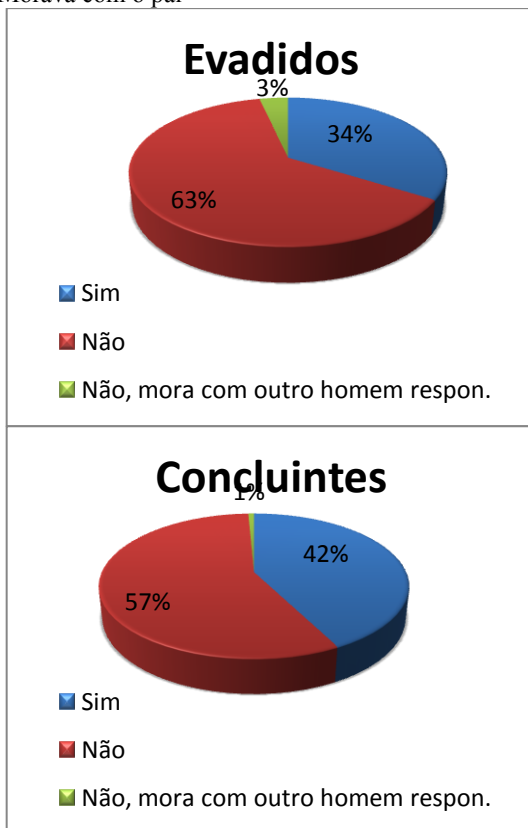
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

A escolaridade dos pais tem a ver com o “Capital Cultural” direcionando o olhar para o clima educacional familiar que tem como objetivo averiguar o ambiente cognitivo da família do aluno que corrobora para o seu aprendizado.

Você morava com seu pai?

Gráfico 34 – Morava com o pai



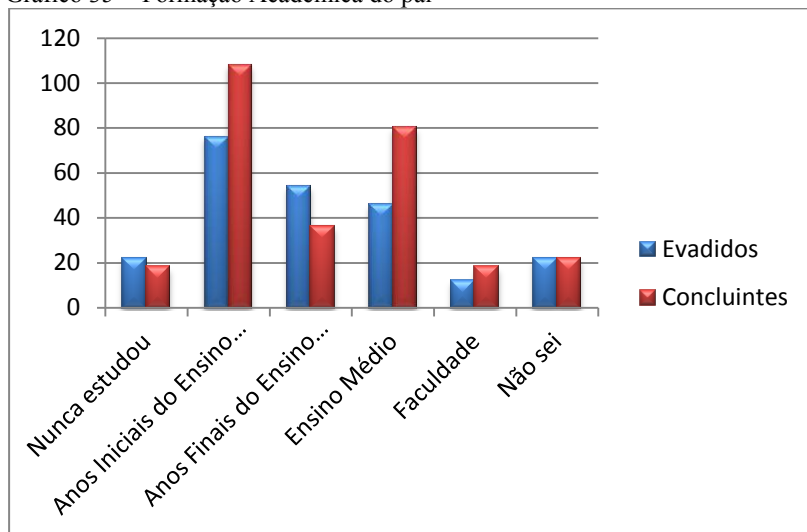
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Apesar de ser predominante a ausência do pai nos dois grupos, essa ausência é maior no grupo dos evadidos. A figura do “pai” é mais presente, percentualmente, no grupo dos concluintes.

Em relação à formação acadêmica dos pais dos evadidos, verificou-se:

Gráfico 35 - Formação Acadêmica do pai



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Nos dois grupos é mais frequente que o “pai ou homem responsável” tenha escolaridade inferior ao ensino médio.

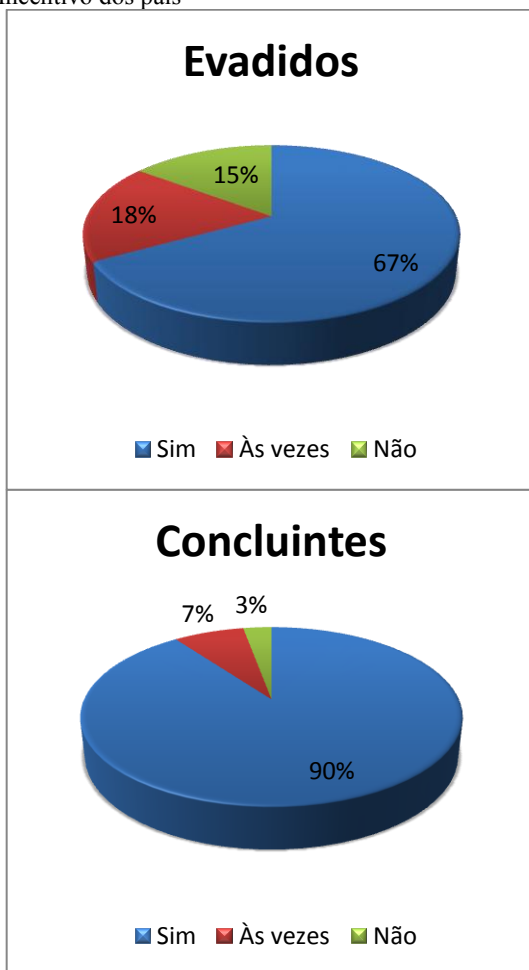
Em relação ao nível de escolaridade dos pais dos alunos, diferentemente do que se vê em relação ao nível de escolaridade das mães, o maior percentual está no nível de ensino do pai que “Completo os Anos Iniciais”. Mas ao aglutinar os índices dos níveis de escolaridade até “Completo o Ensino Médio”, fica bem próximo ao da mãe.

As mães apresentam a formação acadêmica mais elevada que os pais. Contudo, sob a ótica geral, o grau de instrução da maior parte das mães e dos pais dos dois grupos é até o ensino médio.

No entanto, os gráficos comprovam que a baixa escolaridade dos pais e principalmente das mães influenciam na decisão dos alunos evadirem do Câmpus, pois quanto menor o percentual de escolaridade dos pais, mais o percentual de evadidos.

Seus pais ou os responsáveis incentivam você a estudar?

Gráfico 36 – Incentivo dos pais



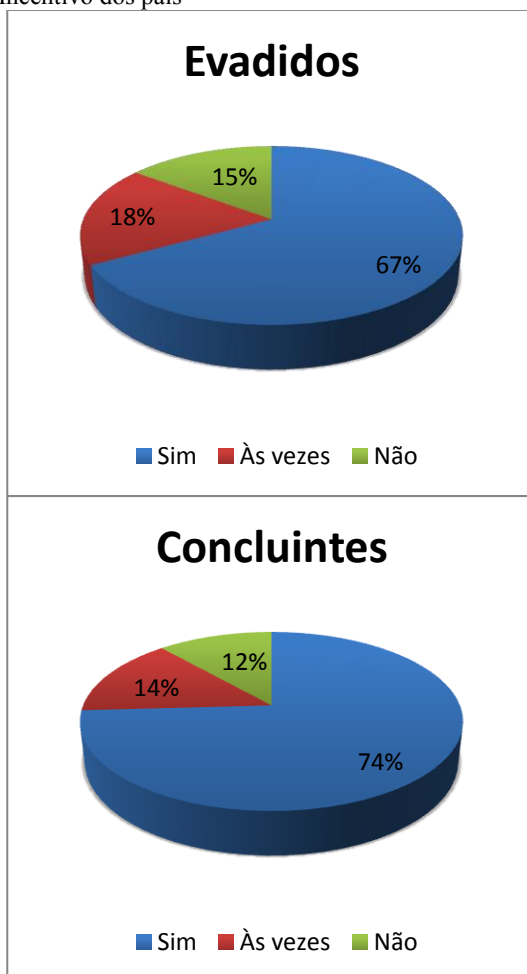
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

O incentivo é maior nos alunos concluintes. O “não” incentivo é maior nos alunos evadidos.

Seus pais ou os responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos do IFNMG?

Gráfico 37 – Incentivo dos pais

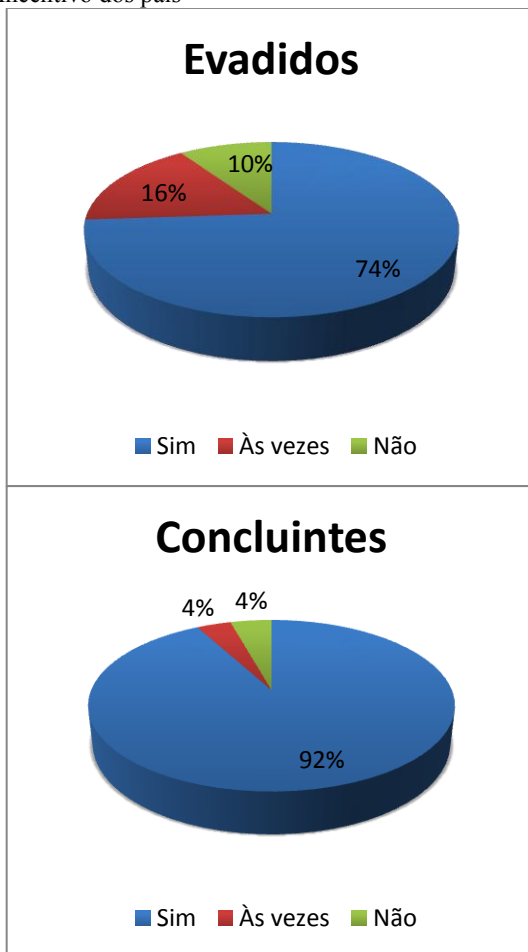


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

O incentivo é maior no grupo dos alunos concluintes.

Seus pais ou os responsáveis incentivam você a ir ao IFNMG e não faltar às aulas?

Gráfico 38 – Incentivo dos pais



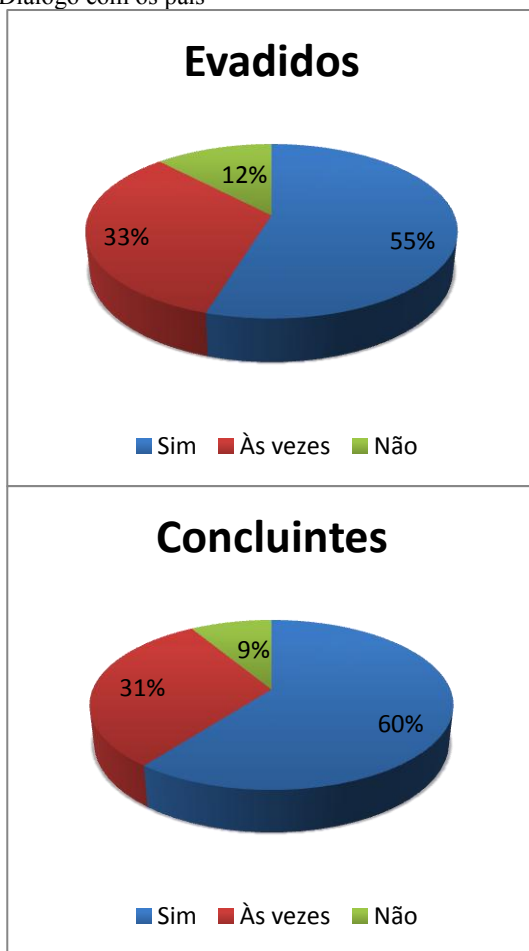
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

O incentivo a “não faltar” é expressivamente maior no grupo dos concluintes.

Você conversa com seus pais ou responsáveis sobre o que acontece no IFNMG?

Gráfico 39 – Diálogo com os pais



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Como era expectativa, tendo em vista que esta pesquisadora lecionou para a maioria dos alunos pesquisados, o gráfico39 assinala que a participação dos pais, no sentido de incentivar os filhos a estudar, fazer o dever de casa, não faltar e conversar sobre o que acontecia no

IFNMG é muito incisivo. Tal resultado não traz surpresa tendo em vista que nas reuniões de pais, estes sempre estavam muito preocupados com o rendimento escolar dos filhos, sempre valorizando respeitando o trabalho desenvolvido pelos docentes e demonstrando muita valorização por ter uma escola pública de qualidade na região para que os filhos crescessem academicamente e profissionalmente.

Além dos livros escolares, quantos livros têm na sua casa?

Sobre a quantidade de livros, excetuando os livros didáticos, que as famílias possuíam em casa, a pesquisa aponta que a grande maioria possui até 01 (uma) prateleira. Esse resultado denuncia a escassez de “capital cultural objetivado”²⁹ que ocorre por aquisição de bens culturais – livros, pinturas, esculturas, etc. – e que tem, segundo o sociólogo Bourdieu, enorme influência no desenvolvimentos escolar dos alunos, pois a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

²⁹ “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do capital humano”. (BOURDIEU, 1998, p. 73)

Hábitos de leitura

Gráfico 40 – Quantidade de livros em casa

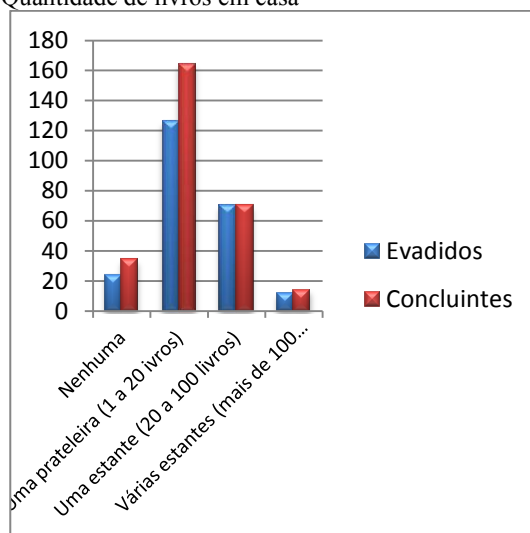
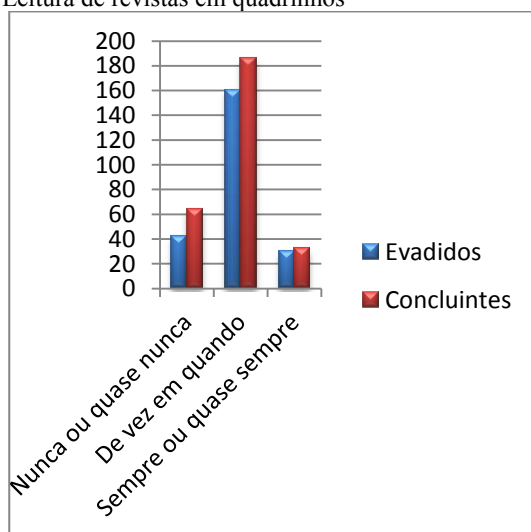


Gráfico 41 – Leitura de revistas em quadrinhos



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

Gráfico 42 – Leitura de livros literários

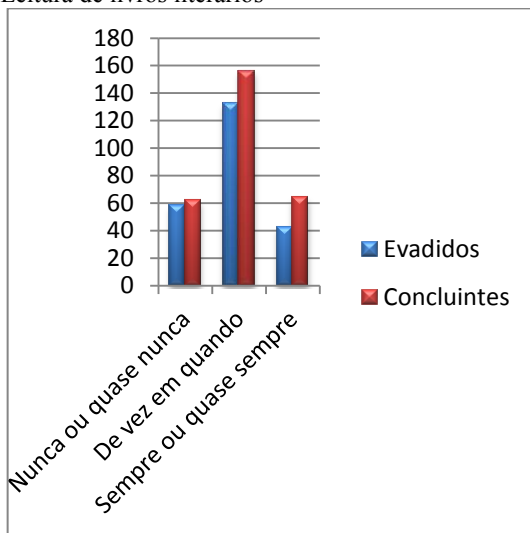
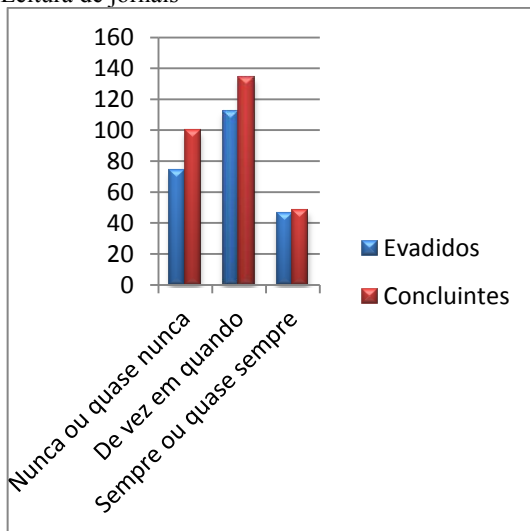


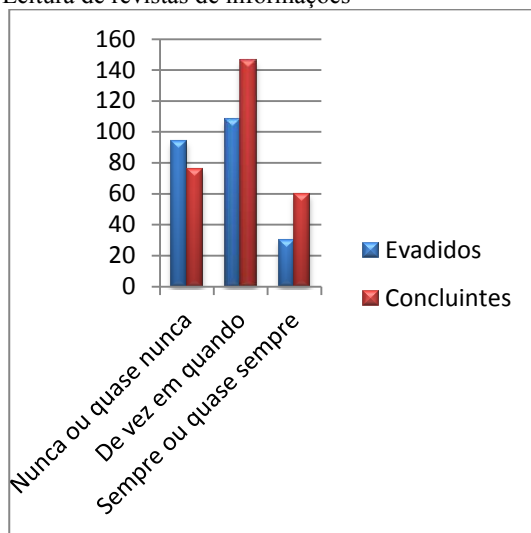
Gráfico 43 – Leitura de jornais



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Gráfico 44 – Leitura de revistas de informações



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

Das questões sobre de revistas de informações gerais, essa apresentou os resultados mais heterogêneos. A leitura destas é mais frequente nos alunos concluintes.

Investigou-se quais eram os hábitos de leitura dos alunos evadidos e concluintes que responderam ao questionário, baseando-se no objetivo de que as respostas indicariam a formação destes. Verificase, conforme os gráficos acima que a maioria dos alunos, tanto evadidos como concluintes, lê pouco, sendo isso uma barreira para o desenvolvimento dos estudos. Ao serem inquiridos acerca do hábito de leitura de Revista em Quadrinhos, Livros de Literatura, Jornais e Revistas de informação em geral, grande parte dos alunos evadidos afirmou que lê de vez em quando. Tal atitude, somada a outros fatores revelados nesta pesquisa, é relevante para que o aluno não tenha sucesso no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente evada da escola. Depreende-se que o aluno evadido não tinha o hábito de leitura em casa.

Averiguada a situação socioeconômica dos alunos evadidos que responderam ao questionário, passou-se a terceira parte do questionário:

III - RAZÕES PARA A DESISTÊNCIA

No questionário aplicado aos 232 evadidos, foi inquirido se as atividades por eles desenvolvidas fora do IFNMG, tiveram influência na sua saída do curso técnico. A maioria dos evadidos, 74%, respondeu que não tiveram influência contra 26% que afirmaram positivamente.

Gráfico 45 – Atividades fora do IFNMG influenciaram na evasão



Base : 232 evadidos/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Aparentemente as atividades fora da instituição não influenciaram de maneira significativa a saída. Cabe, contudo, análise do complemento de resposta dessa questão, que sinaliza os motivos dos 26% que responderam “Sim”.

Complemento de resposta:

Quais atividades contribuíram para a sua saída? 52 alunos responderam o complemento da resposta, sendo 32 respostas tabuladas como “Trabalho”, 8 respostas “Mudança de cidade” e 14 respostas diversas, entre elas problemas de saúde, problemas financeiros e dificuldade no entendimento dos conteúdos.

Suas atividades fora do IFNMG atrapalham os seus estudos? Quais?

Gráfico 46 – Atividades fora do IFNMG em relação aos estudos



Base : 232 evadidos/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Um total de 186 alunos concluintes (cerca de 67% da amostra) afirmaram que as atividades não atrapalharam os estudos. Os demais, um total de 96 alunos afirmaram que as atividades atrapalharam os estudos, segundo as categorias:

- ❖ Trabalho (38 respostas)
- ❖ Atividades domésticas (8 respostas)
- ❖ Dificuldades pessoais/familiares (6 respostas)
- ❖ Afirmou “Sim”, mas não explicitou resposta (24 respostas)
- ❖ Outras (8 respostas)

Até sair definitivamente do IFNMG, você costumava faltar às aulas?

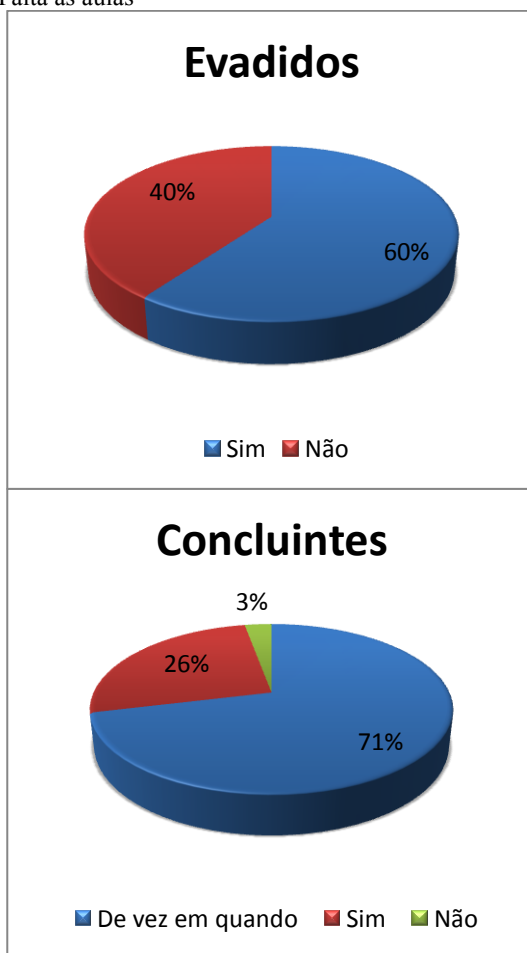
Perguntou-se aos alunos se eles costumavam faltar às aulas. Sendo que 60% mencionaram que faltavam às aulas antes de abandonarem o curso e 40% afirmaram que não faltavam. Tal situação ocorre, muitas vezes, porque o aluno ingressa no curso técnico com base curricular abaixo do esperado, muitas vezes esse aluno é oriundo de cidades circunvizinhas, ou seja, estudam longe de casa e, ou tem que vir

de transporte escolar, acordando muito cedo e chegando em casa muito tarde após um dia inteiro com aulas, ou tem que morar em repúblicas ou em casa de parentes. Acontece que essa infrequência revela que o aluno não abandona a escola de um dia para o outro. Na verdade ele nem queria abandonar o curso, conforme Gráfico 49 que mostra que a maioria quer voltar a estudar no IFNMG, e revela que 56% dos evadidos não consideram acertada a sua saída do IFNMG. Mas as dificuldades encontradas obrigam-no a sair da escola e continuar os estudos em uma escola de ensino médio regular.

A alta taxa de ausência às aulas antes da evasão efetivamente se concretizar corrobora com a ideia desta pesquisa que a exclusão não é somente da escola, mas, sobretudo ela ocorre na escola, quando o aluno ainda está em seus bancos, no dia a dia. A escola muitas vezes não vê, ou não quer ver, que aquele aluno faltoso, que desaparece mas às vezes volta à escola, na verdade ele está com imensas dificuldades para prosseguir mas quer continuar, perseverar. Mas, se não encontrar suporte pedagógico, psicológico, emocional e até de ordem financeira, ele certamente abandonará de vez a escola.

Você costumava faltar às aulas?

Gráfico 47 – Falta às aulas



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluïntes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

O gráfico 47 ilustra uma elevada quantidade de respostas que indicam faltas antes da saída da instituição.

Qual o (s) motivo (s) da sua ausência às aulas?

Apenas 110 alunos responderam a essa questão, conforme a tabulação de motivos dos evadidos, abaixo:

- ❖ Notas baixas (37 respostas)
- ❖ Outros (35 respostas) – Problemas com a instituição como: com professores, qualidade do ensino, etc.
- ❖ Cansaço (16 respostas)
- ❖ Não gostou do curso (9 respostas)
- ❖ Problemas de saúde (5 respostas)
- ❖ Distância da casa para o Câmpus/transporte (5 respostas)
- ❖ Trabalho (3 respostas)

Complemento da resposta (motivos dos concluintes):

- ❖ Falta de vontade de ir para aula/preguiça (15 respostas)
- ❖ Doença/tratamento de saúde/consulta médica (13 respostas)
- ❖ Cansaço (10 respostas)
- ❖ Distância da casa para o Câmpus/problemas com o transporte (8 respostas)
- ❖ Questões familiares/pessoais (6 respostas)
- ❖ Outros (18 respostas)
- ❖ Não responderam ou resposta não se enquadrou em padrão de motivos (69 respostas)

Entretanto, ao analisar as respostas (motivos) dos que faltavam percebe-se uma diferença: entre os evadidos das 110 (cento e dez) respostas, 65% alegaram “notas baixas” e “problemas com a instituição”. Já entre os concluintes, das 70 (setenta) respostas, 54% alegaram “falta de vontade”, “doença” e “cansaço”. Percebe-se que entre os evadidos, os motivos das faltas são razões intraescolares e, já entre os concluintes, os motivos são extraescolares.

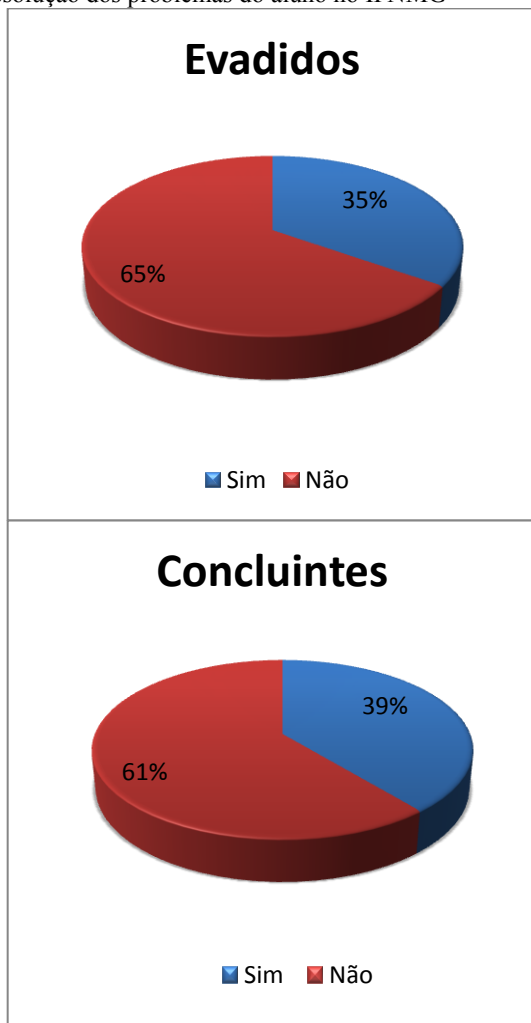
Você procurou resolver os problemas na instituição antes de desistir de estudar? Se sim, encontrou apoio nos servidores? (evadidos)

Você procura resolver os problemas, no IFNMG, assim que surgem? (concluintes)

Partindo do pressuposto que os servidores e serviços pedagógicos devem contribuir para a permanência do aluno, inquiriu-se se este procurou resolver os problemas que estavam atrapalhando o seu desenvolvimento escolar. Dentre os pesquisados evadidos, 65% não

tentaram resolver o problema antes de evadir, evidenciando ainda a falta de sensibilidade da instituição para detectar os problemas e adiantar-se na solução dos mesmos. Sabe-se que, muitas vezes, uma conversa de incentivo, uma segunda chamada para uma avaliação que foi perdida pode contribuir para que o aluno permaneça no curso e prossiga até a sua conclusão. Por outro lado, 35% dos respondentes evadidos procuraram a instituição para resolver os problemas antes de sair do IFNMG. Bem como, os concluintes também não tinham a prática de resolver os problemas na instituição.

Gráfico 48 – Resolução dos problemas do aluno no IFNMG



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

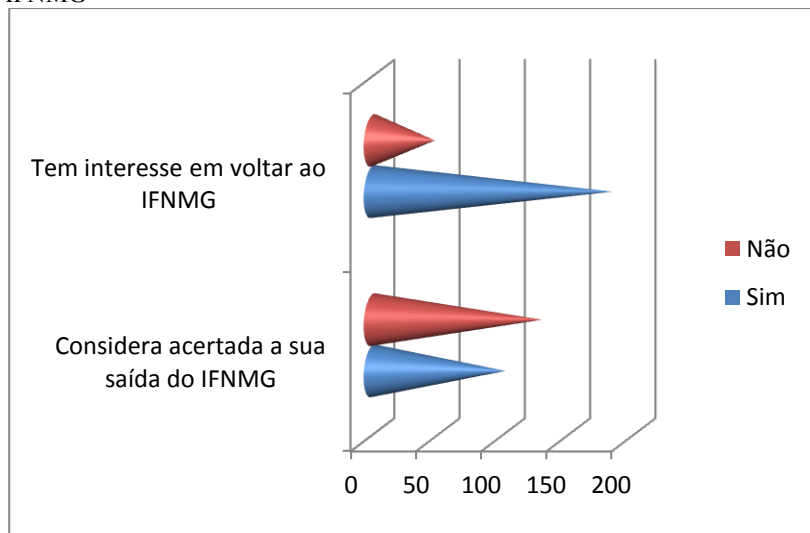
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Para os dois casos, pode-se observar que não houve (ou não há) uma grande frequência de alunos que tentam (ou tentaram) resolver os problemas na instituição.

Você considera que é uma decisão acertada a sua saída do IFNMG?

Outro aspecto analisado foi acerca da sua decisão de abandonar o curso técnico. Um grande índice, 56%, assinalaram que não consideraram acertada a sua decisão de saída contra 44% que julgaram o seu abandono como uma decisão acertada. No tocante ao desejo do aluno evadido de voltar a estudar no IFNMG, impressiona o índice de 79% que responderam afirmativamente contra 21% que negaram. Assim, torna-se evidente que a maioria esmagadora não desejava abandonar o curso técnico. Depreende-se que assim o fez porque se tornou impossível a sua trajetória na instituição escolar e caso tivessem encontrado apoio, talvez, concluíssem o curso técnico.

Gráfico 49 – Interesse em voltar ao IFNMG e decisão acertada em sair do IFNMG



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

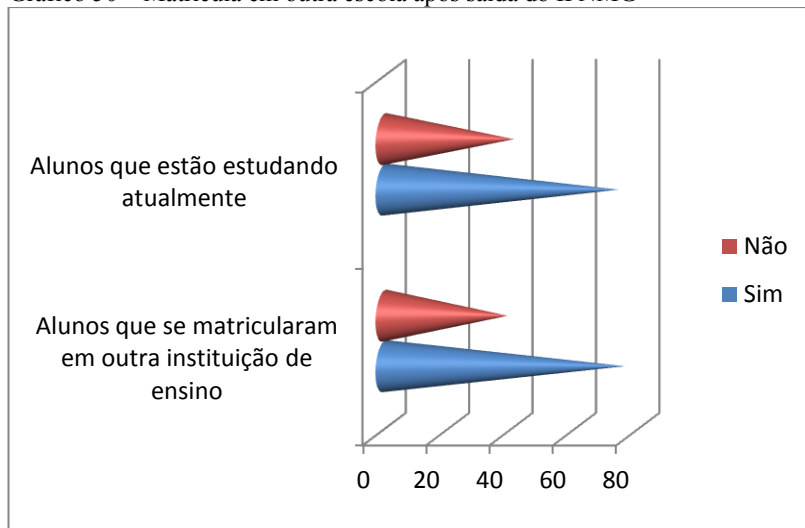
Em geral os alunos evadidos não consideram acertada a decisão de sair, mas, aparentemente, existe uma divisão de respostas (sim ou não) sem grandes diferenças.

Na maioria, a resposta mais frequente indica que os alunos desejam voltar para a instituição, mas não no momento. Apenas 21% indicou que não deseja voltar para a instituição.

Após sair do IFNMG você se matriculou em outra escola?

Ainda nesse contexto, foi solicitado aos alunos que respondessem se, após a sua saída do IFNMG, eles se matricularam em outra escola. Mais uma vez, fica irrefutável que o aluno só saiu do IFNMG por que encontrou obstáculos que impediram a sua permanência. O que evidencia tal afirmação é que ele foi estudar em outra instituição escolar, corroborando com a ideia de que ele almejava dar continuidade aos estudos. Um fato interessante que merece ser relatado é que muitos alunos da modalidade integrada ou concomitante, concluíam o ensino médio regular em outra instituição e depois retornavam ao IFNMG para curar apenas as disciplinas técnicas na modalidade subsequente que tem durabilidade, carga horária e grade curricular menores.

Gráfico 50 – Matrícula em outra escola após saída do IFNMG



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

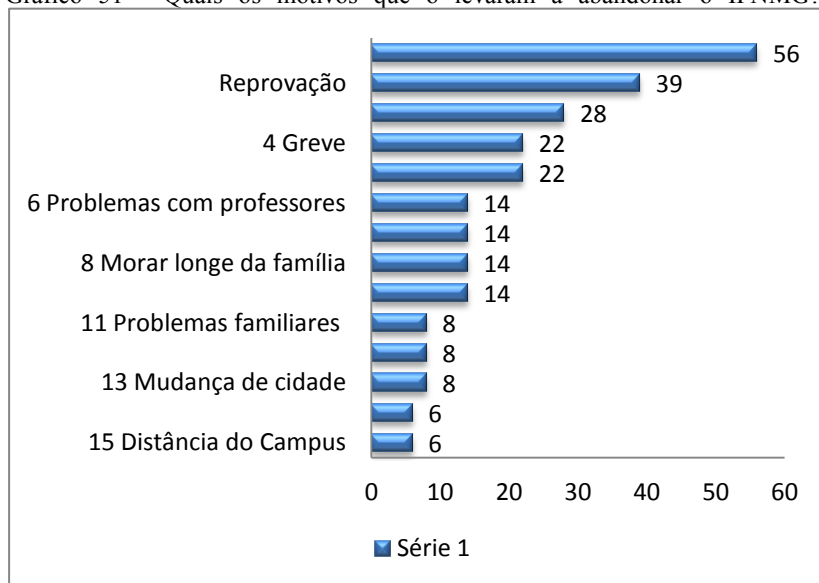
Fatores da evasão

Nesta parte da pesquisa, procedeu-se a análise exploratória das respostas do questionário aplicado *on line* aos 232 evadidos dos cursos técnicos do Câmpus Arinos – IFNMG, que tinha como objetivo averiguar e analisar os motivadores da evasão escolar. O questionário apresentou questões abertas e fechadas acerca da trajetória do aluno no curso técnico, do trabalho, curso, disciplinas, relação professor aluno,

relação aluno aluno, *bullyng*, estudo, estágio, assistência estudantil, fatores intraescolares e extraescolares, clima escolar, infraestrutura do Câmpus, transporte, dentre outros.

O intuito era traçar o perfil do aluno evadido e assim conseguir identificar dentre os alunos ingressantes o que se enquadra nesse perfil. A partir disso, o Câmpus poderá traçar ações pontuais a fim de acompanhar esse aluno evitando assim o fenômeno da evasão nos cursos técnicos. Por meio da averiguação das variáveis predictoras do abandono escolar, conforme o gráfico 51, é indispensável que o Câmpus se mobilize para o enfrentamento desse fenômeno tão crescente.

Gráfico 51 - Quais os motivos que o levaram a abandonar o IFNMG?



Base : 232 evadidos/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

O gráfico 51 apresenta uma análise das respostas com os principais fatores que contribuíram para a desistência do aluno dos cursos técnicos do Câmpus Arinos.

É perceptível que “notas baixas” aparece com a causa prioritária para abandonar o curso técnico para a grande maioria dos alunos. A reprovação também é um fator importante a ser considerado para avaliar a evasão escolar, aparecendo em segundo lugar na lista de determinantes da evasão. Juntos, as notas baixas e a reprovação atingem

o percentual de 36% dos motivos que contribuíram para que os alunos abandonassem o curso técnico.

Outro fator relevante é a “mudança de cidade”, não sendo especificado pelo aluno o motivo da mudança. Muito provavelmente, essa mudança ocorre em detrimento da escassez de emprego na cidade de Arinos. Assim, muitos jovens saem da cidade em busca de trabalho nas cidades circunvizinhas, tendo em vista o Noroeste de Minas ser um polo na produção de grãos em Minas Gerais e no Brasil.

A greve dos professores ocorrida em 2011 e 2012 também contribuiu efetivamente para que os alunos procurassem outra instituição de ensino para concluir os estudos. Outro fator escolar que serviu como variável para a evasão escolar é o desinteresse seguido pelo desentendimento com os professores. Tais dados destacam que a relação professor/aluno também deve ser considerada na análise da evasão e o desinteresse pode advir dessa relação mal sucedida entre professor aluno e vice-versa.

Quanto à variável “mudança de curso” associado ao fator de que quem mais evade é o aluno do curso técnico subsequente, pode-se inferir que tal mudança ocorre porque o aluno, muitas vezes, passa no processo de vestibular e verticaliza os estudos, tendo em vista que ele já concluiu o ensino médio. Assim, ocorre uma evasão dos cursos técnicos,mas não da rede de educação profissional.

Ainda falando dos fatores individuais, destaca-se a variável “morar longe da família”. É notório na cidade que muitos alunos moram em república ou com parentes próximos. Isso faz com que muitas dificuldades sejam enfrentadas pelo aluno que deixa o seio familiar para aventurar em uma outra cidade a fim de concluir os estudos. Ainda falando dos fatores individuais, foram citados: doença, problemas familiares e gravidez.

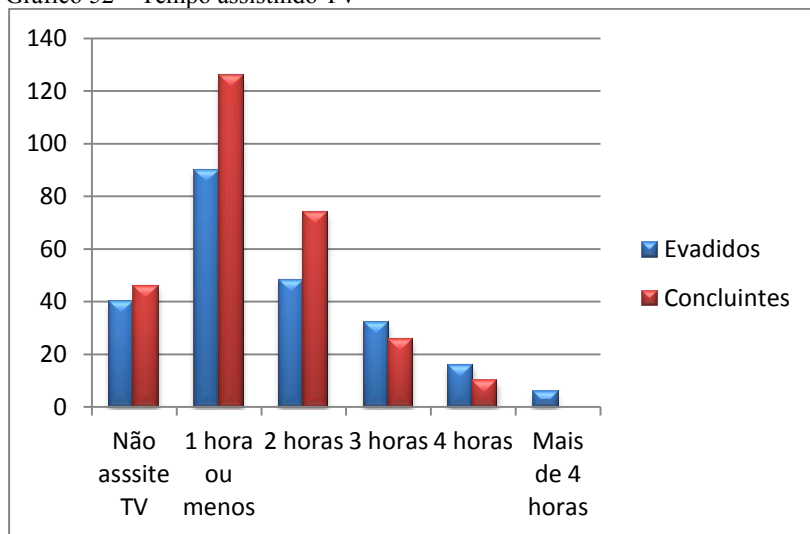
Uma importante constatação é que “notas baixas” ocupou o primeiro lugar da lista e, provavelmente, desencadeia motivos para que muitos outros fatores também sejam determinantes para a evasão escolar.

IV - SOBRE A VIDA ESCOLAR

Em relação ao tempo gasto com atividades domésticas e assistindo à TV em dias de aula. Nos dois casos, a maior parte dos alunos gastava 01 (uma) hora ou menos com tais atividades, ou seja, não exercia grande influência para que o aluno não se dedicasse aos estudos e conseqüentemente evadisse.

Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?

Gráfico 52 – Tempo assistindo TV

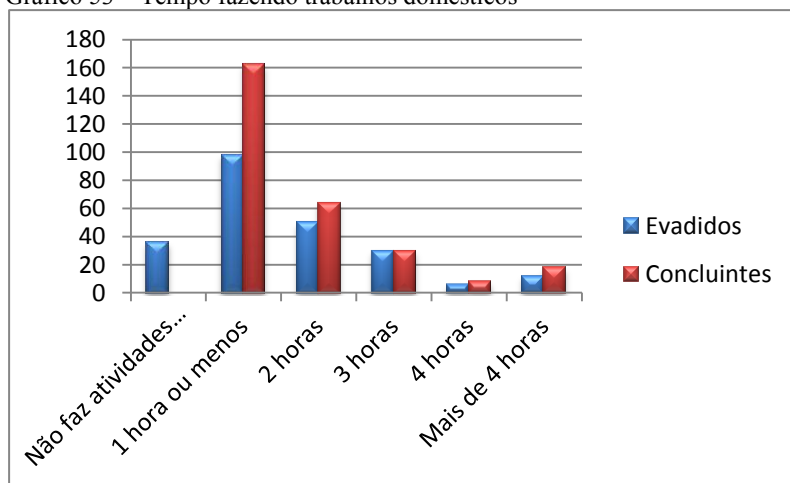


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos?

Gráfico 53 – Tempo fazendo trabalhos domésticos



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

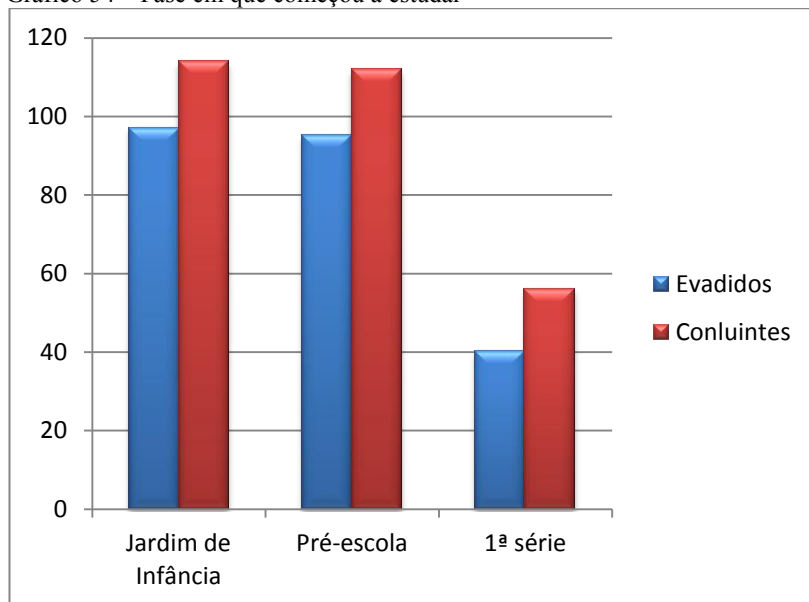
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Há uma frequência expressivamente maior de alunos, concluintes, que realizam atividades domésticas de 1h ou menos, da mesma maneira, inesperadamente, enquanto nos concluintes não houve resposta “Não faz atividades domésticas”, no grupo dos alunos evadidos 36 respostas foram registradas para a mesma categoria.

Quando você começou a estudar?

Em adição, inquiriu-se sobre a fase da Educação que começaram a estudar, partindo do pressuposto de que ela mostraria o nível de ensino dos evadidos e dos concluintes. Tanto evadido quanto concluintes iniciaram seus estudos no jardim de infância ou na pré-escola.

Gráfico 54 – Fase em que começou a estudar



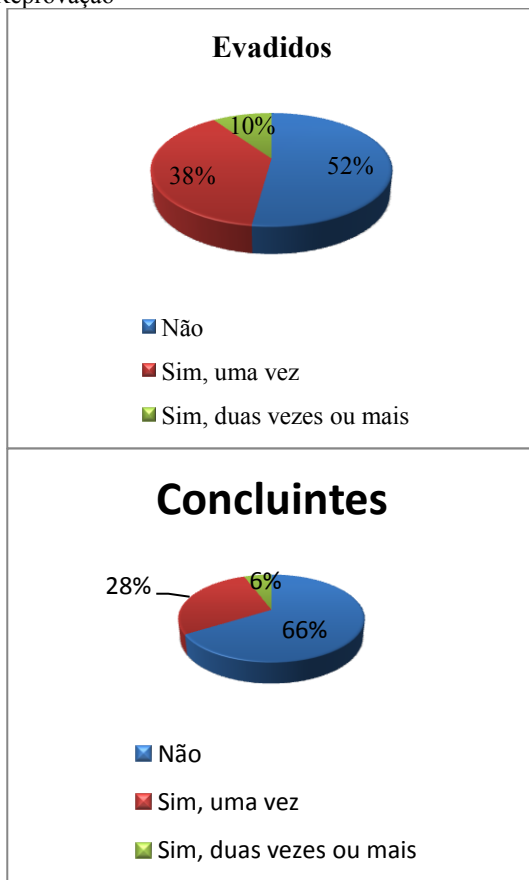
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Você já foi reprovado?

Paralelamente, com o intuito de delinear o histórico escolar do aluno que abandona o curso técnico, inquiriu-se se já havia sido reprovado e se já havia abandonado a escola em outra ocasião.

Gráfico 55 - Reprovação



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

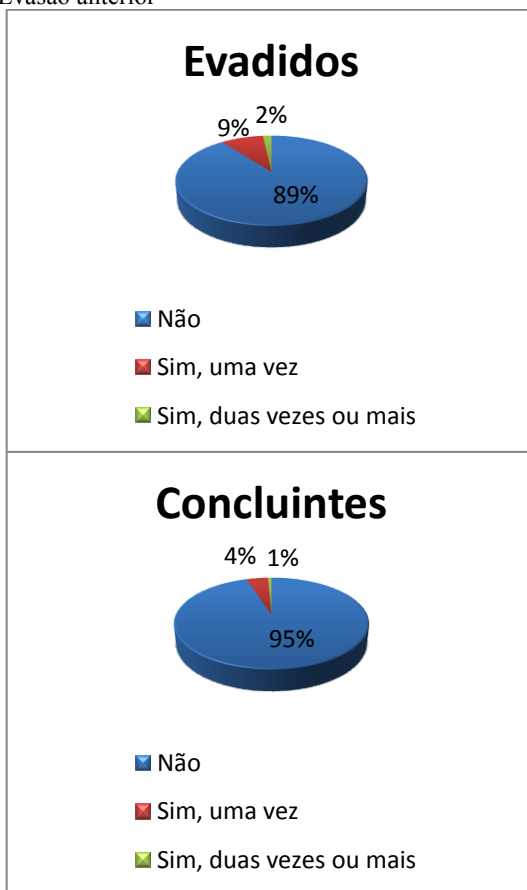
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Há menor índice de reprovação entre os concluintes, conforme gráfico 55 (66% de não reprovação entre os concluintes contra 52% de não reprovação entre os evadidos).

Em outra ocasião você já havia abandonado a escola durante o ano letivo (parou de estudar)?

A outra questão abordada, sobre o abandono escolar anterior, surpreendentemente, 90% não haviam abandonado a escola em outra ocasião; 9% já haviam abandonado 01 vez e 1% já abandonou mais de 01 vez. Por outro lado, 95% dos concluintes nunca abandonaram a escola anteriormente; 4% evadiram uma vez e 1% já evadiu mais de uma vez.

Gráfico 56 – Evasão anterior



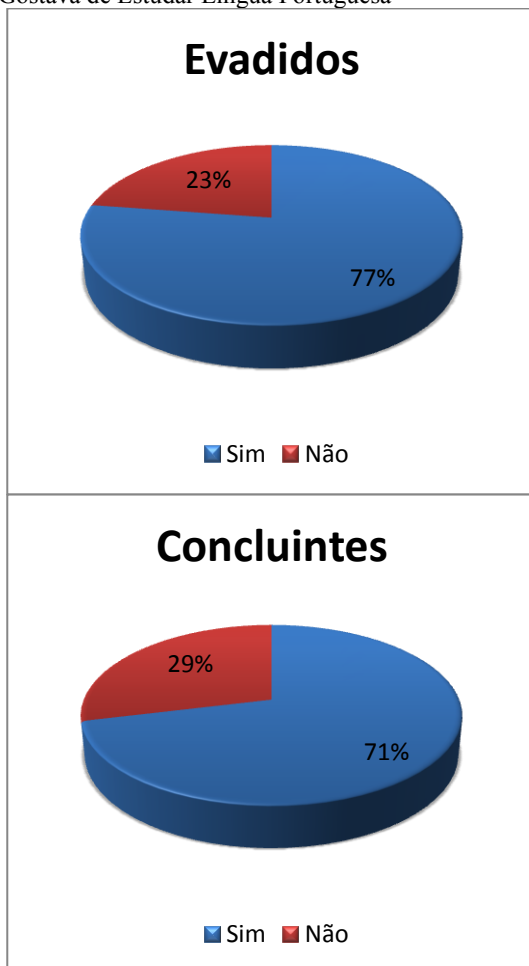
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

É interessante salientar que o abandono dos estudos, em outra ocasião, é maior entre os alunos evadidos.

Você gostava de estudar Língua Portuguesa?

Gráfico 57 – Gostava de Estudar Língua Portuguesa



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Você fazia o dever de casa de Língua Portuguesa?

Gráfico 58 – Dever de casa de Língua

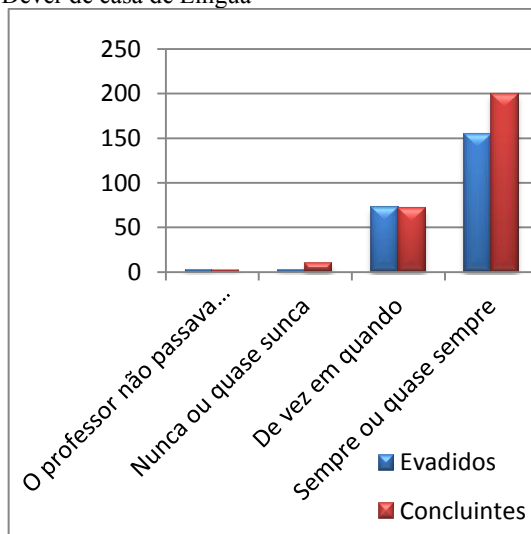
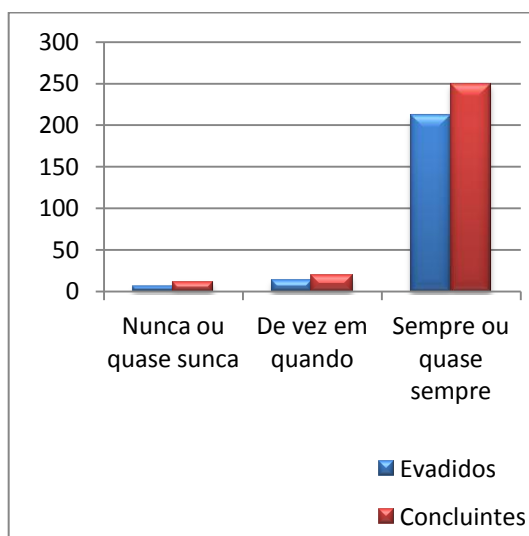


Gráfico 59 - O professor de Língua Portuguesa corrigia o dever de casa?

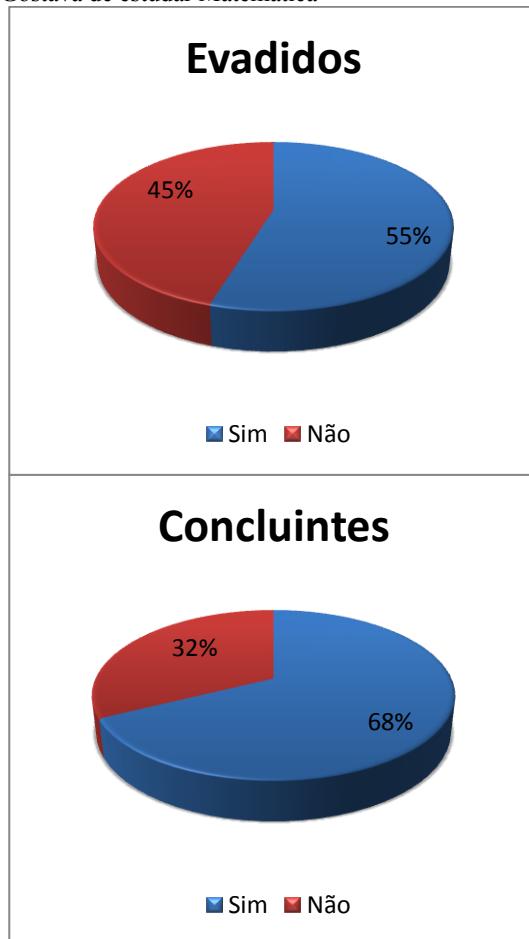


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Você gostava de estudar Matemática?

Gráfico 60 – Gostava de estudar Matemática



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Comparativamente os alunos concluintes afirmaram gostar de matemática em percentual maior do que os alunos evadidos.

Você fazia o dever de casa de Matemática?

Gráfico 61 – Dever de casa de Matemática

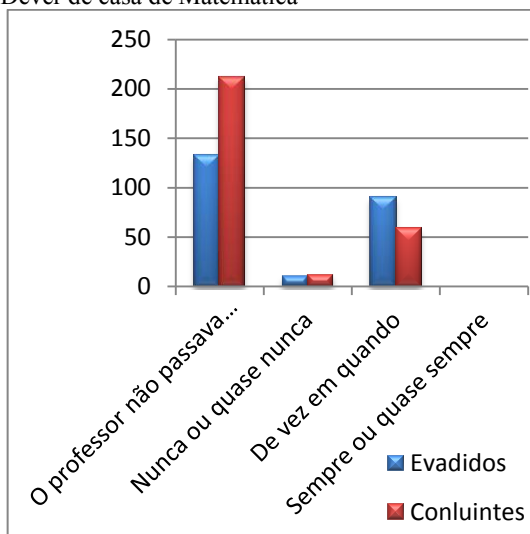
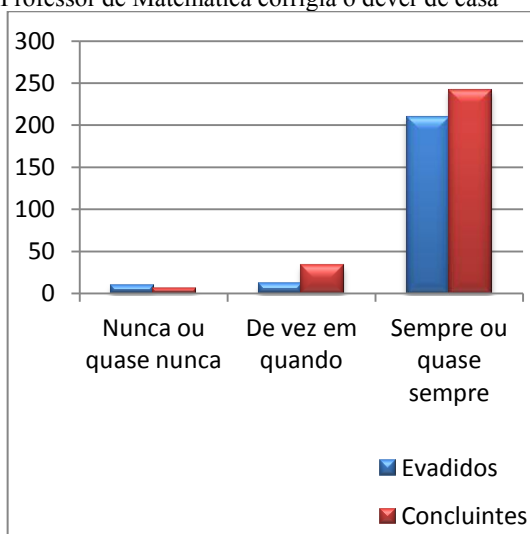


Gráfico 62 – Professor de Matemática corrigia o dever de casa

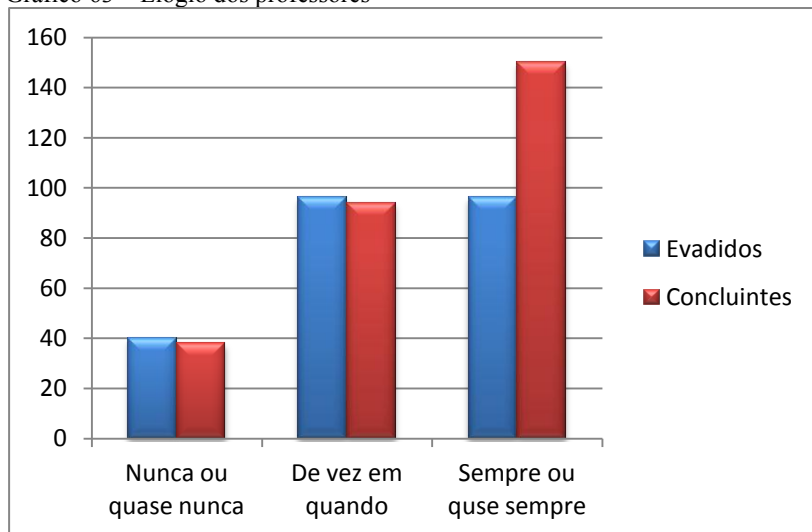


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Seus professores elogiavam ou davam parabéns quando você tirava notas boas?

Gráfico 63 – Elogio dos professores



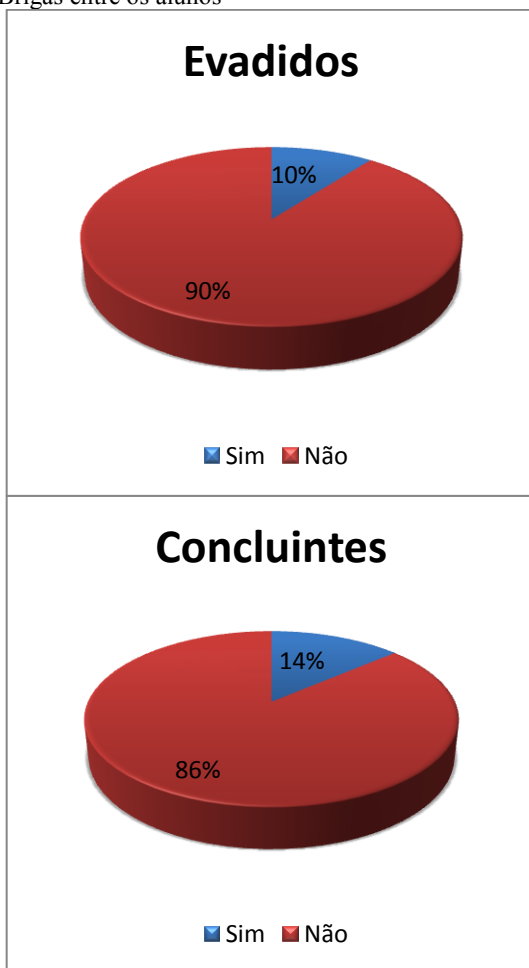
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Há uma frequência maior de elogios no grupo dos concluintes. Esse resultado, contudo, pode ter sido influenciado pelo tamanho da amostra do referido grupo, comparativamente aos evadidos.

No IFNMG os alunos costumavam brigar ou bater uns nos outros?

Gráfico 64 – Brigas entre os alunos

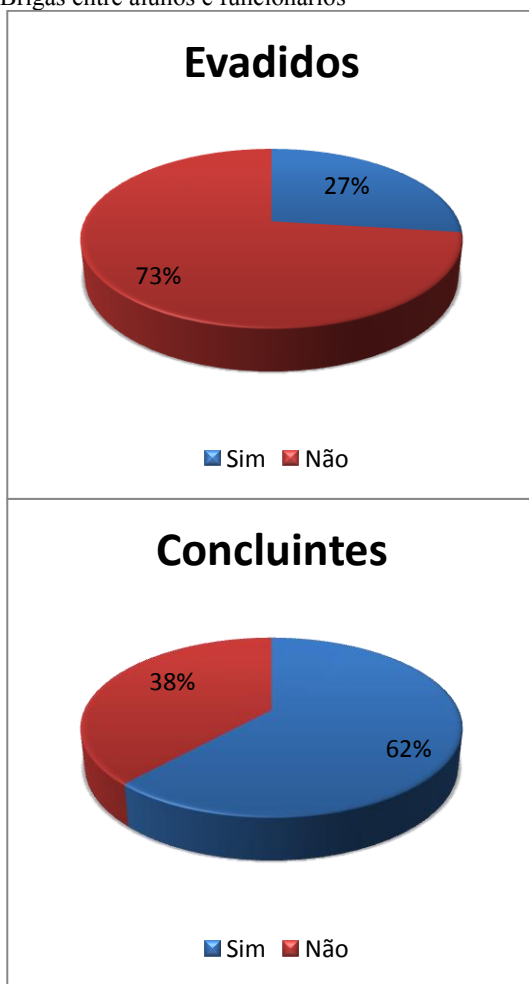


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

No IFNMG houve brigas/discussões entre alunos e funcionários?

Gráfico 65 - Brigas entre alunos e funcionários



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Os alunos concluintes afirmaram mais, comparativamente aos alunos evadidos, sobre a existência de brigas e discussões entre os funcionários e alunos.

Havia grupos que brigavam entre si no IFNMG?

Gráfico 66 – Brigas no Câmpus



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluïntes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

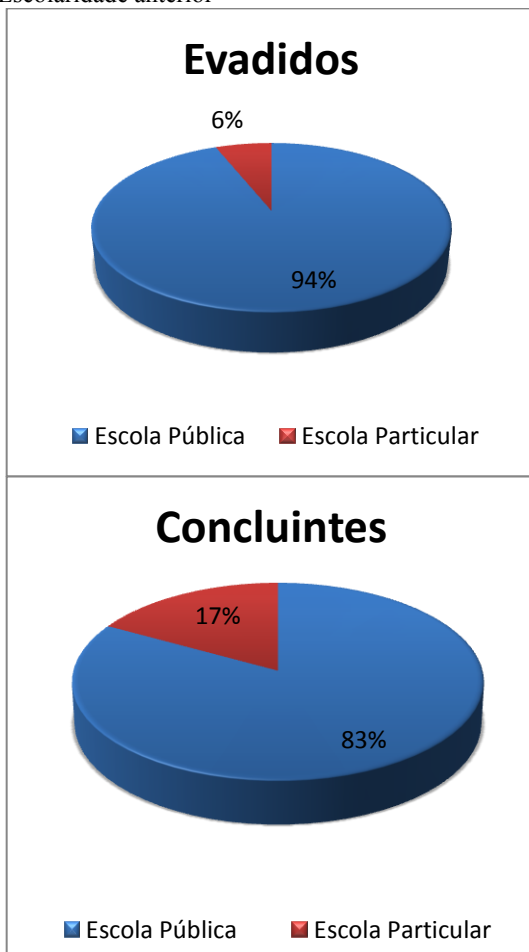
Antes de ingressar no IFNMG, você estudou maior tempo em:

Quando indagados acerca da origem educacional dos alunos evadidos a maioria, 94% do público são oriundos de escolas públicas de ensino. Já entre os concluïntes, esse percentual cai para 91%. Tal fato

pode ser analisado como um contribuinte contundente para que o baixo rendimento nas disciplinas, principalmente nas disciplinas de matemática, física, química, bem como das disciplinas técnicas que dependem daquelas para a resolução de atividades.

É importante salientar que não se pretende aqui enaltecer as escolas particulares e menosprezar as públicas. Entretanto, como está evidente no gráfico 4 a microrregião de Unai, onde estão localizadas os 11 (onze) municípios atendidos pelo Câmpus Arinos, apresenta a nota do IDEB bem abaixo da meta estabelecida que foi 4,6 para 2009 e a microrregião apresentou média 3,77 e em 2011 a média da microrregião foi 4,21 e a média nacional era 5,0. Como notabilizado no gráfico 21 (Período em que evadiu do IFNMG), o primeiro e segundo semestre/período somam 82% dos alunos evadidos, e nesses períodos é necessário que os ingressantes dominem conteúdos de diversas disciplinas, chegando a 22 no curso de Agropecuária, que nunca estudaram na escola de origem, ocasionando desmotivação, infrequência, baixo rendimento e, conseqüentemente, a evasão.

Gráfico 67 – Escolaridade anterior



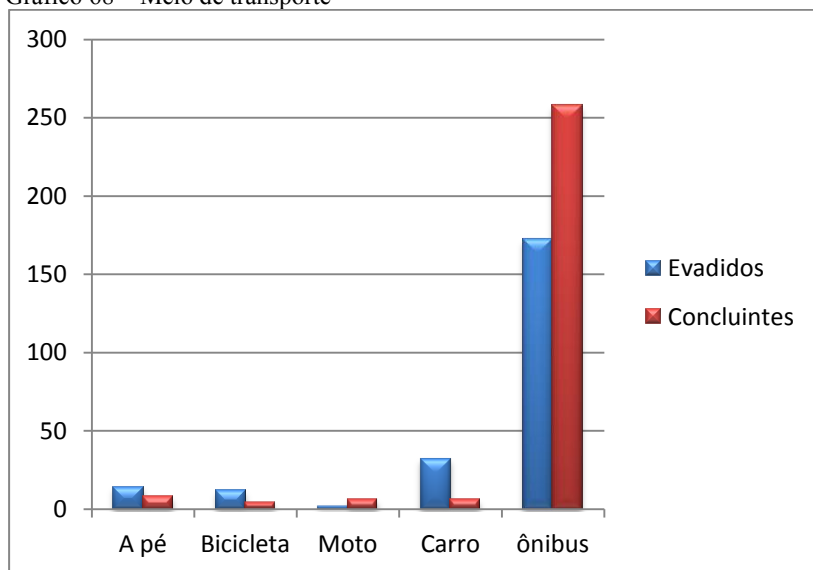
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

A origem educacional tem o objetivo de averiguar se os evadidos e concluintes são oriundos de escolas públicas ou privadas. Esta pesquisa não tem o intuito de distinguir as esferas governamentais, mas somente escolas públicas de uma maneira geral.

Qual meio de transporte você utilizou para chegar ao IFNMG?

Gráfico 68 – Meio de transporte



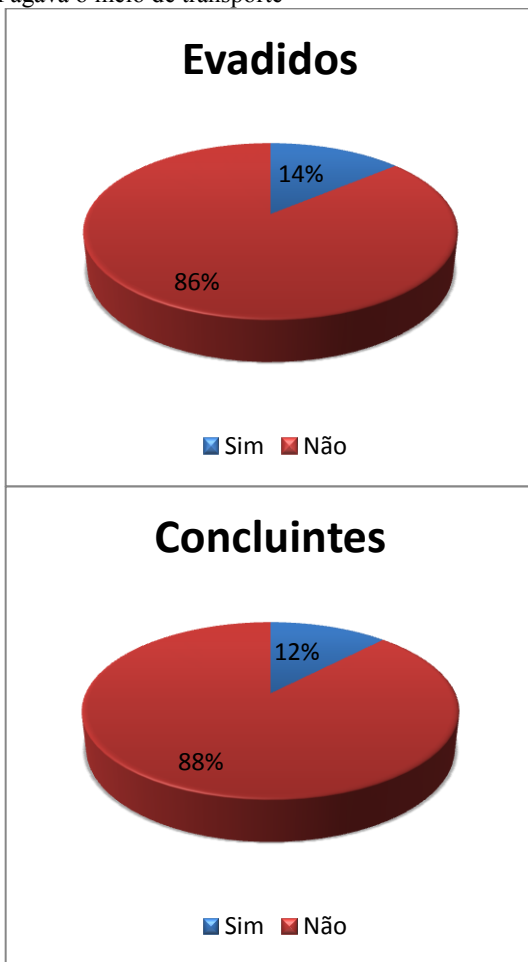
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

Os alunos concluintes apresentaram frequência expressivamente maior de respostas para o item “ônibus”, comparativamente aos alunos evadidos.

Você pagava o transporte?

Ainda no tema, transporte para o Câmpus, 86% alegaram que não pagavam o transporte escolar e 14 % afirmaram que custeavam o transporte. Entre os concluintes o percentual foi parecido: 88% não pagavam e 12% pagavam. Cabe salientar que o Câmpus Arinos foi contemplado escolar ofertado pela prefeitura, conforme acordo firmado. Entretanto, dos 07 (sete) Campi existentes à época da pesquisa, somente o Câmpus pesquisado era contemplado com tal benesse.

Gráfico 69 – Pagava o meio de transporte

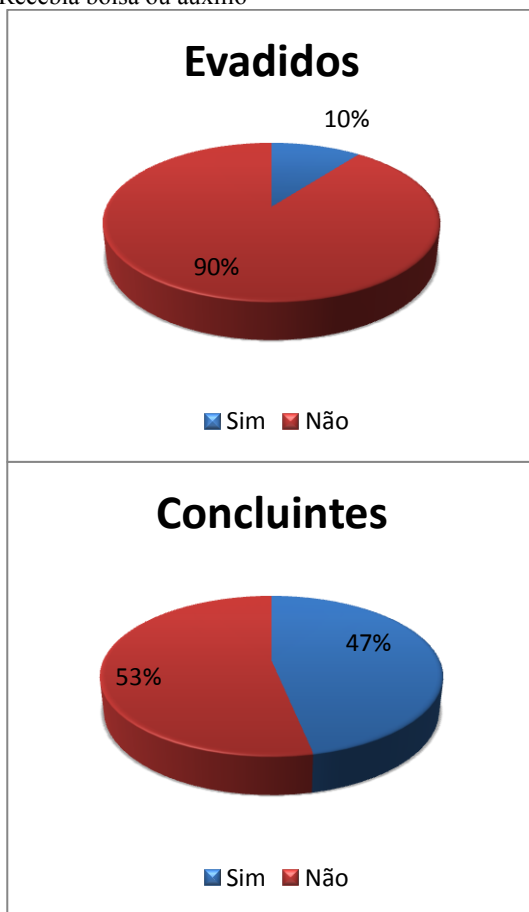


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Recebia algum tipo de Bolsa ou Auxílio?

Gráfico 70 – Recebia bolsa ou auxílio



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Enquanto 47% dos alunos concluintes recebiam bolsa-auxílio, apenas 10% dos alunos evadidos afirmaram o mesmo.

Quando estudava no IFNMG você tinha emprego?

Esta pesquisa averiguou também se os alunos evadidos conciliavam estudo e trabalho à época do curso técnico no IFNMG. O

gráfico 71 apresenta algumas informações a esse respeito. Observa-se nele que, entre os 232 alunos evadidos que responderam ao questionário, 74% não trabalhavam; 24% estudavam e trabalhavam e 2% às vezes trabalhavam. Entre os concluintes, dos 282 alunos, 68% não trabalhavam; 27% trabalhavam e 5% às vezes trabalhavam. Sabe-se que estudar e trabalhar pode levar a um conflito, persuadindo o aluno a optar pelo estudo ou pelo trabalho. Entretanto, não é o caso da maioria que respondeu.

Gráfico 71 - Emprego



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

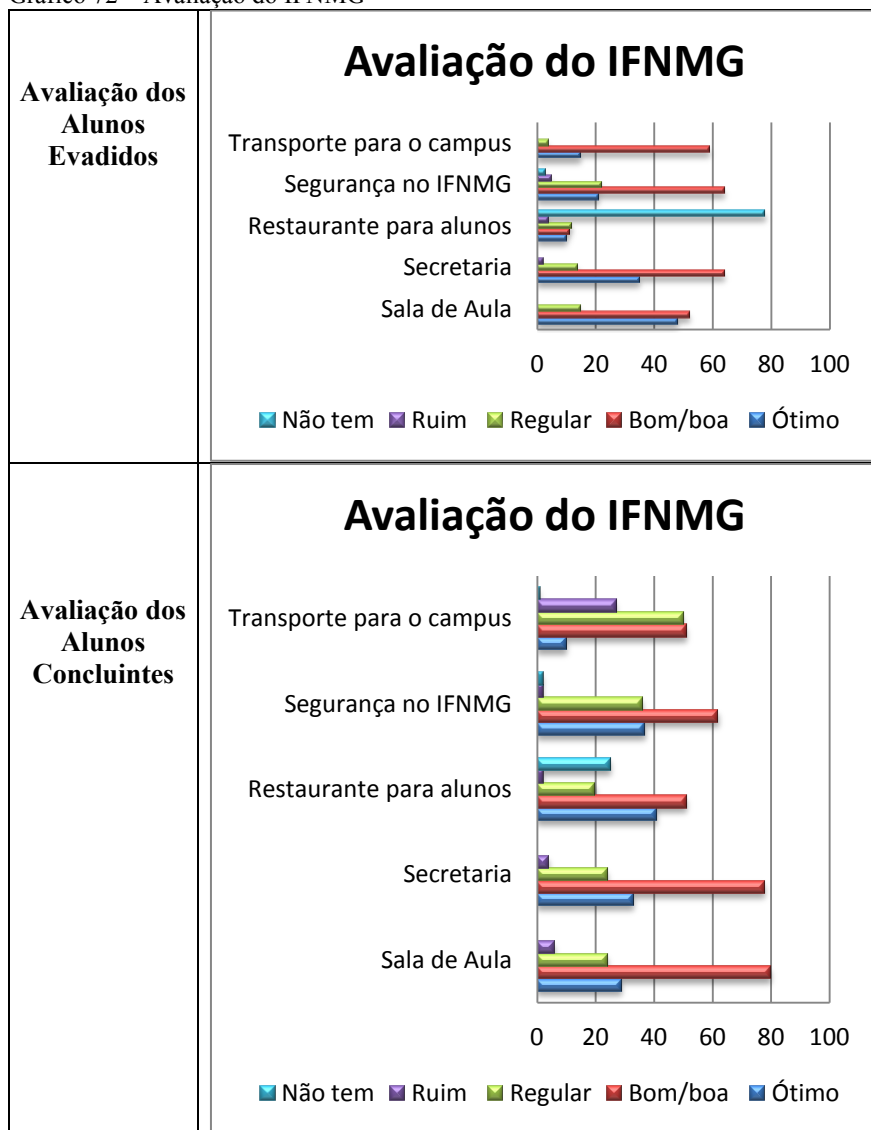
Fonte: Dados da pesquisa 2014

V - AVALIAÇÃO DO IFNMG

Em relação à avaliação dos evadidos sobre o IFNMG, foram formuladas algumas perguntas sobre o tema em questão. A porcentagem média foi de Ótimo 29%; Bom 44%; Regular 12%; Ruim 2% e Não Tem 13%. Vale considerar que ao aglutinar as duas primeiras opções, Ótimo e Bom, obtém-se a média de 73% de aprovação dos ex-alunos. Sabe-se que na região existem apenas escolas municipais e estaduais como públicas e que não possuem a infraestrutura e servidores em quantidade suficiente como é o caso do IFNMG. É certo que o *Câmpus* Arinos ainda está em fase de obras, mas, certamente, oferece uma infraestrutura adequada para o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Dessa maneira, acredita-se que a infraestrutura do *Câmpus* não foi fator contribuinte para a evasão. Entretanto, o *Câmpus* ainda não conta com um restaurante para alunos e servidores, dificultando e muito a vida destes na instituição, pois durante o intervalo para o almoço, a maioria dos alunos dos cursos integrados tem que se deslocar para a cidade, 3 km, e retornar no turno da tarde, deixando-os ainda mais cansados e indispostos. Ressalte-se que existem muitos alunos que moram em repúblicas e que ao chegarem em casa ainda têm que preparar o almoço, fazendo com que, muitas vezes, preparem apenas um lanche pela sua viabilidade e rapidez. Deve-se registrar ainda que muitos alunos são provenientes de cidades circunvizinhas e que viajam todos os dias para Arinos, eles ficam no *Câmpus* o período matutino e vespertino, assim, levam marmita e a comem sem ter ao menos onde esquentar. Tudo isso, mesmo sem ter sido citado como fator de evasão, é contribuinte para que ela, juntamente com outras situações finde ocorrendo. Mas, de modo geral, os evadidos avaliaram que instituição oferecia condições adequadas para as aulas.

Sala de aula; Secretaria; Restaurante para alunos; Segurança no IFNMG; Transporte para o Câmpus:

Gráfico 72 – Avaliação do IFNMG



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

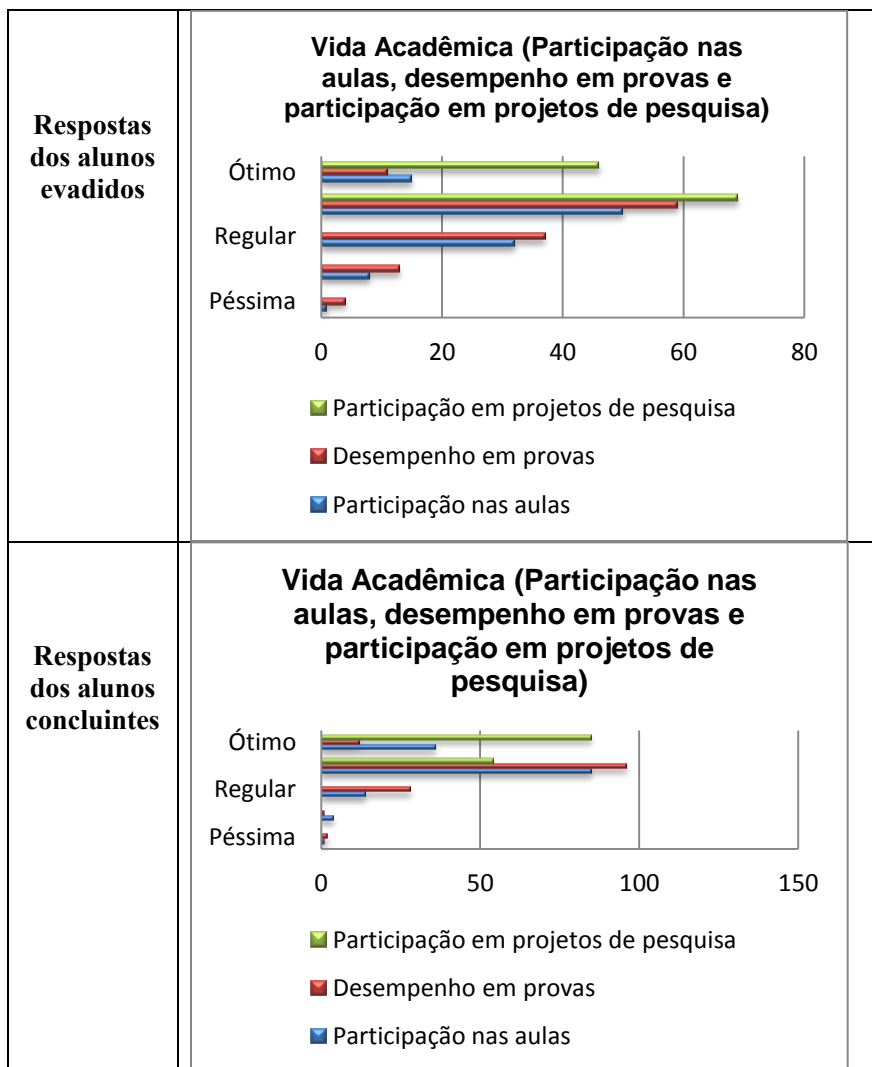
Fonte: Dados da pesquisa 2014

VI - VIDA ACADÊMICA NO IFNMG

Outras questões foram abordadas sobre a vida acadêmica do evadido no IFNMG, ou seja, como ele avaliava a sua participação nas aulas, o seu desempenho em provas e a sua participação em projetos de pesquisa. Nota-se que 21% dos alunos consideram que sua participação foi ótima; 52% consideraram-na boa; 20% regular; 6% ruim e 1% péssima.

Considerava minha participação nas aulas; Considerava meu desempenho nas provas; Participei de projetos de pesquisa, junto com professores e/ou outros alunos:

Gráfico 73 – Participação nas aulas



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

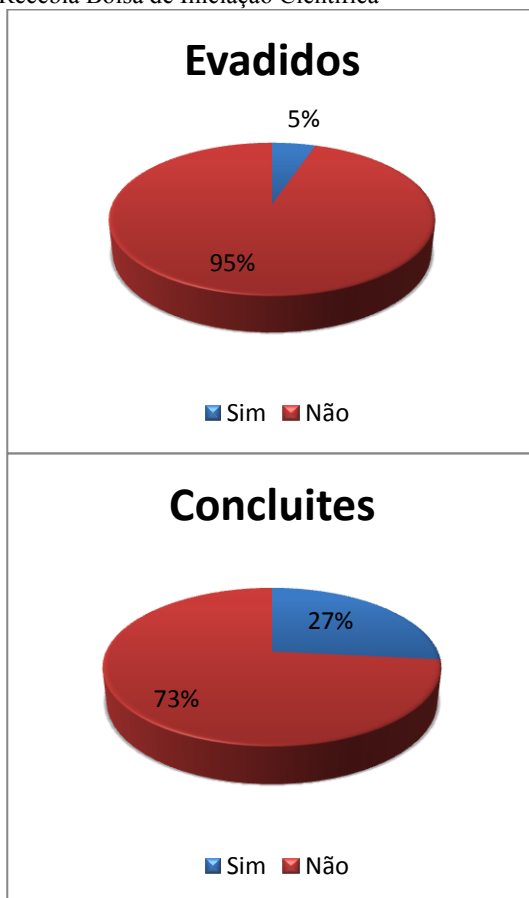
Fonte: Dados da pesquisa 2014

A maioria dos evadidos dos cursos técnicos do IFNMG, declarou que não participava de Bolsa de Iniciação Científica, não recebia auxílio-permanência ou bolsa-auxílio, não realizou estágio na área do curso neste caso, até mesmo porque grande parte dos evadidos

estudou apenas o 1º ou 2º período, e o estágio só é realizado no último período do curso e não participou de projetos de pesquisa. Apenas o grupo “eventos e palestras” obteve a maioria das respostas afirmativamente. O percentual de que receberam bolsa de iniciação científica, auxílio permanência, estágio eventos e palestras entre os concluintes é superior aos evadidos.

Fui contemplado com bolsa de iniciação científica (FAPESP, CNPq/Pibic, Pibex, etc.)

Gráfico 74 – Recebia Bolsa de Iniciação Científica

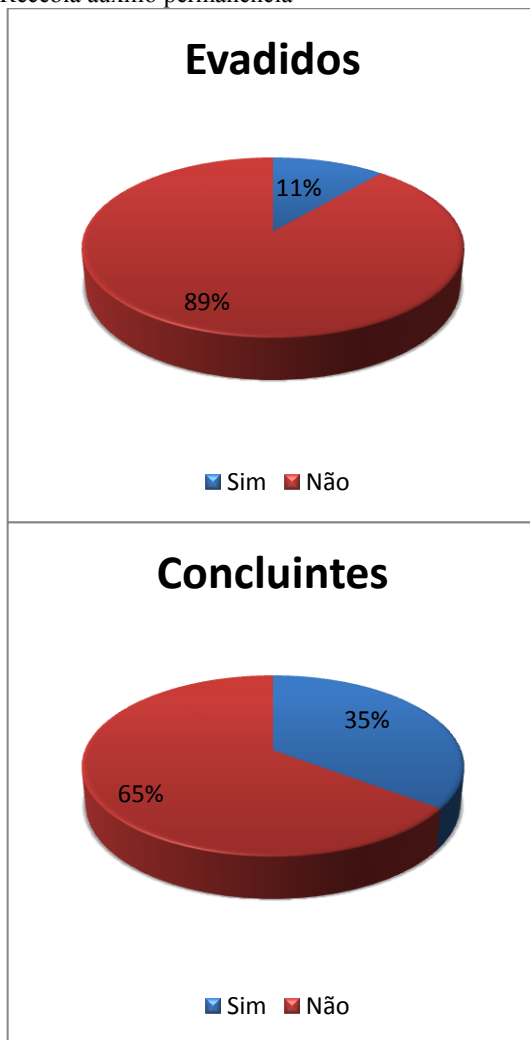


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

O percentual de alunos contemplados com bolsa de iniciação científica é maior entre os concluintes (27% afirmaram receber).

Recebia algum auxílio-permanência (Transporte, Refeição, Moradia, outras):

Gráfico 75 – Recebia auxílio permanência



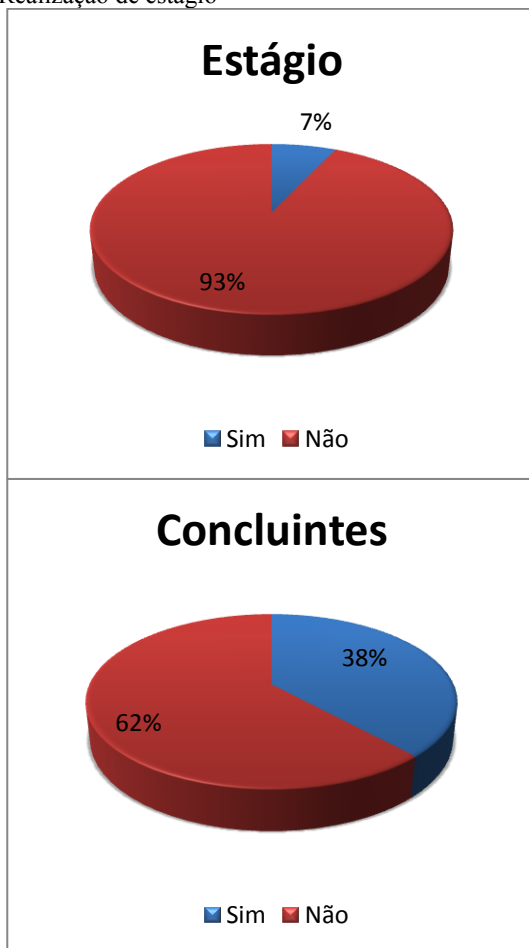
Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Aparentemente existe um padrão entre as respostas referentes ao recebimento de auxílios e bolsas. Novamente, os alunos concluintes afirmaram ter, em percentual maior do que os alunos evadidos, acesso a auxílio-permanência.

Realizei estágio na área do curso

Gráfico 76 – Realização de estágio

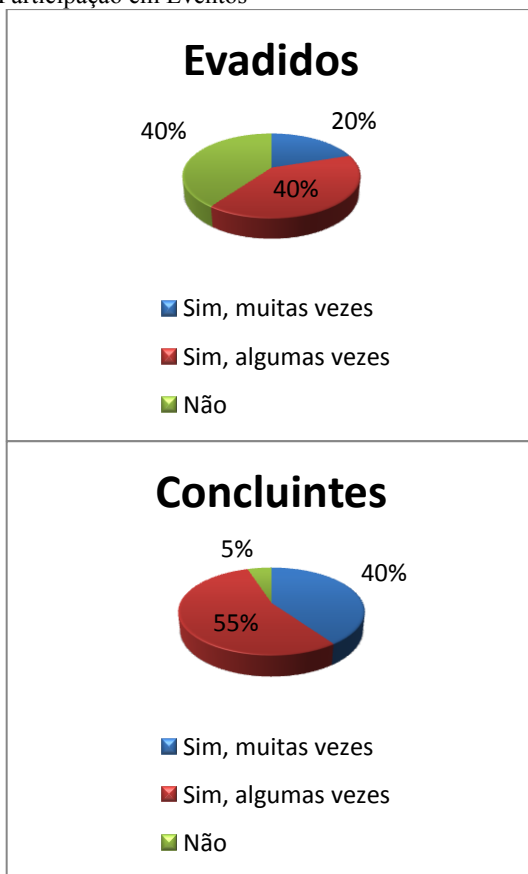


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Expressivamente, os alunos concluintes afirmaram, em percentual maior do que os evadidos, terem realizado o estágio. Entretanto, há de se ressaltar que o estágio é feito nos últimos períodos do curso. Dessa maneira, o aluno evade em grande parte, conforme o gráfico 21, no primeiro semestre/período do curso, impossibilitando assim a realização de estágio que é obrigatório a partir do 2º e 3º período.

Participei dos eventos (palestras, seminários, etc.) realizados fora do Câmpus:

Gráfico 77 – Participação em Eventos



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

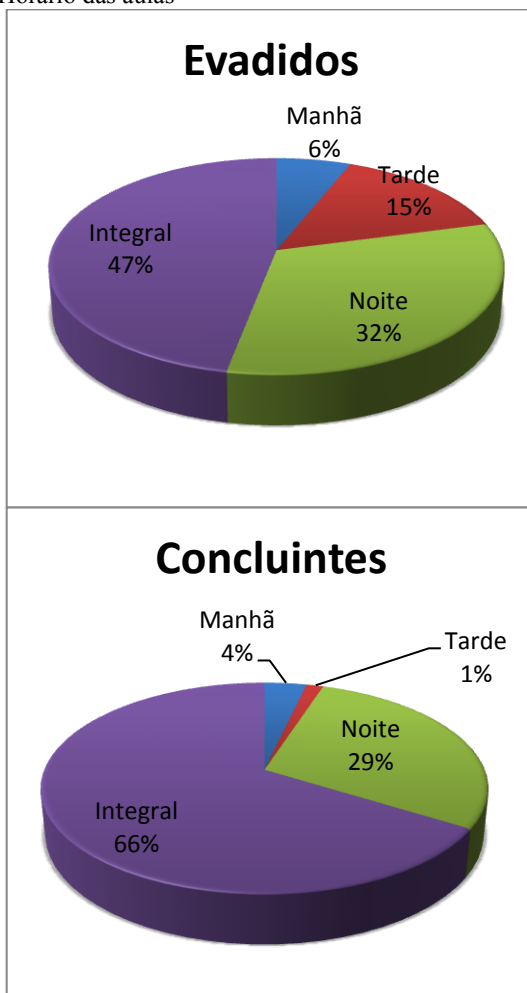
Um percentual elevado (40%) de alunos evadidos indicou que não participavam de eventos, palestras etc. fora do curso.

Qual período você frequentava as aulas:

Esta variável, o turno em que o aluno estuda, é importante para identificar outras possibilidades de motivadores da evasão escolar, tais como o aluno que estuda em turno integral tem mais dificultadores que contribuem para que ele saia da escola, já que grande parte dos alunos não tinha o costume de frequentar as aulas de manhã e à tarde, causando-lhe enorme cansaço físico e mental. O segundo turno em que ocorrem mais evasões é o noturno, pois grande parte dos alunos que estudam à noite e têm a necessidade de trabalhar ou de estudar em outra escola (concomitante).

Entre os respondentes evadidos, a maioria, 47%, estudava no período integral; 32% estudava à noite; 15% estudava à noite e apenas 6% estudava pela manhã. Já, 66% dos concluintes estudavam o tempo integral; 29% à noite; 4% no turno matutino e 1% no vespertino. Evidencia-se assim, que o curso na modalidade integrada contribui para a permanência do aluno, por razões já apresentadas no Gráfico 18 (idade).

Gráfico 78 – Horário das aulas



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

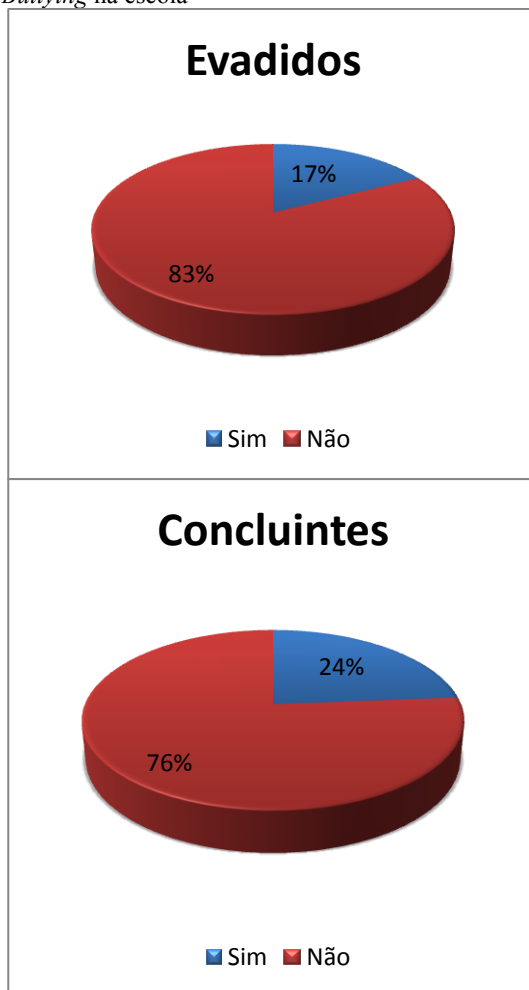
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Já sofri *bullying* no IFNMG

Uma esmagadora maioria afirmou que não presenciou o uso de drogas no Câmpus, 92%, não praticou *bullying*, 100% e não sofreu *bullying*, 83%. Do mesmo modo, entre os concluintes, 76% presenciaram contra 24% que não presenciaram. Há necessidade de se

deixar registrado nesta dissertação que o Câmpus Arinos apresenta uma disciplina escolar muito elevada, com alunos que respeitam as regras disciplinares, bem como seus docentes, servidores técnico-administrativos e terceirizados. Acredita-se que que questão do uso de drogas no Câmpus não teve nenhum episódio relatado à direção.

Gráfico 79 - *Bullying* na escola



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

Fonte: Dados da pesquisa 2014

Já pratiquei *bullying*

Gráfico 80 – Prática de *bullying*



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

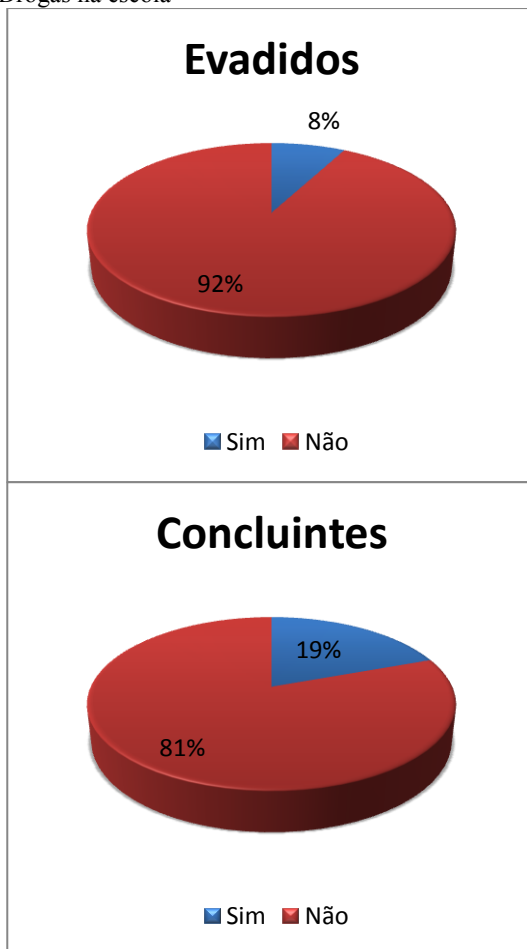
Fonte: Dados da pesquisa 2014

É válido evidenciar que não houve nenhum relato de prática de *bullying* entre os evadidos, mas 19% dos concluintes afirmaram que já praticaram *bullying*. Isso nos leva a inferir que, possivelmente, algum

aluno evadido possa ter sofrido *bullying* por parte dos concluintes e que isso pode ter contribuído para a sua saída.

Já presenciei o uso de drogas dentro do Câmpus

Gráfico 81 – Drogas na escola

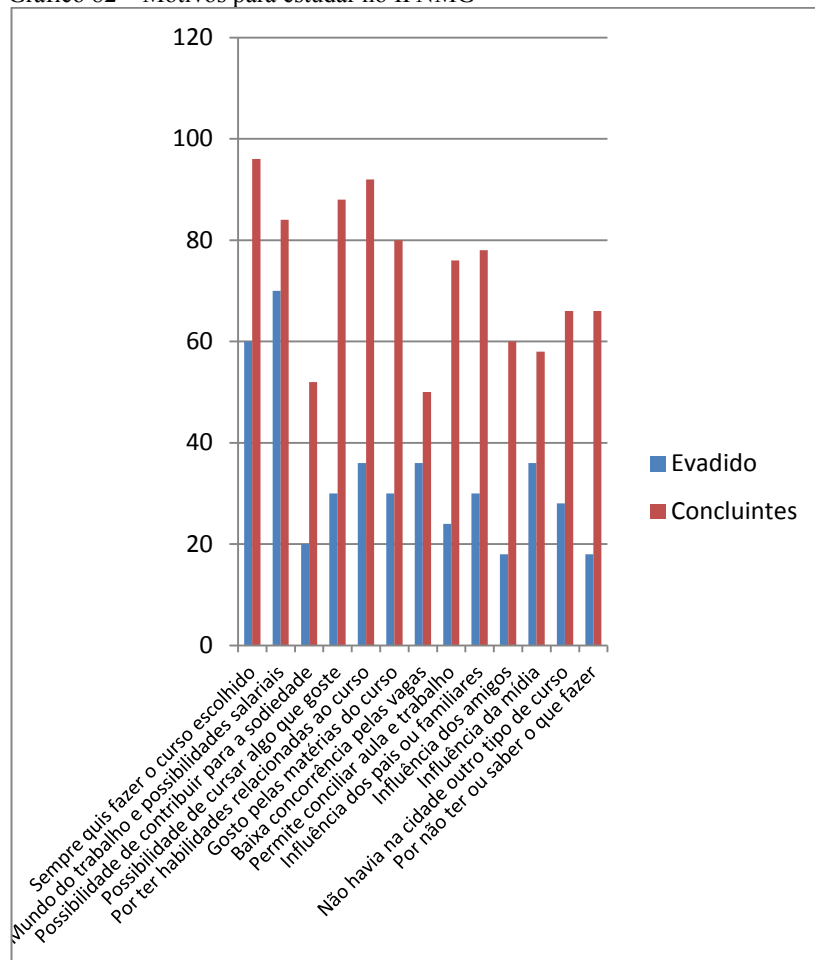


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

VII - AVALIAÇÃO SOBRE O CURSO ESCOLHIDO

Quais os motivos que o levaram a estudar no IFNMG?

Gráfico 82 – Motivos para estudar no IFNMG



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

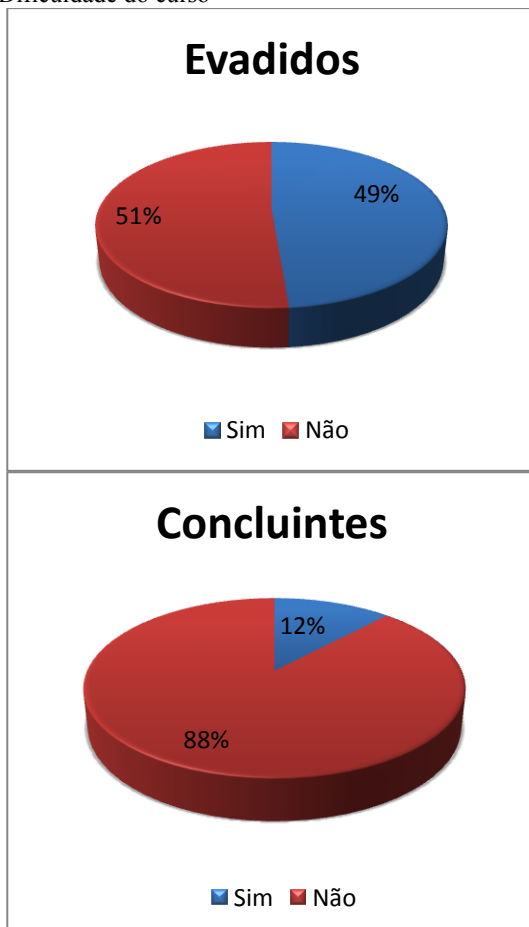
Fonte: Dados da pesquisa 2014

No Gráfico 82 é possível averiguar que entre os evadidos os motivos que ficaram no topo da lista são dessemelhantes dos primeiros colocados na lista dos concluintes. Os evadidos alegaram: mundo do trabalho e possibilidades salariais; sempre quis fazer o curso; ter

habilidades relacionadas ao curso; baixa concorrência. Entre os concluintes os motivos foram: sempre quis fazer o curso; ter habilidades relacionadas e possibilidades de cursar algo que goste. Mas se analisarmos as respostas diferentes até o terceiro lugar, percebe-se que as opções: “influência da mídia” e “baixa concorrência” entre os concluintes ficaram nos últimos lugares, 10% e 12% respectivamente.

Considerava o curso difícil?

Gráfico 83 – Dificuldade do curso

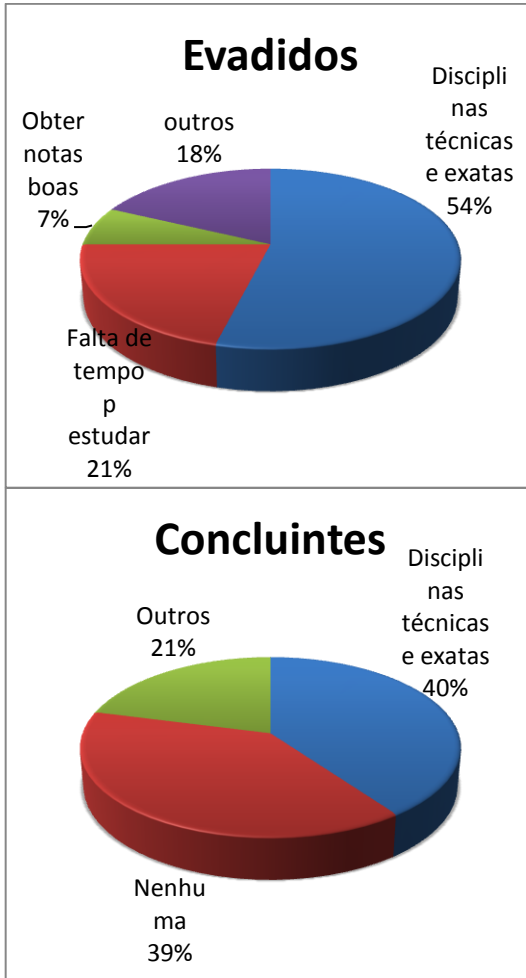


Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

Essa variável deve ser considerada, tendo em vista que a diferença de percentual entre os dois grupos foi bastante considerável. Enquanto que 12% dos concluintes consideravam o curso difícil, 49% dos evadidos consideravam.

Se sim, qual foi sua maior dificuldade?

Gráfico 84 – Dificuldades no curso



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

Em relação às dificuldades dos alunos que abandonaram e que concluíram o curso foram as mesmas para a maioria das respostas. Como já discutido nesta pesquisa, no Capítulo II acerca da evasão, a formação docente é extremamente responsável pelo sucesso do processo ensino aprendizagem.

Esta pesquisa levantou dados do Censo Escolar e verificou-se que apenas 28% dos docentes da educação profissional possuem licenciaturas.

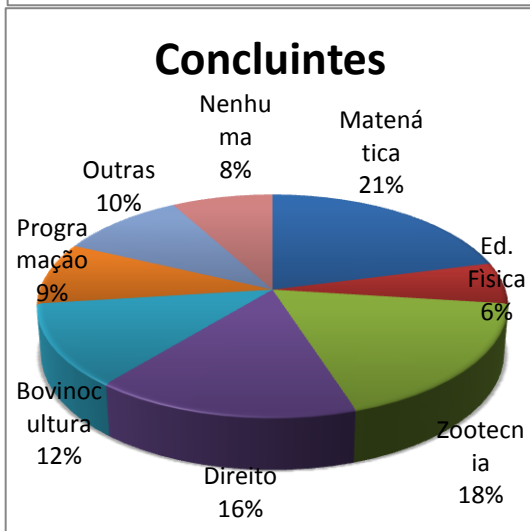
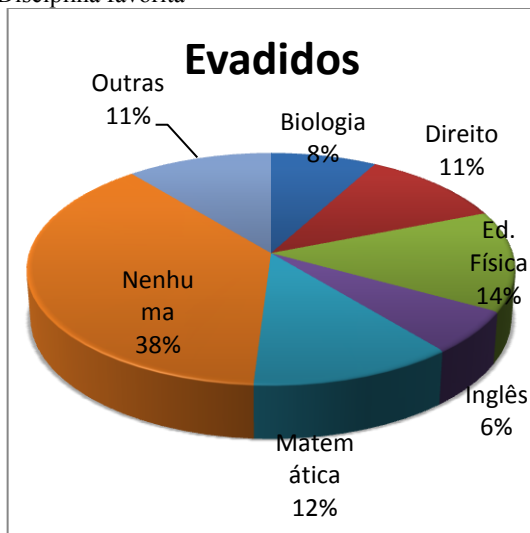
Outra situação é que o quadro de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda apresenta um ponto nevrálgico importantíssimo que contribui para a heterogeneidade, fragmentação da prática docente, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos e didáticos, é a enorme diversidade em relação às áreas de formação. São campos científicos, identidades, práticas concepções profissionais diferentes que afetam os processos de profissionalização dos educandos.

O perfil docente para a educação profissional tornou-se mais exigente, é emergente suplantando a vigente fragilidade da relação entre teoria e a prática, se tratando de métodos pedagógicos e didáticos muitas vezes ultrapassados. Machado (2008) ressalta ainda que este é *“um assunto urgente, complexo e de enorme relevância educacional”* (pág 09), ou seja, é necessária

Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO, 2008. P. 15)

Qual a disciplina de que você mais gostava?

Gráfico 85 – Disciplina favorita



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra

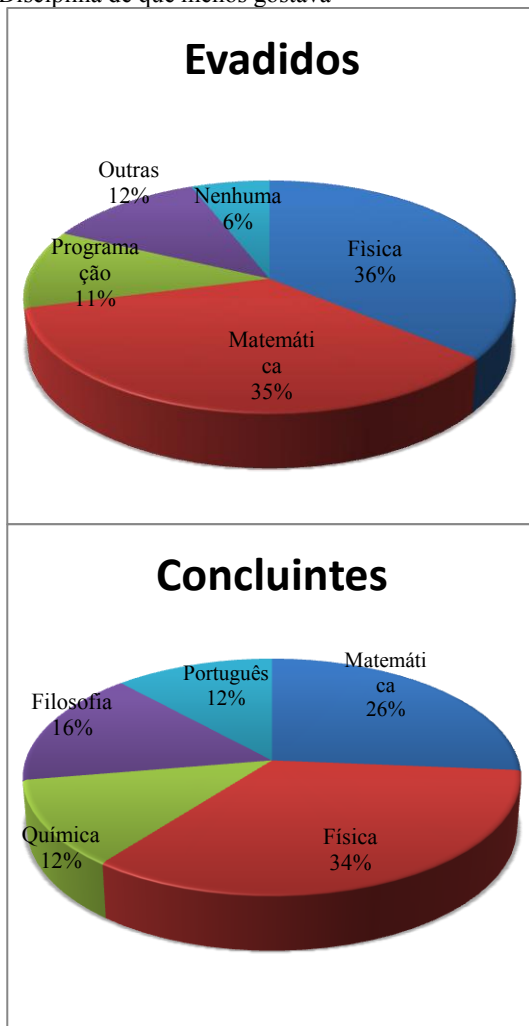
Fonte: Dados da pesquisa 2014

No gráfico 85, estão representadas as respostas dos evadidos sobre a disciplina que mais gostavam. A maioria (38%) não gostava de

nenhuma disciplina do curso, enquanto que os concluintes apontaram 3 (três) disciplinas técnicas como as prioritárias: zootécnica, bovinocultura e programação e a opção “nenhuma” ficou em último lugar no ranking.

Qual era a disciplina de que você menos gostava?

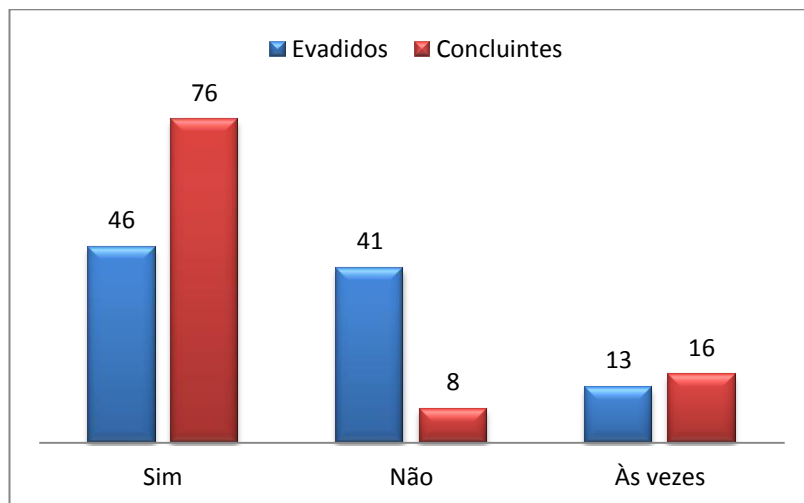
Gráfico 86 – Disciplina de que menos gostava



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

Já entre as disciplinas que os alunos menos gostavam, entre os evadidos, Física e Matemática somavam 71%. Entre os concluintes esse percentual ficou em 60%. É imprescindível que seja feita uma forma de nivelamento no início do 1º ano dos cursos integrados, tendo em vista que a turma é formada por alunos de diversas escolas e de várias cidades, resultando assim numa enorme diversidade de saberes, competências e habilidades em uma única sala de aula.

O IFNMG atendia às suas expectativas? (em porcentagem)



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

De uma maneira geral, os alunos do IFNMG, tanto evadidos quanto concluintes tiveram suas expectativas atendidas durante o tempo em que estudaram na instituição. Mas, entre os evadidos, a proporção das opções “sim” (46%) e “não” (41%) ficaram próximas. Já entre os concluintes a satisfação chegou a 76%.

O corpo docente (professores) era qualificado para ministrar as disciplinas?

Questionados se os docentes eram qualificados, a grande maioria considerava que quase todos eram qualificados (48%); sim,

todos os professores eram qualificados (38%); sim, mas nem todos, (11%) e apenas 3% não consideravam os docentes qualificados.

Gráfico 87 – Qualificação dos professores



Base: 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
 Fonte: Dados da pesquisa 2014

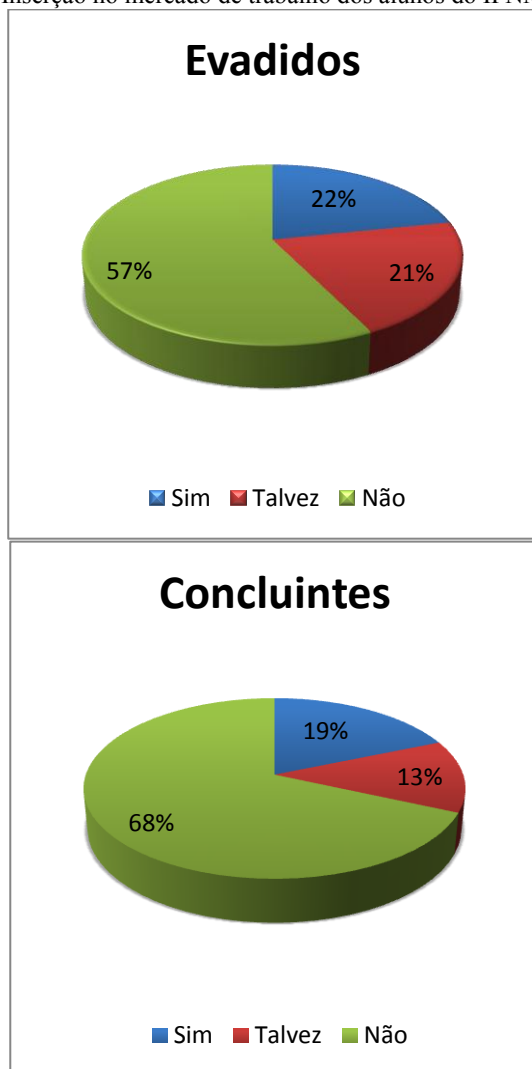
As percentagens revelam que os alunos concluintes afirmaram que o corpo docente era qualificado (todos ou quase todos) de maneira expressiva. Os alunos evadidos, por sua vez, apresentaram 3% de

respostas indicando que o corpo docente não era qualificado. A média de satisfação com a qualificação docente do Câmpus Arinos entre os dois grupos é de 91,5%

Você acredita que a possibilidade de inserção no mercado de trabalho dos alunos que terminam o curso técnico profissionalizante no IFNMG é a mesma dos alunos que terminam o Ensino Médio em outras escolas da cidade?

Surpreendente, 57% dos evadidos respondentes não acreditam a possibilidade de inserção no mercado de trabalho dos alunos que concluem um curso técnico seja a mesma para os alunos que concluíram o Ensino Médio em outras escolas; 22% acreditam que a possibilidade é a mesma e 21% acreditam que quase todos alcançariam essa possibilidade.

Gráfico 88 – Inserção no mercado de trabalho dos alunos do IFNMG



Base : 232 evadidos/total da amostra e 282 concluintes/total da amostra
Fonte: Dados da pesquisa 2014

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definimos preliminarmente um conteúdo sociológico crítico como aquele que possibilite entender a totalidade social não como um fenômeno uno e, sim, como um fenômeno contraditório. MEKSENAS (1998)

A pesquisa ratificou o que havia sido constatado no estudo teórico sobre a evasão, ou seja, que os fatores que contribuem para o abandono escolar são diversos, complexos e heterogêneos formando uma imbricação de determinantes pertinentes ao aluno, à escola, à família e à sociedade.

Os fatores que contribuem com o abandono escolar são de diversas ordens, dentre eles destacam-se: reprovação, notas baixas, problemas com a instituição, conflitos na relação aluno-professor e aluno-aluno, problemas pessoais e familiares, problemas de saúde, dificuldade financeira, necessidade de trabalhar, desinteresse pelo curso, ausência de perspectivas futuras, conhecimento limitado dos componentes curriculares das séries anteriores, dificuldade de acesso à instituição, estrutura física da escola deficitária, indisciplina, incompatibilidade de horário entre trabalho e estudo, violência, dentre outros. É relevante salientar que esses fatores coexistem e não se excluem, ou seja, quando o aluno abandona a escola, muitas vezes, ocorre uma sobreposição de determinantes e não de um particularmente que seja o responsável por sua saída. Conclui-se que a escola produz e reproduz, sistematicamente, uma exclusão ainda maior quando o aluno é proveniente das classes menos favorecidas e que o sucesso escolar depende, e muito, do apoio, suporte direto da família.

Verificou-se que, no interím de 2009 a 2014, dos 1.072 alunos matriculados nos cursos técnicos do Câmpus Arinos nas modalidades integrada, concomitante e subseqüente, 42,9%. O perfil do evadido ao final desta pesquisa foi:

Tabela 8 – Perfil do aluno evadido e do aluno concluinte do Câmpus Arinos

Variáveis	Evadidos	Concluintes
Curso	Técnico em Meio Ambiente 56,14%	Técnico em Informática 34,86
Modalidade de Ensino	Subsequente 50,22%	Concomitante 29,14%
Faixa etária 18 a 23 anos	57%	48%
Período que mais ocorre a evasão	Segundo 44,39%	--
Sexo feminino	57%	42%
Pardo	51%	68%
Morava com os pais	56%	60%
Morava com mais de 3 pessoas	70%	29%
Morava na Zona Rural	92%	86%%
Renda familiar até 2 salários mínimos	68,53%	49,64%
Solteiro	82%	94%
Não tinha filhos	83%	91%
Morava com a mãe	51%	59%
Formação acadêmica da mãe	Ensino Médio 32,32%	Faculdade 31,20%
Morava com o pai	63%	57%
Formação acadêmica do pai	Ensino Fundamental 46,09%	Ensino Fundamental 51,06%
Recebia incentivo dos pais a estudar	67%	90%
Possuía até 20 livros em casa	54,78%	56,73%
Motivo da evasão: notas baixas e reprovação	40,94%	—
Tinham o hábito de faltar às aulas	60%	71%
Motivo das faltas às aulas:	Notas baixas e problemas com o IFNMG 61,53%	Falta de vontade, cansaço e doença 54%
Não considera acertada a sua saída do IFNMG	56%	--
Têm interesse em voltar a estudar no IFNMG	79,31%	--
Após a saída, matriculou-se em	66,08%	--

outra escola		
Já foi reprovado	48%	34%
Nunca evadiu anteriormente	89%	95%
Não gostava de estudar matemática	45%	32%
Era elogiado pelos professores	34,04%	64,65%
Egresso de escola pública	94%	83%
Recebeu auxílio financeiro do IFNMG	10%	47%
Recebia Bolsa de Iniciação Científica	5%	27%
Participou de eventos	60%	95%
Praticou <i>bullying</i>	00%	19%
Motivos para estudar no IFNMG	Mundo do trabalho 30,17%	Sempre quis fazer o curso escolhido 34%
Considerava o curso difícil	49%	12%
Maior dificuldade encontrada: disciplinas técnicas e exatas	54%	40%
Disciplinas com menos afinidade: Matemática e Física	71%	60%
O IFNMG atendia às suas expectativas	46%	76%
Os professores eram qualificados	86%	97%

A hipótese norteadora da pesquisa foi de que a causa principal do abandono escolar no Câmpus Arinos é um fator intraescolar, ou seja, “notas baixas” (21%) e “reprovação” (15%), que juntass atingem o índice de 36% dos motivos que contribuíram para que o aluno desistisse do curso técnico.

Constatou-se que a maioria dos alunos abandonou o curso técnico no primeiro (38%) e segundo períodos (44%), evidenciando a urgente necessidade de planejar e executar políticas de acolhimento e adaptação do aluno ingressante. Se levar em conta que 56% dos evadidos não consideraram acertada a sua saída do IFNMG, é possível afirmar que a evasão não ocorreu apenas por vontade individual, mas por uma agregação de fatores que o aluno enfrenta de ordem pessoal, institucional, financeira, familiar, de saúde, emocional, psicológica, didático-pedagógica, políticas, dentre outras.

Nas últimas décadas, através da criação de políticas públicas no Brasil, o governo tem feito um esforço no sentido de garantir acesso,

permanência e sucesso de todas as crianças e jovens na escola. Apesar dos avanços ocorridos, os indicadores apontam que a reprovação e a evasão são alarmantes na escola brasileira. As estatísticas sobre reprovação e evasão alertam para repensar o trabalho pedagógico desenvolvido. É fundamental a compreensão dos fatores que desencadeiam esses problemas visando a melhoria da qualidade de ensino, bem como a garantia do acesso e a permanência na escola.

Enfim, a partir da expertise proporcionada por este estudo, evidenciou-se a identificação de alguns fatores que contribuem com a evasão no Câmpus Arinos. Faz-se necessário que as forças sejam unidas a fim de enfrentar o fenômeno que vem aumentando vertiginosamente na educação profissional de nível técnico e, para isso, é inescusável o engajamento da escola, da família, da sociedade em geral e do Poder Público, pois somente com a responsabilidade individual e articulada entre as partes é que se alcançará o sucesso de forma integrada do todo.

Outrossim, é possível inferir que os objetivos apresentados para esta pesquisa foram atingidos e a hipótese explicitada no título - ANÁLISE DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – *CÂMPUS* ARINOS: EXCLUSÃO DA ESCOLA OU EXCLUSÃO NA ESCOLA? – foi comprovada nas respostas dos evadidos, ou seja, o aluno não abandona a escola de um dia para o outro, ele começa a se desinteressar a partir do momento em que não se “encaixa” no nível de conhecimento da turma, quando não entende a explicação do professor e, conseqüentemente, tira notas abaixo da média; Comprovação disso é que 56% das principais razões para desistência são apresentadas como de responsabilidade do Câmpus, conforme o gráfico 51. Outro ponto interessante e que corrobora para que a hipótese apresentada inicialmente de que o aluno não evade prontamente, mas, antes disso, é excluído pela escola e na escola, vide gráfico 47 em que apresenta um percentual de 60% de evadidos que declararam que costumava faltar às aulas.

Detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para o seu enfrentamento. É preciso que a escola conheça seus alunos, bem como suas adversidades, para planejar e executar um plano de combate à evasão.

Um paradoxo pode acontecer, ou seja, a expansão dos Institutos Federais, contrário a sua missão, poderá possibilitar a perpetuação das diferenças sociais (Dore 2002), ou seja, o aluno que traz consigo a “herança” do “capital cultural” será um trabalhador qualificado ou verticalizará os seus estudos. Por outro lado, o aluno que não se enquadrar nesse perfil, poderá abandonar o curso técnico e se tornará

um trabalhador não qualificado, bem como não perseguirá concluir uma faculdade.

Assim, para erradicar o fenômeno da evasão, é urgente propor soluções (Luscher 2009) quando a evasão começa a se manifestar, ou seja, quando o aluno começa a faltar às aulas. É destacável que o aluno não evade de um dia para o outro. Pelo contrário, ele demora uns dias, ou até mesmo semanas, para tomar a decisão de sair definitivamente. E, enquanto isso, ele vai faltando, chegando atrasado, saindo mais cedo, não realizando as atividades propostas, enfim, se torna um excluído do sistema. Para reverter esse quadro é imperioso elaborar políticas a fim de evitar a evasão escolar já nos seus primeiros sintomas, propondo apoio individual a cada aluno que apresente um perfil do aluno evadido e que apresente os “sintomas” de que vai abandonar os estudos.

Isso evidencia a imprescindibilidade do Câmpus ter uma comissão interna a fim de identificar, compreender, detectar e combater os fatores centrais que contribuem para o abandono escolar e intervir eficazmente no combate da evasão.

Em virtude do que foi pesquisado, e objetivando cooperar para o enfrentamento do fenômeno da evasão no IFNMG, *principalmente* no Câmpus Arinos e, conseqüentemente, em toda a Rede Federal de Educação Profissional, sugerem-se algumas medidas que podem ser adotadas, a saber:

- a. estabelecer um projeto voltado ao tratamento da evasão dos cursos técnicos com os objetivos: averiguar as variáveis preditoras do abandono escolar no Câmpus a fim de detectar alunos propensos a evadir; viabilizar o ajustamento dos critérios de assistência estudantil para atendimento de alunos com risco de evasão; reservar códigos de vagas e realocar profissionais para o acompanhamento escolar, social e familiar do aluno; ofertar programas de nivelamento e reforço escolar, principalmente aos alunos ingressantes, com tutorias e monitorias.
- b. firmar parcerias entre os Campi do IFNMG, o setor produtivo e demais instituições locais;
- c. adotar ações objetivadas a fim de articular o Ensino, a Pesquisa e a Extensão com projetos voltados às demandas socioeconômicas locais e regionais, tais como: cursos de empreendedorismo, políticas de estágios com vistas à empregabilidade, acompanhar o aluno egresso;

Há ainda um extenso e árduo caminho pela frente. É preciso obter respostas para acompanhar e reduzir efetivamente os altos índices de evasão na educação profissional, mas para se obter as respostas, é preciso, antes, elaborar as perguntas e este é o grande gargalo que precisa ser superado: Conhecer para combater.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carolina de; BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. Análise de atores intraescolares no processo de evasão escolar: a prática docente e o abandono no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena – MG. Anais II SENEPT: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/ANALISE_DE_FATORES.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2011.

AQUINO, J. G. O mal-estar da escola contemporânea: o fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. Do cotidiano escolar: ensaios sobre ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, Ester. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ARROYO, Miguel G. da. Escola coerente à Escola possível. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel G. FRACASSO-SUCESSO: O PESO DA CULTURA ESCOLAR E DO ORDENAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/793/712>. Acesso em 29 de out. de 2013.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

BACHELARD, Gaston. A Formação do Espírito Científico: Contribuição para uma psicamálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996

BOURDIEU .Whatmakes a social class? On the theoretical and practical existence of groups.Berkeley Journal 01 Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. A. (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (org.). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:_____. Escritos de educação. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41-64.Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.(org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p.185-216.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction Jn: KARABEL, I, HALSEY, A H. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre ; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In P. Bourdieu, *Escritos de Educação*. Antologia organizada por M. Alice Nogueira & Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, p. 185-216, 1998.

BOURDIEU, Pierre. La distincioncritério y bases sociais del gusto. Madrid: Taurus, 1998

BOURDIEU, Pierre. O novo capital. In: _____. Razões práticas – sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. São Paulo: Papyrus, 1996. p. 35-52

BOURDIEU, Pierre. Obras culturais e disposição culta. In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 69-111.

BOURDIEU. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Z.; BAETA, Anna M. B. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1. grau no Brasil (1971-1981). REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília, v.64, n.147, p.38-69, mai./ago.1983.

BRANDÃO, Zaiet al. *O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil*. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL Decreto 6.755/2009 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso 11 ago 2013

BRASIL, MEC – Ministério da Educação. SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. Brasília: 2010 Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20106281024781conc_diret_rev.pdf. Acesso em 07 ago 2013

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto 5478 de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>. Acesso em 30 de julho de 2013.

BRASIL. Decreto n 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127->

[25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html](#). Acesso em 12 de junho de 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Rede Federal
[:http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=174&Itemid=65](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=174&Itemid=65)

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 12 de junho de 2014.

BRASIL. Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 24 de abr. 2007.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.. Brasília, DF, 24 de ab. 2007

BRASIL. Documento Orientador para a superação da evasão e da retenção na Rede Federal. MEC. 2014

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição

Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 mar. 2006

BRASIL. Lei 11.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 20 de setembro de 2014

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>. Acesso em: 10 abril de 2014.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 13 julho 2013

BRASIL. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso 27 de outubro 2013.

BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 28 de set. de 2013.

BRASIL. Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 20 de setembro 2013.

BRASIL. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 11 ago 2013

BRASIL. Lei Nº 6.545, de 30 DE junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm. Acesso em 20 de julho de 2014.

BRASIL. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 2 fev. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Legislação básica. 6 ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

BRASIL. Ofício Circular nº 119, de 22 de outubro de 2013 DPE/MEC/SETEC.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília- MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto 5.154/04 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. 2004.

BRASIL. PEC 405 de 16 de junho de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=290585>. Acesso em 13 de junho de 2013.

BRASIL. Portaria MEC Nº 646/97 DE 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em 02 de maio de 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 01, de 21 de janeiro de 2004, Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acesso 13 de julho de 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02/97 Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso 15 de mar 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02/97 Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em 13 de abril de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão. Relatório de Auditoria nº TC 026.062/2011-9. Responsabilidade Civil do Estado. Disponível em: http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20Voto%20Acordao%20-%20Educacao%20Profissional.pdf. Acessado em: 13/02/2014

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira*. São Paulo: EDUC, 1993

CASTELAR, P. U. C. ; MONTEIRO, V. B. ; LAVOR, D. C. . Um Estudo Sobre as Causas do Abandono Escolar nas Escolas Públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará. In: Flávio Ataliba Flexa Daltro Barreto; Adriano Sarquis B. de Menezes; Regis Façanha Dantas; Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque; Fátima Juvenal de Sousa; Laura Carolina Golçalves. (Org.). *Economia do Ceará em Debate* 2012. 1ed.Fortaleza: Ipece, 2013, v. 1, p. 6-264

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, L. A. *Educação para a Democracia: Uma lição de política prática*. 1997. In: TEIXEIRA, A. *Educação para a Democracia*:

Introdução à administração educacional. 2ª ed., Rio de Janeiro: UFRJ. 1997.

dito e o feito”. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 21, n. 70, abr 2000.p 15-39

DORE, Rosemary and LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 770-789. ISSN 0100-1574.

DORE, Rosemary and LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 770-789. ISSN 0100-1574.

DORE, Rosemary. Evasão e repetência na rede federal de educação profissional. XXXVII REDITEC. 02 1 05 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.reditec.ifal.edu.br/reditec/arquivos-1/apresentacoes/dia-04-09/Tema%2005%20-%20Evasao%20e%20Repetencia%20na%20Rede%20Federal%20de%20Educacao%20Profissional.pdf/>. Acessado em 05/12/14

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Evasão Escolar. Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/159.htm>. Acesso em 07/04/2014

FONSECA, Celso Suckow. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978. p. 79.

FREIRE, Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, Vol. 1. nº 1, 2002 p. 45-60

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2005a.p. 19-62.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A formação do “cidadão produtivo”: da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). Rio de Janeiro: UFF, 2004. Relatório de pesquisa.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep/Mec, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: ____ (Orgs.) A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GARIGLIO, José Ângelo and BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educ. rev.* [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 211-236. ISSN 0102-4698.

GUTIERREZ, F. Educação como práxis política. São Paulo: Smmus, 1998.

IFNMG. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018 do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/PDI%202014-2018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/PDI%202014-2018%20(1).pdf). Acesso em 20 de julho de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores, 2009. Rio de Janeiro, 2010.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise – Educação, Brasília: IPEA, nº 01, 2000.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 03, 2001.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 04, 2002.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 05, 2002.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 06, 2003.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 07, 2003.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 08, 2004.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 09, 2004.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 10, 2005.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 11, 2005.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 12, 2006.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 14, 2007.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 15, 2008.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 16, 2008.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 18, 2010.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 19, 2011.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 20, 2012.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 21, 2013.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 02, 2000.

IPEA, Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise. Vinte Anos de Constituição. Educação. Brasília: IPEA, nº 17, 2009.

IPEA, Políticas sociais: acompanhamento e análise. Edição especial 13. Educação. Brasília. 2007.

IPEA, Políticas sociais: acompanhamento e análise. Educação. Brasília: IPEA, nº 02, 2001.

JANOSZ, M., LeBLANC, M., BOULERICE, B. & TREMBLAY, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.

JIMERSON, S.R., Anderson, G.E., y Whipple, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.

KUENSER, A.Z. O ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010.

KUENZER, A. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. Curitiba, 2003. (mimeo.). Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf> Acesso: 08 de fevereiro de 2013

KUENZER, Acácia Zeneida. “O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o

kuENZER, AcaciaZeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. *Trab. educ. saúde*, Nov 2007, vol.5, no.3, p.491-508.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Primeira Seção - Capítulo 5./ por Ana ZuleimaLüscher e Rosemary Dore. RBPG - Políticas, Sociedade e Educação, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dezembro 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica*. V.1, nº 1(jun.2008).- Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual

MACHADO, Marcela R. L; MOREIRA Priscila R. Educação profissional no Brasil evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. Disponível em http://www.senept.cfetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tem_a3/TerxaTema3Poster9.pdf Acesso em 11 ago 2013

MEC. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica. 2010

MEC/SEMTEC. 2003. Censo da Educação Profissional 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/centoeducacaoprofissional>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

MEKSENAS, P. Sociologia da Educação. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MELO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical (versão preliminar para discussão interna). São Paulo: texto, out-nov/1999.

MELO, G. N. de; Silva, R. N. da. A gestão e a autonomia da Escola nas novas propostas de Políticas Educacionais para América Latina. In Estudos Avançados. São Paulo, 1991, v. 5, n. 12 , p. 45-61. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200004. Acessado em 09 de abril de 2014.

MELO, G. N. de; Silva, R. N. da. Políticas Públicas de Educação. In Estudos Avançados. São Paulo, 1991, v. 5, n. 13 , p. 06-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200004. Acessado em 09 de abril de 2014.

MINAS GERAIS. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em: 19/03/2014

MINAYO, M.C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual

NERI, M. C. O Tempo de permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET X. Educação Brasileira*, Brasília, v. 23, n. 46, p. 25- 43, jan./jun., 2001. 200p.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em <http://www.ifnmg.edu.br/> acessado em 23/05/14

Pereira, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educ. Soc.*, Dez 1999, vol.20, no.68, p.109-125.

Pierre Bourdieu – entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002. (Coleção Pensamento Contemporâneo)

QUEIROZ, B., et al. Sistema Inteligente Multiagente para Educação à Distância. Relatório Técnico 01/2002, FACOM/UFU, Uberlândia. 2002.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: 25A. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingos_queirozt13.rtf. Acessado em 13 de maio de 2014.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

Relatório de Gestão do exercício de 2013- disponível em file:///C:/Users/USER/Downloads/relatorio_gestao_exercicio_2013_sete_c.pdf - acessado em 12/01/14

ROSENTHAL, J. & JACOBSON, L.; *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rineart&Winston, 1968. In: GOMES, C.A., *A Educação em Perspectiva Sociológica*. 3ª Ed. São Paulo: EPU, 1994.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL M. *Escassez de Professores no Ensino Médio*:

Rumberger, R.W. y Lim, S.A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report #15. Santa Barbara, California: University of California.

SCHARGEL, Franklin P; SMINK, Jay. Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar. Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 282 p

SILVA FILHO Robeto L L, et al . A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. (2007) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf> Acesso 06 Ago 2013

SILVA, N.V. White-nonwhite income differentials: Brazil 1960. Michigan, Ph.D. University of Michigan. 1978.

SILVA, W.A.; DORE, R. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). *Educação em foco*, Belo Horizonte, ano 14, n. 18, p. 75-95, dez. 2011.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.116, pp. 689-704. ISSN 0101-7330.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez.2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da Literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n.16, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=PT&nrm=isso. Acessado em 24 de abril de 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler Os herdeiros meio século depois? In: BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. Os Herdeiros: os Estudantes e a Cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), Anais... Caxambu, 2001. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2014.

ZALUAR, Alba. Condomínio do Diabo, Rio de Janeiro. Editora da FGC, 1995.

ZALUAR, Alba. Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO – Alunos evadidos

1 - IDENTIFICAÇÃO

Estudante: _____

Curso: _____

Até _____ que período/Série do Curso você estudou? _____

Endereço: _____

Ponto de referência: _____

Telefone: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

1 - Como você se considera?

- a.()branco b.()preto c.()amarelo/descendente de orientais
d.()pardo e.()indígena f.()nenhuma das opções

2 - QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS

2 - Com quem você morou durante o curso?(se possuir mais de uma resposta considere a de maior tempo).

- () Com os pais, () Com o cônjuge ou companheiro
() Sozinho () Com outros parentes
() República, pensão, habitação coletiva, etc () Outra situação

3 - Quantas pessoas moravam com você?

- () Morava sozinho .() Morava com mais uma pessoa
() Morava com mais duas pessoas () Morava com mais três pessoas
() Morava com mais quatro ou cinco pessoas () Morava com mais seis a oito pessoas
() Morava com mais de oito pessoas

4 - Local de moradia

- () zona rural () zona urbana

5 - Renda familiar:

- () Até 200,00 () Até 375,00 () Até 500,00
() até 720,00 () até 1.000,00 () Até 1.500,00
() até 2.000,00 () Até de 2.500,00 () Até 3.000,00
() Até 3.500,00 () Até 4.000,00 () Até 4.500,00
() Até 5.000,00 () Até 5.500,00 () Até 6.000,00

14 - Seus pais ou os responsáveis incentivam você a estudar?

Sim Às vezes Não

15 - Seus pais ou os responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos do IFNMG?

Sim Às vezes Não

16 - Seus pais ou os responsáveis incentivam você a ir ao IFNMG e não faltar às aulas?

Sim Às vezes Não

17 - Você conversa com seus pais ou responsáveis sobre o que acontece no IFNMG?

Sim Às vezes Não

18 - Além dos livros escolares, quantos livros têm na sua casa?

O bastante para preencher uma prateleira (1 a 20 livros)

O bastante para preencher uma estante (20 a 100 livros)

O bastante para preencher várias estantes (mais de 100 livros)

Nenhum

19 - Você lê revistas em quadrinhos?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

20 - Você lê livros de literatura?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

21 - Você lê jornais?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

22 - Você lê revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época)?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

3 - RAZÕES PARA A DESISTÊNCIA

23 - Suas atividades fora do IFNMG contribuíram para a sua saída? Quais? _____

24 - Até sair definitivamente do IFNMG, você costumava faltar às aulas?

Sim

Não

25 - Qual o (s) motivo (s) da sua ausência às aulas?

Dificuldade financeira

Baixa qualidade do curso

Dificuldade de entender as matérias

Reprovação ou notas baixas

Distância do Câmpus à minha casa

Necessidade de trabalhar

Opção por outra escola

Falta de perspectiva profissional

Falta de tempo

Opção por outro curso

Infraestrutura (parte física) do Câmpus é ruim

Outra situação. Especifique, por favor:

26 - Você procurou resolver os problemas na instituição antes de desistir de estudar? Se sim, encontrou apoio nos servidores?

27 - Você considera que é uma decisão acertada a sua saída do IFNMG?

28 - Tem interesse em voltar para o IFNMG?

Sim, imediatamente

Sim, mas não neste momento

Não

29 - Após sair do IFNMG você se matriculou em outra escola?

Sim

Não

Se sim, qual escola?

30 - O que precisaria mudar para você voltar a frequentar regularmente o curso?

31- Estuda atualmente:

sim

não. Por quê?

32 - Como é a escola que você gostaria de estudar?

33 - Quais foram os motivos que o levaram a evadir?

4 - SOBRE A VIDA ESCOLAR

34 - Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?

1 hora ou menos 2 horas 3 horas 4 horas
 Não assisto TV

35 - Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos?

1 hora ou menos 2 horas 3 horas 4 horas
 Não faço trabalhos domésticos

36 - Quando você começou a estudar?

No jardim de infância Na pré-escola
 Na 1ª série Depois da 1ª série

37 - Você já foi reprovado?

Não Sim, uma vez Sim, duas vezes ou mais

38 - Em outra ocasião você já havia abandonado a escola durante o ano letivo (parou de estudar)?

Não Sim, uma vez Sim, duas vezes ou mais

39 - Você gostava de estudar Língua Portuguesa?

Sim Não

40 - Você fazia o dever de casa de Língua Portuguesa?

Sempre ou quase sempre De vez em quando
 Nunca ou quase nunca O professor não passa o dever de casa

41 - O professor de Língua Portuguesa corrigia o dever de casa?

Sempre ou quase sempre Nunca ou quase nunca De vez em quando

42 - Você gostava de estudar Matemática?

Sim Não

43 - Você fazia o dever de casa de Matemática?

Sempre ou quase sempre De vez em quando
 Nunca ou quase nunca O professor não passa o dever de casa

44 - O professor de Matemática corrigia o dever de casa?

Ótima Boa Regular Ruim
 Não tem

56 - Secretaria:

Ótima Boa Regular Ruim
 Não tem

57 - Restaurante para alunos:

Ótimo Bom Regular Ruim
 Não tem

58 - Segurança no IFNMG:

Ótima Boa Regular Ruim
 Não tem

59 - Transporte para o Câmpus:

Ótimo Bom Regular Ruim
 Não tem

6 - VIDA ACADÊMICA NO IFNMG

60 - Considerava minha participação nas aulas:

Péssima Ruim Regular Boa
 Ótima

61 - Considerava meu desempenho nas provas

Péssima Ruim Regular Boa
 Ótima

62 - Particpei de projetos de pesquisa, junto com professores e/ou outros alunos:

Péssima Ruim Regular Boa
 Ótima

63 - Fui contemplado com bolsa de iniciação científica (FAPESP, CNPq/Pibic, Pibex, etc.):

Sim Não

64 - Recebi algum auxílio-permanência (Transporte, Refeição, Moradia, outras):

Sim Não

65 - Realizei estágio na área do curso: Sim Não

66 - Participei dos eventos (palestras, seminários, etc.) realizados fora do Câmpus:

Sim, muitas vezes Sim, algumas vezes Não

67 - Qual o período você frequentava as aulas:

Manhã Tarde Noite Integral

68 - Já sofri bulling no IFNMG

Sim Não

69 - Já pratiquei bulling

Sim Não

70 - Já presenciei o uso de drogas dentro do Câmpus

Sim Não

7 - AVALIAÇÃO SOBRE O CURSO ESCOLHIDO

71 - Quais os motivos que o levaram a estudar no IFNMG?

72 - Qual o principal motivo para a escolha do curso que você estava frequentando?

Nessa questão poderão ser marcadas mais de uma opção. Classifique-as a partir do número 1 como a mais importante e assim por diante.

- Sempre quis fazer o curso escolhido
- Mundo do trabalho e possibilidades salariais
- Possibilidade de contribuir para a sociedade
- Possibilidade de cursar algo que goste
- Por ter habilidades relacionadas ao curso
- Gosto pelas matérias do curso
- Baixa concorrência pelas vagas
- Permite conciliar aula e trabalho
- Influência dos pais ou familiares
- Influência dos amigos
- Influência da mídia
- Não havia na cidade outro tipo de curso
- Por não ter ou saber o que fazer
- Outros motivos. Especifique:

73 - Considerava o curso difícil?

Sim Não

4 - Telefone: _____

5 - Idade: _____

6 - Sexo: () Masculino () Feminino

7 - Cor

a.()branco c.()pretoe.()indígena
b.()pardo d.()amarelo/descendente de orienta f.()nenhuma
das opções

2 - QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS

8 - Com quem você morou durante o curso?(se possuir mais de uma resposta considere a de maior tempo).

() Com os pais, () Com o cônjuge ou companheiro
() Sozinho () Com outros parentes
() República, pensão, habitação coletiva, etc () Outra situação

9 - Quantas pessoas moravam com você?

() Morava sozinho () Morava com
mais uma pessoa
() Morava com mais duas pessoas () Morava com
mais três pessoas
() Morava com mais quatro ou cinco pessoas () Morava com
mais seis a oito pessoas
() Morava com mais de oito pessoas

10 - Local de moradia

() zona rural () zona urbana

11 - Renda familiar:

() Até 200,00 () Até 375,00 () Até 500,00
() até 720,00 () até 1.000,00 () Até 1.500,00
() até 2.000,00 () Até de 2.500,00 () Até 3.000,00
() Até 3.500,00 () Até 4.000,00 () Até 4.500,00
() Até 5.000,00 () Até 5.500,00 () Até 6.000,00
() Até 6.500,00 () Até 7.000,00 () Até 7.500,00
() Mais de 7.500,00

12 - Estado civil:

a.()solteiro(a) b.()casado(a)
c.()união estável d.()separado(a)/desquitado(a)

e.()viúvo(a)

13 - Tem filhos?

a.()Não

b.()Sim Quantos?

Quem cuida enquanto você estuda? _____

4 - Você participa de algum grupo religioso?

() Sim. Qual? _____ () Não.

15 - Pertencer ou não a algum grupo religioso, teve alguma influência na sua saída do IFNMG?

() Não () Sim. Qual? _____

16 - Você mora com sua mãe?

() Sim

() Não

() Não, moro com outra mulher

responsável por mim

17 - Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

() Nunca estudou

() Completou os anos iniciais do Ensino Fundamental (antiga 4ª série)

() Completou os anos finais do Ensino Fundamental (antiga 8ª série)

() Completou o Ensino médio (antigo 2º grau)

() Completou a faculdade

() Não sei

18 - Você mora com seu pai?

() Sim

() Não

() Não. Moro com outro homem

responsável por mim

19 - Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?

() Nunca estudou

() Completou os anos iniciais do Ensino Fundamental (antiga 4ª série)

() Completou os anos finais do Ensino Fundamental (antiga 8ª série)

() Completou o Ensino médio (antigo 2º grau)

() Completou a faculdade

() Não sei

20 - Seus pais ou os responsáveis incentivam você a estudar?

() Sim

() Às vezes

() Não

21 - Seus pais ou os responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos do IFNMG?

Sim Às vezes Não

22 - Seus pais ou os responsáveis incentivam você a ir ao IFNMG e não faltar às aulas?

Sim Às vezes Não

23 - Você conversa com seus pais ou responsáveis sobre o que acontece no IFNMG?

Sim Às vezes Não

24 - Além dos livros escolares, quantos livros têm na sua casa?

O bastante para preencher uma prateleira (1 a 20 livros)

O bastante para preencher uma estante (20 a 100 livros)

O bastante para preencher várias estantes (mais de 100 livros)

Nenhum

25 - Você lê revistas em quadrinhos?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

26 - Você lê livros de literatura?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

27 - Você lê jornais?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

28 - Você lê revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época)?

Sempre ou quase sempre De vez em quando Nunca ou quase nunca

3 - RAZÕES PARA A DESISTÊNCIA

29 - Suas atividades fora do IFNMG contribuíram para a sua saída? Quais? _____

30 - Até sair definitivamente do IFNMG, você costumava faltar às aulas?

- Sim Não
- 31 - Qual o (s) motivo (s) da sua ausência às aulas?
- Dificuldade financeira
- Baixa qualidade do curso
- Dificuldade de entender as matérias
- Reprovação ou notas baixas
- Distância do Câmpus à minha casa
- Necessidade de trabalhar
- Opção por outra escola
- Falta de perspectiva profissional
- Falta de tempo
- Opção por outro curso
- Infraestrutura (parte física) do Câmpus é ruim
- Outra situação. Especifique, por favor:

32 - Você procurou resolver os problemas na instituição antes de desistir de estudar? Se sim, encontrou apoio nos servidores?

33 – Pensa em desistir do curso no IFNMG?

- Sim, imediatamente
- Sim, se minhas notas forem baixas
- Não

34 – Na sua opinião, o que precisaria mudar no curso do IFNMG?

35 - Como é a escola que você gostaria de estudar?

4 - SOBRE A VIDA ESCOLAR

36 - Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?

- 1 hora ou menos 2 horas 3 horas 4 horas
- Não assisto TV

37 - Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos?

- 1 hora ou menos 2 horas 3 horas 4 horas
- Não faço trabalhos domésticos

38 - Quando você começou a estudar?

- No jardim de infância Na pré-escola
- Na 1ª série Depois da 1ª série

50 - Havia gangues que brigavam entre si no IFNMG?

Sim Não

51 - Antes de ingressar no IFNMG, você estudou maior tempo em:

Escola Pública Escola Particular

52 - Qual meio de transporte você utilizou para chegar ao IFNMG ?

ônibus carro
 moto bicicleta vai a pé

53 - Você pagava o transporte?

Sim Não

54 - Recebia algum tipo de Bolsa ou Auxílio?

Sim. Qual? _____ Não

55 - Quando estudava no IFNMG você tinha emprego?

Sim Não Às vezes

Se sim ou às vezes, qual era a carga horária diária de trabalho: _____
horas

5 - AVALIAÇÃO DO IFNMG

56 - Sala de aula:

Ótima Boa Regular Ruim
 Não tem

57 - Secretaria:

Ótima Boa Regular Ruim
 Não tem

58 - Restaurante para alunos:

Ótimo Bom Regular Ruim
 Não tem

59 - Segurança no IFNMG:

Ótima Boa Regular Ruim
 Não tem

60 - Transporte para o Câmpus:

Ótimo Bom Regular Ruim
 Não tem

6 - VIDA ACADÊMICA NO IFNMG

61 - Considerava minha participação nas aulas:

Péssima Ruim Regular Boa
 Ótima

62 - Considerava meu desempenho nas provas

Péssima Ruim Regular Boa
 Ótima

63 - Participei de projetos de pesquisa, junto com professores e/ou outros alunos:

Péssima Ruim Regular Boa
 Ótima

64 - Fui contemplado com bolsa de iniciação científica (FAPESP, CNPq/Pibic, Pibex, etc.):

Sim Não

65 - Recebi algum auxílio-permanência (Transporte, Refeição, Moradia, outras):

Sim Não

66 - Realizei estágio na área do curso: Sim Não

67 - Participei dos eventos (palestras, seminários, etc.) realizados fora do Câmpus:

Sim, muitas vezes Sim, algumas vezes Não

68 - Qual o período você frequentava as aulas:

Manhã Tarde Noite Integral

69 - Já sofri bulling no IFNMG

Sim Não

70 - Já pratiquei bulling

Sim Não

71 - Já presenciei o uso de drogas dentro do Câmpus
() Sim () Não

7 - AVALIAÇÃO SOBRE O CURSO ESCOLHIDO

72 - Quais os motivos que o levaram a estudar no IFNMG?

73 - Qual o principal motivo para a escolha do curso que você estava frequentando?

Nessa questão poderão ser marcadas mais de uma opção. Classifique-as a partir do número 1 como a mais importante e assim por diante.

- () Sempre quis fazer o curso escolhido
- () Mundo do trabalho e possibilidades salariais
- () Possibilidade de contribuir para a sociedade
- () Possibilidade de cursar algo que goste
- () Por ter habilidades relacionadas ao curso
- () Gosto pelas matérias do curso
- () Baixa concorrência pelas vagas
- () Permite conciliar aula e trabalho
- () Influência dos pais ou familiares
- () Influência dos amigos
- () Influência da mídia
- () Não havia na cidade outro tipo de curso
- () Por não ter ou saber o que fazer
- () Outros motivos. Especifique:

74 - Considerava o curso difícil?

- () Sim () Não

Se sim, qual foi sua maior dificuldade? 75 - Quais eram suas maiores dificuldades quando estava no IFNMG?

76 - Qual era a disciplina que você mais gostava, por quê?

77 - Qual era a disciplina que você menos gostava, por quê?

78 - O IFNMG atendia às suas expectativas? Por quê?

79 - O corpo docente (professores) era qualificados para ministrar as disciplinas?
