

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Alana Mendes da Silva

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERFIL E
MOTIVAÇÕES DOS EVADIDOS**

**Montes Claros- MG
Março -2017**

Alana Mendes da Silva

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERFIL E
MOTIVAÇÕES DOS EVADIDOS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES.

Orientadora: **Dra. Maria Helena de Souza Ide.**

Co-Orientadora: **Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim.**

**Montes Claros- MG
Março-2017**

S586e

Silva, Alana Mendes da.

Evasão na educação profissional [manuscrito] : perfil e motivações dos evadidos / Alana Mendes da Silva. – Montes Claros, 2017.

151 f. : il.

Bibliografia: f. 136-142.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Souza Ide.

Coorientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim.

1. Educação profissional. 2. Evasão. 3. Permanência. 4. Assistência estudantil. I. Ide, Maria Helena de Souza. II. Amorim, Mônica Maria Teixeira. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: Perfil e motivações dos evadidos.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

Alana Mendes da Silva

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERFIL E
MOTIVAÇÕES DOS EVADIDOS**

**Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para obtenção de título de
Mestre em Desenvolvimento Social junto
ao Programa de Pós- Graduação em
Desenvolvimento Social da Universidade
Estadual de Montes Claros/UNIMONTES.**

Orientadora: Profa. Dra. **MARIA HELENA DE SOUZA IDE**

Co-orientadora: Profa. Dra. **MÔNICA MARIA TEIXEIRA AMORIM**

Membros:

Profa. Dra. **MARIA APARECIDA COLARES MENDES**

Profa. Dra. **ILVA RUAS ABREU**

**Montes Claros- MG
Março 2017**

Dedico este trabalho à minha mãe, Regina, e irmã, Tatiane, por serem minhas maiores incentivadoras. A elas o meu amor, respeito e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Conquisto, finalizando este Mestrado, um sonho que, por um bom tempo, me parecia algo distante, motivo pelo qual a felicidade deste mérito torna-se ainda maior. No percurso desta conquista, muitas pessoas contribuíram para que o caminho trilhado fosse percorrido com mais leveza e confiança. Ao trazê-las aqui em meus agradecimentos, posso esquecer-me de algumas e também não conseguir expressar o tamanho do bem que me fizeram.

Destaco e agradeço minha mãe, Regina, por ser meu exemplo de caráter e fortaleza, valores sobre os quais sempre baseou minha educação. Na vida escolar, é minha grande motivadora, sendo, ainda, a maior entusiasta diante de minhas conquistas, em todos os âmbitos.

A “Preto”, pelo companheirismo de sempre e pela maneira tão generosa e compreensiva com que lidou com minhas ausências e momentos de angústias frente aos percalços desta jornada. A você, minha admiração e amor!

À minha irmã, Tati, por acreditar em mim e ser a melhor amiga que alguém pode ter. Sem dúvidas, de fato, uma “irmã” no sentido mais genuíno que a palavra pode expressar. Além disso, por me oportunizar ser dinda de Iasmin, e agora tia de Isadora, vivenciando um amor singular que me propicia enorme alegria e satisfação em cada encontro. Estendo também a Igor, meu cunhado, minha gratidão pelos momentos de reflexão, aprendizado e amizade sincera, sendo esta ratificada em cada estímulo a meu crescimento acadêmico e espiritual.

Aos tios e tias da família “Mendes”, que contribuíram cada qual à sua maneira, na minha formação pessoal e profissional. Vocês são muito importantes para mim! Aos primos e primas, também, obrigada!

Às amigas de Januária e do Curso de Serviço Social, pelos momentos de descontração e força, principalmente a Cris Diniz, pelo apoio e incentivo para ingresso no PPGDS, se fazendo presente, mesmo após sua mudança de cidade.

Aos casais amigos do grupinho “Plano de Deus” do Encontro de Casais com Cristo- ECC da Catedral de Montes Claros, por representar acalento espiritual e conforto de amizade em Cristo.

Às amigas do IFNMG- *Campus* Montes Claros pelo apoio e aconselhamento, em

especial à Bárbara, Amanda e Luciana Balieiro, por estimular-me desde o incentivo para entrada no Mestrado até o presente momento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Helena, (Bárbara), pela forma como conduziu minha orientação, numa postura franca e comprometida com a ciência, despertando em mim o olhar para novos caminhos da pesquisa. À co-orientadora Profa. Dra. Mônica Amorim, meu agradecimento pela contribuição teórica e pela maneira sempre generosa com que conduz seus ensinamentos.

Às professoras convidadas para banca, Dra. Ilva Ruas Abreu e Dra. Maria Aparecida Colares Mendes, agradeço pela disponibilidade e contribuição ao trabalho. À Cida Colares pela amorosidade habitual para comigo.

Aos estudantes evadidos, pela disponibilidade em participar desta pesquisa.

Por fim, finalizo reconhecendo o papel que minha fé em Deus contribui para a realização dos meus sonhos, rendendo graças ao Criador, pela fé e sabedoria para enfrentar de forma positiva todos os intempéries vividos .

Finaliza-se mais um ciclo de minha vida e sei que isso implica o início de outros ciclos que virão.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o fenômeno da evasão quanto ao perfil e motivações dos estudantes dos Cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais- *Campus* Montes Claros. Para tanto, num primeiro momento, realizou-se a revisão de literatura acerca do processo de desenvolvimento que perpassou o histórico da modalidade de educação profissional no Brasil para se compreender o contexto de organização das políticas de Educação Profissional Tecnológica, principalmente no que tange às políticas de Assistência Estudantil, que visam à garantia de permanência. Posteriormente o estudo se voltou para análise da conceituação de evasão e sua multiplicidade de indicadores de análises, com ênfase na pesquisa da não permanência dos estudantes na rede profissional de ensino. O referencial teórico permitiu construir categorias de análises importantes para elaboração do instrumento da pesquisa de campo, bem como para o levantamento do material documental. Para pesquisa de campo, optou-se pela aplicação de questionário e investigação documental. Por meio de aplicação de questionários, foram coletadas, junto aos evadidos, as informações a respeito do seu perfil e também sobre os motivos que influenciaram sua saída. O estudo caracterizou um perfil de evadidos com vulnerabilidade socioeconômica, motivado por fatores, especialmente, relacionados à dificuldade de aprendizagem e possibilidade de reprovação.

Palavras-chave: Educação Profissional; Evasão; Permanência; Assistência Estudantil.

ABSTRACT

The present research had the objective of analyzing the phenomenon of evasion regarding the profile and motivations of the students evaded from the Integrated Technical Education Courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the North of Minas Gerais, Campus Montes Claros. In order to do so, in the first place, We did a literature review about the development process that covered the history of the professional education modality in Brazil in order to understand the context of the organization of Professional and Technological education policies, especially in relation to the policies of Student Assistance, which aim at a guarantee of permanence. Subsequently, the study turned to the analysis of the concept of evasion and its multiplicity of analysis indicators, with the research on the non-permanence of students in the professional teaching network. The theoretical framework allowed us to construct categories of analysis that are important for the elaboration of the field research instrument, as well as for the collection of documentary material. For field research, we opted for questionnaire application and documentary research. Through the application of questionnaires, were collected, along with the evaded, as information about their profile and also about the reasons that influenced their exit. The study pointed to an evaded profile with socioeconomic vulnerability, motivated by factors, especially, related to learning difficulty and the possibility of disapproval.

Palavras-chave: Professional Education; Evasion; Permanence; Student Assistance.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1- Questionários respondidos por Cursos/Ano.....	87
Gráfico nº 2- Gênero.....	89
Gráfico nº 3 – Idade.....	90
Gráfico nº 4- Naturalidade- Curso Química.....	91
Gráfico nº 5- Naturalidade- Curso Informática.....	91
Gráfico nº 6- Mudança de município - Curso Química.....	92
Gráfico nº 7- Mudança de município - Curso Informática	92
Gráfico nº 8- Com quem residia em Montes Claros.....	93
Gráfico nº 9 - Onde cursou o Ensino Fundamental – Química.....	95
Gráfico nº 10 - Onde cursou o Ensino Fundamental – Informática.....	95
Gráfico nº 11 - Escolaridade da mãe- Química.....	96
Gráfico nº 12 - Escolaridade da mãe- Informática.....	97
Gráfico nº 13 - Escolaridade do Pai.....	97
Gráfico nº 14 - Escolaridade do Pai- Química.....	98
Gráfico nº 15 - Escolaridade do Pai- Informática.....	99
Gráfico nº 16 - Beneficiário de Programa Social- Química.....	99
Gráfico nº 17 - Beneficiário de Programa Social- Informática.....	100
Gráfico nº 18 - Renda familiar- Química.....	101
Gráfico nº 19- Renda familiar- Informática.....	101
Gráfico nº 20 - Se Trabalhava – Química.....	102
Gráfico nº 21 - Se Trabalhava – Informática.....	102
Gráfico nº 22- Meio de Transporte para deslocamento ao <i>Campus</i>	103
Gráfico nº 23 Meio de Transporte para deslocamento ao Campus- Química.....	104
Gráfico nº 24 - Meio de Transporte para deslocamento ao Campus- Informática.....	104
Gráfico nº 25- Atendimento pelos Profissionais da Assistência Estudantil.....	106
Gráfico nº 26 - Envolvimento com atividades do <i>Campus</i> - Química.....	108
Gráfico nº 27 - Envolvimento com atividades do <i>Campus</i> - Informática.....	108
Gráfico nº 28 - Motivações da escolha pelo curso.....	109
Gráfico nº 29- Qualidade do curso	111
Gráfico nº 30- Se indicaria o curso que fez.....	111

Gráfico nº 31- Para quem comunicou sua saída.....	112
Gráfico nº 32- Abordagem para tentar impedir a saída.....	113
Gráfico nº 33 - Abordagem para tentar impedir a saída.....	113
Gráfico nº 34- Se a saída foi devida a insatisfação dos pais/responsáveis.....	114
Gráfico nº 35 - Falta de recurso financeiro.....	115
Gráfico nº 36 - Necessidade de trabalhar.....	116
Gráfico nº 37 - Necessidade de trabalhar- Química.....	117
Gráfico nº 38 - Necessidade de trabalhar- Informática.....	117
Gráfico nº 39- Dificuldade de aprendizagem- Química.....	119
Gráfico nº 40 - Dificuldade de aprendizagem- Informática.....	119
Gráfico nº 41– Dificuldade com as disciplinas.....	120
Gráfico nº 42 – Dificuldade com as disciplinas- Química.....	120
Gráfico nº 43 – Dificuldade com as disciplinas- Informática.....	121
Gráfico nº 44 – Possível reprovação.....	128
Gráfico nº 45 – Possível reprovação- Química.....	128
Gráfico nº 46 – Possível reprovação- Informática.....	129
Gráfico nº 47 – Estrutura física.....	122
Gráfico nº 48 – Corpo docente.....	122
Gráfico nº 49 – Servidores técnicos administrativos.....	123
Gráfico nº 50 – Falta de apoio da escola.....	124
Gráfico nº 51 – Excesso de disciplinas.....	124
Gráfico nº 52 – Excesso de disciplinas – Química.....	125
Gráfico nº 53 – Excesso de disciplinas- Informática.....	125
Gráfico nº 54 – Carga horária do curso.....	126
Gráfico nº 55 – Carga horária do curso- Química.....	127
Gráfico nº 56– Carga horária do curso – Informática.....	127
Gráfico nº 57– Não receber auxílios de Assistência Estudantil.....	129
Gráfico nº 58 – Dificuldade de conseguir estágio.....	130
Gráfico nº 59 – Não reconhecimento do curso técnico no mercado.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 01- Modalidades de Cursos Profissionalizantes de Nível Médio.....	43
Quadro nº 02- Síntese do foco de alguns dos estudos teóricos relacionados com a persistência ou evasão de estudantes nos sistemas presencial e a distância. Período – 1962-1993.....	51
Quadro nº 03 -Categorização das causas da evasão e da retenção.....	65
Quadro nº 04- Modalidades de auxílios ofertados pelo <i>Campus</i> Montes Claros.....	77
Quadro nº 05 - Recebimento de Auxílio ou Bolsa do IFNMG.....	105
Quadro nº 06 – Síntese dos atendimentos realizados.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1- Total de estudantes que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 2/2/2004 e 1/9/2011.....	62
Tabela nº 2- 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.....	66
Tabela nº 3- Ingressantes no IFNMG- <i>Campus</i> Montes Claros no período de 2011 a 2015.....	74
Tabela nº 4- Recurso financeiro gasto na Política de Assistência Estudantil no <i>Campus</i> Montes Claros- período 2012 a 2015.....	78
Tabela nº 5- Alunos evadidos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFNMG- <i>Campus</i> Montes Claros – Turmas 2012 e 2013.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

EAA -Escola de Aprendizes Artífices

EAF- Escola Agrotécnica Federal

EJA -Educação de Jovens e Adultos

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

ETF- Escola Técnica Federal

IF- Instituto Federal

IFMG -Instituto Federal de Minas Gerais

IFNMG- Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFSUDESTEMG -Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

IFSULMG- Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

IFTM- Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

PNE -Plano Nacional de Educação

PEP/MG - Programa de Educação Profissional de Minas Gerais-

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RIMEPES- Rede de Pesquisa Ibero Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar

SENAC- Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

SER- Secretaria de Registros Escolares

SESI-Serviço Social da Indústria

SESC -Serviço Social do Comércio

SEST- Serviço Social do Transporte

SETEC -Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

TCU- Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	21
1.1 Educação e Trabalho.....	21
1.2. A racionalidade do trabalho.....	24
1.3 Década de 1990: reorganização do modo de produção capitalista.....	29
1.4 O desenvolvimento da formação profissional e tecnológica no Brasil: considerações históricas.....	31
1.4.1 Primeiras Iniciativas: dualidade na educação, marca da educação profissional (1909 a 1986).....	32
1.4.2 Educação profissional: estratégia de desenvolvimento industrial	39
1.4.3 Uma nova configuração da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	42
CAPÍTULO II – A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO.....	48
2.1 Evasão: conceito multifacetado.....	48
2.1.1 A Evasão escolar e suas motivações	54
2.2 Evasão na Educação Profissional.....	58
2.2.1 Rede profissional: expansão da oferta e evasão.....	61
2.3 Políticas de combate à evasão na Educação Profissional.....	67
CAPÍTULO III- A EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS- <i>CAMPUS</i> MONTES CLAROS.....	72
3.1 Caracterização do IFNMG- <i>Campus</i> Montes Claros.....	72
3.1.1 Políticas de combate à evasão no IFNMG – <i>Campus</i> Montes Claros.....	75
3.1.2. Evasão nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio no <i>Campus</i> Montes Claros.....	81
3.2 Caminhos da pesquisa.....	83
3.2.1 Das Informações Institucionais.....	84
3.2.2 Do questionário e sua aplicação.....	85
3.2.3 Descrição da Amostra.....	86
3.2.4 Da tabulação dos dados do questionário.....	87
3.3 Análises da pesquisa com os estudantes evadidos no IFNMG- <i>Campus</i> Montes Claros...88	
3.3.1 Estudantes evadidos do IFNMG- <i>Campus</i> Montes Claros: quem são?.....	88

3.3.2 Questões Socioeconômicas.....	94
3.3.3 Envolvimento com a instituição.....	107
3.3.4 Sobre sua saída.....	111
3.4 Razões para desistência.....	114
3.4.1 Dos fatores individuais.....	115
3.4.2 Dos fatores internos à escola.....	121
3.4.3 Motivadores externos à escola.....	130
3.4.4 Principais motivos da saída.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A- Carta de Apresentação da Pesquisa de Campo.....	143
APÊNDICE B- Questionário para estudantes evadidos do IFNMG- <i>Campus Montes Claros</i>.....	145

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos assistiu-se a uma expansão da rede federal de Educação Profissional no país. Essa realidade pode ser considerada fruto da reconfiguração da oferta da educação neste âmbito, por meio do aumento da oferta de vagas na rede de ensino profissional federal, da melhora e ampliação da infraestrutura das instituições já existentes, bem como das mudanças significativas quanto à adequação de currículos e cursos advindos das demandas locais.

O crescimento do quantitativo de vagas e o reforço nas políticas de acesso atingiram níveis exponenciais quando comparados a períodos anteriores ao Programa de Expansão da Educação Profissional. Este programa teve sua origem no ano de 1997, quando foi assinado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o “Acordo de Empréstimo” e o “Contrato nº1052”.

As ações em questão previam empréstimos de vultosos valores a serem destinados às ações oriundas da parceria entre o Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, objetivando inovações na forma de se pensar a educação profissional no país, inovações estas que perpassaram aspectos que se relacionava à oferta dos cursos demandados pelo mundo do trabalho, flexibilização dos currículos, aumento na oferta de vagas, dentre outras. Paralelo a esse crescimento, há um aumento expressivo também nos índices das taxas de evasão¹ nesta modalidade de ensino.

Partindo dessa realidade, este trabalho se propõe a analisar o fenômeno da evasão no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs², tendo como objetivos específicos:

- contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica- EPT no Brasil;
- problematizar o fenômeno da evasão nos Institutos Federais;

1O Relatório de Auditoria nº TC 026.062/2011 realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU em 2011 avaliou os índices de evasão nos Institutos Federais que retrataram dados de evasão considerados expressivos, sobretudo nos cursos de nível do Ensino Médio. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo.

2Criados pela lei 11.892, de 29/12/2008, os IFs são caracterizados por ser “autarquias federais, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparados às universidades federais. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2009).

- levantar os índices de evasão nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG *Campus* Montes Claros;
- diagnosticar o perfil do estudante que evade;
- analisar os motivos que levam o estudante do Ensino Médio Integrado do IFNMG – *Campus* Montes Claros, a não permanecer no curso;
- investigar as estratégias utilizadas pela instituição no combate à evasão dos estudantes.

O interesse na problemática surge da observação empírica desta pesquisadora em sua atuação profissional como Assistente Social do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Montes Claros (IFNMG), ao se deparar com a realidade de turmas, em especial, do Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, que apresentaram baixos índices de concluintes.

A escolha do curso também se definiu pelo fato da oferta dessa modalidade de ensino ser um dos cursos de maior atenção na Lei de criação dos Institutos Federais, lei n.11.892 de 29/12/2008, que estabelece que cada IF deve garantir o mínimo de 50% das vagas disponíveis para cursos da “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Partiram-se daí algumas indagações no sentido de se investigar: O que se pode conceituar como evasão ou exclusão? Quais as motivações desses estudantes para deixarem de permanecer na escola? Qual é o perfil socioeconômico desses estudantes? A evasão desses estudantes tem ligação com fatores internos ou externos à escola? Qual é o papel da escola nesse processo? Essa realidade constitui ponto de reflexão didática e pedagógica por parte da escola? Existiram estratégias na escola que foram feitas de forma a evitar essa situação?

Ressalta-se, ainda, que o interesse na pesquisa se reforçou após a leitura e a análise dos dados que apontam a evasão na Educação Profissional Federal como uma situação que não é fato isolado do IFNMG. Os altos índices têm preocupado, conforme avaliação constante do relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União, anteriormente citado. Além disso, é possível afirmar também, que os estudos sobre evasão nos Institutos Federais têm, ainda, uma literatura escassa.

Por meio de pesquisa, executada pela UFMG, por Luscher e Dore (2011) sob coordenação de Dore, relatam a dificuldade em elaborar instrumentos com os indicadores para

a investigação, tendo em vista a escassez da teoria. Afirmam as pesquisadoras que os dados sobre a evasão no ensino técnico são inexpressivos, tanto do ponto de vista da teoria como das práticas das pesquisas apresentadas. As autoras afirmam, ainda, que “a falta de informação abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para construção de indicadores adequados à investigação do problema” (LUSCHER; DORE, 2011, p. 782).

Assim, esta pesquisa se apresenta, também, tencionando contribuir com os estudos sobre a temática. Para isso, a organização desse trabalho encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo apresentam-se discussões de cunho teórico em que se encontram situadas historicamente as relações de trabalho e as implicações desta para o processo formativo profissional, tendo em vista a análise de tendências indicativas do desenvolvimento das políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil- EPT.

Para compreensão da organização da modalidade de ensino profissional no Brasil, é necessário, *a priori*, recorrer às análises das tendências que nortearam e norteiam o desenvolvimento das políticas de EPT no Brasil, no recorte histórico que se apresentam as primeiras iniciativas de formação profissional, no ano de 1809, até a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008.

Para analisar esta organização requer a discussão de algumas categorias de análises como ponto de partida, quais sejam: trabalho, qualificação, empregabilidade e modelo de competência.

As discussões feitas por meio das categorias citadas buscam retratar a forma como o sistema de produção vigente se reorganiza para que possa refletir a respeito da forma como as relações capitalistas de produção influenciaram e influenciam tendências de determinadas políticas e posturas adotadas no Brasil no âmbito da educação profissional.

No segundo capítulo, a discussão sobre o fenômeno da evasão apresenta-se como central. Nele, analisa-se o conceito de evasão, suas causas e consequências no âmbito escolar da Educação Profissional. O ponto de partida para os estudos a respeito da evasão se encontram na contramão de uma análise unidimensional, visto que na literatura da temática é recorrente a discussão em torno do aspecto multifacetado que a evasão apresenta, como se pode observar nas leituras de Dore (2011), Luscher (2013), Veloso (2001), Freitas (2009), Fini (2013), Heijmans (2013). Para esses autores, discutir evasão requer, necessariamente, incorporar dimensões de análises que perpassam relações de contextos individuais e institucionais.

Ainda, no segundo capítulo, se faz a análise do fenômeno da evasão no âmbito da Educação Profissional, uma vez que o fenômeno merece ser examinado considerando nas especificidades dos diversos contextos em que ocorre, além de se conhecer melhor os fatores que o compõe, tendo em vista a necessidade de formulação de instrumento que permita compreender os indicadores que possibilitarão uma análise mais profícua da investigação proposta.

Posterior à discussão da evasão na Educação Profissional, o capítulo traz as análises a respeito da organização da política de Assistência Estudantil nesta modalidade de educação, política esta que se apresenta como proposta de combate à evasão, tendo em vista subsidiar intervenções que contribuam com a permanência do estudante na instituição escolar.

O terceiro capítulo apresenta a organização, interpretação e análise dos dados levantados na pesquisa de campo. Inicialmente, o objetivo é caracterizar o *locus* da pesquisa, expor a forma de coleta dos dados, e, posteriormente, apresentar e analisar os índices de evasão que o *Campus* possui. Quanto ao conceito de evasão a ser adotado, tendo em vista a multiplicidade do conceito em torno da discussão da evasão, esse capítulo também tratará da concepção de evasão adotada nesse trabalho, que condiz com o que prevê a regulamentação institucional do IFNMG. Ademais, torna-se importante examinar as políticas de combate à evasão que o *Campus* promove, especialmente no período que compreende a investigação, quais sejam: do ano de 2012 a 2015.

Ainda o terceiro capítulo, quanto à pesquisa de campo, para além da organização e investigação documental do material institucional e bibliográfico, foram levantadas informações sobre evasão na instituição escolar e também junto aos estudantes evadidos das Turmas dos Cursos Técnicos de Química e Informática Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Montes Claros. Para amostragem da pesquisa, optou-se pela pesquisa com a totalidade dos estudantes evadidos com vistas a se ter uma dimensão maior das múltiplas variáveis em torno do fenômeno investigado.

Para a pesquisa com os evadidos, utilizou-se a aplicação de questionários que contemplaram categorias centrais de análise de estudo da evasão, a fim de se verificar o perfil deste estudante, bem como analisar os fatores que contribuíram para sua saída da instituição.

Desta forma, a proposta apresenta-se caracterizada por uma abordagem quali-quantitativa, na qual se utilizam procedimentos de natureza de métodos qualitativos e quantitativos para se obter informações que possam subsidiar uma análise mais detalhada de observação do contexto da evasão.

Na realização da pesquisa de campo, foram coletados dados referentes às duas turmas (dos cursos de informática e de química) ingressantes em 2012, bem como as turmas ingressantes em 2013, diante da possibilidade de comparar possíveis diferenças nos índices de evasão entre as turmas de anos diferentes, visto que, empiricamente, foram observadas diferenças consideráveis nos índices de conclusão da turma de 2012 dos dois cursos, na mesma instituição.

Desta forma, os dados tiveram o recorte dos anos compreendidos entre 2012 a 2015, tendo em vista que as turmas ingressantes em 2012 concluíram em 2014, já as turmas ingressantes em 2013 concluíram em 2015.

Por fim, por meio da organização exposta, intencionou-se atingir os objetivos propostos, ampliando também as análises da evasão e seus motivadores, bem como suscitar novos questionamentos na área pesquisada.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo analisar as tendências que norteiam o desenvolvimento das políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil- EPT, no recorte histórico que se apresentam entre as primeiras iniciativas de formação profissional, no ano de 1809, até a criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008. Para tanto, *a priori*, entende-se que uma pesquisa empreendida na busca da compreensão de nuances que direcionaram uma lógica para essas políticas, se dá mediante a postura de uma discussão que contemple a leitura macrossocial, tendo em vista avançar para além das teorias que analisam a educação em si mesma.

Nesse sentido, para compreender a organização da Educação Profissional e Tecnológica o ponto de partida deve ser a discussão de algumas categorias, quais sejam: o trabalho, a qualificação, a empregabilidade, o modelo de competência. A opção teórica em tomar a compreensão dessa organização por meio de categorias da sociologia do trabalho, reflete a leitura que se faz do cenário no qual se estabelecem as relações sociais numa sociedade cindida em classes com interesses diversos e antagônicos.

1.1 Educação e Trabalho

Muitos são os autores (FRIGOTTO, 2010; OLIVEIRA, R., 2003; KUENZER, 1999) que se utilizam de análises alicerçadas nas discussões econômicas para compreender o papel da educação, sobretudo no tocante à reflexão sobre formação profissional e tecnológica, sob o argumento da necessidade de se analisar a temática dentro de um contexto macro.

Os estudos que se utilizam na perspectiva das discussões econômicas desafiam a compreender as influências e relações existentes entre o desenvolvimento e a organização de uma educação para os trabalhadores. Esses aspectos são vistos na perspectiva de atendimento às expectativas oriundas de um processo de produção que se complexificou rapidamente, dentro do sistema capitalista de produção³.

³ Para Marx (1996) o capitalismo é um modo de produção no qual os meios estão nas mãos dos capitalistas, sendo esta, uma classe que se constitui de forma diferenciada no meio da sociedade, em virtude da centralização do seu poder. Do outro lado, encontra-se a classe do proletariado que se caracteriza pela venda de sua força de trabalho nesse sistema. São características deste modo de produção: a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a exploração do trabalhador na divisão desproporcional dos ganhos advindos dos bens produzidos pelos trabalhadores.

A reflexão acerca das análises do desenvolvimento da formação profissional atrelada ao crescimento econômico é importante, especialmente, por esta modalidade de educação ter historicamente seu desenvolvimento e identidade ligados ao processo de avanço da industrialização, como uma resposta às demandas advindas da economia.

A partir dessa perspectiva, a pretensão inicial é explorar o desenvolvimento e organização dessa modalidade de educação no Brasil, sob o pano de fundo da reorganização do modo capitalista de produção e suas consequências no campo da educação formal. Refletir a respeito da educação profissional e tecnológica requer ainda, a discussão em torno da relação trabalho e educação.

Diversos são os autores que se posicionam por essa lógica, dentre eles, citam-se alguns que irão nortear este trabalho, quais sejam: Kuenzer (1999), Frigotto (2010), Oliveira, R., (2003), Ciavata (2012), entre outros.

Os autores que oferecem a base teórica para essa discussão comungam a ideia de que a lógica de desenvolvimento construída pelo capitalismo, enquanto fator de crescimento econômico, se mantém ao lado de uma teoria que estabelece que a educação é fundamental para concretização do desenvolvimento das sociedades capitalistas, sobretudo, por ter como pano de fundo uma concepção que reforça a manutenção e predominância do mercado.

Nesse sentido, afirmam que a educação profissional se constrói e se organiza sobre um contexto ditado pelas relações estabelecidas a partir do processo de trabalho. Diante disso, pensar a educação profissional requer, também, considerar o papel das relações de trabalho.

Partindo do pressuposto de que as relações de trabalho estabelecidas no capitalismo, e as transformações do capital reforçam mudanças significativas nas políticas de educação profissional, bem como da consideração de que a organização do sistema capitalista construiu uma exigência de conhecimentos nos processos de trabalho que cada vez mais se complexificou (ALMEIDA; CARVALHO, 2000), essas questões se caracterizam como norte para o desenvolvimento deste tópico.

Primeiro, as discussões que relacionam à formação profissional ao capitalismo remetem às questões em torno da organização das relações de trabalho, que se considera fundamental para a compreensão das relações sociais, tendo em vista sua influência nas concepções para o desenvolvimento das políticas de formação profissional.

Por conseguinte, observa-se a importância de se apresentar algumas perspectivas sobre essa categoria de ensino do ponto de vista de autores da sociologia do trabalho, referentes ao ramo da sociologia que tem a pretensão de estudar a respeito das relações sociais em torno do trabalho.

A discussão do livro “A Riqueza das Nações”, de Adam Smith (1985), evidencia a valoração do trabalho como elemento fundamental para alcance de bens materiais de uma nação. Partindo de uma perspectiva econômica, o autor aborda que a produção e acesso a bens de uma determinada sociedade estão ligados ao número de trabalhadores que executam um trabalho “útil e produtivo”, bem como daqueles que assim não o fazem.

Para o autor, a produtividade do trabalho tem suas origens na forma como se deu a divisão dele, bem como na sua especialização. Smith vislumbra o capitalismo como gerador de benefícios generalizados, haja vista, que o modo de produção dentro do sistema capitalista é responsável por conceder, às nações, bens materiais que determinam sua riqueza, especialmente por meio da divisão do trabalho dentro deste sistema.

Ainda sob a discussão da sociedade frente ao trabalho, Durkheim (1999), possibilita a leitura de uma sociedade como uma estrutura de diferentes funções. Marcado fortemente por influências do campo da biologia, o autor considera a sociedade, como uma estrutura social que terá um funcionamento harmônico, desde que os indivíduos e instituições desempenhem suas funções, sem conflitos ou anomia. O trabalho, para ele, pressupõe caráter moral, existe independente da existência do indivíduo. Defende ainda que a divisão do trabalho social constrói laços de solidariedade entre os sujeitos, propiciando o reforço do equilíbrio e de uma função moral na sociedade.

Em outra perspectiva, Marx (1996) propõe o estudo sobre a forma como se desenvolveu o período capitalista de produção. Nesse estudo, ele observa a mercantilização das pessoas, relações e coisas, bem como o desenvolvimento das contradições inerentes ao contexto de duas classes cindidas, quais sejam: burguesia e proletariado. Em sua concepção, não se pode compreender as sociedades sem examinar os encadeamentos, desdobramentos e determinações recíprocas das forças produtivas, relações de produção e estruturas políticas. Deve-se, segundo o autor, pensar a sociedade em sua estrutura macrossocial.

Para Marx (1996), o homem se constitui a partir do trabalho, num processo em que o sujeito mede, regula, controla e transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma por meio dele. Contudo, a forma com que o trabalho foi dividindo as funções de cada trabalhador, tornando-os cada vez mais distante de processar a mercadoria como um

todo, o processo de trabalho deu espaço para o estabelecimento de novas relações capitalistas. Em razão disso, o trabalhador passou a ter menos controle sobre o que faz e como faz, acarretando inúmeros prejuízos para o sujeito no que concerne a valores mais baixos a serem pagos por seu trabalho, desmobilização da classe por meio dessa fragmentação e, sobretudo, a necessidade de mais conhecimentos sobre o processo de trabalho ao qual se dedicaria.

O processo crescente de complexificação do trabalho também se apresenta como elemento criador de novas expectativas com relação às habilidades dos trabalhadores. É este o ponto que interessa para melhor compreender as necessidades criadas pela organização do trabalho e discutir como esta realidade influenciou a Educação Profissional e Tecnológico-EPT no Brasil.

1.2 A racionalidade do trabalho

A sistematização do trabalho tem como relação, naturalmente estabelecida, os princípios de sua racionalização encontrados na leitura em Taylor (1980). Decorre disso, a necessidade de pensar no sistema capitalista de produção, tendo em vista que a divisão do trabalho é peculiar a esse sistema. O economista Taylor se destaca por contribuir com as teorias que forneceram base para um método científico ao trabalho, sob o argumento da necessidade de se criar mecanismos em que o objetivo fosse a prosperidade para o trabalhador e o patrão, como se pode observar em sua leitura:

O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado. A expressão máximo de prosperidade é usada em sentido amplo, compreendendo não só grandes dividendos para a companhia ou empregador, como também desenvolvimento, no mais alto grau, de todos os ramos do negócio a fim de que prosperidade seja permanente. (TAYLOR, 1980, p. 24)

Sob esse discurso, Taylor passou a estudar e criar formulações para organização do trabalho, baseadas em preceitos científicos. Para tanto, por meio do controle de determinadas atividades, ele estruturou teorias e métodos que nortearam os princípios da administração científica. O cerne de sua questão estava no estudo e verificação de “tempos e

movimentos” necessários para o trabalhador realizar as atividades do seu posto de trabalho, na busca da maximização da produtividade.

Tendo em vista essa postura, o controle a ser exercido sobre o trabalhador deveria ser sistematizado. Assim, ele ratificou de uma forma mais intensa um modelo de gerência científica, posto que foi Adam Smith quem iniciou a discussão na qual “quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitam os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso” (TAYLOR, 1980, p. 34). Nesse sentido, está colocado o empenho realizado no intuito de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas.

Para operacionalização dos seus métodos, a divisão de tarefas era fundamental no processo de produção. Além da divisão entre aqueles que planejavam e executavam as tarefas, havia também a divisão de atividades dentro do mesmo processo de trabalho. Para ele, não é prudente generalizar o conhecimento do processo produtivo. Essa divisão resultava na fragmentação e na diminuição da reação aos conflitos gerados entre as classes no “chão da fábrica”. Assim, o Taylorismo pode ser entendido como um modelo de administração que tem o objetivo de extrair o máximo de produtividade do trabalho por meio de método científico que organiza o trabalho para que, como o mínimo de tempo e movimento seja alcançado o máximo de rendimento.

Congregando princípios tayloristas e agregando algumas inovações, Henry Ford, entre as décadas de 1940 e 1960 se utiliza das teorias de Taylor para aplicação de seus métodos em sua indústria, no setor automobilístico. Tendo como marca, sobretudo, a divisão de tarefas e a hierarquia, Ford (s.d.) valorava a responsabilização do indivíduo por suas tarefas. Para ele, o trabalhador deveria responder por suas tarefas, buscando se responsabilizar por tudo aquilo que estivesse sob sua competência. Foi responsável também por aperfeiçoar os métodos de Taylor, principalmente no sistema de linha de montagem.

Quanto à linha de montagem, Ford inovou pelo avanço da racionalização nos processos de produção em massa do sistema capitalista, revolucionando, especialmente, a indústria automobilística quando da introdução da linha de montagem automatizada com a inserção de esteiras rolantes que otimizava o processo, tendo em conta que facilitava o deslocamento dos veículos, enquanto o funcionário permanecia no seu posto de trabalho, eliminando movimentos desnecessários, como já orientava Taylor a respeito do controle dos tempos e movimentos inúteis. O modelo taylorista avançou na concepção de controle, uma

vez que a figura da gerência esteve para além da distribuição de tarefas, esta deveria também dar conta de acompanhar toda a execução e decisões no curso do trabalho.

Em contraponto a algumas teorias de Taylor, Braverman (1987, p. 83), passou a questionar o status de cientificidade da “gerência científica”, tendo em vista que as práticas da gerência foram pensadas para adequação dos interesses capitalistas, argumentando que “faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas preposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições de produção”.

Ainda a respeito da gerência científica, Braverman (1987, p.67) observou criticamente que “dentro das oficinas, a gerência primitiva assumiu formas rígidas e despóticas, visto que a criação de uma força de trabalho livre exigia métodos coercitivos para habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos”. O autor reforçou ainda a ideia de que a divisão do trabalho foi o elemento que inovou a produção industrial, principalmente quando se fez a separação entre a concepção e execução do trabalho, designada por ele por “divisão de mão e cérebro”.

Além desses, outro aspecto que trouxe mudanças significativas para o processo de produção tem relação com as transformações dos saberes prescritos para ocupação dos postos de trabalho, oriundas do incremento do uso de novas tecnologias, considerando que a geração da aplicação e estudos da gerência científica, foi concomitante a um contexto da revolução científica. Esse cenário reforçava a ideia da necessidade de um trabalhador que respondesse às demandas oriundas das transformações vigentes, exigindo “uma população trabalhadora cada vez ‘mais instruída’, ‘mais educada’ e assim ‘superior’” (BRAVERMAM, 1987, p. 359).

A realidade descrita carecia de uma solução, especialmente conforme a tecnologia avançava e se instalava nos processos de produção, tendo o trabalhador menos conhecimentos sobre a maquinaria. O século XX, marcado pela racionalização do processo de trabalho por Taylor, trouxe avanço no sentido de se compreender a respeito das novas habilidades requeridas para produtividade e excelência no processo produtivo.

Nesse cenário, Braverman (1987) discutiu a qualificação e desqualificação do trabalhador. Segundo ele, a noção de qualificação, num primeiro momento, surgiu atrelada às funções do posto de trabalho que determinado sujeito pudesse desenvolver, essa é uma das perspectivas de análise dessa categoria. Com as mudanças ocorridas no processo de produção capitalista a ideia de qualificação para o autor aparece ligada à concepção de escolaridade, conforme é possível observar nesta passagem:

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício- isto é a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo de produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. (BRAVERMAM, 1987, p.375).

O autor ressalta que a escolaridade pretendida, na verdade, refletia uma necessidade do capital em capacitar o empregado para executar os afazeres do processo de produção conforme seus princípios. Conseqüentemente, a não habilidade do trabalhador em lidar com as novas tecnologias do trabalho causava a desqualificação dele. Isso era uma realidade frequente, tendo em vista que o posto de trabalho não é estático e seus saberes se renovam em espaços cada vez menores, em virtude das gerações tecnológicas. Nessa lógica, quando se mudam os saberes do posto de trabalho, o trabalhador perde a qualificação.

Contrapondo ao conceito de desqualificação, encontram-se autores (BERNARDO, 1989; CASTRO; GUIMARÃES, 1991) que criticaram essa concepção de Bravermam. Eles defendem a ideia de desvalorização ao invés de desqualificação, entendendo que, na tecnologia agregada ao trabalho, o trabalhador não perde a qualificação que já possui, contudo essa se desvaloriza. Nessa concepção, o capitalismo lucra com a articulação da desvalorização e da manutenção qualificativa.

O conceito de qualificação, para alguns autores, avançou no sentido de ser considerado enquanto “qualificação social”, que, em linhas gerais, compreendia, além do conhecimento formal, a incorporação de conhecimentos adquiridos nas relações sociais de forma distinta em cada indivíduo. Esse conceito é de difícil compreensão, considerando se tratar de algo que não é perene, como alerta Durães (2012, p.3):

Vale ressaltar que a dificuldade já fora alertada por Posthuma e Leite (1995). Essa perspectiva analítica, segundo as pesquisadoras, é de difícil operacionalização porque passa a ser reconhecida como síntese de múltiplas determinações e, por isso, em constante modificação. A qualificação como construção social não é vista como um conceito estático, mas como uma perspectiva heurística – que fomenta pesquisa. Nesse caso, pressupõe, no atual momento, também um conceito em construção.

Compreende-se, assim, a amplitude dessa nova perspectiva que avança e engloba tanto as noções de qualificações, enquanto aqueles conhecimentos prescritos no posto de trabalho, como as habilidades esperadas do trabalhador, resultando num conceito que agrega múltiplas variáveis. Num movimento paralelo, a compreensão do conceito de modelo de competência tem questionado a categoria de qualificação social, sendo esse um discurso reproduzido, sobretudo, pelo patronato e apropriado por alguns setores da sociedade, como poderá ser visto na discussão de como a educação profissional se apropriou de determinados conceitos das relações de produção.

Assim como a noção de qualificação, o modelo de competência não estabelece um conceito estático. O dicionário de Educação Profissional de Fidalgo e Machado (2000, s.p) destaca um conceito de competência:

Demonstração, dentro de situações reais, de domínio de conhecimentos e de habilidades, de condições do agir com eficácia. O termo competência ganhou evidência na década de 70, no contexto da crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho e sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Ele aparece fazendo contraponto com a noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível.

Esse conceito, com suas dimensões que enfatizam as habilidades ligadas à subjetividade como elemento fundamental para tomada de decisões no processo de trabalho, passa a nortear a forma como o empregado deve se posicionar na empresa, dentro do cenário de desregulamentação e reestruturação do trabalho. Fidalgo e Machado (2000, s.p) definem o termo:

Competência é a capacidade de confrontar as regras gerais com as situações singulares. Requer visão global e atualizada do trabalho e a arte de tomar a decisão. A noção de competência permite recompensar cada um segundo seu engajamento subjetivo e sua capacidade 'cognitiva' de compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função na empresa.

Nessa concepção, não basta possuir o diploma, ademais, é necessário ser detentor de habilidades próprias, que se relacionam com o atendimento mais alinhado às necessidades do capital, sob um discurso de melhor adaptação à geração tecnológica. Segundo Paiva (2000,

p.6), essa lógica apresenta uma realidade na qual o “mercado de trabalho depende cada vez mais do capital cultural e social dos indivíduos”.

A fim de mensurar as consequências dessa realidade, é indispensável discutir sobre as transformações da década de 1990, que se fez terreno fértil para apropriação de novas formas de expropriação do trabalho. O período em questão, também trouxe consigo o conceito de empregabilidade, conceito este que corrobora com um discurso de desresponsabilização, dentro da perspectiva do “Estado Mínimo”, no qual há uma minimização de influência do Estado nas políticas públicas, e sobre o qual se apresenta a discussão no próximo tópico.

1.3 Década de 1990: reorganização do modo de produção capitalista

A década de 1990 é marcada por profundas transformações, principalmente quando a temática é a inovação do sistema capitalista de produção. Antunes (2004) evidencia que a flexibilização do trabalho⁴ é marca fundamental para a precarização da vida dos trabalhadores no processo produtivo e, conseqüentemente, na vida privada. Ele considera que um dos motivos da acentuação dessa realidade está na forma com que o capital passou a “capturar a subjetividade” do trabalhador, consequência da racionalização do trabalho pensado cada vez mais estrategicamente sob a égide do favorecimento do capital. Defende que essa lógica se dá mediante as práticas toyotistas. Sob esse raciocínio, afirma que:

Apesar de o toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho do taylorismo/fordismo, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito a ambos, ele tenderia, em contrapartida, a surgir como um controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo. (ANTUNES, 2004, p.346).

Essa reorganização do processo de trabalho, expressa pela produção flexível, dá origem a uma nova forma de se pensar capital e trabalho. Nessa perspectiva, a instabilidade do emprego é ponto fundamental que desequilibra o conflito das forças entre as classes, uma vez que o trabalhador se vê diante de vínculos de trabalho cada vez mais frágeis, ditados pela

⁴ Para Antunes (2004) o termo “flexibilização do trabalho” está ligado às várias formas que o sistema capitalista apresenta para flexibilizar o trabalho, refletindo mais exploração ao trabalhador, intencionando o desmonte dos direitos trabalhistas e a precarização do trabalho.

política de trabalhadores temporários e terceirização do trabalho. Apesar disso, Antunes (2004) ressalta que, ainda que o contexto demonstre a desproporção das forças conflitantes, o trabalhador ainda tenta criar um espaço de disputa de interesses e o conflito não é nulo.

A respeito do conflito de classes, Oliveira, R. (2003, p.16) discute que a flexibilização do trabalho se deu, principalmente, enquanto estratégia do capital em acomodar o conflito dos trabalhadores no modelo taylorista-fordista. Isso porque, nessa nova perspectiva, o capital faz com que o trabalhador se sinta parte do processo, dando certa autonomia para os sujeitos a fim de minimizar as possíveis lutas. O autor afirma que “as classes economicamente dominantes, procuraram minar o desenvolvimento de ações contrárias ao seu projeto planetário”. Defende ainda essa posição, principalmente quando observa que a década de 1980 foi marcada por um aumento considerável de criação de sindicatos e correlaciona com a forma rígida com que o modelo taylorista-fordista se apresentava aos trabalhadores.

Na perspectiva da flexibilização, o papel da escola surge numa concepção “salvadora”, possuidora das credenciais para produção de mudanças na vida dos trabalhadores à medida que estes buscassem “adquirir competências” que proporcionariam uma maior propensão à inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, R., 2003). A partir da lógica que evidencia a necessidade dos trabalhadores apresentarem as competências necessárias para uma melhor colocação frente ao mercado de trabalho é que se constitui o conceito de empregabilidade.

Sob a ótica da empregabilidade, a necessidade de os indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito das possibilidades de superação do desemprego existente (OLIVEIRA, R., 2003, p.36).

Esse raciocínio também explicita um movimento de responsabilização e desresponsabilização. Por um lado, o Estado se desresponsabiliza pela inserção do trabalhador no mercado de trabalho, visto que é de sua responsabilidade a busca de habilidades que o tornem interessante para as qualidades demandadas pelo capital. Por outro lado, o desemprego, então, encontra justificativa na falta de condições dos trabalhadores para alcançar certos postos de trabalho, uma vez que torna de sua responsabilidade adquirir as habilidades necessárias, responsabilizando o trabalhador pela sua colocação no mercado.

Todo o contexto apresentado reforça a forma de se pensar a formação profissional sob o discurso do desenvolvimento, entendido enquanto crescimento econômico. Almeida e Carvalho (2000) argumentam que diversos países se viram diante de transformações substanciais na forma de oferta de educação, a fim de atender às novas demandas do mercado e essas mudanças refletem transformações também no Brasil.

1.4 O desenvolvimento da formação Profissional e Tecnológica no Brasil: considerações históricas.

Após explanação a respeito do *modus operandi* do sistema capitalista para se reorganizar e ditar novas tendências para adequação às suas demandas, este tópico prende-se à análise de como os ajustes e reajustes desse sistema podem estabelecer relações de causa e consequências no modo de ser de determinadas políticas e posturas adotadas no Brasil no âmbito da EPT. Para isso, considera-se os discursos de alguns autores que se debruçam sobre as teorias de trabalho e educação,

Antes, porém, é conveniente estabelecer o conceito que norteia, nesta pesquisa, a concepção de educação profissional. Nessa direção, recorre-se ao Dicionário de Educação Profissional de Fidalgo e Machado (2000 s.p.):

Relativos à profissão e ao ofício, têm como sentido geral a preparação de especialistas, de profissionais, de diferentes campos e níveis de atuação. Segundo CATTANI (1997:94): “A formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou em empresas”.

Sobre a reflexão de educação tecnológica, esta será exposta no decorrer deste tópico, haja vista que a construção de sua compreensão é posterior à concepção de educação profissional. A discussão em torno dessa categoria se dará de forma sistematizada, dentro do contexto em que surgiram as instituições que foram pioneiras na concepção do conceito de educação tecnológica.

De modo a introduzir a compreensão acerca do desenvolvimento histórico da construção da educação profissional e tecnológica no Brasil, no que tange à sua história, optou-se por uma sistematização de recorte temporal, conforme divisão a seguir:

- Primeiras Iniciativas: dualidade na educação, marca da educação profissional: Seção que apresenta as ações embrionárias de formação profissional no Brasil no recorte temporal compreendido no período entre a década de 1909 até 1986, ano em que se deu a tentativa de implantação de 200 escolas industriais.
- Educação profissional: estratégia de desenvolvimento industrial. Este segundo período trata de uma seção que analisa as transformações oriundas da década de 1990, com a reorganização do desenvolvimento industrial, até o final do governo Fernando Henrique Cardoso, em 2003;
- “Uma nova configuração da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”: Assim se constitui o título da seção em que o recorte histórico se inicia nas ações do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003 até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFs, no ano de 2008.

1.4.1 Primeiras Iniciativas: dualidade na educação, marca da Educação Profissional (1909 a 1986).

Em meados do século XIX, Cunha (2000) expõe que o período, esporadicamente, demandava o trabalho, no setor manufatureiro, de alguns “operários” que eram homens livres e/ou órfãos abandonados que não possuíam condições de se oporem perante a coação do Estado para atuar, especialmente aos arsenais militares e da marinha. As indústrias que se implantaram no Brasil, em meados do século XIX, não demandavam ensino profissionalizante. A aprendizagem era resultado do próprio trabalho. Nas primeiras iniciativas o trabalho manual se destacava (TAVARES, 2012).

Neste cenário, começaram a aparecer iniciativas que objetivavam a formação da força de trabalho e aprendizado de um ensino mais prático, como aponta Oliveira, M. (2003), com a criação, em 1909, do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro. Antes disso, porém, outras instituições do gênero faziam papel semelhante no Brasil. Exemplo disso foi o “Liceu de Artes e Ofícios”, criado em 1857, também no Rio de Janeiro, porém rapidamente extinto por não ter condições, especialmente físicas, para sua instalação. Outro exemplo é apresentado por Cunha (2000, p.3) em sua obra “O ensino de Ofício nos primórdios da industrialização”, que diz respeito às “Casas de educandos artífices”. Sobre essas casas, o autor descreve:

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais, de 1840 a 1865, que adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em usos no âmbito militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina. O mais importante dos estabelecimentos, desse tipo, O Asilo de Meninos Desvalidos, foi criado na cidade do Rio de Janeiro em 1875.

Nessas instituições, crianças entre seis e doze anos, que viviam em estado de pobreza, eram levadas a aprender ofícios de tipografia, encadernação, carpintaria e etc. A contrapartida dessas crianças era auxiliar nos trabalhos das oficinas da entidade. Percebe-se que a intenção das referidas instituições era permeada por um caráter da educação conduzido pela moralidade. Apesar de todas essas iniciativas, a literatura revela que foi somente em 1909 que o Estado assumiu a responsabilidade da formação profissional, como afirma Kuenzer (1999, p.122):

A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se em 1909 (...) estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.

As primeiras iniciativas de educação profissionalizante, desde o final do século XIX, já apontavam para um traço que fica evidente nas discussões da educação profissional: o caráter dual dessa modalidade de educação, haja vista a separação de um perfil de público-alvo para educação profissional, diferente do público para outras modalidades de educação. A formação de trabalhadores era reservada aos desvalidos e desafortunados, com vistas à retenção da marginalidade. Comungando dessa concepção, Kuenzer (1999, p.122) afirma:

A formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo - a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

Frente a esse raciocínio da marca da dualidade presente na história da educação profissional, Tavares (2012, p.5) descreve as ações embrionárias nessa modalidade de ensino

e observa que esta se apresentava como mecanismo capaz de socorrer a população, sobretudo por certificar que o público atendido era composto por “pobres, aleijados, cegos, surdos, escravos, loucos, órfãos, entre outros marginalizados pela sociedade da época”. Ele defende também que o ensino não se relacionava com ensino propedêutico⁵. Nesse período, Tavares (2012, p.4) afirma que a educação “era vista como filantropia e caridade”.

Um problema criado na Nova República é que, com a abolição da escravatura, o país se viu diante de muitos indivíduos despossuídos de condições para o sustento. Assim, a educação profissional foi se constituindo, levando em conta as questões de classe e legitimando o caráter dual que conduz os discursos de muitos escritores (TAVARES, 2012).

Em 1909, no governo Nilo Peçanha (1909-1910), destaca-se a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices em dezenove estados brasileiros. Essas escolas tinham como público alvo a população marginalizada, desprovida recursos financeiros, e seguiam uma lógica de caráter assistencialista, especialmente se forem observados os princípios que norteavam seu Decreto de criação (nº 7.566/1909), no qual era estabelecido, entre os seus objetivos principais, a intenção de “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

O documento demonstrava uma manifestação clara a respeito do papel que a educação profissional deveria cumprir na vida dessas pessoas. Dessa forma, percebe-se que tal modalidade estava longe de ser uma medida que visasse contribuir com as questões ligadas ao ensino técnico, muito menos relacionada a princípios de uma formação integral, mas tratava-se de uma educação de caráter moral.

Historicamente, esse período demarcou o avanço da industrialização no Brasil. Em contrapartida, viu-se o aumento da safra e incipiente exportação do café brasileiro, que gerou a crise do café em meados de 1929 e 1930. A década de 1930 foi concebida, também, como uma marcação cronológica de maior ascensão das iniciativas mais sistematizadas no que concerne à oferta de formação profissional, em virtude de ser o período de maior expansão do processo de industrialização, em que se acentuaram as ações no sentido de uma organização maior da educação profissional no Brasil.

⁵Conforme o Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil, educação propedêutica “refere-se a uma educação iniciadora para uma especialização posterior. Como característica principal, temos uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo”.

Nesse cenário, o setor produtivo demandava mais atenção da economia brasileira, sendo que as atividades do setor secundário e terciário eram quase que inexistentes (KUENZER, 1999). Apesar de o Brasil ter passado pelo processo de intensificação da industrialização em 1930, é somente em 1950 que o país se viu diante do mercado das multinacionais.

No período entre 1930 e 1945, grandes mudanças marcaram os rumos da educação no país. Um dos marcos foi a inclusão da educação profissional como dever, previsto na constituição de 1937, apesar do Congresso Nacional já ter sancionado em 1927 o Projeto de Fidélis Reis que previa oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. A constituição de 1937 previa que essa oferta deveria estar atrelada a parcerias feitas entre Estado, indústria e sindicatos. Um marco a ser destacado nesse percurso, diz respeito à Reforma Capanema em 1942, uma vez que foi pioneira no sentido de sistematizar o ensino técnico-profissional no país.

A Reforma Capanema, em síntese, legitima as propostas dualistas que visam formar intelectuais por um lado (ensino secundário) e trabalhadores por outro (cursos técnico-profissionalizantes), acirrando, assim o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que continuou não tendo acesso amplo ao ensino superior. (OLIVEIRA, M., 2003, p.33)

Em meio a essas mudanças, as Escolas de Aprendizes e Artífices se modificam com o advento do Decreto nº 4127 de 25 de fevereiro de 1942 em Escolas Industriais e Técnicas, estabelecendo a organização da rede federal. Este decreto apresentou transformações importantes no que se refere à organização de educação profissional, sobretudo no sentido do ensino profissionalizante ser equiparado à educação ofertada ao ensino secundário, possibilitando ao egresso dessa modalidade de educação ingressar no nível superior, contudo somente à sua área de formação técnica.

Apesar da inovação, Oliveira, M. (2003) argumenta que essa postura reforça e formaliza a proposta dualista, que evidencia a formação profissional destinada ao atendimento de um público com perfil socioeconômico vulnerável.

Nesse período, também ocorreu a emergência do “sistema S” que se tratava de um sistema de educação profissional, financiado pela iniciativa pública e privada, que ofertava cursos de curta duração voltados para a indústria e comércio. As instituições criadas eram geridas pelo governo, bem como por sindicatos ligados à indústria e ao comércio, quais sejam: Serviço Nacional da Indústria (SENAI, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial (SENAC, 1946) e, posteriormente, criados o Serviço Nacional de Agricultura (SENAR, 1991) e o Serviço Nacional de Transporte (SENAT, 1993), expressando a criação de um sistema que privatizou em parte a educação profissional no país.

Algumas mudanças consideráveis foram percebidas com as iniciativas de estruturação da educação profissional, conforme aponta Oliveira, M. (2003, p. 34):

Aos poucos, foi-se percebendo que esse tipo de ensino ganhou uma certa projeção, que se traduziu, sobretudo na elaboração de legislações, tais como: a lei 3552, que instituiu uma nova estruturação para a educação profissional, e o decreto nº 47.038 /59, que criou a Rede Federal de Ensino Técnico e conferiu a ela vinculadas o estatuto de autarquia.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe uma mudança significativa no que concerne à educação profissionalizante: a equivalência do curso técnico ao ensino secundário para acesso no ensino superior, agora sem restrição de curso. Nesse período, os cursos ministrados pelas escolas do sistema S, passaram a adquirir o mesmo status dos outros cursos técnicos, já que antes não eram equivalentes. Na mesma época, começou-se a aceitar a criação de cursos rápidos, enquanto resposta a uma demanda crescente do mercado da década de 1960.

Após a implantação da ditadura militar, a partir de 1964, houve ainda mais mudanças na forma de se pensar educação profissional no país e essas transformações foram, sobretudo, marcadas pela Lei nº 5692 de 1971, que propunha, entre outras determinações, a extinção da separação entre escola secundária e escola técnica, por meio da criação da “escola única”. Sobre essa concepção, Amorim (2013, p. 44) ressalta que “institui-se no ensino de 2º grau a profissionalização compulsória (Lei nº 5692/71), sendo o ensino médio unificado uma vez que todo esse ensino passa a ser considerado como educação profissional”.

Inúmeras foram as críticas com relação à mudança, principalmente no que concerne à falta de estrutura das escolas para ofertar educação profissionalizante, fundadas na alegação que somente as escolas que faziam parte da Rede de Educação Federal possuíam condições, em virtude, especialmente da experiência e estrutura (KUENZER, 1999 e OLIVEIRA, M., 2003).

Nesse contexto, somente as escolas da rede federal de educação conseguiram se manter com a oferta de cursos profissionalizantes com qualidade. As outras escolas se viram diante da possibilidade facultada aos estudantes de fazer somente um terço da parte da

educação profissional, e isso fez com que houvesse a “continuação da formação propedêutica do ensino médio” (OLIVEIRA, M., 2003, p. 38) e que a “profissionalização compulsória” não fosse realmente implementada.

As Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, em 1978, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, que lhes dava a competência de ministrar cursos de graduação e pós-graduação. O primeiro curso superior criado nesta instituição foi o de Engenharia de Operação, porém, não foi reconhecido. Essas instituições foram pioneiras na concepção do conceito de educação tecnológica.

Em relação à dimensão da educação tecnológica, se faz pertinente uma maior análise, visto que se trata, segundo Oliveira, M. (2003), de uma terminologia de diferentes interpretações. A autora aborda que a discussão da temática deve extrapolar os princípios que oficialmente se apresentam para configuração dessa modalidade de educação, previsto no Decreto nº 6545 de 1978, que foi pioneiro da menção ao termo “educação tecnológica”, ao transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Em linhas gerais, o termo, nos moldes oficiais, apresenta-se a partir de uma concepção de instituições de educação que tem como objetivo ministrar cursos técnicos e superiores, nos quais os egressos do ensino profissionalizante possam ter credenciais para comporem o processo de verticalização do ensino rumo a cursos Tecnólogos. Sobre o processo de verticalização, Pacheco (2010, s.p) destaca:

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica.

Oliveira, M. (2003) defende que a educação tecnológica ultrapassa o conceito de verticalização, e discorda da teoria que está por trás dos princípios desse tipo de modalidade que se centrou na reatualização da leitura da Teoria do Capital Humano. Sobre tal teoria, é extensa a bibliografia que aponta o embasamento da construção das políticas de educação profissional e tecnológica, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob o pano de

fundo da releitura desta concepção. Trata-se de uma ideia teorizada pelo economista Schultz na década de 1960 que, de forma resumida, defendia o investimento na educação enquanto garantidor de desenvolvimento econômico. Sobre essa discussão, Oliveira (2003, p.7) afirma que:

Fortemente embasado na teoria do capital humano e influenciado pelas recomendações de agências internacionais de financiamentos- como o Banco Mundial- o governo brasileiro não assume o compromisso de minimizar as consequências negativas da globalização econômica e confecciona um discurso atribuindo aos próprios indivíduos a responsabilidade de disputar uma melhor posição no mercado de trabalho.

Comungando desse pensamento, encontram-se em Frigotto (2010), críticas no mesmo sentido, defendendo que a compreensão dessa teoria desmistifica a mascarada intenção de investimento na educação, tendo em vista o objetivo único de fortalecimento do capital, sob o discurso de desenvolvimento. A intenção desse investimento encontra sentido somente quando seus reflexos estão alinhados às demandas do capital, o que reforça a perspectiva de educação como processo de articulação do poder burguês.

Posterior à criação dos CEFETs, em 1978, entra em vigor a legislação que extingue a profissionalização compulsória. Marcada por novas diretrizes, a educação, naquele período, apresenta a substituição de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”.

Em 1986, observa-se a tentativa frustrada de implementar o programa de expansão e melhoria do ensino técnico que vislumbrava a criação de 200 escolas industriais. Já em 1990, encontra-se o cenário no qual se intensificam as demandas para as políticas de formação profissional, sobretudo enquanto resposta ao modelo de mercado flexibilizado e ideais neoliberais.

O próximo tópico problematizará sobre o cenário e sobre as implicações de uma concepção de educação profissional exigida diante do mesmo, em meio a um contexto em que se intensifica a concepção de um modelo de crescimento econômico para o país, alicerçado na perspectiva de um trabalhador que esteja preparado para atender às demandas do mercado.

1.4.2 Educação profissional: estratégia de desenvolvimento industrial

Pensar o desenvolvimento da educação profissional após a década de 1990 requer a retomada de alguns pontos da discussão dos conceitos do mercado flexibilizado que se apresentou no contexto do neoliberalismo, já traçados anteriormente neste trabalho. O cenário em questão retratava a intensificação das exigências de políticas de educação profissional, em virtude do acirramento das discussões em torno do conceito de qualificação ou competências que foram norteadores das concepções de educação requeridas, sobretudo no modelo de mercado que se modificava rapidamente pelo incremento das tecnologias no processo produtivo que exigiam dos trabalhadores determinadas habilidades para lidar com as inovações.

A partir desse período, transformações puderam ser observadas no âmbito da educação profissional, especialmente por ser um contexto de avanço das ideias neoliberais no Brasil, conforme aponta Evangelista (2009, p.24).

As políticas educacionais no Brasil têm um forte discurso ligado às ideias liberais sobre a sociedade, consequência do grande avanço do mercado como regulador das relações na vida dos trabalhadores na década de 90, considerada como o momento definidor na reforma da educação profissional brasileira. A partir dos anos 90 do século XX ocorrem algumas transformações no mundo do trabalho, refletindo na sociedade com relação às exigências de um novo perfil de trabalhador.

É bom ressaltar que o projeto de educação em debate não era aceito pela sociedade sem um mínimo de reação quanto à correlação de forças e interesses dos sujeitos envolvidos com a educação no país, sobretudo educadores e legisladores (OLIVEIRA, M., 2003). A sociedade se articulava tendo em vista, também, mudanças de concepções que estavam por trás das legislações educacionais.

Nesse sentido, Oliveira, M. (2003, p. 41) cita, por exemplo, a articulação em torno da possibilidade de participar na proposta da construção de uma nova LDB, paralela ao processo de promulgação da Constituição de 1988, que teve como interlocutor o autor Demerval Saviani. Tal projeto sugeria “várias modificações na educação nacional tendo como ‘pano de fundo’ uma concepção de educação baseada na tradição crítica e dialética”, que nada

tinha a ver com os discursos do modelo de competência exigido pela relação capital-trabalho e sim com a conceituação em torno da politecnia:

A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p.140).

Nesta concepção, espera-se um modelo de trabalhador com perfil diferenciado, que agrega aspectos do mundo do trabalho, bem como uma formação humana.

Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p.140).

Entretanto, no decorrer do processo de aprovação da legislação, Oliveira, M. (2013) revela as dificuldades em se estabelecer esse diálogo, que resulta na publicação final de uma Lei de Diretrizes e Base, em 1996, que não contemplou muitos dos ideais requeridos. A lei em questão apresentava uma diretriz nacional que uniformizava os currículos, sem flexibilização das propostas, e era marcada pela centralidade de trabalho com base nas competências valoradas pelo capital, influenciada, principalmente, por organismos internacionais que orientavam a política de educação brasileira sob a égide do capital, haja vista a relação de subordinação do Brasil estabelecida por empréstimos feitos a algumas instituições, como por exemplo, o Banco Mundial.

Neste cenário, algumas orientações do Banco Mundial contrariavam as concepções que vinham sendo construídas pelos CEFETs e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, desde a década de 1990. Nesse sentido, a ideia, dessa parcela da população que defendia a concepção da politecnia, era consolidar a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica, com vistas, especialmente, à formação integral geral dos estudantes.

Marcado por orientações de organismos internacionais, em outubro de 1994, ocorre o II Congresso Nacional de Educação Tecnológica (CONET), em Curitiba, evento no qual a SEMTEC apresentou as diretrizes a serem seguidas, pensadas fora do contexto das discussões anteriores. Após isso, vários foram os encontros marcados para alinhamento das políticas de acordo com o projeto político pedagógico apresentado pelas Escolas Técnicas Federais e dos CEFETs.

Entretanto, as discussões foram surpreendidas, em 1996, pela aprovação de um Projeto de Lei (PL nº1603) que “trouxe grande perplexidade, pois contrariava toda a concepção de educação tecnológica, todo o *ethos* da instituição, toda a tradição de educação de qualidade que vinha caracterizando o ensino das instituições em apreço” (OLIVEIRA, M., 2003, p.53 e 55). Isso porque as mudanças previstas, em síntese, determinavam:

A extinção da integração entre educação geral e educação profissional, resgatando a dualidade estrutural e o retorno do princípio da concepção taylorita-fordista, que desvincula a concepção da execução, saber intelectual de saber prático; a constituição de uma concepção de educação profissional voltada para o mercado e para o setor produtivo; a extinção da responsabilidade do Estado do custeio da educação profissional; a elitização da formação do técnico, em razão do aumento do tempo de sua formação; o fim da equivalência entre ensino médio e profissional, traduzida na impossibilidade do egresso do ensino profissional ter acesso ao ensino superior (...)

Em 1994, mais uma mudança ocorreu (Lei nº 8.948), na qual foram estabelecidos critérios para que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais pudessem se transformar em CEFETs. Em fevereiro de 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do país e governou por dois mandatos consecutivos. Nesse período, Tavares (2012) salienta o aumento da oferta de educação profissional na rede privada. Na transição do governo FHC para o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva foi retomada pela equipe de transição a temática em torno da relação ensino médio e educação profissional (MOURA, 2014, p.54). Com este novo governo e com a retomada da discussão da educação profissional no Brasil, uma nova organização começa a ser configurada. Sobre essa reorganização na seção que segue aprofundará a questão.

1.4.3 Uma nova configuração da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Em 2003, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva- Lula, o Brasil passou por mudanças significativas, especialmente na reestruturação da Política de Assistência Social. O seu governo representou um marco no avanço e expansão das políticas voltadas para o público em vulnerabilidade e /ou risco social. Já nos primeiros anos de seu governo, houve intensas discussões no intuito de retomar a relação integrada entre ensino médio e profissionalizante, que foram separados em 1997, o que resultou na realidade de retomada dessa junção (Decreto nº 5154/2004 que destituiu o nº 2208/1997).

Essa iniciativa – ensino médio integrado à educação profissional – representou um avanço em busca das diretrizes do ensino politécnico, que constitui uma concepção de educação que valorizou a formação integral dos sujeitos. Ciavatta (2012) faz uma discussão a respeito da importância da formação integrada e apresenta um conceito de Gramsci (1981, p. 144 *apud* CIAVATTA, 2012, p.3) sobre integração que faz alusão ao seu importante papel dentro da formação profissional:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação se torne inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Essa concepção trata de uma superação da perspectiva de formar para o mercado de trabalho especificamente, na qual o objetivo perpassa por uma preparação do discente para uma leitura de mundo ampla e atuação cidadã. (CIAVATTA, 2012). Em concordância, Araújo (2013, p.1) defende:

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Ademais, Ciavatta (2012, p.17) ressalta o relevante papel da sociedade em fazer essa concepção se tornar realidade, deixando explícito que o avanço na legislação nem sempre vem acompanhado de ações profícuas. Segundo ela:

A aprovação do Decreto no. 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada.

Essa preocupação de Ciavatta procede se observada a demora na regulamentação da lei que, embora seja de julho de 2004, somente em dezembro de 2007 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) – criada a partir da dissolução da SEMTEC em SETEC e a Secretaria de Educação Básica (SEB) – publicou o documento base em que estavam elencadas as diretrizes para o Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. Essa espera de três anos para publicação contribuiu para que os avanços fossem lentos (MOURA, 2014).

Além do avanço que foi a autorização para integração de cursos técnicos ao ensino médio, o mesmo Decreto (nº. 5.154/2004) definiu, também, a possibilidade de outras modalidades de ensino profissionalizante de nível médio, conforme mostra o Quadro nº 01, a seguir:

Quadro 01
Modalidades de Cursos Profissionalizantes de Nível Médio

Modalidades de Cursos	Perfil do curso
Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio	É ofertado para o discente que concluiu o ensino fundamental. O Ensino Médio e a Educação Profissional devem ser ofertados e articulados na mesma instituição de ensino, por meio de uma matrícula única.
Ensino Técnico de Nível Médio Concomitante ao Ensino Médio	É ofertado àqueles discentes que estejam cursando o Ensino Médio. Pressupõe matrículas distintas nos cursos de ensino médio e no profissionalizante, podendo o discente ser matriculado ou não no Ensino Médio da instituição ofertante do curso.
Ensino Técnico de Nível Médio Subsequente ao Ensino Médio	É ofertado àqueles discentes que tenham concluído o Ensino Médio.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com informações extraídas do Decreto nº. 5.154/2004.

No ano de 2005, observa-se à primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Paralelo a isso, houve, também, a mudança do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica do Paraná. Na sequência, em 2006, instituiu-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - que trazia as tendências da educação na modalidade integrada, contudo para o público de jovens e adultos.

Em 2007, ainda na gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, abarcando um conjunto de programas direcionados aos diversos níveis da educação (básica, profissionalizante, superior), no qual constavam propostas de expansão e reconfiguração da oferta do ensino profissionalizante. Dentre elas, estava a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Assim, por meio do Decreto nº 6.095/2007 e da Lei Nº 11.892, de 29/12/2008, é criada essa “nova instituição”, caracterizada por ser:

Autarquia federal, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparados às universidades federais. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2009).

A organização inicial dos IFs ocorreu por meio de publicação de um documento com uma chamada pública registrada no MEC/SETEC sob o nº 002/2007. Neste documento foram definidas as condições para que as instituições que ofertassem educação profissional, no âmbito federal, pudessem se organizar para apresentarem propostas de adesão. A chamada do MEC apresentava as instituições que podiam se submeter à nova institucionalidade, sendo elas:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado; a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins; duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná. (BRASIL, SETEC, 2007, p.2).

As transformações propostas por essa nova modalidade institucional apresentam tendências a uma proposta da educação contrária às desigualdades sociais, por meio de um modelo de educação fundada na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo (PACHECO, 2012).

Por outro lado, Mauro (2014) adverte sobre algumas contradições apresentadas pelos documentos oficiais ao elencar a educação profissional como forma de “atendimento às demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais e regionais...” (BRASIL, 2010). O autor argumenta que há contradições, já que, num primeiro momento, é apresentado “o conceito de trabalho como princípio educativo, enquanto, no segundo, a educação profissional é vinculada ao atendimento às demandas por formação de ‘recursos humanos’, noção proveniente da teoria do capital humano” (MAURO, 2014, p.67).

Apesar dessas contradições e de críticas nesse sentido, é eminente o alcance da atuação do governo Lula para a expansão e mudança de discurso nos rumos dessa modalidade de educação. Diante da análise de documentos oficiais no que concerne à criação dos Institutos Federais, Amorim (2013, p.106) ressalta que “em todos os textos apresentados insiste-se que, em oposição às políticas neoliberais, o que está em curso é uma “nova política de caráter progressista, comprometida com a transformação social”.

Apesar disso, a autora apresenta que esta nova institucionalidade também retoma alguns pontos do antigo projeto de educação profissional de outros governos que se pautavam na desigualdade social, quando analisada a perspectiva da dualidade escolar, especialmente. Além disso, ressalta que, como resultado de sua pesquisa, foi percebido que a perda da identidade também foi um prejuízo apontado pelos IFs. Por outro lado, destaca que muitos ganhos, no que concerne ao aumento de vagas, investimentos e expansão, sobretudo, foram sentidos por esta nova instituição.

Com a saída do Presidente Lula em 2010, o governo assumido por Dilma Vana Rousseff intensifica a expansão da rede federal da EPT. Por meio do sítio institucional oficial do MEC e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, observa-se que entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação construiu 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. A rede possui 38 Institutos Federais em todo o país, além de instituições que não aderiram à política de transformação em Institutos Federais, contudo oferecem educação profissional em todos os níveis, sendo 02 CEFETs, uma instituição em Belo Horizonte e outra

no Rio de Janeiro, e ainda 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Os IFs representam 90% da Rede Federal de Educação Profissional, contendo 581 campi do total de 644 existentes na rede de ensino. Nestas instituições, que contam com 60 mil servidores, estão matriculados cerca de um milhão de estudantes.

Com relação especificamente ao IF pesquisado, destaca-se que o IFNMG integra o conjunto dos IFs presentes em Minas Gerais. Em meio aos 38 IFs espalhados pelo Brasil, cinco unidades localizam-se em Minas Gerais, sendo este o estado que possui maior número de unidades dessa instituição. São eles: Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IFSUDESTEMG, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULMG e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. A construção dessas escolas, fruto de integrações de outras instituições, é apresentada por Amorim (2013, p.20):

Em Minas Gerais, os cinco Institutos criados resultam de integração entre instituições: o IFMG é fruto da integração entre o CEFET de Ouro Preto, o CEFET de Bambuí, e a EAF de São João Evangelista; o IFNMG resulta da integração do CEFET Januária com a EAF de Salinas; o IFSudeste MG originou-se da integração do CEFET de Rio Pomba e da EAF de Barbacena; o IFSulMG foi criado mediante integração das EAF de Inconfidentes, Machado e Muzambinho; e o IFTM resulta de integração do CEFET de Uberaba com a EAF de Uberlândia.

A reitoria do IFNMG está localizada na cidade de Montes Claros, no norte de Minas Gerais. O IFNMG possui *campi* nas regiões do Norte e Noroeste de Minas, Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Tendo *campus* nas cidades de Januária, Arinos, Almenara, Araçuaí, Pirapora, Montes Claros, Salinas, Diamantina, Teófilo Otoni e Campi Avançados⁶ em Janaúba e Porteirinha. A maior parte dos *campi* do IFNMG é recente, com exceção do *campus* Salinas com origem datada em 1953 e do *campus* Januária fundado em 1960, segundo dados do relatório de gestão do IFNMG, exercício 2015.

Conhecida a realidade sobre a configuração da educação profissional, o próximo capítulo trará as contribuições para análises e problematizarão do fenômeno da evasão escolar

⁶ Essas unidades se diferem do Campus, por não terem autonomia financeira e administrativa equivalente a um *Campus*.

e também a discussão que envolve as estratégias de combate à evasão no âmbito da educação profissional, que diz respeito à forma como a Assistência Estudantil se organiza.

CAPÍTULO II - A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO

O fenômeno da evasão na educação profissional requer análise a respeito de questionamentos fundamentais que norteiam esta investigação. Sobre esses questionamentos, destaca-se: o que é evasão? Como se dá o processo de evasão na escola? Quais as causas mais comuns de evasão? A evasão na educação profissional ocorre de maneira diferente de outras modalidades de ensino? Quais os dados a respeito desse fenômeno nos Institutos Federais de Educação? Tencionando responder essas questões, o presente capítulo foi organizado em três partes. Na primeira, trata-se do conceito de evasão. Posteriormente as discussões sobre este conceito foi situado dentro do contexto da educação profissional. Por fim, são discutidas as políticas de combate à evasão na educação profissional no Brasil.

2.1 Evasão: um conceito multifacetado

A amplitude da categoria evasão e suas consequências impõem a necessidade de um estudo a respeito de seu conceito, sobretudo para a construção de indicadores que sustentam o instrumental da investigação do fenômeno da evasão nos IFs. Diante disso, esta seção tem como objetivo discutir a literatura que aborda a temática, com vistas à compreensão do que se pode conceituar como evasão, a construção desse conceito, bem como suas motivações e consequências.

De acordo com os estudos de Dore (2011), Luscher (2013), Veloso (2001), Freitas (2009), Fini (2013), Heijmans (2013) a evasão apresenta-se como uma temática multifacetada, por isso, será empreendida uma análise que extrapola as dimensões individuais e institucionais. Assim, considera-se pertinente fazer o resgate histórico dos estudos sobre evasão, especialmente, para elucidar as variações conceituais que perpassaram e perpassam a temática.

Segundo Veloso (2001), no Brasil, as pesquisas sobre evasão começaram a se acentuar a partir de 1995, inicialmente com pesquisas no ensino superior, momento que o Ministério da Educação instituiu uma comissão intitulada de “Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão” e que tinha como intenção investigar o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior. Esse estudo foi publicado em 1996 e apresentou dados quantitativos sobre índices de evasão e conclusão no nível supracitado de ensino. Neste estudo, o MEC apresenta por meio de um relatório, intitulado “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de

Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas” que considera evasão como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BRASIL, 1996, s.p). Em nível mundial, a autora aponta que, a preocupação dos estudos em torno do tema já era evidente.

Freitas (2009) faz uma revisão teórica a respeito do conceito de evasão, apresentando-se enquanto uma importante referência para estudos e resgate histórico de discussões da temática. Ela aborda, em suas pesquisas, quais aspectos os estudos sobre evasão focaram em cada momento histórico.

Como ponto de partida, Bean (1981, p.1 *apud* Freitas, 2009) considera Spady (1970) o pioneiro em elaborar uma explicação a respeito do processo de evasão, tendo como fundamento os estudos de Durkheim a respeito do suicídio, a fim de entender e dialogar com o processo em questão. Para isso, explica que “o indivíduo que compartilha valores com o grupo social e tem amigos que o apoiam apresenta menos tendência ao ato do que aquele que não aceita os mesmos valores do grupo social nem tem o apoio de amigos” (FREITAS, 2009, p.252). Segundo esse pensamento, a integração social na escola contribui de maneira significativa para a permanência dos estudantes.

Ainda sobre o recorte histórico dos estudos de evasão, Freitas (2009) utiliza as pesquisas de Cope (1980), que subdividiu sete períodos de estudo sobre evasão e seu foco em determinado período, de forma sintética. O primeiro recorte se refere ao período que antecede à Segunda Guerra Mundial, no qual os estudos se baseavam em discussões eminentemente descritivas.

O período seguinte localiza-se entre a Segunda Guerra e o início dos anos 1950, no qual a autora considera que os estudos tinham como característica marcante a predição. Freitas (2009) afirma que, nesse período Pós-Guerra, os estudos sobre evasão aprofundaram-se. No terceiro recorte, compreendido entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o caráter fundamental das pesquisas centrava-se na preocupação em compreender como os estudantes se adequariam às instituições de ensino. Posteriormente, no quarto período, correspondente ao fim dos anos de 1960, o foco dos estudos estava voltado para os “tipos” de estudantes que evadiram e quais seriam as suas vivências no ambiente escolar. Nos últimos cinco anos de 1970, a centralidade dos estudos estava voltada para as “variáveis institucionais”.

Na segunda metade de 1970, retratando o sexto recorte, observa-se a preocupação com o olhar voltado para a forma como a escola se articulava para incentivar os estudantes a permanecer na instituição. Por fim, o último recorte apresenta preocupações com “qualidade

da interação entre professores e estudantes, o tipo de diploma e de certificados oferecidos no final dos cursos, a ajuda financeira e bolsas de estudos oferecidas” (FREITAS, 2009, p.250).

A pesquisa ressalta ainda que, recentemente, os estudos têm considerado a importância das políticas públicas para se pensar o enfrentamento da evasão, enfatizando que as políticas públicas podem e devem subsidiar ações de permanência de estudantes na escola.

A autora destaca que, até a década de 1970, é possível perceber que o foco das pesquisas evidenciava as motivações dos jovens para se evadirem. Somente no início de 1980 é que as pesquisas passaram a considerar outras variáveis no fenômeno da evasão, começando a discutir também as motivações de permanência dos estudantes, bem como aspectos institucionais.

A fim de observarem-se de forma mais sistematizada as discussões em torno dos estudos sobre evasão, apresenta-se a seguir o Quadro nº 2 - “Síntese do foco de alguns dos estudos teóricos relacionados com a persistência ou evasão de estudantes nos sistemas presencial e a distância: Período – 1962-1993”, elaborado por Freitas (2009), no qual a autora consegue sintetizar a centralidade das pesquisas no recorte histórico entre 1962 e 1993. Ressalta-se que, de acordo com a autora, grande parte desses estudos, focou-se no sistema presencial de ensino e em diferentes níveis de ensino, apesar de reconhecer que há poucos estudos nos níveis de educação infantil.

Quadro 2

Síntese do foco de alguns dos estudos teóricos relacionados com a persistência ou evasão de estudantes nos sistemas presencial e a distância. Período – 1962-1993.

AUTOR , ANO, TEORIA	FOCO DO ESTUDO	COMENTÁRIOS
Astin (1977, 1983) – Teoria do envolvimento.	Quanto mais envolvido com a instituição, maior probabilidade de permanência.	A satisfação é uma forte variável com efeito positivo na permanência.
Bean (1980, 1983) – Teoria organizacional sobre falta e evasão de trabalhadores aplicada à educação.	Usa conceitos de estudos organizacionais sobre a falta de trabalhadores ao emprego e sua evasão. Examina como os atributos das organizações educacionais e a estrutura de recompensa afetam a satisfação e a persistência dos estudantes.	Seu desenho de pesquisa estabelece uma forte relação entre satisfação e persistência de estudantes e trabalhadores.
Bean e Metzner (1985) – Evasão de estudantes não tradicionais.	Fatores ambientais têm mais impacto do aluno adulto de deixar de estudar do que as variáveis acadêmicas.	Estudantes não tradicionais podem estar em uma faixa etária acima da regularmente considerada adequada ao nível estudado.
Price (1977) – Evasão dos trabalhadores na indústria.	Seis variáveis sobre o controle da organização: integração social no emprego, pagamento, participação na tomada de decisões, rotina de trabalho, conhecimento do que deve fazer no trabalho e tratamento justo.	Adaptado e muito usado em educação.
Kamen (1971, 1974) – Tamanho da instituição.	Dados multi-institucionais para demonstrar como instituições de ensino superior de grande porte e complexidade têm, comparativamente, a menor taxa de evasão.	
McNeely (1973) – Desistência do estudante do ensino superior.	Múltiplos fatores, inclusive o tempo do curso até a graduação, quando ocorre a evasão e impacto do tamanho da evasão.	
Spady (1970) – Interação	Interação entre as características do estudante e ambiente institucional.	
Summerskill (1962) – Atributos pessoais	Relação entre atributos pessoais e motivo para evadir.	
Tinto (1975, 1993) – Integração social e acadêmica.	Integração social e acadêmica formal e informal, com ambos os sistemas (acadêmico e social).	Modelo largamente usando nas pesquisas sobre educação presencial e a distância.

Fonte: Quadro extraído da pesquisa de Freitas, 2009, *Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes*. p. 247 a 264.

Freitas (2009) considera ainda que, com o passar do tempo, as discussões sobre evasão passaram a considerar diversas variáveis, visto que as pesquisas apontavam que o fenômeno da evasão comportava uma multiplicidade de aspectos. Essa perspectiva multidimensional dificulta a definição de um conceito, como alertam Fini, Heijman e Luscher (2013, p.236), afirmando que “a característica multiforme do fenômeno dificulta a construção de um conceito consistente e uniforme, aplicável a todas as situações já identificadas como de evasão (abandono escolar)”. Esses autores fazem uma revisão bibliográfica do conceito de evasão e examinam o fenômeno da evasão considerando-o um fenômeno multifacetado face às inúmeras dimensões de análises.

Fini, Heijman e Luscher (2013) destacam a dificuldade de construção do conceito de evasão e lançam ao longo do seu artigo, intitulado “Insucesso, Fracasso, abandono, evasão: um debate multifacetado”, aspectos fundamentais para compreensão do fenômeno. Esse conceito pode fazer referência a uma multiplicidade de situações, quais sejam:

a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, saída do aluno ao sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, ao abandono da escola e posterior retorno. Ele abrange indivíduos que nunca ingressaram num determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, bem como o estudante que conclui uma etapa do ensino, mas se comporta como um *dropout* (evadido) no interior do contexto social (FINI; HEIJSMAN e LUSCHER, 2013, p.236).

A partir dessa multiplicidade de situações apresentadas, reforça-se a importância de reconhecer a análise do fenômeno da evasão sob o ponto de vista do “lugar” em que ela ocorre.

Ristoff (1999 *apud* VELOSO, 2011, p.5), ao aprofundar os estudos em torno da evasão nos cursos de graduação na Universidade Federal de Mato Grosso, coloca em voga o conceito de mobilidade, destacando que esse fenômeno “distingue-se do fenômeno da evasão, onde “evasão” corresponde ao abandono dos estudos, enquanto “mobilidade” corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso”.

Partilhando da mesma lógica do conceito sobre mobilidade, Dore e Luscher (2011) salientam que um dificultador apontado sobre as análises de evasão no sistema da educação profissional, diz respeito às possibilidades múltiplas no percurso da formação de mobilidade do discente nos cursos. Por exemplo, um estudante pode sair de um curso técnico e mudar para outro no mesmo eixo tecnológico, ou pode se transferir para o mesmo curso técnico, contudo em modalidade diferentes (concomitante, subsequente, e integrado). Com

isso, as autoras sugerem que grande parte do que é considerado evasão, na verdade trata-se do fenômeno da mobilidade. Dada a singularidade de cada situação que pode ser ou não considerada evasão, percebe-se que analisar a evasão requer a observação sob o tipo de evasão que se está discutindo, qual seja: de curso, da escola ou do sistema.

Estes “tipos de evasão” são discutidos, sob a perspectiva do nível superior, no relatório feito pelo MEC, em 1996, intitulado “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”. Neste, a evasão de curso se caracteriza quando o estudante deixa o curso, por situações diversas, como exemplificadas pelo relatório: “abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional” (BRASIL, 1996).

Na situação da evasão de escola, o estudante não só deixa o curso, como também se desliga da escola em que está matriculado. Já na última forma de evasão, que se apresenta como “evasão do sistema”, o estudante deixa o sistema de ensino ao qual está matriculado. Na perspectiva do nível superior, o relatório apresenta que, nesta situação “o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior”.

Percebe-se assim, a complexidade de fatores que envolvem as discussões sobre a evasão. Dore e Luscher (2011) afirmam que a evasão é o resultado final de uma série de processos que se expressam na trajetória da vida escolar, sendo esses processos determinados por causas variadas, como por exemplo: fatores sociais, familiares, individuais e institucionais. Por isso, observam que estudar o fenômeno da evasão requer a análise de variadas dimensões do ponto de vista do estudante, bem como da escola e do sistema de ensino. Diante disso, Araújo (2013, p.34) destaca que:

A evasão escolar pode ocorrer pela desistência/abandono do aluno, pelo trancamento da matrícula para um posterior retorno ou pela retenção por frequência e/ou conteúdo. Essa problemática deve ser analisada de modo a identificar de qual evasão se trata: do curso, da instituição ou do sistema.

Assim, quando se propõe uma pesquisa sobre evasão, é imprescindível observar a perspectiva adotada no tocante à dimensão a ser analisada. Segundo Dore e Luscher (2011), as pesquisas devem ser claras quanto à escolha de sua principal referência, o que não impede de estabelecer nexos com as outras dimensões.

As autoras (2000 apud Dore e Lucher, 2011), corroborando com a discussão de que a evasão deve ser investigada por diferentes aspectos, apresentam o estudioso Rumbenger, que se destaca entre os pesquisadores da evasão nos Estados Unidos, para dizer

que um dos facilitadores da compreensão para elencar soluções à evasão é o levantamento de suas causas. Esse levantamento é complexo de se fazer tendo em vista que as causas estão ligadas a dimensões internas e externas à escola, bem como internas e externas ao indivíduo. As autoras alegam que há uma complexidade em discutir sobre o problema da evasão e a pesquisa se torna ainda mais complexa quando se introduz no problema a investigação das possíveis causas de evasão, considerando a multiplicidade da questão envolvida.

Por se tratar de um fenômeno complexo, a articulação para solução do problema também se torna desafiadora, tendo em vista a articulação de vários setores. Na literatura, a posição mais adotada para se pensar em estratégias de combate à evasão diz respeito a ações preventivas. Da escola é esperada a percepção das causas e manifestações do fenômeno com vistas à formulação de melhores estratégias de combate do problema (FINI; HEIJSMAN; LUSCHER, 2013)

Considerando que o levantamento das causas do processo de evasão é um fator que facilita o entendimento do problema e que é a partir desse levantamento que se torna possível vislumbrar articulações para sua solução e a prevenção, torna-se necessário ater-se às essas possíveis causas, apontadas pela literatura da área como aquelas que levam à evasão tanto sob a dimensão individual como institucional.

Antes, porém, é válido ressaltar que, de maneira geral, as causas de não permanência do estudante na instituição não se apresentam, necessariamente, de forma pontual. Isso acontece porque a evasão é um fenômeno processual que se manifesta no percurso escolar, não tendo suas causas centradas num momento específico em que o discente “abandona” a escola (DORE; LUSCHER, 2011). Nesse sentido, a evasão acaba sendo o resultado de um processo que se dá ao longo do percurso escolar do estudante.

Daí a necessidade da investigação sobre as motivações levar em consideração todo o processo de vivência do estudante na escola.

2.1.1 A Evasão escolar e suas motivações

A respeito dos dados que apontam as motivações para evasão uma pesquisa realizada pela fundação Getúlio Vargas, no Brasil, sobre evasão no ensino médio (2009) apresenta como resultado os principais motivos de abandono escolar, sendo eles: falta de interesse, representado por 40,29% dos pesquisados; questões ligadas à falta de recurso financeiro familiar, expressando 27,09% e os demais 31,73% responderam outras motivações.

Sobre a mesma temática, Dore e Luscher (2011, p.783) apresentam algumas pesquisas internacionais e apontam que aspectos socioeconômicos aparecem como principal motivo de evasão em todos os níveis de ensino.

Os dados retratam como sendo maioria os motivos ligados à perspectiva individual, como apresenta também Marchesi e Pérez (2004, p. 19) citados por Gugelmin (2015, p.40), relatando que, “pesquisas indicam que mais da metade das variações nos resultados de fracasso escolar são conferidas às diferenças individuais dos alunos, mas que essas são por sua vez determinadas pelas interações de fatores sociais, culturais e familiares”.

Discutir a respeito da dimensão do indivíduo reflete a ênfase nas características que estudantes podem apresentar enquanto causa de sua saída da escola. Dore e Luscher (2011) apresentam que os estudos sob essa perspectiva mostram que, na dimensão do indivíduo, são vários os fatores que podem ser levados em consideração, principalmente o envolvimento do indivíduo com a escola, em dois níveis: o engajamento escolar, que diz respeito à forma como ele se relaciona com a aprendizagem; e o engajamento social que diz sobre a forma desse indivíduo se relacionar com os colegas, professores e membros da comunidade escolar.

Ainda sobre a análise de fatores que corroboram para a permanência do estudante na escola, Fini, Heijman e Luscher (2013) destacam a participação deste em atividades escolares que permitem seu envolvimento com a comunidade escolar, além de conferir um sentido de pertencimento. O oposto eleva a possibilidade de insucesso escolar, o que pode desencadear no discente um sentimento negativo na identificação com a escola e, conseqüentemente, torná-lo mais vulnerável a não permanecer no ambiente escolar.

Ademais, sob a perspectiva do indivíduo, entretanto ligado a fatores externos a ele e não da instituição escolar, Fini, Heijman e Luscher (2013) apresentam a importância de se considerar as desigualdades provocadas pelos diversos contextos familiares aos quais o estudante pode pertencer, sendo esse contexto elencado como um fator fundamental na análise do sucesso ou fracasso escolar. Sobre isso, os autores destacam que:

Algumas das principais variáveis que incidem sobre a direção e o êxito dos percursos escolares encontram-se, sim, no status sociocultural da família de origem, influenciando fortemente sobre as trajetórias escolares e determinando oportunidades diferenciadas, em vários níveis, tais como os resultados conseguidos no nível da escola obrigatória, o acesso a diversos tipos de escola pós obrigatória, a percepção da importância ou não da aprendizagem escolar (FINI; HEIJSMAN; LUSCHER, 2013, p. 252).

Essas desigualdades verificadas no percurso escolar, no tocante, especialmente, às diferentes estruturas e culturas familiares, foram estudadas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1999), que se destacou ao apresentar discussões sobre como a escola legitima a desigualdade. Segundo Bourdieu, isso ocorre em razão da escola não observar e tratar de forma igual os estudantes que se originam de famílias que possuem pouco ou nenhum “capital cultural”, como ele conceitua:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1999, p.41).

Sob o ponto de vista da importância da escola refletir acerca do capital cultural dos alunos, o autor discute mecanismos de exclusão da escola para com aqueles que são desfavorecidos, tendo em vista seu conceito de capital cultural. Aborda, ainda, a transmissão do capital cultural aos herdeiros, evidenciando a relação dessa realidade com a falta de êxito escolar, o que se relaciona com a evasão.

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 classes 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, 1999, p.71, **grifos do autor**).

Ancorados na teoria do capital cultural e sua relação com a evasão, os pesquisadores Lima, Souza, Silveira e Silva (2012) investigaram o fenômeno da evasão em algumas instituições do Norte do Paraná, no Brasil, ressaltando o quanto é fundamental a escola adotar um perfil curricular que considere as desigualdades de origem dos estudantes. Eles salientam que “certamente, os resultados escolares poderiam ser diferentes, com chances educacionais maiores de sucesso para um maior número de alunos e, com influência positiva

sobre o fenômeno da evasão” (LIMA; SOUZA; SILVEIRA; SILVA, 2012, p.85), o que evidencia uma parcela de responsabilização da escola sobre a evasão.

Compreender o processo de evasão sob a ótica da escola é reconhecer que a saída do discente encontra motivação em aspectos que denotam a responsabilidade (ou falta dela) da escola. No que concerne à escola, Dore e Luscher (2011) sinalizam quatro pontos que se apresentam como causa para evasão, quais sejam: a composição do corpo docente, os recursos da escola, aspectos da estrutura escolar e práticas pedagógicas e escolares.

As autoras ressaltam que cada ponto estabelecido desdobra-se em outros. Estes pontos estão relacionados com a forma com que a escola se organiza e se apresenta com relação à sua estrutura física, aos recursos materiais e humanos necessários para bom andamento das atividades escolares, à gestão escolar e etc.

Ainda sob a ótica da responsabilidade da instituição escolar, Perrenoud (2001 *apud* Gugelmim 2015, p.43), afirma que, na perspectiva da escola, há três pontos fundamentais que refletem no processo de evasão dos estudantes, sendo estes:

Primeiramente o que está o currículo e na forma elitizada com que os conteúdos e práticas são escolhidos, distanciam demais da língua e saberes das classes populares, num segundo aspecto está relacionado à ajuda que a escola proporciona a cada aluno para percorrer o caminho educacional – nem sempre se respeita as diferenças, geralmente os métodos são padronizados partindo dos pressupostos que todos possuem as mesmas condições (sociais, intelectuais), e o terceiro elemento é o modo de avaliação, que também contribui para minimizar ou dramatizar as desigualdades de aprendizagem.

Nessa situação, na qual a escola se toma a centralidade das causas, encontra-se em autores como Bueno (1993, p.1) que reconhece a não permanência do estudante na instituição escolar não como evasão, contudo como um processo de exclusão.

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...

Em concordância e ultrapassando a institucionalidade da escola, Arroyo (2000, p.34) defende que o processo de exclusão escolar é resultado de práticas de exclusão que perpassam por diferentes instituições:

o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos completos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa

todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas...

Com esse discurso, o autor explicita a necessidade de se extrapolar os muros das escolas, quando da análise do fenômeno da evasão. Ele entende que esse fenômeno, enquanto expressão de um problema social originado da organização da própria sociedade é conduzido pela cultura da exclusão.

Por fim, após discussão das diferentes dimensões (individuais e institucionais) que os estudos sobre evasão podem apontar, busca-se uma maior compreensão sobre o fenômeno da evasão na educação profissional, tendo em vista que o fenômeno merece ser examinados, considerando as especificidades dos diversos contextos em que ocorre.

2.2 Evasão na Educação Profissional

A investigação do fenômeno da evasão na educação profissional possui incipiente estudo teórico e empírico. No Brasil, a professora Rosemary Dore, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG se destaca como coordenadora de uma pesquisa pioneira sobre evasão no âmbito da educação profissional técnica em Minas Gerais. Por meio dessa pesquisa, foi realizado em 2009, o I Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, na cidade de Belo Horizonte, que resultou na deliberação de se criar a “Rede de Pesquisa Ibero Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar- RIMEPES”, que é composta por pesquisadores e instituições de países latinos e tem a seguinte meta apresentada no sítio institucional oficial:

agregar pesquisadores e grupos de pesquisa sobre educação profissional de nível médio e evasão escolar, com o objetivo de aprofundar estudos sobre o tema e intensificar o intercâmbio de informações entre os membros da rede no Brasil e em diversos países da Ibero-América. A nossa experiência aliada a de cada país que integra a RIMEPES enriquece o debate e pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias e a formulação de políticas públicas que auxiliem a prevenir e combater a evasão escolar.

Por meio dessa investigação pioneira começa-se a discutir, no Brasil, a respeito do tema. Luscher e Dore relatam a dificuldade em elaborar instrumentos com os indicadores para a investigação, tendo em vista a escassez da teoria, afirmando que os dados sobre a evasão no

ensino técnico são escassos, tanto da teoria como das práticas de pesquisas. Eles afirmam, ainda, que “a falta de informação abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para construção de indicadores adequados à investigação do problema” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 782).

Outra dificuldade apontada pelas autoras em detectar o índice real de evasão na rede profissionalizante federal diz respeito à falta de dados destes estudantes junto aos órgãos de controle destes dados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa-INEP), uma vez que não é obrigatório o preenchimento desta situação no Censo. Somente dados de matrículas e conclusão são disponibilizadas para consulta pública.

Corroborando a informação acerca da falta de suporte teórico para o tema, Narciso (2015, p.69) faz o levantamento bibliográfico para sua pesquisa sobre evasão na Educação Profissional e aponta que:

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.

Nessa mesma direção, reforçando sobre a pouca bibliografia da temática, Dore, Sales e Castro (2014, p.381), pesquisadoras do grupo de estudos da evasão na educação profissional da UFMG, ressaltam:

Particularmente, sobre a evasão no ensino técnico regular de nível médio, nota-se que não há uma quantidade relevante de estudos. Essa carência de pesquisas também foi identificada por Dore e Luscher (2011), em levantamento realizado na base de dados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que demonstrou o número escasso de estudos e informações sistematizadas sobre a temática da evasão na educação técnica de nível médio. Trata-se, portanto, de um campo de pesquisa a ser solidificado no país.

Destaca-se que sobre o levantamento bibliográfico, numa pesquisa feita na biblioteca da Faculdade de Educação – FAE da UFMG, Luscher e Dore (2011) constataram a escassez dos dados quando o assunto é o ensino técnico, e perceberam que há mais menção do fenômeno da evasão ligado ao fracasso escolar em pesquisas da educação de nível

fundamental. Essa informação sobre o nível de ensino a que a pesquisa se refere é importante quando se analisa o fenômeno da evasão.

É necessário verificar na literatura que trata do tema da evasão que esse fenômeno se apresenta de forma diferente em cada nível ou modalidade de ensino, visto especialmente as particularidades de cada nível ou modalidade que são significativamente diversas. Especificamente com relação à educação profissional, tem-se um elemento fundamental que a diferencia das demais modalidades, sendo expresso pela falta de obrigatoriedade desse nível na educação (DORE; LUSCHER, 2011).

Sobre essa diferenciação do aspecto não obrigatório, Gugelmim (2015, p.41) ressalta que o ensino médio e o superior também sofrem com as consequências negativas refletidas pela evasão, por se apresentarem enquanto níveis de ensino que não implicam obrigação em cursá-los.

Todos os níveis de escolarização possuem taxas de evasão e, por conseguinte requerem atenção e investigação sobre os aspectos que a geram, contudo a sua ocorrência nos níveis de escolarização não obrigatórios – ensino médio e superior – possui um impacto negativo muito mais abrangente, uma vez que o mesmo afeta de forma significativa o desenvolvimento econômico-social dos indivíduos, visto que é nestes níveis educacionais que se oportunizam os conhecimentos para uma qualificação profissional mais elevada, e com isso a sua melhor inserção ou colocação no mundo do trabalho.

Paralela à discussão do nível em que o estudante se encontra, Dore e Luscher enfatizam a importância de se entender o Ensino Médio e sua problemática quando da análise da evasão nos cursos técnicos. As autoras entendem que falar em Ensino Técnico pressupõe falar de Ensino Médio, haja vista que em todas as modalidades da oferta de Ensino Técnico, sejam elas nas modalidades do ensino integrado, concomitante e subsequente, estão atreladas ao ensino médio.

Considerando-se que a conclusão do ensino médio é pré-requisito para a diplomação em um curso técnico, uma premissa para entender os problemas concernentes à permanência e à evasão de estudantes nas escolas técnicas consiste em identificar os gargalos de contenção do fluxo escolar nesse nível de ensino (DORE; LUSCHER, 2011, p.155).

As autoras também apresentam outro aspecto relevante para pesquisas na área da evasão, que diz respeito à definição do referencial da investigação, ou seja, se a análise do problema partirá do indivíduo, da escola ou do sistema social. Ademais, também é importante a perspectiva teórica em que se baseará para conceituar a evasão, o que significa apontar qual

público será considerado para compreensão de estudante evadido. Por fim, apresentam também a necessidade de que sejam levantadas as motivações que levam à evasão.

Tendo em vista os aspectos apresentados como essenciais para o processo de investigação, Dore e Luscher (2011, p.775) utilizando-se das pesquisas de Jordan, Lara e McPartland (1996), estabelecem três dimensões conceituais fundamentais para estudos a respeito da evasão na educação profissional:

A não obrigatoriedade desse nível de ensino tem consequências significativas sobre o fenômeno da evasão, levando alguns pesquisadores do assunto a distinguir três dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar: 1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais.

Outra dimensão para se investigar a evasão na rede profissional de educação diz respeito à atenção especial que deve ser dada aos primeiros períodos dos cursos técnicos. Esta constatação resulta de um estudo de Silva (2013) que apresenta que a maioria dos estudantes evadidos, de sua pesquisa feita no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais-PEP/MG evadiu do curso no período inicial dos módulos, sendo no início das aulas ou no decorrer do módulo.

Partindo dessas dimensões, pode-se ter uma metodologia mais sistematizada que contemple a análise do fenômeno da evasão na educação profissional, com vistas a se estabelecer indicadores para referenciar os estudos da temática. A importância deste tipo de estudo consiste em reconhecer que existe uma realidade que aponta para o aumento significativo nos índices de evasão.

2.2.1 Rede profissional: expansão da oferta e evasão

A expansão do Ensino Técnico, especialmente por meio do Programa de Expansão do Governo Federal, anteriormente mencionado, conseguiu elevar o grau de democratização da educação profissional no Brasil. Os dados retratam que a educação profissional apresentou uma ascensão no número de oferta de vagas, como consta na tabela abaixo elaborada pela auditoria do Tribunal de Contas da União – TCU em 2011, para análise

da evasão no âmbito da educação profissional, que retrata o quantitativo dos primeiros anos do programa de expansão:

Tabela 1
Total de estudantes que ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre 2/2/2004 e 1/9/2011.

Tipo de Curso	Total de Estudantes por Tipo de Curso	Percentual de Estudantes por Tipo de Curso
Formação Continuada	70.931	10,8%
Formação Inicial	19.855	3,0%
Ensino Médio e Técnico	413.362	62,7%
Bacharelado	28.745	4,4%
Licenciatura	39.458	6,0%
Tecnólogo	69.453	10,5%
Especialização (<i>Latu Sensu</i>)	15.988	2,4%
Mestrado Profissional	269	0,04%
Total	658.869	100%

Fonte: Tabela elaborada pelo relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União – TCU em 2011, para análise da evasão no âmbito da Educação Profissional.

Por meio da tabela é possível identificar o número significativo do percentual das matrículas do Ensino Médio e Técnico. Esses dados se explicam por considerar que no, período pesquisado – especificamente em 2008 com a criação dos IFs – a lei que regulamentou essas instituições versou sobre a obrigatoriedade de se ter o mínimo de 50% dos estudantes nesse nível de ensino.

Segundo a última publicação do INEP, referente ao ano de 2015 (das Sinopses Estatísticas da Educação Básica elaborada pelo INEP, a educação profissional apresentou o quantitativo total de 1.917.192 (um milhão, novecentos e dezessete mil e cento e noventa e duas) matrículas, o que representa mais que o dobro das matrículas em 2011 (tabela 1),

O aumento do número de oferta e acesso à modalidade técnica de ensino vem acompanhado, também, de um aumento expressivo nos índices das taxas de evasão (DORE; LUSCHER, 2011). O relatório de auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU em 2011, que avaliou os índices de evasão nos Institutos Federais e retratou dados que denotam profunda preocupação com relação aos números, reforça essa ideia:

A evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior ou menor medida. No Brasil, a educação profissional não foge a essa regra, sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos. A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo-prazo. (BRASIL, 2011, p.11).

Nessa auditoria, o TCU observou que nas instituições auditadas não há ações no sentido de compreender as causas da evasão, e retrata que “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).

Nesse sentido, foi publicado o acórdão nº 506/13 que estabelece diretrizes de combate à evasão no âmbito dos Institutos Federais. Dentre a recomendação de algumas medidas, destaca-se um item que salienta o levantamento precoce das motivações de não permanência do estudante, a fim de que se possa pensar em estratégias de prevenção à evasão, bem como dispõe sobre a necessidade de se estruturar e fortalecer a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAS:

9.1.1. Institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc.) (BRASIL, 2010).

Institui ainda sobre a normatização da política em cada localidade, bem como a necessidade de acompanhamento sistemático dos estudantes nesta situação.

análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (BRASIL, 2010).

Para a efetivação das diretrizes propostas pelo referido acórdão, foi elaborado o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal”, por meio da portaria SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013. Esse documento instituiu um grupo de trabalho formado por servidores da própria secretaria e outros da rede federal de ensino, com vistas a pensar formas para o enfrentamento e combate à evasão.

Nesse documento, são categorizadas as principais razões de evasão na educação profissional, subdivididas entre: fatores ligados ao indivíduo, fatores externos e internos da escola. Esses aspectos foram levantados mediante pesquisa realizada nos Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM e do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, conforme consta no Quadro 3 “Categorização das causas da evasão e da retenção”, a seguir.

QUADRO 3
Categorização das causas da evasão e da retenção.

Os fatores individuais destacam aspectos peculiares às características do estudante. Esse grupo é composto por fatores relativos a:	Os fatores internos às instituições são problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso. Nesse conjunto, estão os fatores:	Os fatores externos às instituições relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão. Os fatores que constituem esse grupo são:
Adaptação à vida acadêmica.	Atualização, estrutura e flexibilidade curricular.	Avanços tecnológicos, econômicos e sociais.
Capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo.	Cultura institucional de valorização da docência.	Conjuntura econômica e social.
Compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho.	Existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria); formação do professor.	Oportunidade de trabalho para egressos do curso.
Descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção.	Gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.)	Políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior.
Encanto ou motivação com o curso escolhido.	Gestão administrativa e financeira da unidade de ensino.	Questões financeiras da instituição.
Qualidade da formação escolar anterior.	Inclusão social e respeito à diversidade	Reconhecimento social do curso.
Outras questões de ordem pessoal ou familiar.	Motivação do professor.	Valorização da profissão.
Participação e envolvimento em atividades acadêmicas.	Questões didático-pedagógicas.	
Personalidade	Infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino.	
Questões de saúde do estudante ou de familiar.	Processo de seleção e política de ocupação das vagas.	
Questões financeiras do estudante ou da família.	Formação do professor.	
Escolha precoce da profissão.	Relação escola-família.	
Informação a respeito do curso.		

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações apresentadas no Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014, p.19 e 20).

Quanto aos dados relacionados ao número de evadidos, o relatório apresenta taxas significativas, no levantamento feito por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC. Esse é o sistema que operacionaliza a gestão das matrículas e das informações dos estudantes de toda a rede de educação profissional. Utilizando-se destes dados, o relatório citado faz um recorte de período compreendido entre 2004 até 2011, conforme se pode observar na tabela nº 2, sobre a situação dos evadidos.

Tabela 2
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.

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subsequente Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de Ciclos de Matrícula	287	1.544	483	163	107	739
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	16.066	3.084	2.538	21.762
Percentual de Evadidos	24,0%	18,9%	6,4%	8,7%	4,0%	5,8%
Percentual de alunos em Curso	37,9%	49,3%	44,4%	64,5%	68,1%	50,8%
Percentual de Concluintes	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: Tabela extraída do relatório de auditoria sobre evasão na rede profissional federal, em 2012.

Com base nos dados, são encontradas taxas expressivas nos índices de evasão, especialmente nos cursos de nível médio. Considera-se ainda importante, a observação do percentual de discentes que ainda estão em curso, no período, visto que podem, potencialmente, se constituir como público evadido, o que piora a situação da evasão quando da análise da proporção do quantitativo de matrícula feitas. Ademais, ressalte-se que o SISTEC considera como evadido aquele estudante que apresentou mais de 25% de faltas. Além disso, orienta que a escola mude o *status* do estudante para “evadido”, somente no final do ano, situação que também complexifica a análise do fenômeno da evasão, quando utilizado somente estes dados da forma com que se apresentam.

No tocante às possibilidades de ações de prevenção o relatório ressalta que os IFs, por serem instituições que ofertam educação em diferentes modalidades,

devem articular estratégias diferentes correspondentes a cada nível de ensino. Tais ações, dentro dessas instituições, devem acontecer, especialmente, por meio de uma organização da Política Nacional de Assistência Estudantil.

2.3 Políticas de combate à evasão na Educação Profissional

Fini, Heijman e Luscher (2013) defendem que a evasão escolar tem relação com o grau de democratização do acesso à educação. Essa relação pode acontecer em maior ou menor grau na medida em que essa democratização seja entendida para além do ingresso do estudante na instituição escolar, mas que a inserção ocorra acompanhada de políticas que garantam a permanência do indivíduo na escola.

A respeito dessas políticas, Coelho e Garcia (2014) afirmam que a garantia e/ou democratização do acesso ao ensino – não assegura que a permanência dos estudantes seja realidade. Discorrem que a Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda nº 59-2009, assegura a educação básica e gratuita no período compreendido entre os 4 e 17 anos, porém essa garantia não é acompanhada de diretrizes que assegurem a permanência.

Essa afirmação se reforça, especialmente, quando observadas as diretrizes nacionais para o ensino médio, bem como para a educação profissional (Resolução nº. 2 de 30 de janeiro de 2012, art. 3º e Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012) que apresentam o Ensino Médio como direito público, entretanto não trazem recomendações que garantam o acesso e permanência na instituição escolar.

Os autores salientam que essa dimensão foi expressa no Estatuto da Juventude, em agosto de 2013, pela lei 12.850, que previa no seu artigo 13º que as escolas deveriam planejar e implementar políticas que visassem à democratização do acesso, bem como estratégias de Assistência Estudantil, tendo em vista a permanência dos estudantes sob o texto: “Art. 13. As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para jovens estudantes” (BRASIL, 2013).

Na lógica deste raciocínio de responsabilidade do Estado em garantir políticas que favoreçam a permanência do estudante na escola, é que se estabelece a Política Nacional de Assistência Estudantil, que no âmbito da educação profissional se apresenta pelo Decreto nº 7 243, de 19 de julho de 2010.

Apesar de já existir diretrizes da Política de Assistência Estudantil no âmbito federal, instituídas por meio do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Portaria Normativa nº39 de 12 de setembro de 2007), os Institutos Federais de Educação só foram incluídos nesta política quando da aprovação do decreto supracitado, conforme segue:

Art. 4o As ações de Assistência Estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, **abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010, **grifos nossos**).

O Decreto nº 7243 apresenta-se como política que tem o objetivo de contribuir para ações, programas e projetos que visem à permanência do estudante matriculado em cursos presenciais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Esta política conta com duas frentes de trabalho. Por um lado o objetivo prioritário é atender, preferencialmente, aqueles estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, entendendo este como o estudante que tem uma renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Para este público é garantido o acesso aos programas de concessão de auxílios de assistência estudantil que devem ser instituídos por cada instituição, de acordo com as recomendações do Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC, de 10 de fevereiro de 2011, e do próprio decreto, nos quais estabelecem que cada IF poderá instituir seus critérios de seleção e execução do programa, conforme a realidade regional, cabendo às instituições o acompanhamento e avaliação do programa.

A SETEC concede autonomia às instituições para definir a forma que considere adequada, sugerindo que cada instituição tenha um profissional de Serviço Social que se debruce sobre o tema para planejamento e operacionalização do programa.

A Política de Assistência Estudantil teve suas origens na década de 1930, no Brasil, sendo materializada por ações que compreendiam intervenções no âmbito da

moradia estudantil e alimentação, voltada inicialmente para estudantes de cursos superiores. Contudo, a preocupação com tal política se deu a partir de 2000, momento em que se evidencia o processo de expansão do ensino superior e de políticas de democratização de acesso, especialmente diante do fato das camadas de classes economicamente mais vulneráveis terem a possibilidade de ingressarem nas instituições de ensino superior (PRADO; YARI, 2013).

Pesquisas evidenciadas por Louzano (2013, p.116) comprovam que a origem socioeconômica do estudante se apresenta como uma variável importante em relação à permanência, ou não, na escola, conforme cita a seguir:

A origem social do aluno, ou as características de sua família, é amplamente reconhecida como o fator mais importante na explicação do sucesso acadêmico. Estudos sobre as desigualdades educacionais no Brasil e em outros países (COLEMAN et al., 1966; JENKS, 1972; EKSTROM et al., 1986; PSACHAROPOULOS; ARRIAGADA, 1987; BIRDSALL; SABOT, 1996; LLECE, 2001; SOARES; ALVES, 2003) mostram que o nível socioeconômico do aluno explica grande parte da variação nos resultados escolares. Estudantes de famílias pobres e menos escolarizados tendem a alcançar menos anos de estudo, menor rendimento em testes padronizados e abandonar a escola mais cedo (RUMBERGER, 1983; RODERICK, 1994; HARBISON; HANUSHEK, 1992).

Diante dessa constatação, verifica-se que algumas diretrizes da política de Assistência Estudantil, estabelecidas no Decreto nº 7243 se evidenciam, enquanto instrumento de combate à evasão, principalmente quando destacam as dimensões de atuações pretendidas por esta política de combate às desigualdades socioeconômicas:

1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche;

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL, 2010)

Observados os preceitos que norteiam a Política de Assistência Estudantil, destaca-se que tão necessário quanto ter essas diretrizes é ter também instrumentos

avaliativos da política. Quanto a isso, é necessário destacar que algumas pesquisas⁷, de análises desta política, revelam características comuns, especialmente, no que concerne à falta de sistematização para avaliação.

Com relação às pesquisas sobre a Assistência Estudantil na educação profissional, observa-se que ainda são incipientes. Esse fato evidencia-se em algumas pesquisas recentes que tratam da temática, conforme observado nas citações a seguir:

Quanto à pesquisa bibliográfica uma grande limitação encontrada foi a pouca disponibilidade de trabalhos que abordassem a assistência estudantil dentro de instituições de ensino profissionalizante. A maior parte dos trabalhos aborda a evasão nas instituições de Ensino Superior (QUEIROZ, 2016, p.101).

Tivemos que discutir o tema, muitas vezes, por meio de pesquisas e estudos originários do contexto do ensino superior: ainda há pouca literatura referente à assistência estudantil na educação profissional, principalmente quanto ao aspecto avaliativo. (RAMALHO, 2013, p.152.)

De forma geral, constatou-se⁸ que a maneira com que os IFs têm executado a política é semelhante. O programa de repasse de recursos ao estudante se traduz por um processo de seleção socioeconômica, no qual são analisados os estudantes com perfis socioeconômicos vulneráveis para recebimento de um valor mensal (valor este estabelecido também por cada instituição) para gastos com alimentação, moradia, transporte, material didático, creche, cultura, esporte e etc.

Para além disso, na outra frente de trabalho da Política de Assistência Estudantil, são estabelecidas ações voltadas para todos os estudantes, nas quais não há repasse de recurso financeiro e sim o atendimento às demandas nos âmbitos da saúde, pedagogia, ações socioassistenciais e etc.

Nessa dimensão, é pensado o atendimento e acompanhamento estudantil feito pelas equipes de assistência estudantil formadas nos *campi*, costumeiramente, pelos profissionais da Psicologia, Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Medicina,

7 As pesquisadas citadas foram: Assistência Estudantil : algumas considerações (PRADO e YARI, 2013); Abordagem avaliativa da política de Assistência Estudantil em uma instituição de ensino profissional (RAMALHO, 2013); Assistência estudantil: uma avaliação com foco no *Campus* Avançado Pedro Afonso do Instituto Federal do Tocantins (QUEIROZ, 2016); Avaliação de programas de de Assistência Estudantil (SANCHES, 2013).

8 Essa constatação deu-se por meio de levantamento de informação, feito pela autora, por meio dos regulamentos da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais que tornaram públicos em seus sítios institucionais regulamento em questão.

Odontologia, Nutrição entre outros, com vistas a planejar e conduzir ações, programas e projetos para promoção de mecanismos que garantam a permanência e o êxito no percurso escolar.

Constatou-se ainda, frente às pretensões que permeiam a Política de Assistência Estudantil no âmbito federal, que estas se relacionam de maneira direta com a problemática da evasão, considerando-se o objetivo de favorecimento da permanência estudantil intrínseco a ela. Assim, verificar também o funcionamento desta política, além de outras dimensões que causam evasão, pode evidenciar aspectos importantes quando da análise das motivações do fenômeno da evasão, especialmente no tocante ao aspecto de atendimento ao público em vulnerabilidade social, como pode-se observar com Marchesi e Pérez (2004) citados por Gugelmim (2015, p.42), quando salientam a motivação da evasão ligada a fatores econômicos e sociais:

O fracasso escolar é distribuído de forma desigual uma vez que o mesmo ocorre em decorrência direta de carências econômicas, sociais e culturais que alguns grupos populacionais sofrem, ou seja, alunos com piores condições sociais e econômicas têm mais probabilidades de baixo rendimento escolar e maiores propensões ao abandono do caminho escolar.

Nesse sentido, no próximo capítulo, será realizado o levantamento, a discussão e a análise dos motivos que levam os estudantes do IFNMG- *Campus* Montes Claros a não permanecerem nos cursos, bem como será elucidado quais e como se dão as políticas de enfrentamento da evasão nesta instituição de ensino.

CAPÍTULO III- A EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS- *CAMPUS* MONTES CLAROS

O terceiro capítulo deste trabalho é dedicado à descrição, interpretação e análise dos dados obtidos por meio do questionário que orientou a pesquisa de campo à luz das perspectivas teóricas que circundam o fenômeno da evasão. O texto encontra-se estruturado, inicialmente, na caracterização do IFNMG- *Campus* Montes Claros. A pretensão deste trabalho também é apresentar as políticas de combate à evasão que o *Campus* possui, especialmente, as políticas que vigoraram no período que contempla os anos de permanência das turmas pesquisadas, que datam dos anos de 2012 a 2015.

Posteriormente, será exposta a metodologia adotada na construção do instrumento de pesquisa, que tornou viável o estudo empírico e captação dos dados. E, por último, apresentada a pesquisa e análises sobre a evasão nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFNMG- *Campus* Montes Claros.

3.1 Caracterização do IFNMG- *Campus* Montes Claros

O *Campus* Montes Claros, *locus* do presente estudo, tem suas atividades iniciadas na cidade de Montes Claros sob a autorização do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.366 de 06 de dezembro de 2010. Para escolha e avaliação dos possíveis cursos ofertados pela instituição, o IFNMG realizou, no dia 15 de junho de 2009, uma Audiência Pública, com diversos setores da sociedade civil e organizada e população em geral, no auditório do Colégio Marista- São José, em Montes Claros, para identificação das principais demandas de cursos que atenderiam à região. Por meio desta Audiência, foi constatado, pela instituição, que a região tenderia para um perfil industrial, necessitando de cursos voltados para o atendimento dos setores secundários e terciários.

Inicialmente, o funcionamento do *Campus* se deu nas instalações físicas da reitoria do IFNMG, de forma improvisada, em uma sala desta instituição. Posteriormente, as atividades do *Campus* passaram a ocorrer em sedes provisórias, tendo a maioria de suas aulas ministradas em salas de uma escola municipal cedida pelo município de Montes Claros, Escola Municipal Ruy Lage, e sua unidade administrativa funcionando em um prédio particular, onde anteriormente havia uma fundação privada de defesa aos direitos sociais: Fundação Irmã Dulce, localizada na Rua Santa Tereznha,

bairro Cidade Nova. Esta estrutura física foi utilizada pelo IFNMG mediante convênio firmado com a instituição e a fundação. Nessas instalações, o *Campus* passou a ofertar inicialmente 220 vagas para os cursos técnicos em Eletrotécnica, Segurança do Trabalho e Informática⁹.

Essa situação de funcionamento improvisado se deu em função de dilação na entrega da construção do prédio, previsto para ser sede oficial, construção esta executada inicialmente pelo CEFET- MG, que recebeu para este fim, repasse de recurso do governo federal. Esta sede trata-se de uma construção num terreno doado pela prefeitura de Montes Claros, localizado numa zona periférica de Montes Claros, no bairro Village do Lago I¹⁰.

Em março de 2012 o *Campus* passa a funcionar em sede própria. A nova sede possibilitou o aumento da oferta de vagas e também de novos cursos. No mesmo ano, em abril, o *Campus* já contabilizava o quantitativo de 514 matriculados nos cursos já existentes, além dos novos cursos criados, sendo estes: Técnico em Química e Informática Integrados ao Ensino Médio e, posteriormente, os cursos superiores de Engenharia Química e Ciência da Computação, além de diversos cursos de Formação Inicial e Continuada- FIC.

A mudança para sede própria trouxe consigo inúmeros desafios, especialmente, no que tange às condições de transporte e alimentação, fatores que podem se apresentar como potenciais motivadores para a não permanência dos estudantes, visto que se trata de condições básicas de permanência.

No que concerne ao transporte, a princípio, o bairro onde se localiza o *Campus* não contava com um serviço de transporte que atendesse a demanda de estudantes e servidores que passou a utilizar do serviço de transporte público. Além disso, não havia transporte público que tivesse parada na portaria da instituição. A gestão do *campus* se empenhou para que a linha de transporte que atendia o bairro

⁹ Estas informações foram levantadas com base no Projeto Político Pedagógico do IFNMG- *Campus* Montes Claros.

¹⁰ Segundo pesquisa intitulada “ Análise da qualidade de vida dos bairros Clarice Ataíde, Novo Horizonte e Village do Lago I e II na cidade de Montes Claros tendo como base o Índice de Vulnerabilidade das Famílias (IVF)” o bairro Village do Lago I localiza-se na região nordeste do município e é resultado de um loteamento, que possuía parte de origem privada e parte do município, feito no ano de 1985. A pesquisa caracteriza o bairro por apresenta-se com escassez de condições de serviços públicos e condições habitacionais precárias.

passasse a colocar como rota a parada na porta do *Campus*, o que levou o tempo considerável de quase um ano para acontecer.

A alimentação foi tida como outro desafio posto à consolidação do *Campus*, uma vez que os estudantes, sobretudo, do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, necessitavam de alimentação para permanecer no período integral e o *Campus* não dispunha ainda, naquele momento, de nenhuma estrutura física, bem como de venda ou distribuição de refeições. Além disso, o bairro também não possuía essa estrutura.

A licitação de uma empresa habilitada para exercício da venda de alimentos no *Campus* só foi efetivamente concretizada, após quase um ano de funcionamento dos cursos da instituição em sede própria, no final do ano de 2012.

Atualmente, após seis anos de funcionamento, a estruturação do *Campus* se modificou significativamente, principalmente, no tocante a oferta de alimentação e transporte. Com uma estrutura física melhor, a sede hoje possui cantina, viabilizada por meio de contratação de serviço terceirizado que atende às demandas nutricionais dos estudantes, com o apoio da nutricionista do quadro efetivo da instituição. Outro avanço perceptível se dá com relação ao aumento da linha de ônibus que atende à comunidade escolar, bem como as adjacências do *Campus*.

Com relação ao quantitativo de estudantes do IFNMG- *Campus* Montes Claros, destaca-se o número exponencial que o *Campus* passou a atender, como é possível observar por meio dos dados da Tabela nº 3 abaixo, que expressa os números com relação aos ingressantes¹¹.

Tabela 3
Ingressantes no IFNMG- *Campus* Montes Claros no período de 2011 a 2015
(Continua)

Ano	Ingressantes (número de estudantes)	Percentual de aumento dos ingressantes com relação ao ano anterior
2011	217	-
2012	461	112,44%
2013	6410	1181,99%

¹¹O entendimento de “ingressante” se dá conforme o sugerido pelo relatório de gestão do IFNMG- 2015 que considera como ingressante “todas as novas matrículas efetuadas nos meses de referência do intervalo de análise. No SISTEC, refere-se a todos os alunos que possuem o mês de ocorrência da matrícula entre janeiro e dezembro de 2015. Isto e, todas as novas matrículas efetuadas nos meses de referência do intervalo de análise” (Relatório de gestão do IFNMG, exercício 2015, p.153).

(Conclusão)

Ano	Ingressantes (número de estudantes)	Percentual de aumento dos ingressantes com relação ao ano anterior
2015	845	25,74%

Fonte: Tabela elaborada pela autora, com base nos dados do Relatório de Gestão do exercício ano-base 2015 do IFNMG.

Com base nas informações apresentadas, constata-se o aumento considerável no número de ingressantes do *Campus*. O relatório de Gestão do IFNMG - ano-exercício 2015 considera que o aumento do quantitativo de alunos no *Campus* Montes Claros, foi motivado por conta da melhoria das estruturas físicas da instituição. O aumento significativo no ano de 2013 se justifica devido à oferta de cursos de Educação a Distância (EaD), com uma significativa queda no ano posterior, em 2014, devido a não oferta dos cursos à distância, como ocorreu em 2013.

No que se refere aos cursos existentes na instituição, por meio de consulta pública feita no SISTEC, consta que o *Campus* atualmente registra a oferta de 41 cursos técnicos, presenciais e a distância, nas modalidades Subsequente, Concomitante e Integrado ao Ensino Médio. Além disso, possui os cursos superiores de Engenharia Química e Ciência da Computação.

Para acompanhar este crescimento, considerando que o aumento da oferta de acesso deve ser acompanhado de políticas que garantam a permanência dos estudantes, especialmente das camadas populares, visando a não evasão (LOUZANO, 2013), o *Campus* Montes Claros articula políticas no sentido de contribuir com a permanência dos estudantes. Estas políticas serão o tema da próxima seção.

3.1.1 Políticas de combate à evasão no IFNMG - *Campus* Montes Claros

Com a criação do *Campus* Montes Claros, começam também a se efetivarem as iniciativas que visam à permanência dos estudantes na instituição. Dentre as políticas que atuam neste sentido, a primeira estabelecida foi o Programa de Concessão de Auxílios da Assistência Estudantil, desde o ano da implantação do primeiro curso no *Campus*. Tal programa se caracteriza pela concessão de auxílio financeiro mensal a estudantes que possuem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio vigente, conforme sugere o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que institui no âmbito federal a Política de Assistência Estudantil.

Os auxílios concedidos pelo *Campus*, por meio deste programa, devem contribuir com a manutenção de necessidades básicas para permanência dos estudantes na instituição. A oferta dos auxílios se dá anualmente, por meio de edital no qual consta o processo para acesso aos auxílios, que se dá mediante apresentação de documentação individual e familiar, análise socioeconômica, entrevista e visita domiciliar. Neste programa, o *Campus* oferta cinco modalidades de auxílios, que se apresentam no Quadro nº 4, a seguir:

Quadro 4
Modalidades de auxílios ofertados pelo *Campus* Montes Claros.

Tipo de auxílio	Detalhamento do auxílio
Auxílio Permanência	Este é o auxílio de maior valor que a instituição possui ¹² . É direcionado para contribuir com despesas de alimentação, transporte, materiais escolares e aluguel. Prioritariamente, destinado aos estudantes que tenham se mudado para a cidade-sede do <i>Campus</i> Montes Claros em função do ingresso na instituição.
Auxílio Moradia	Auxílio que visa contribuir com os custeios de aluguel do estudante. Exclusivamente destinado aos estudantes que tenham se mudado para a cidade-sede do <i>Campus</i> Montes Claros em função do ingresso na instituição.
Auxílio Transporte	A função deste auxílio é contribuir com os gastos com o transporte diário do estudante ao <i>Campus</i> . Pode ser dado na modalidade de Transporte Municipal, para aqueles que residem no mesmo município da sede do <i>Campus</i> ou Transporte Intermunicipal, destinado àqueles estudantes que diariamente se deslocam de outros municípios para acesso ao <i>Campus</i> Montes Claros.
Auxílio Alimentação	O objetivo deste auxílio é subsidiar as despesas de alimentação dos estudantes.
Auxílio Cópia e Impressão	Tem como propósito contribuir com os gastos com cópias e impressão.

Fonte: quadro elaborado pela autora, conforme informações constantes no Regulamento de Assistência Estudantil do IFNMG, bem como nos editais do Programa de Concessão de Auxílios da Assistência Estudantil do *Campus* Montes Claros, dos anos 2012 a 2015.

Os auxílios citados possuem o objetivo de auxiliar nas condições materiais básicas de permanência do estudante. A contrapartida proposta para recebimento de

¹² O valor de cada auxílio é determinado anualmente, de acordo com pesquisa nos preços dos serviços relacionados e da dotação orçamentária recebida do governo federal, pela coordenadoria de Extensão do *Campus*, setor este que faz a gestão do Programa de Concessão de Auxílios. No ano de 2015, por exemplo, o valor do auxílio permanência era de R\$ 450,00 reais.

qualquer auxílio é a frequência mínima de 80%, averiguada mensalmente pela comissão que anualmente é designada para acompanhar o processo do programa e seu andamento.

O pagamento dos auxílios, bem como os gastos com as ações da Política de Assistência Estudantil do *Campus* representam valores expressivos, em recursos financeiros, gastos pela instituição, conforme se observa na Tabela nº 4 a seguir:

Tabela 4
Recurso financeiro gasto na Política de Assistência Estudantil no *Campus*
Montes Claros- período 2012 a 2015.

Ano	Valor (R\$)
2011	67.424,00
2012	111.898,00
2013	163.552,31
2014	304.427,80
2015	431.706,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Sistema Integrado de Administração Financeira- SIAFI.

Pelo exposto, percebe-se o aumento progressivo dos recursos destinados às políticas de combate à evasão do *Campus* Montes Claros, recurso este que se materializou não somente na manutenção dos pagamentos dos auxílios, mas também no pagamento de materiais de consumo e custeio que envolvem todas as ações propostas no âmbito da Assistência Estudantil, como por exemplo: pagamento de seguro de vida dos estudantes, aquisição de instrumentos musicais, compra de equipamentos médicos e odontológicos, pagamento de auxílio financeiro para estudantes participarem de viagens institucionais e etc.

Além do Programa de Concessão de Auxílios, a Política de Assistência Estudantil prevê o atendimento a todos os estudantes por equipe multidisciplinar para levantamento e acompanhamento das demandas dos estudantes no que concerne a aspectos físicos, mentais, sociais, pedagógicos, nutricionais e odontológicos. Inicialmente, o *Campus* Montes Claros tinha em seu quadro de servidores os profissionais do Serviço Social, Pedagogia, Medicina, Odontologia e Assistentes de Alunos.

Em meados do ano de 2012 o *Campus* passou também a contar com uma profissional da área de Psicologia e posteriormente da Nutrição. No organograma

institucional, todos estes profissionais, exceto o Pedagogo e o Assistente de Aluno¹³, estão subordinados à Coordenadoria de Extensão e compõe o Núcleo de Assistência Estudantil.

Para além das estratégias citadas com relação ao combate à evasão, que compõe as iniciativas dentro da Política Nacional de Assistência Estudantil, foi realizado um levantamento¹⁴ no *Campus* a respeito da existência de outros projetos, programas ou pesquisas que pudessem ter relação com o combate à evasão, executados no período que abrange a pesquisa, quais sejam, os anos de 2012 a 2015.

Na busca dessas iniciativas, constata-se que de forma direta¹⁵ ao combate à evasão, encontra-se um Diagnóstico de Evasão e Plano de Ação feito com estratégias para serem executadas no *Campus*. Esse documento é resultado das demandas advindas do relatório do Tribunal de Contas da União, anteriormente citado, que constatou os índices elevados de evasão na Educação Profissional. Após publicação deste relatório, que resultou no acórdão 506/13 do TCU, o órgão governamental estipulou um prazo de 180 dias para que todos os IFs elaborassem um plano de ação para atuação no combate à evasão.

No *Campus* Montes Claros foi formada uma comissão para estar à frente da execução de Diagnóstico de Motivadores de Evasão, bem como elaboração do Plano de Ação. A proposta do Plano consistia em construir estratégias de intervenção que atendesse cada causa de evasão apresentada pelos estudantes evadidos. Entretanto, a etapa em que se encontra a execução das ações de combate à evasão não foi iniciada no *Campus*, até o momento desta pesquisa. As ações propostas pelo *Campus* são as que seguem:

- Intensificar o acompanhamento ao aluno que apresentar dificuldade de aprendizagem, por meio de uma equipe multidisciplinar.
- Adaptar os procedimentos de ingresso de acordo com as exigências de cada

¹³ Estes profissionais fazem o atendimento ao estudante, contudo estão ligados a Direção de Ensino da instituição e não à Coordenadoria de Extensão como os demais citados.

¹⁴ Este levantamento foi realizado pela autora juntamente com os coordenadores da coordenadoria de Pesquisa e Extensão do Campus, bem como com o coordenador da comissão de análises de projetos de Ensino do Campus Montes Claros e Relatórios de Gestão do IFNMG dos anos de 2012 a 2015.

¹⁵ O termo “forma direta” foi utilizado para designar aquelas iniciativas do Campus que fazem referência clara em seus objetivos, a alguma estratégia ligada ao combate à evasão.

curso, tendo em vista o perfil profissional desejado.

- Melhorar e detalhar os perfis dos cursos nos processos de divulgação de seleção e outros momentos.
- Aumentar o número de alunos assistidos pela assistência estudantil.
- Implementar projetos de nivelamento, monitoria, tutoria, atendimento ao aluno e demais ações visando favorecer o processo ensino/aprendizagem.
- Intensificar o acompanhamento ao aluno que apresentar dificuldade de aprendizagem, por meio de uma equipe multidisciplinar.

Outra iniciativa encontrada no *Campus* que diz respeito ao combate direto à evasão trata de um projeto registrado na coordenadoria de pesquisa, coordenada por uma docente do *Campus*, no ano de 2015, intitulado “Acompanhamento e Análise da Evasão Escolar no IFNMG/ *Campus* Montes Claros”. O objetivo do projeto é fazer o levantamento do quantitativo dos estudantes evadidos, bem como conhecer o perfil destes. A proposta intenciona a formulação de intervenções preventivas e propositivas que promovam a permanência do estudante no *Campus* Montes Claros. Quanto aos resultados do estudo, a pesquisa ainda se encontra em andamento.

Além das ações citadas, foi constatado, que desde o ano de 2012, a instituição tem inserido em seus planos de ação, iniciativas ligadas ao combate à evasão por meio de sistemas de monitorias¹⁶ com atendimento ao estudante, destinado a “construção de pré-requisitos/ nivelamento” (Relatório de gestão do IFNMG- exercício 2012) e reforço nas ações de oferta de bolsas de pesquisa e extensão para os estudantes envolvidos em projetos de pesquisa ou ações extensionistas.

Na perspectiva de se pensar a permanência do estudante que possui alguma necessidade específica, o *Campus* possui no seu organograma o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, que tem o objetivo de articular as políticas de educação inclusiva, com a finalidade de:

promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover

¹⁶ Um dos objetivos de se ter o Programa de Monitoria na instituição está ligada a intenção de “prestar apoio ao aprendizado do discente que apresente maior grau de dificuldade em disciplinas/unidades curriculares e/ou conteúdo” (Edital nº 027/2016 do IFNMG- Campus Montes Claros) o que está intimamente ligado ao combate à evasão.

inclusão dos discentes com necessidades específicas. (Regulamento do NAPNE, 2014, p.1)

Este núcleo atua no *Campus* por meio de uma comissão formada por servidores fixos do núcleo de Assistência Estudantil e demais profissionais que se alternam periodicamente na comissão, quais sejam: docentes, técnicos administrativos e etc. Possui função consultiva e de assessoramento ligado à Direção Geral da instituição.

O núcleo atua, de maneira geral, na busca da melhoria do atendimento das demandas que favoreçam a permanência dos estudantes com necessidades específicas, no que concerne a seu atendimento pelos profissionais habilitados, aquisição de materiais específicos para atendimento às demandas de cada necessidade apresentada, promoção da cultura de práticas inclusivas no *Campus*, atuação no planejamento arquitetônico para adequação da infraestrutura, dentre outros.

Identificam-se também projetos, especialmente ligados ao Ensino e à Extensão, que de forma indireta atuam no combate à evasão, na medida em que se compreende que o envolvimento social dos estudantes e comunidade escolar pode contribuir significativamente para reforçar um sentido de pertencimento (FINI; HEIJMAN; LUSCHER, 2003), que pode colaborar com o processo de identificação do estudante com o *Campus* e conseqüentemente, torná-lo menos vulnerável a deixar a instituição. Sobre esses projetos pode-se citar o “PAPO FEDERAL”¹⁷, “VIDA QUE TE QUERO VIDA: diga não às drogas”¹⁸, “Diversidade étnica: remexendo as raízes, resgatando as memórias”¹⁹, entre outros.

Encontra-se, igualmente, o registro de inúmeros eventos realizados com parceria do protagonismo estudantil dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino

¹⁷ Trata-se de um projeto cujo objetivo é contribuir com a formação integral dos estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, promovendo encontros quinzenais, em formato de oficinas, que contribuem com a reflexão acerca das relações interpessoais, drogas, sexo, gravidez na adolescência, cidadania, entre outros temas transversais.

¹⁸ De forma sucinta, este projeto se caracteriza por tencionar a formação de estudantes, por meio de ações interdisciplinares, no que concerne a temas relacionados à juventude e seus desafios na atualidade. Objetiva ainda a criação de espaço para debate e reflexão dos estudantes com vistas a sua formação cidadã.

¹⁹ Este projeto visa contribuir para o (re) conhecimento de culturas e etnias que se relacionam com as questões de violência, racismo e resistência, oportunizando reflexões acerca da diversidade e combate ao preconceito. As ações deste se materializaram por meio de apresentações (teatrais, escritas) dos estudantes sobre os temas relacionados.

Médio, como, por exemplo, a “Mostra de cultura afro brasileira”, “Segunda literária”, “Tom da sexta”, "A Consciência que temos e a sensibilidade que nos falta", entre outros.

Esses eventos representam iniciativas que, de certa forma, atuam como entraves da evasão, ao passo que se pode refletir a mesma lógica de se estabelecer o envolvimento, o protagonismo e a sociabilidade do estudante como ferramentas que corroboram para sua permanência.

Além disso, é válido ainda ressaltar que o incentivo à participação e envolvimento junto à instância do Grêmio Estudantil promove interação e desperta os estudantes o sentimento de pertencimento.

Por fim, ressalta-se que as políticas de combate à evasão encontradas no *Campus*, foram descritas aqui sem análise e/ou averiguação quanto à sua efetividade, por não ser esta a intenção desta pesquisa. Entretanto, por meio do olhar do estudante evadido, será possível identificar, quando da análise dos questionários aplicados, em que medida se articulam e como se dão essas políticas.

3.1.2. Evasão nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio no *Campus Montes*

Como discutido anteriormente, diante da multiplicidade do conceito envolto à discussão da evasão, é necessário, para se analisar o fenômeno, *a priori*, estabelecer quais os aspectos adotados para designar o estudante à condição de evadido. Conforme estabelecido no Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFNMG²⁰, a nomenclatura equivalente à situação de evasão é o termo “desistência”²¹. Na análise do referido documento, percebe-se que não há nenhum registro do termo “evasão”, sendo utilizada a terminologia “abandono” para caracterizar a situação do estudante desistente.

Considera-se como estudante desistente aquele que se enquadra nos itens apontados no Art.80 do Regulamento, conforme segue:

²⁰ Conforme o que preconiza o seu artigo primeiro, o regulamento “apresenta as diretrizes, normas e procedimentos a serem adotados nos Cursos Técnicos de Nível Médio e tem por finalidade padronizar e dinamizar o fluxo das ações administrativas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG” (Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais– IFNMG, 2013).

²¹ Informação baseada no levantamento de dados junto à Secretaria de Registros Escolares do campus Montes Claros por meio de seu coordenador.

Art. 80. Considera-se desistente do curso o discente que: I – não renovar a matrícula no período letivo a que tem direito; II – não se manifestar em relação à renovação de matrícula após ter esgotado o período de trancamento de matrícula ou por regime de tratamento excepcional; III – faltar consecutivamente, sem justificativa em conformidade com o artigo 88²², aos primeiros 10 (dez) dias letivos do primeiro período em todas as disciplinas; IV – não frequentar as atividades escolares, sem justificativa, previstas no artigo 88 por mais de 30 (trinta) dias letivos consecutivos, em todas as disciplinas (Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais–IFNMG, 2013).

O estudante que apresentar estes critérios deve ter lançado suas informações como “desistente” no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica- SISTEC. Todas as instituições de ensino do país que estão credenciadas na oferta de cursos técnicos devem ter seus registros de estudantes desistentes cadastrados no SISTEC. Esta base governamental *online* tem como objetivo ser instrumento de registro e controle de todas as informações escolares dos estudantes que estão na rede de educação profissional e tecnológica.

É por meio desse sistema que há o monitoramento dos dados dos estudantes que podem subsidiar estudos, gerar indicadores de gestão, bem como planejar e monitorar políticas públicas de educação e repasse de recurso orçamentário para cada instituição. O sistema oferece um guia, que se atualiza periodicamente, para que as instituições possam operacionalizá-lo. Neste, há uma recomendação, quando se remete à situação do estudante evadido, orientando que se deve modificar o *status* deste estudante somente depois de verificada sua situação e for constatada sua infrequência às aulas, esgotadas todas as possibilidades cabíveis.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - 2014-2018 (PDI) apresenta de forma recorrente a minimização do quadro de evasão e, em contrapartida, a valorização de políticas institucionais para a promoção da permanência dos estudantes como meta a ser cumprida pelo IFNMG. Todavia, os índices retratam que a evasão no *Campus*

²² Este artigo trata das faltas justificadas, sendo estas consideradas nos casos que seguem: “I – comparecimento dos representantes discentes nas reuniões dos órgãos colegiados, quando o horário destas coincidir com o das aulas; II – discente Oficial ou Aspirante a Oficial da reserva, conforme o Decreto nº 85.587, de 29 de dezembro de 1980; III – luto pelo falecimento de pai, mãe, filho, filha, irmão, irmã, avô, avó ou cônjuge, pelo período de 8 (oito) dias consecutivos; IV – tratamento de saúde; V – exercício do voto em outra localidade (um dia anterior e um dia posterior à data da eleição) (Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais–IFNMG, 2013).

Montes Claros, nos anos pesquisados, apresentam níveis preocupantes, conforme exposto nos dados da tabela a seguir:

Tabela 5
**Alunos evadidos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFNMG-
Campus Montes Claros – Turmas 2012 e 2013²³**

Curso/ Ano	Número de Ingressantes	Estudantes evadidos	Percentual de evadidos
Ensino Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio-2012.	41	6	14,6%
Ensino Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio-2013	32	7	21,8%
Ensino Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio- 2012.	41	24	58,5%
Ensino Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio- 2013.	28	11	39,28%
TOTAL	142	48	33,8%

Fonte: Tabela elaborada pela autora conforme dados levantados junto à Secretaria de Registro Escolar do Campus Montes Claros.

A tabela acima retrata que, no geral, a instituição totaliza 33,8% de evasão nos cursos pesquisados. Este índice se acentua quando se observa as turmas de Informática, que evidenciam, nos anos de 2012 e 2013, índices de evasão de 58,5% e 39,28%, respectivamente. Apontam, assim, uma diferença significativa quando comparado com os dados das turmas do curso de Química que apresentam 14,6% e 21,8%, nos anos de 2012 e 2013, nesta ordem.

Os dados apresentados também revelam outra diferença quando feita análise da redução/aumento das taxas de evasão dos cursos, na medida em que apontam uma redução de evadidos nas turmas de Informática de 19,22% no ano de 2013, e o aumento da evasão nos cursos de Química de 7,2%, no mesmo ano. As possíveis especificidades das turmas em questão serão verificadas quando analisados os dados averiguados junto aos sujeitos da pesquisa, na medida em que esses serão apresentados, observando-se o curso a que se referem.

3.2 Caminhos da pesquisa

²³ Com relação ao ingresso das turmas de 2013 é válido ressaltar que foram ofertadas 30 vagas no processo seletivo de ingresso, diferente da oferta do ano de 2012, que teve 40 vagas divulgadas em edital.

Esta seção objetiva apresentar, de forma detalhada, como se procedeu à coleta de dados junto aos estudantes, os pormenores que nortearam a construção e aplicação do instrumento de coleta, bem como a abordagem da realidade destes estudantes na pesquisa de campo. O presente estudo foi projetado com vistas a se entender o fenômeno da evasão no *Campus Montes Claros*.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa possui um ciclo a ser executado, ciclo este que se inicia com um problema e a teorização pertinente ao estudo deste problema. Sobre a ideia de ciclos a autora afirma que “o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. A ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam”. (MINAYO, 2001, p.29).

Neste momento, passa-se a descrição e problematização da fase do “ciclo da pesquisa”, que Minayo intitula de “trabalho de campo”, ligado a parte da pesquisa que se relaciona com a realidade empírica da construção das teorias. No caso desta pesquisa, essa etapa compreende o levantamento do material documental junto à instituição, do material bibliográfico, da aplicação de questionários e da tabulação e análise dos dados oriundos dos questionários aplicados.

3.2.1 Das Informações Institucionais

No que concerne ao levantamento dos dados institucionais, parte considerável das informações foram encontradas por meio da análise dos documentos oficiais disponíveis, tais como: Regulamentos, Planos de Gestão, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos de extensão e pesquisas cadastrados no *Campus*.

Com vistas a se fazer o levantamento das informações no tocante à evasão e seus dados, recorreu-se a Secretaria de Registros Escolares- SRE, precisamente ao coordenador do setor e aos documentos da SRE, uma vez que a evasão no *Campus Montes Claros* tem seu controle administrativo realizado neste setor.

Além disso, este também é responsável por todas as ações administrativas que se relacionam com o registro da vida escolar dos estudantes, tais como: matrícula, renovação de matrícula, transferências entre outros.

Para investigação proposta, foi feita uma solicitação formal de permissão para o acesso aos dados, encaminhada à direção geral do *Campus*, resguardando a devida ética que deve fundamentar o trabalho de pesquisa.

Obtido o acesso às informações da SRE, passou-se ao processo de análise, inicialmente sobre o que a instituição entende como evasão, registros dos evadidos e, posteriormente, aos dados do público alvo da pesquisa.

Com a devida autorização da instituição, iniciou-se a investigação quantitativa dos estudantes evadidos. Por meio do repasse das listas dos alunos matriculados nos Cursos Técnicos de Química e Informática Integrados ao Ensino Médio, turmas ingressantes dos anos de 2012 e 2013, passou-se a fase de organização para o contato, com objetivo de apresentar a pesquisa e aplicar o questionário. Desse momento, resultou o levantamento de um total de 48 estudantes evadidos no universo de 142 estudantes.

3.2.2 Do questionário e sua aplicação

Intencionando alcançar os objetivos propostos pela presente pesquisa, verifica-se que o instrumento de coleta que melhor atenderia às pretensões e realidade era o questionário, especificamente por se tratar de um instrumento que poderia ser enviado via internet, haja vista a dificuldade em encontrar pessoalmente os estudantes que residem em Montes Claros. Assim, foi definido que todos os questionários seriam enviados via internet, após contato com os sujeitos da pesquisa e devida apresentação da proposta.

Para elaboração do questionário, foram considerados os objetivos estabelecidos na pesquisa e também o referencial teórico de forma a obter indicadores que possibilitassem maior compreensão do fenômeno da evasão. Construído o questionário, seguiu-se para a averiguação da compreensão do mesmo, por meio do pré-teste, que teve como público três estudantes envolvidos no tema da pesquisa. Essa ação permitiu avaliar e adequar melhor as questões dirigidas aos estudantes evadidos. O questionário foi construído com 39 perguntas que versavam sobre aspectos de identificação do estudante, perfil socioeconômico e motivadores de desistência do curso.

Após a testagem e revisão do questionário, foi estabelecido contato com os sujeitos respondentes, por meio da internet (redes sociais e e-mail) para apresentação da

pesquisa e levantamento do endereço eletrônico, necessário para envio do questionário. Note-se aqui, a importância da apresentação da pesquisa para os estudantes, na qual foi explicitada a proposta, a divulgação de seus resultados, o resguardo com os dados pessoais dos estudantes e a não obrigatoriedade da participação. Sobre a importância desta ação, Minayo argumenta que:

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade (MINAYO, 2001, p.56).

Como resultado dessa apresentação, verifica-se que muitos estudantes elogiaram e se envolveram com a iniciativa, ressaltando a importância de se fazer essa investigação. Por outro lado, houve estudantes que se posicionaram contrários em responder ao questionário.

Para responder ao questionário, cada participante tinha que declarar formalmente que foi informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebeu os esclarecimentos necessários para entender as informações do formulário, dando seu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar do estudo.

3.2.3 Descrição da Amostra

A definição da amostragem da pesquisa é importante, pois dependendo de uma boa escolha da amostragem, pode-se ter uma dimensão maior das múltiplas faces da realidade pesquisada (MINAYO, 2001). Desta forma, na busca de uma aproximação maior com as variáveis que permeiam a multiplicidade de aspectos que cada estudante pode apresentar sobre o fenômeno estudado optou-se pela amostra intencional, na qual se propôs a abordagem ao universo da pesquisa que contemplou todos os estudantes evadidos.

Assim, após levantamento dos 48 nomes pertencentes ao público-alvo, foi estabelecido contato com 43 estudantes, sendo a eles enviado questionários. Destes, 24 responderam ao questionário, o que totaliza 50% da amostragem da pesquisa, se considerados o número de estudantes total, contabilizando os estudantes que não

tiveram ciência da pesquisa, devido à falta de contato. Para se chegar a esse número foram necessárias muitas tentativas para obtenção de respostas, como dilação de prazo de entrega, contatos telefônicos, envio de lembretes. Entre os pesquisados abordados, houve aqueles que não deram nenhum tipo de resposta e ainda aqueles que se recusaram a responder. A seguir, encontram-se as informações pertinentes à relação percentual de questionários respondidos, considerando os Cursos/Ano.

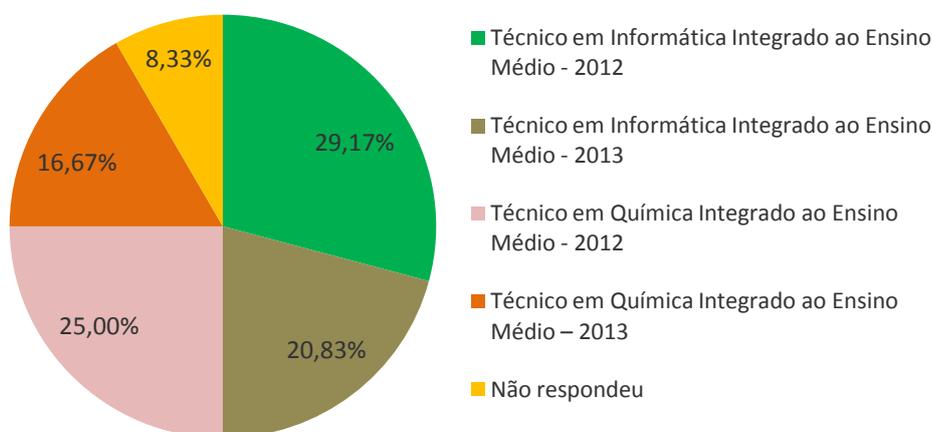


Gráfico nº 1- Questionários respondidos por Cursos/Ano.

Fonte: Dados dos questionários aplicados - 2016.

O Gráfico nº1 apresenta, em números percentuais absolutos, que o questionário teve mais adesão entre os estudantes evadidos no Curso de Informática, retratando 50% do total enquanto o Curso de Química retrata 41,67%; 8,33% representa a fração de questionários não respondidos. Contudo, quando analisado o quantitativo de evadidos dos dois cursos (Tabela nº5), e se observa que evadidos de Informática representam 72,9% do total dos sujeitos da pesquisa, constata-se que, proporcionalmente, os estudantes do curso de Química possuem uma representatividade maior no estudo.

3.2.4 Da tabulação dos dados do questionário

A sistematização dos dados oriundos da pesquisa de campo é importante uma vez que facilita a compreensão das informações obtidas. Pensando nisso, utiliza-se para a análise dos dados, ferramentas do programa da Microsoft Excel²⁴. O diagrama percentual, apresentado no Excel (gráfico de pizza), normalmente é utilizado para melhor visualização dos dados e para fazer comparações.

Frente às diferenças nos índices de evasão nos cursos de Informática e Química, opta-se por fazer a análise dos dados no geral e também de cada curso, em separado, na tabulação e apresentar o resultado de cada curso, sempre que houver diferenciação significativa nos resultados, com vistas a se compreender as desigualdades e particularidades que perpassam nos cursos. Os resultados serão apresentados indicando sua dimensão percentual.

3.3 Análises da pesquisa com os estudantes evadidos no IFNMG *Campus* Montes Claros

Esta seção tem como proposta apresentar a tabulação e análise dos dados e informações da pesquisa de campo. Quando da utilização do termo “análise”, nesta fase da pesquisa, Minayo (2001, p.69) discute sobre tal termo, afirmando que está intimamente relacionado ao entendimento do que seria uma “interpretação”, sugerindo que “a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

3.3.1 Estudantes evadidos do IFNMG- *Campus* Montes Claros: quem são?

Para melhor compreender as causas da evasão, é fundamental conhecer o perfil do estudante que evade. Nesse sentido, a primeira parte do questionário contemplou questões que traçam alguns indicadores importantes para compreender o perfil do sujeito da pesquisa.

Na amostra foram identificados como sujeitos respondentes, estudantes que não possuíam nenhum tipo de deficiência (100%), sendo que a maior parte dos sujeitos se autodeclarou Parda (54,17%), com minoria de Pretos (12,5%) e Brancos

²⁴ Microsoft Excel é um programa, disponível no pacote de escritório Office, que promove a realização de cálculos, elaboração de gráficos e tabelas, entre outras tarefas (MICROSOFT, 2016).

autodeclarados, expressos pelos índices de 33,3%. É válido ressaltar que todos os estudantes afirmaram ter concluído o Ensino Médio, em outra instituição.

No que concerne ao gênero dos participantes, o questionário possuía três opções de respostas, quais sejam: feminino, masculino e outro, sendo que, este último item não obteve nenhuma marcação. O gênero masculino foi preponderante em ambos os cursos, apresentando uma diferença de 16,67% a mais nas turmas de Informática, nas quais contavam 66,67% de sujeitos do gênero masculino e Química com 50%. No geral, quando da análise de todo corpo da pesquisa, observa-se que este índice representa quase 60% do total, conforme registra o gráfico nº 2, que segue.

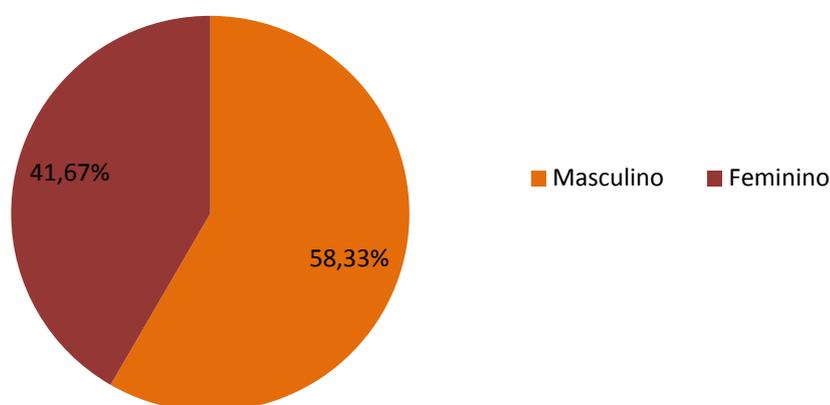


Gráfico nº 2- Gênero.

Fonte: Dados dos questionários aplicados - 2016.

A constatação da idade da amostra revelou que a maioria dos envolvidos no estudo estava, à data da evasão, dentro da média de idade equivalente a faixa etária regular do estudante que cursa o Ensino Médio, que é entre 14 e 18 anos. Esse dado demonstrou uma variação considerável, devido ao fato dos sujeitos registrarem nas respostas, as idades que possuíam quando saíram da instituição. Esta saída se deu num período específico em cada caso. A predominância da idade de saída do estudante se deu na faixa entre quinze e dezesseis anos, que equivale à idade, costumeiramente identificada, nos primeiros anos do curso. Essa realidade coincide com os estudos apresentados anteriormente por Silva (2013), no qual demonstra uma concentração de índice de evadidos nos períodos iniciais do curso.

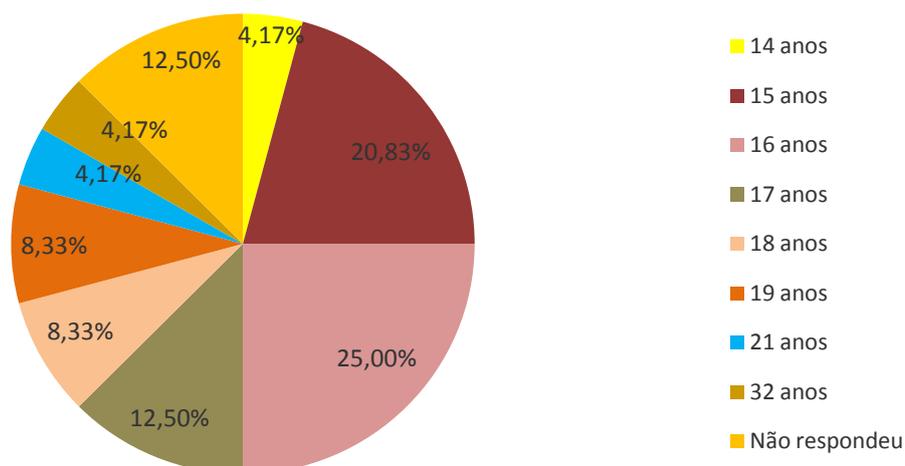


Gráfico n° 3 – Idade.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Apesar da predominância das idades citadas, percebe-se a presença de sujeitos com idade que não condiz com a faixa etária esperada para se cursar a modalidade do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, apresentando idades de 21 e 32 anos. Destaca-se que os sujeitos desta faixa etária eram oriundos das turmas de Informática.

No que se refere à naturalidade, a amostra apresenta, nos índices gerais, que 45% dos sujeitos respondentes são oriundos do município de Montes Claros, 33,33% de outros municípios do Estado de Minas Gerais, sendo que desse total 20,83% são oriundos de municípios do Norte de Minas Gerais (exceto Montes Claros) e 4,17% com naturalidade de outro Estado.

Na análise entre os dois cursos constatam-se diferenças em relação à naturalidade, conforme mostram os Gráficos n° 4 e 5, que retratam os cursos de Química e Informática, respectivamente.

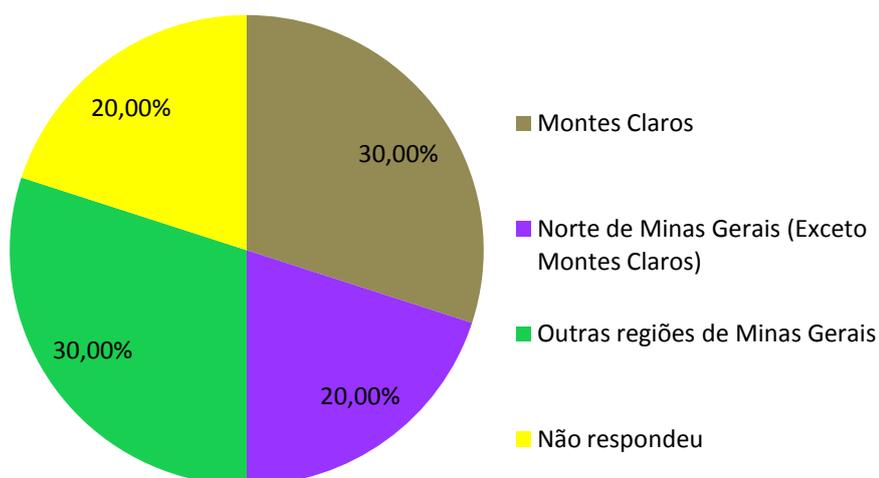


Gráfico n° 4- Naturalidade- Curso Química

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

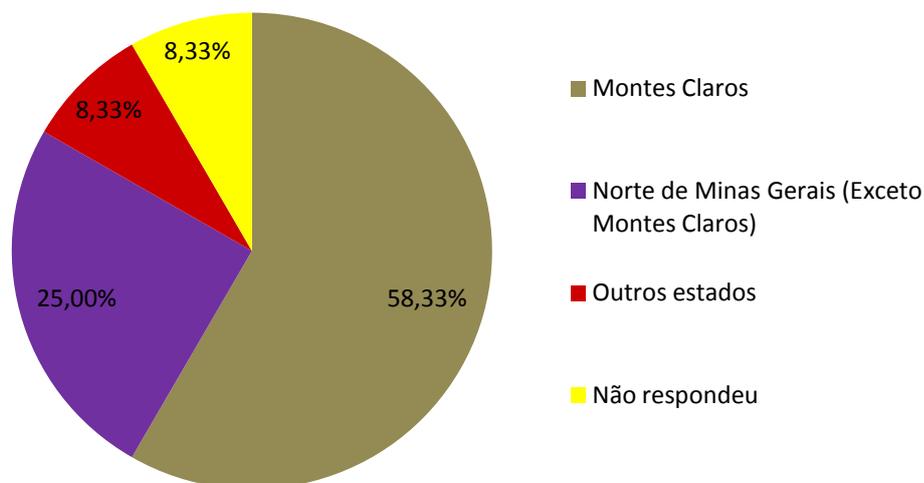


Gráfico n° 5- Naturalidade- Curso Informática

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Infere-se assim que os evadidos do Curso de Química possuem maior índice com naturalidade distinta do município onde funciona a sede do *Campus*, representando pelo menos 50% dos entrevistados, uma vez que 20% não respondeu a questão. Por sua vez, entre os sujeitos de Informática, quase 60% são do município de Montes Claros,

sendo quase 80% de evadidos deste município e de outras localidades do Norte de Minas Gerais.

Além do questionamento referente à naturalidade, o questionário contemplou a questão que concerne à mudança do município em virtude do ingresso na instituição, a fim de fazer o levantamento dos evadidos que deixaram suas residências para estudar no *Campus* Montes Claros. Da mesma forma como a variável “naturalidade”, a “mudança de município” parece impactar os resultados da evasão, conforme gráficos a seguir.

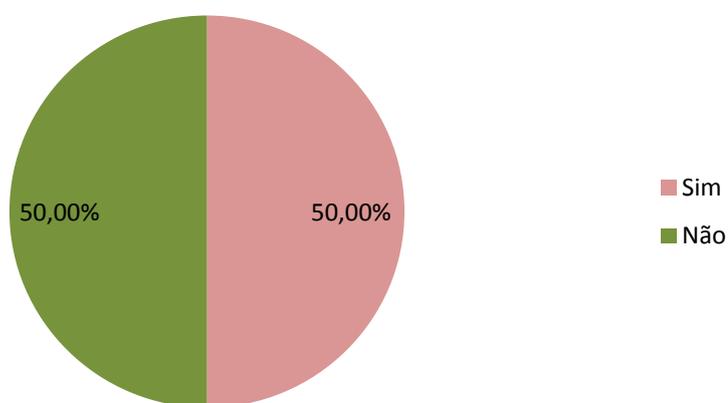


Gráfico n° 6- Mudança de município - Curso Química.
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

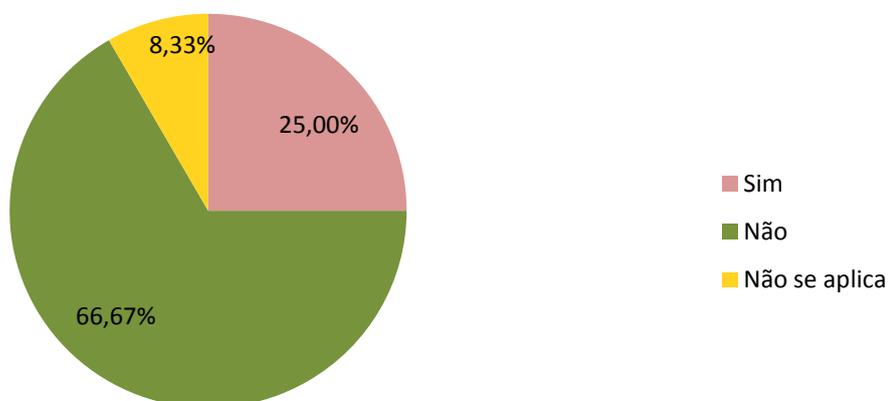


Gráfico n° 7- Mudança de município - Curso Informática
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Os dados confirmam que, não somente os evadidos de Química são naturais de municípios distintos a Montes Claros, mas que metade destes também não residia em Montes Claros antes de ingressarem no Curso. No resultado geral, a maioria se destaca por não ter tido mudança com relação ao município, expresso pelo índice de 58,33%.

Neste quesito, com relação à com quem o estudante residia em Montes Claros, a pergunta feita foi “No período em que estudava no IFNMG- *Campus* Montes Claros, você residia com quem?”. Para a resposta, havia a orientação para se marcar a opção que refletia o maior tempo de moradia. Como resultado, surge a predominância de evadidos residindo junto a familiares (pais ou outros parentes), conforme segue.

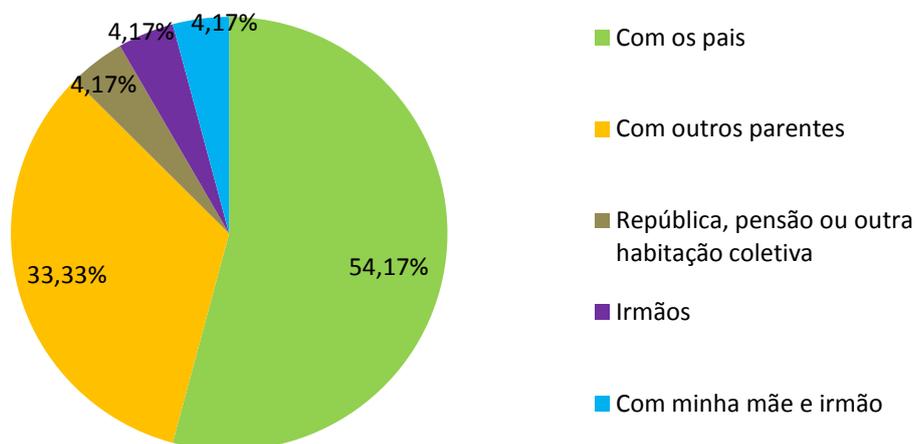


Gráfico nº8- Com quem residia em Montes Claros

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Na análise dos dados separados por curso, fica evidenciado que os sujeitos da Informática apresentaram unanimidade em residirem com familiares, em sua maioria com seus pais (58,33%). No estudo dos dados de Química, apesar dos dados do item anterior informarem que 50% dos evadidos deste curso são oriundos de outras localidades, fica claro que a maioria destes (90%), residia com algum familiar em Montes Claros, na época que estudavam no *Campus*.

Com base nesse conjunto de dados, pode-se, de modo sumário, traçar um perfil dos respondentes, sendo a maioria autodeclarados pardos (54,17%), de gênero masculino e de naturalidade de Montes Claros. Entre as idades mais constantes na época de sua saída, consta a média entre 15 e 16 anos (45,83%). Quanto à origem de sua

escolaridade, no tocante à natureza administrativa pública e privada, são egressos, em geral (70,83%) de escolas públicas.

3.3.2 Questões socioeconômicas

Essa dimensão da pesquisa teve como intenção conhecer as condições sociais dos respondentes no período em que estudavam na instituição, acima de tudo, nos quesitos que se relacionam questões ligadas a renda, escolaridade dos pais, meios de transporte entre outras. A importância desses aspectos se baseia nas pesquisas anteriormente apresentadas que indicam a relação estreita entre vulnerabilidade socioeconômica com maior propensão a não permanência na escola (DORE; LUSCHER, 2011 e LOUZANO, 2013).

Primeiramente, é válido ressaltar que, dentre os participantes da pesquisa, 12,5% são estudantes que ingressaram por meio da Política de Reserva de Vagas. Na observação dos dados oriundos de cada curso, Química apresenta 20% dos estudantes cotistas, diferentemente de 8,33% do curso de Informática.

Sobre a questão “onde cursou o ensino fundamental”, o objetivo é averiguar a origem institucional escolar dos evadidos quanto à sua natureza pública ou privada. Na amostra geral, fica evidente que 70,83% estudaram exclusivamente em escola pública, sendo que o restante apresentou incidência de estudos em escolas privadas, em sua maioria e, em alguns casos, mesclaram o percurso escolar entre instituições públicas e privadas.

No estudo dos dados isolados por curso, Informática apresenta predominância na ordem de 91,67% de evadidos oriundos de instituições públicas e 8,33% bolsistas, oriundos de escolas privadas. Nas turmas de Química, esta realidade se modifica, apresentando metade dos evadidos com origem em instituição escolar exclusivamente pública, ou seja, 50%; 30% de sujeitos que frequentaram exclusivamente escolas privadas (com e sem bolsa) e 20% de evadidos que cursaram o Ensino Fundamental entre escolas pública e privada, de acordo com os gráficos apresentados.

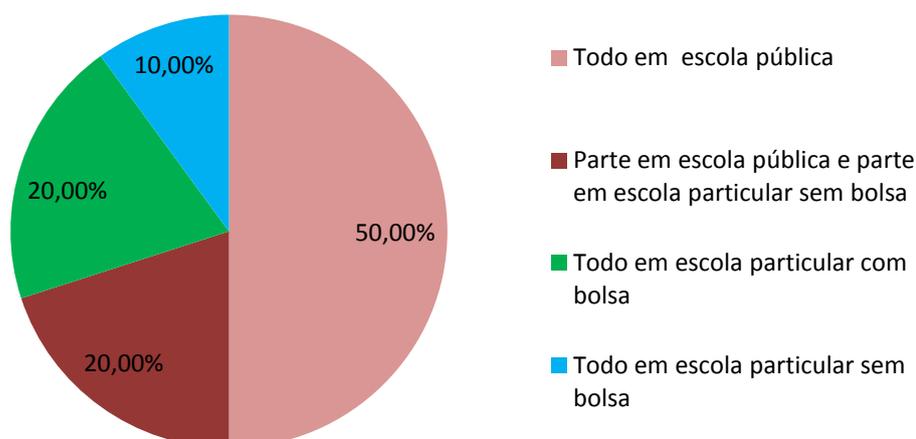


Gráfico n°9 - Onde cursou o Ensino Fundamental – Química.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.



Gráfico n° 10 - Onde cursou o Ensino Fundamental – Informática.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Os gráficos mostram com clareza a distinção entre os cursos quanto à natureza público-privado da instituição de origem, apresentando evadidos de Informática com número significativos de evadidos oriundos de escolas públicas, comparados com Química, apontando assim, um indicador referente a desigualdade na formação escolar destes evadidos.

Pensar a escolaridade dos pais, nesta pesquisa, é também refletir a respeito do chamado “Capital Cultural”, como denominado por Bourdier (1999), que se relaciona com a instrução dos pais, na medida em que esta também faz parte do

conjunto de valores que são transmitidos aos filhos, podendo ocasionar desigualdades com os demais estudantes no percurso escolar.

Sobre a escolaridade dos pais do evadido, o questionário elencou respostas que constavam desde a opção de ausência de escolarização até a Pós-Graduação. Os resultados demonstraram variações significativas nas taxas entre os dois cursos, o que pode indicar os possíveis desníveis dos dados de evasão que estas turmas apresentam.

Sobre a escolaridade das mães, na análise geral aponta que 8,33% das mães possuíam Ensino Fundamental II²⁵; no Ensino Médio foram constatados 33,33%; o Ensino Superior apresenta 29,17% e 25% delas apresentam formação com Pós-Graduação. O índice de mães com “nenhuma escolaridade” atingiu 4,17%, ou seja, quase 50% das mães, estudaram até o Ensino Médio. Esses dados se modificam quando analisados respectivamente os cursos de Química e Informática de forma isolada, como consta a seguir.

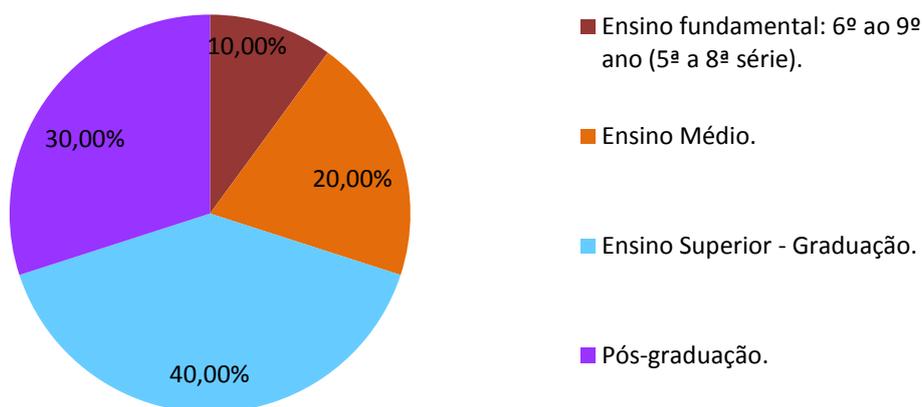


Gráfico nº11 – Grau de escolaridade das mães dos estudantes do Curso de Química.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

²⁵ Esta fase de Ensino contempla o período entre o 6º e 9º ano (antiga 5ª a 8ª série).

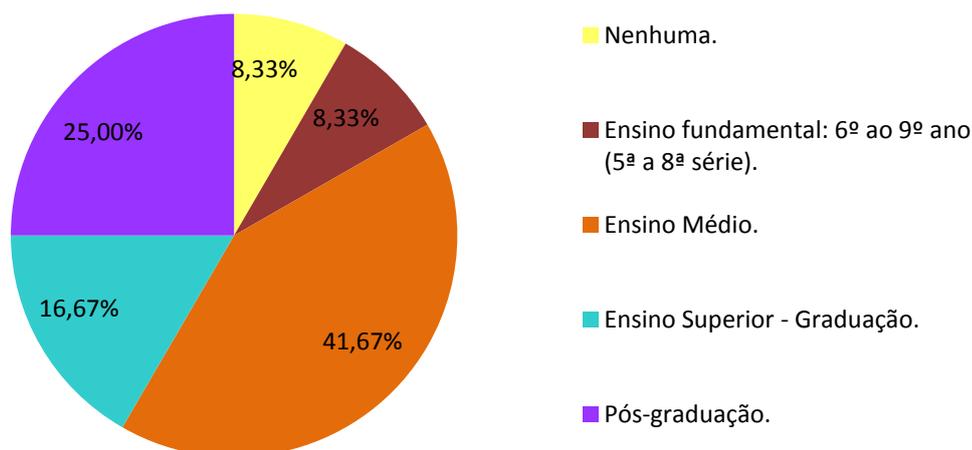


Gráfico nº12 – Grau de escolaridade das mães dos estudantes do Curso de Informática
 Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Os Gráficos retratam que mães dos evadidos do curso de Química possuem maior nível de escolaridade, quando comparado com os dados de Informática. As mães com nível Superior de Ensino (Graduação e Pós Graduação) representam 70% do total, enquanto em Informática este índice é de 41,67%. Na área de Química não há nenhuma taxa de mãe com nenhuma escolaridade, enquanto o curso de Informática apresenta esta realidade.

A princípio constata-se que, sobre os dados acerca dos pais, foram analisadas diferenças significativas, na medida em que são comparados com os dados sobre as mães. No âmbito geral, as respostas são apresentadas conforme mostra o gráfico nº13, na sequência.

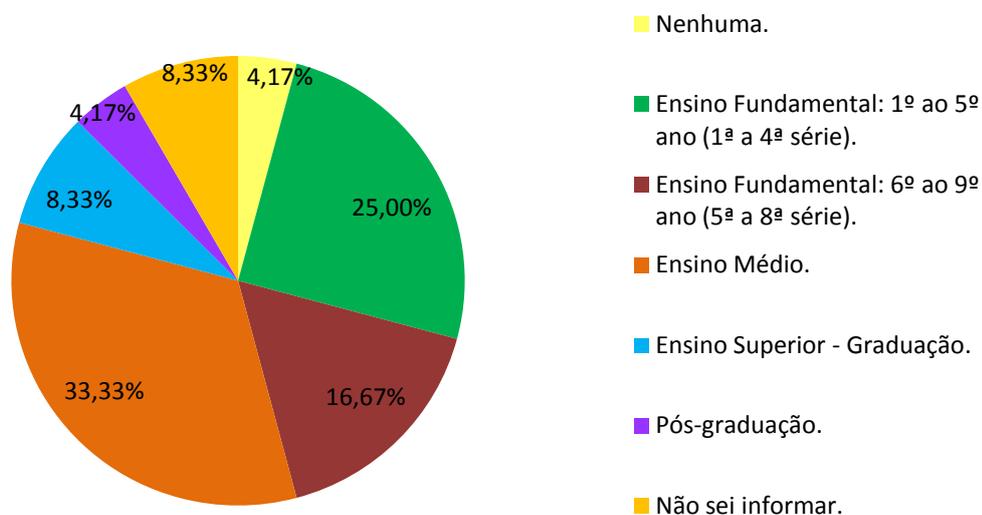


Gráfico nº 13 – Grau de escolaridade dos pais.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Os dados relativos à escolaridade paterna indicam que há predominância do nível que vai até o Ensino Médio. Diferentemente da realidade das mães que não se apresentam no nível de Ensino Fundamental I²⁶, os pais possuem 25% de representatividade neste nível. Outra diferença é expressa pelas informações referentes ao nível Superior (Graduação e Pós- Graduação). Enquanto 54,17% das mães dos estudantes contam com Ensino Superior, nesse quesito, os pais somam apenas 12,5%.

No exame da questão da escolaridade dos pais, por meio da comparação entre os cursos, segue-se a mesma lógica de índices maiores no nível educacional de pais de evadidos do Curso de Química.

Dos sujeitos respondentes de Informática, nenhum pai apresenta Ensino Superior ou Pós-Graduação, sendo que a maioria destes estudou entre os níveis de Ensino Fundamental I e II, além de constarem pais que não possuem escolaridade, característica esta que, no que se refere aos pais de estudantes do curso de Química, não se constata. Neste curso, o Ensino Superior (Graduação e Pós Graduação) tem representatividade de 20%, seguido de 30% de pais com Ensino Médio enquanto se observa e 40% de pais com Ensino Fundamental I e II, respectivamente, de acordo com o Gráfico nº 14 e 15.

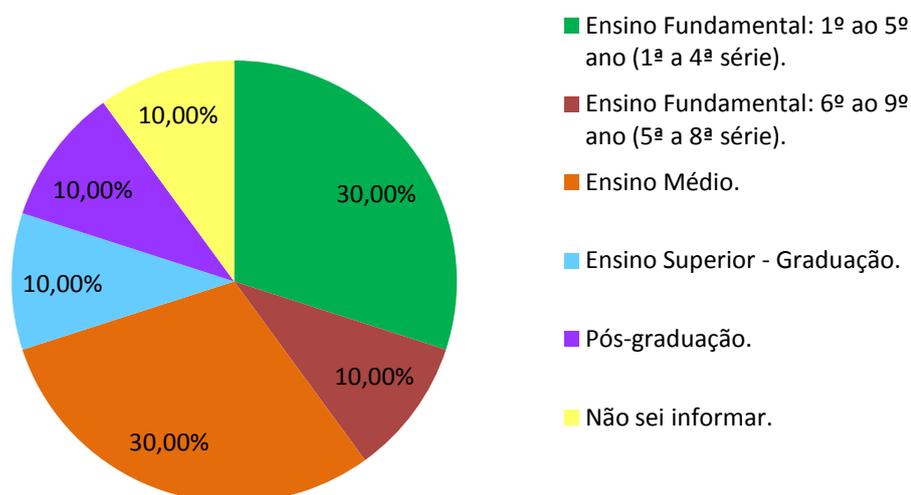


Gráfico nº 14 – Grau de escolaridade dos pais do curso de Química

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

²⁶ Esta fase de Ensino contempla o período entre o 1º e 5º ano (antiga 1ª a 4ª série).

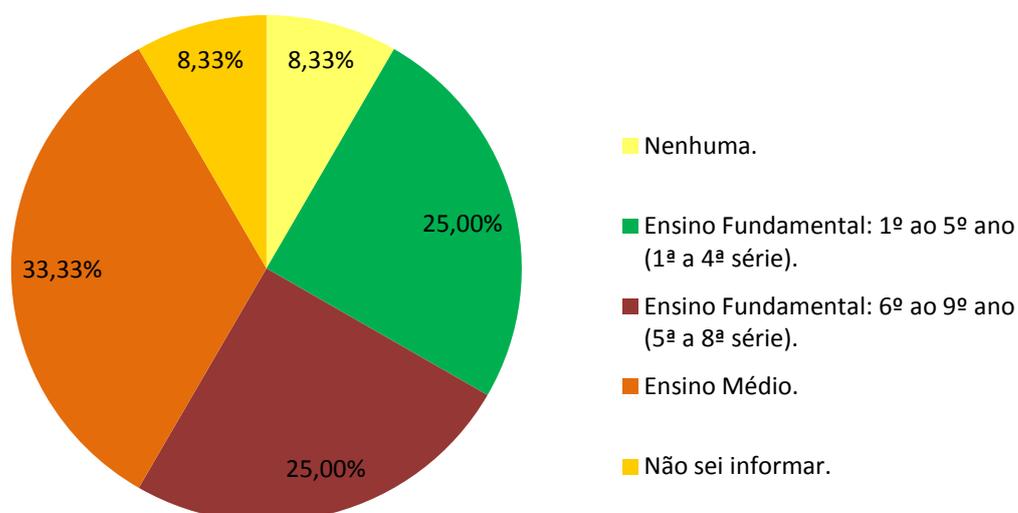


Gráfico n° 15 – Grau de escolaridade do pais do curso de Informática

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Na questão sobre o recebimento de benefício social, o estudante deveria identificar se ele ou algum membro de sua família era beneficiário de algum Programa do Governo Federal. A opção em assinalar o “sim”, acarretava em responder em qual Programa era beneficiário. Dentre as respostas positivas, foi unanimidade o Programa de Transferência de Renda “Bolsa Família”. Como resposta, o retorno foi de 20,83% de respostas positivas e 79,17% negativas. As análises feitas dos cursos separados indicam que Informática possuía pouco mais que um terço de evadidos nesta situação, enquanto em Química expressava 10%, conforme representa o gráfico a seguir.

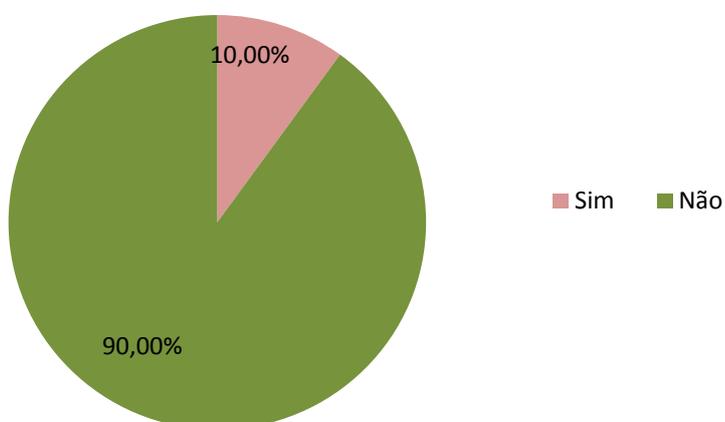


Gráfico nº16 –Estudantes beneficiários de Programa Social- Química
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

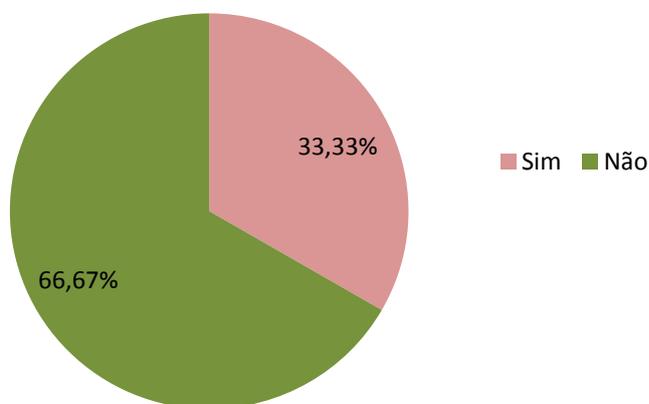


Gráfico nº 17 – Estudantes beneficiários de Programa Social- Informática
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Observa-se sobre esta realidade, a vulnerabilidade socioeconômica maior apresentada pelos estudantes do Curso de Informática.

Nos índices gerais, 29,17% apresentaram renda de até 1 S/M. , havendo uma quantidade maior de sujeitos que responderam que a renda total se encontrava entre mais de 1 até 3 Salários Mínimos - S/M, de forma a totalizar 50% dos informantes; no valor entre mais de 3 até 5 S/M ficaram 12,5% dos respondentes; mais de 5 até 10 S/M totalizaram 8,33% dos sujeitos. Na análise dos dados por curso, Informática apresentou incidência maior na renda de até 1 salário mínimo (50%), enquanto em Química, predomina a renda de mais de 1 até 3 S/M (70%). No exame dos índices das rendas mais altas, sendo dessa forma considerada aqueles que assinalaram mais de 5 até 10 S/M, os dois cursos apresentaram taxas próximas a 10%, de acordo com os gráficos.

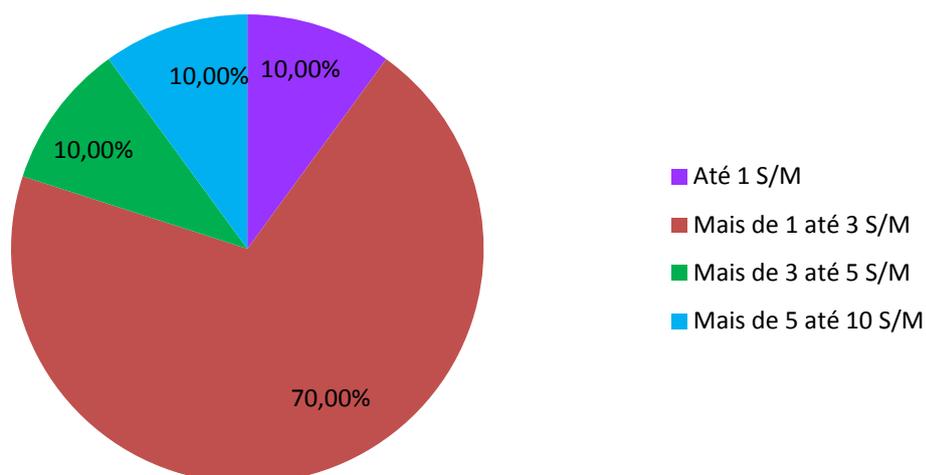


Gráfico n° 18 - Renda familiar dos estudantes do curso de Química.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

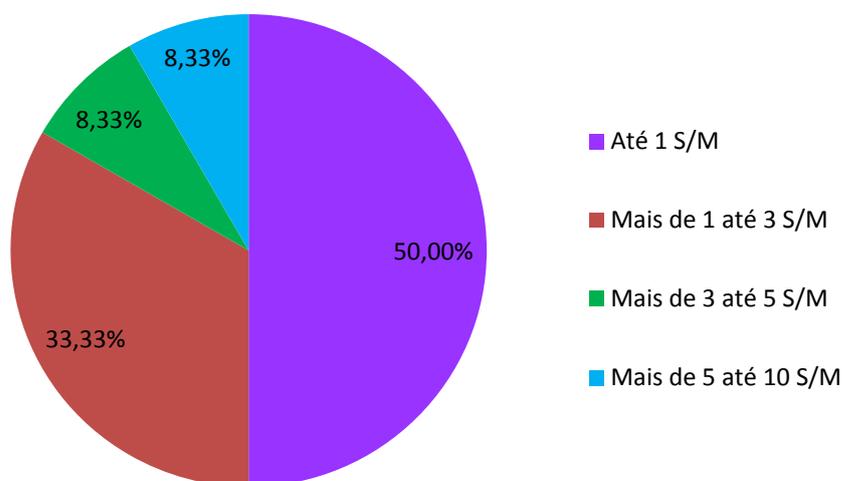


Gráfico n° 19- Renda familiar dos estudantes do curso de Informática

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Questionados se trabalhavam no período em que cursavam o ensino no *Campus*, há uma prevalência da situação de não trabalho, expressa por 79,17% dos sujeitos. Dentre os evadidos que revelaram trabalhar (20,84%), a maioria marcou que a situação de trabalho era esporádica. Aos que marcaram que trabalhavam, foi perguntado sobre o local e a carga horária do trabalho. Com relação aos locais, foram citados:

empresa familiar, lanchonete, panfletagem, gráfica, músico. No exame da carga horária, a média surge variada, oscilando entre 3 e 6 horas diárias de trabalho.

Na análise comparativa dos cursos, os evadidos de Química apresentaram uma taxa de quase 30% de “estudantes trabalhadores”. Dentre os que marcaram esta situação, foi unanimidade a marcação de trabalho esporádico. No curso de Informática, 16,66% dos sujeitos, responderam que trabalhavam durante o período em que estudavam, destes 8,33% assinalaram trabalhar esporadicamente e o restante dos entrevistados, ou seja, 83,33% responderam não terem trabalhado, segundo os gráficos nº 20 e 21.

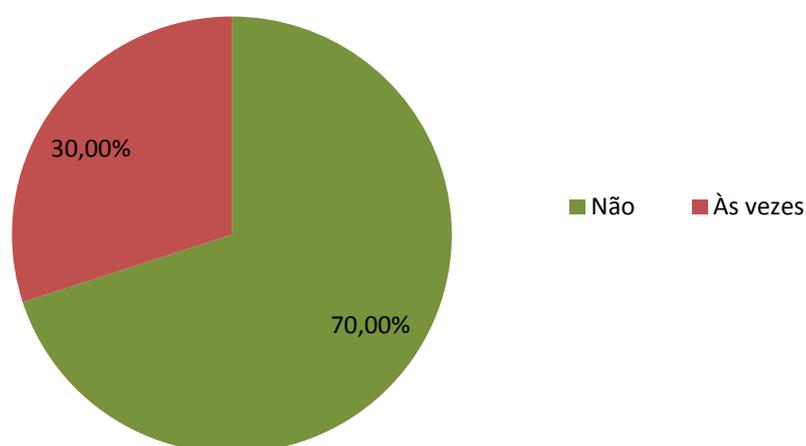


Gráfico n°20 – Estudantes que exerciam atividade de trabalho do curso de Química.
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

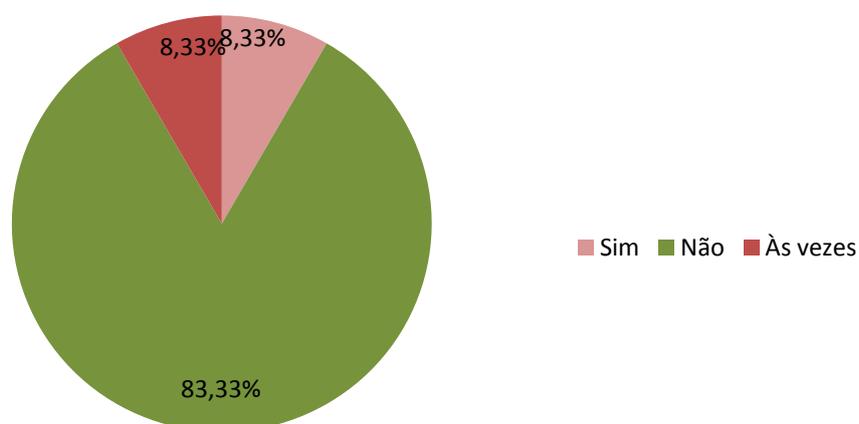


Gráfico n° 21 - Estudantes que exerciam atividade de trabalho do curso de Informática
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

A intenção da questão sobre o deslocamento para o *Campus* foi conhecer os meios de transporte utilizados pelos evadidos. Pelo observado, a maioria dos evadidos fazia uso do meio de transporte público para se deslocarem para o *Campus*, por meio dos ônibus (62,5%). Na sequência, o gráfico demonstra as respostas do total da amostra.

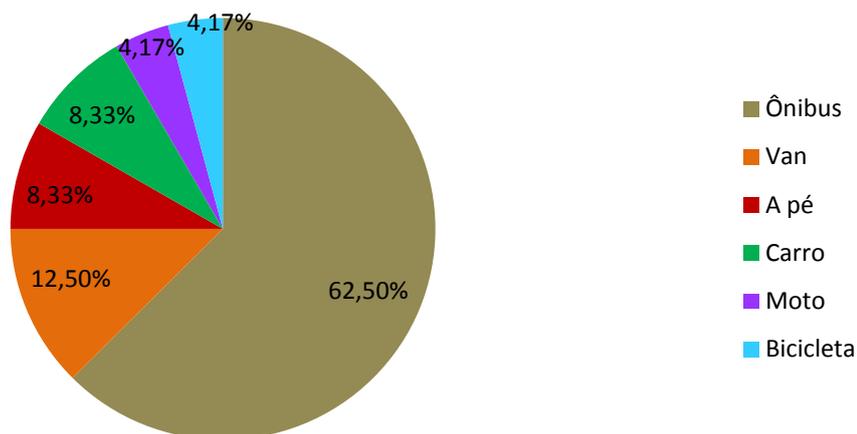


Gráfico n ° 22- Meio de Transporte usado pelos estudantes para deslocamento ao *Campus*.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Na avaliação, com a divisão dos cursos, esta realidade se modifica, apresentando uma incidência maior na utilização do transporte público por parte dos evadidos do curso de Informática, expresso por 83,33%, enquanto Química aparece com 40% dos sujeitos nesta situação.

Ao agrupar os meios de transporte motorizados, particulares, quais sejam: vans, motocicletas e carro, pode-se perceber que, nas turmas de Química, há uma predominância deste tipo de transporte, com representatividade de 50%. Por outro lado, somente nessas turmas, há ocorrência de utilização de bicicleta e marcação da opção “a pé”.

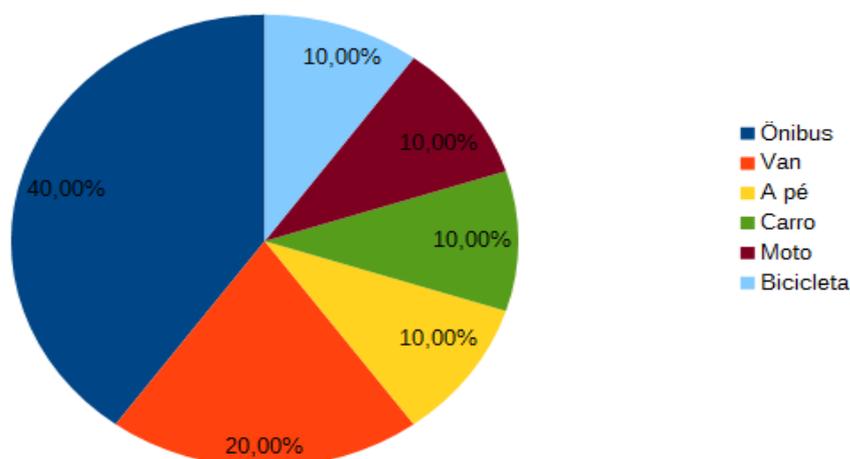


Gráfico n° 23 Meio de Transporte usados pelos estudantes para deslocamento ao *Campus*- Química.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

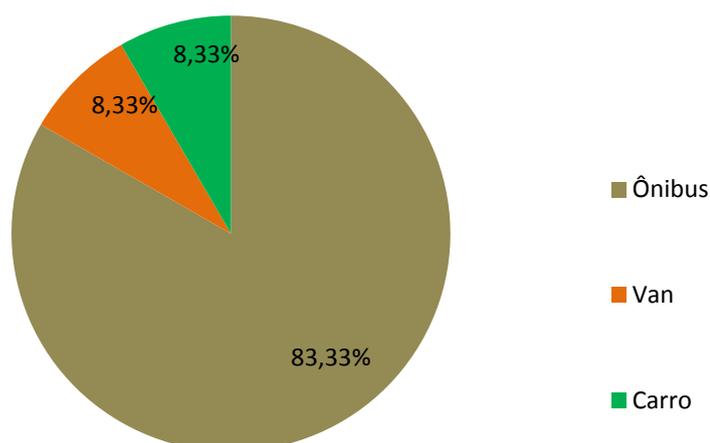


Gráfico n° 24 - Meio de Transporte usado pelos estudantes para deslocamento ao *Campus*- Informática.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Política de Assistência Estudantil

Verificar o nível de atendimento da Política de Assistência Estudantil do *Campus* permite também analisar em que medida as políticas de combate à evasão do *Campus* estão cumprindo seu papel. Nesse sentido, a intenção foi examinar que ações propostas por estas políticas alcançaram os evadidos.

Para facilitar a compreensão dos dados levantados sobre o recebimento de auxílio ou bolsa pelo IFNMG, optou-se pela construção do Quadro nº 5 - Recebimento de Auxílio ou Bolsa do IFNMG que sintetiza as informações quanto aos resultados.

Quadro 5
Recebimento de Auxílio ou Bolsa do IFNMG

Modalidade	Percentual de evadidos beneficiados	Tipo da Bolsa- Auxílio	Diferenças entre os Cursos
Auxílio	64,17%	Permanência, Alimentação, Transporte, Moradia, Cópia e impressão.	Informática possui 35% a mais de evadidos recebendo auxílios, com índice de 75% de beneficiados neste quesito.
Bolsa	8,33%	Bolsa de Pesquisa.	Nenhum evadido de Química relatou receber bolsa, somente de Informática.

Fonte: Dados dos questionários aplicados - 2016.

O quadro 5 expõe a predominância de vulnerabilidade socioeconômica dos evadidos pesquisados, na medida em que evidencia um número considerável de recebimento de auxílios. Reforça ainda a diferença existente no que concerne à situação socioeconômica dos cursos em questão, sinalizando que, no curso de Informática, nesta categoria, encontra-se com maior número de evadidos oriundos de classes sociais mais vulneráveis. No tocante à Bolsa de Pesquisa, esta tem seu recebimento ligado ao mérito escolar.

Com a intenção de avaliar, dentre os evadidos, o número e tipo de atendimento dos profissionais que assistem os estudantes no *Campus*, foi pedido que estes marcassem, inicialmente, se já foram atendidos por esses profissionais (a lista dos profissionais constava no questionário). Posteriormente foi questionado sobre qual profissional tinha sido atendido e o motivo que levou ao atendimento.

O resultado identificou que 70,83% dos estudantes foram atendidos por algum profissional da Assistência Estudantil, em algum momento durante sua permanência no curso, 25% relataram que não tiveram atendimento. Houve ainda 4,17% que desconheciam o serviço prestado pelos profissionais em questão. Sobre esta última resposta, o indicativo é de que todos os estudantes que marcaram esta questão eram do curso de Informática.

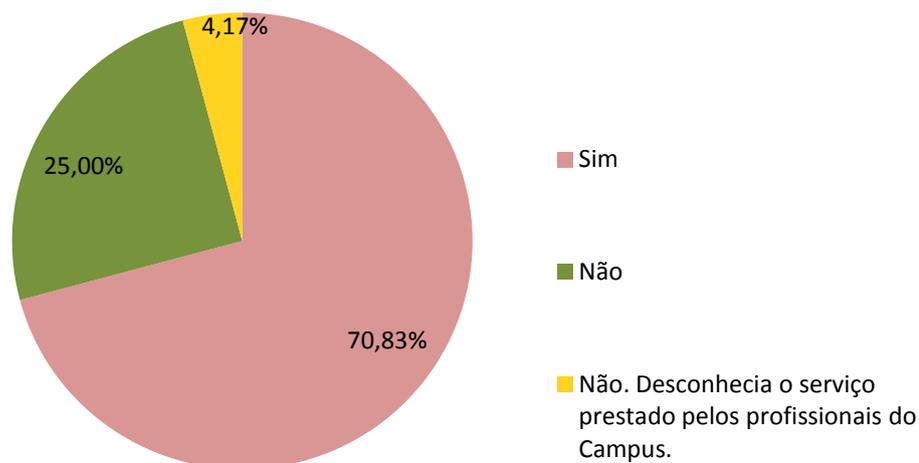


Gráfico n° 25- Atendimento pelos Profissionais da Assistência Estudantil.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

A diferença em relação aos dados de atendimento entre os Cursos evidencia que 33,33% da turma de Informática não recebeu nenhum atendimento, enquanto Química apresenta 20% de não atendidos.

Para facilitar a visualização quanto aos atendimentos por profissionais da Assistência Estudantil segue um quadro - Quadro n° 6 - que consta a síntese das respostas dadas pelos estudantes, em números percentuais, com relação a cada profissional/atendimento.

Quadro 6
Síntese dos atendimentos realizados

Profissional	Evadidos atendidos	Motivação (ões)	Diferenças entre os Cursos
Assistente Social	37,5%	Entrevista para concessão de auxílio.	Química possui 16,67% a mais de evadidos atendidos.
Dentista	66,67%	Tratamento dentário.	Química possui 15% a mais de evadidos atendidos.
Médico	16,67%	Desmaio e dores.	Química possui 3,33% a mais de evadidos atendidos.
Nutricionista	4,17%	Pedido de dieta.	Química possui 10% a mais de evadidos atendidos. Nenhum evadido de Informática relatou ter feito atendimento.
Psicólogo	37,5%	Problemas adaptativos, notas baixas, problemas na sala.	Informática possui 1,67% a mais de evadidos atendidos.
Pedagogo	8,33%	Não relataram motivos.	Informática possui 16,67% a mais de evadidos atendidos. Nenhum evadido

			de Química relatou ter recebido atendimento.
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do questionário de pesquisa-2016.

Sobre o atendimento, a mais requerida pelos evadidos, de acordo com os dados, foi a área da odontologia, seguida do Serviço Social e Psicologia. É válido ressaltar que a profissional de Nutrição chegou ao *Campus* em meados do ano de 2014, motivo que pode ter contribuído com o baixo nível de atendimento desta área (4,17%). O Curso de Química apresenta um número maior de evadidos atendidos, o curso de Informática se sobressai nos atendimentos das áreas da Psicologia e da Pedagogia, esta última, principalmente se destaca no quantitativo.

Essa realidade, que apresenta índices maiores no atendimento da Pedagogia, pode ser examinada como reflexo da análise feita na categoria da escolarização (dos pais e da instituição que cursou o Ensino Fundamental) na medida em que o “capital cultural” e a origem escolar desse estudante podem influenciar no seu percurso e desenvolvimento escolar, fazendo com que os estudantes do curso de Informática sejam o público mais atendido da Pedagogia, para acompanhamento do seu processo de aprendizagem, de forma mais próxima.

3.3.3 Envolvimento com a instituição

Sobre os questionamentos advindos desta categoria, compreende-se a importância de se pensar a relação estudante-escola, considerando que esta relação pode revelar o nível de engajamento e interação escolar, sendo estes os fatores que indicam propensão à permanência ou não junto à instituição, conforme Dore e Luscher (2011) apresentam.

O questionário contou com a seguinte pergunta para abordar tal questão: “Quando aluno do IFNMG- *Campus* Montes Claros, você se envolvia com as atividades do *Campus* (Projetos de ensino, projetos de pesquisa e extensão, eventos de natureza diversa ou outras atividades)?” De maneira geral, os dois cursos apresentaram respostas com índices de 54,17% e 45,83%, de respostas negativas e positivas, respectivamente, retratando um número significativo de um perfil de evadido que, em sua maioria, não se envolvia com a Instituição.

Quando analisadas as turmas em separado, os dados são os que seguem.

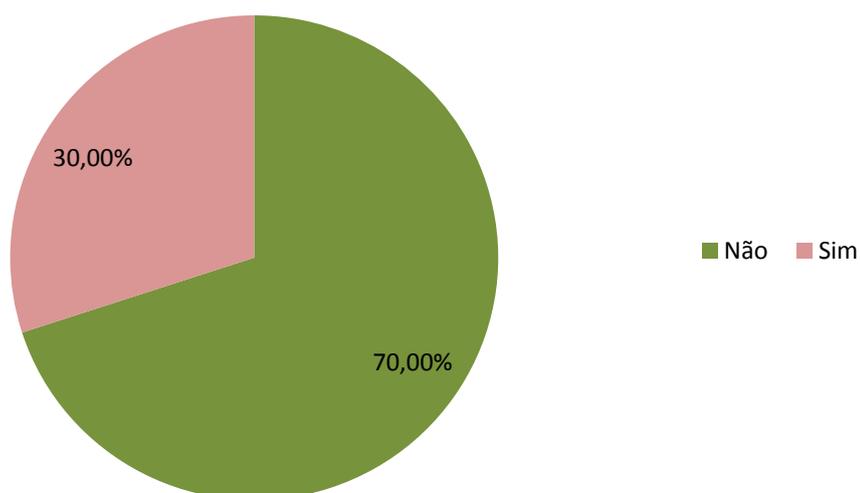


Gráfico nº 26 - Envolverimento com atividades do *Campus- Química*.
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

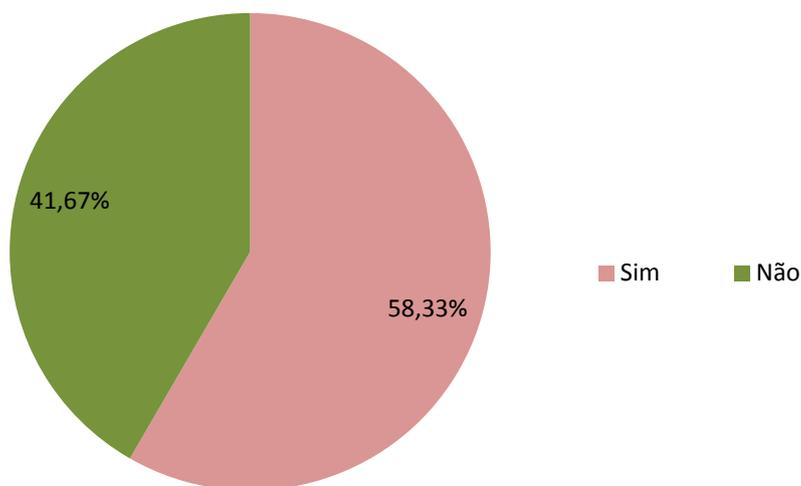


Gráfico nº 27 - Envolverimento com atividades do *Campus- Informática*.
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

A análise destes gráficos evidencia uma contradição, na medida em que aponta os estudantes de Informática mais participativos e envolvidos em atividades da escola, haja vista ter este curso taxas maiores de evasão, em relação aos sujeitos de Química. A diferença na participação atinge quase que o dobro do percentual de Química.

Uma possível explicação para esta realidade pode estar no fato dos estudantes de Informática, sendo em sua maior proporção beneficiários de auxílios e bolsas, estarem (no caso dos bolsistas) envolvidos nas condicionalidades sugeridas pelos programas de bolsas e auxílios que envolvem frequência, participação e envolvimento nas ações dos projetos envolvidos.

Em relação à pergunta que questionava se o evadido possuía amizade no *Campus*, o resultado foi a média de 16,67% de estudantes que relataram não possuir amigos na instituição, contra 83,33% que responderam positivamente a questão. A diferença entre os Cursos se deu na marcação de um percentual de 3 pontos percentuais a mais para respondentes do curso de Química, que assinalaram ter amigos na escola.

Sobre a categoria de percepção sobre o curso e a instituição, o objetivo foi perceber a avaliação que o evadido faz sobre a instituição e o curso que fez. As análises indicaram que, no geral, os evadidos expressaram que possuem boas indicações e referências sobre o curso- instituição. Apesar das turmas de Química disporem de um menor índice de evadidos, estas fizeram uma avaliação do curso-instituição menos positiva, quando se compara com a Informática.

Quando perguntados sobre as motivações que os levaram a fazer o curso, nota-se que a maioria dos evadidos marcaram opções de respostas que privilegiava a possibilidade de realizar o curso técnico juntamente com o Ensino Médio. A melhora da posição no mercado de trabalho, que também está ligada ao ensino técnico, também aparece com muita representatividade dentre as respostas. Destaca-se ainda que, ¼ dos respondentes reconhece sua motivação por conta das boas referências sobre o curso, de acordo com o Gráfico nº 28.

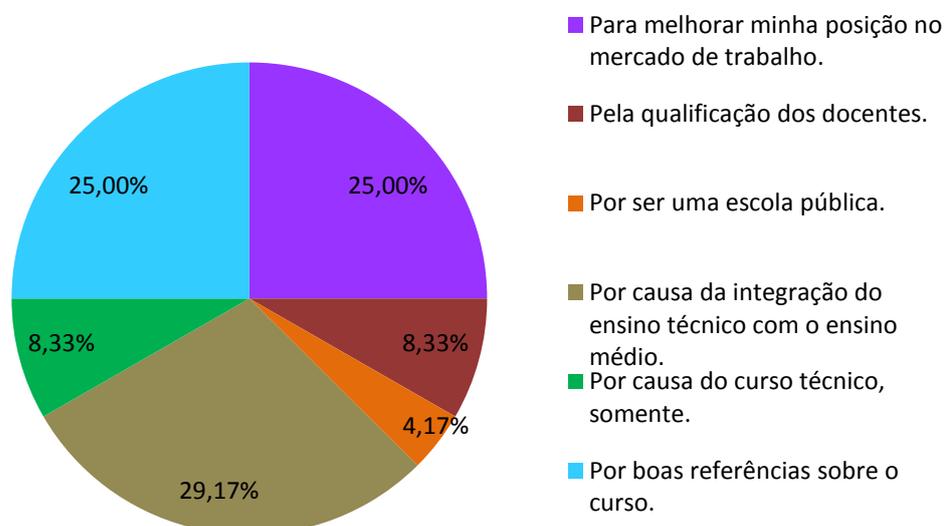


Gráfico nº 28 - Motivações da escolha pelo curso

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Na análise feita por curso, a tendência de motivos ligados à dimensão técnica também se evidencia. A diferença notada é que dentre os evadidos de Informática, a maioria das motivações está ligada mais a melhora da posição no mercado de trabalho enquanto que em Química há uma valorização maior da possibilidade a integração do técnico com o Ensino Médio, o que caracteriza os evadidos de Informática como os que têm pretensões mais ligadas ao trabalho.

Na análise da questão que evidenciava o arrependimento em ter saído do curso, fica claro que 50% dos evadidos relataram ter se arrependido por não terem permanecido no curso. Esta realidade, também foi verificada quando da averiguação dos cursos em separado.

Entre os respondentes que manifestaram arrependimento, constam comentários que expõem a insatisfação por terem perdido oportunidades de empregos, conforme se observa nestas respostas: “Sim, porque já achei serviço na área, mas não tive como assumir por falta de diploma” (Respondente 1, 2016); “Eu larguei o curso para trabalhar e hoje vejo que não valeu a pena, talvez se eu estivesse concluído teria um emprego melhor” (Respondente nº 2, 2016).

Verifica-se que todos os comentários fazem menção ao arrependimento ligado ao abandono do curso, dando ênfase ao seu perfil técnico: “O conteúdo do curso técnico era muito mais valioso pra mim” (Respondente nº 3, 2016).

O julgamento da qualidade do curso, pelos evadidos, foi também examinado por meio desta pesquisa. Como resultado, percebe-se que, o predomínio de respostas ligadas a uma “boa” e “excelente” qualidade do curso, conforme expõe o Gráfico nº29.

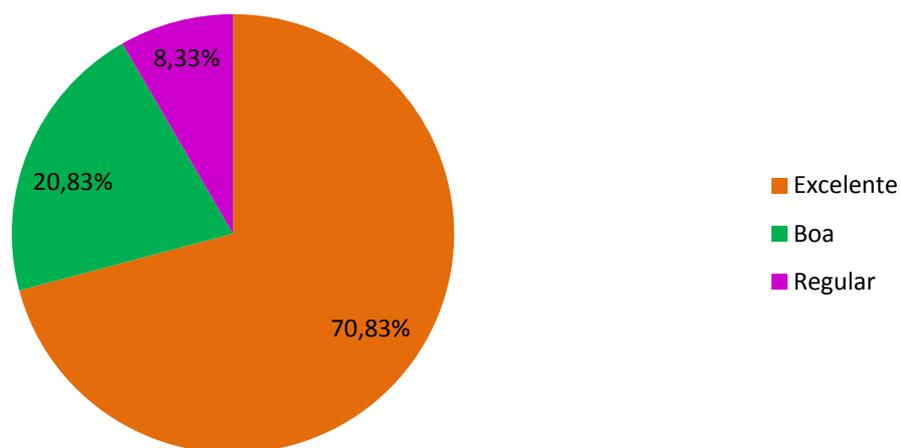


Gráfico n° 29- Qualidade do curso

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Questionados sobre a possibilidade de indicação do curso que fizeram a terceiros, foi constatado que a minoria não indicaria o curso, expresso por 8,33% dos sujeitos. Ressalta-se que os respondentes na opção de “não indicação” são todos das turmas de Química, que constou 20% de seus índices nesta opção.

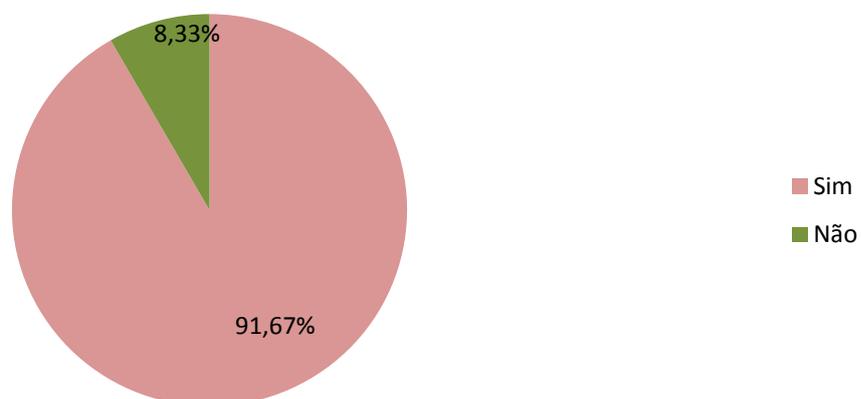


Gráfico n° 30- Se indicaria o curso que fez

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

3.3.4 Sobre sua saída

Nesta categoria, objetivou-se entender como se deu o processo de saída dos estudantes, para alcançar uma compreensão maior de como se deu a tomada de decisão da saída e sua efetivação.

Intencionando perceber quais os servidores/setores envolvidos com a informação da tomada de decisão de saída dos estudantes, o questionário perguntava a quem o estudante comunicou sobre sua saída no *Campus*. Como resposta, houve a prevalência de comunicação feita aos servidores da Secretaria de Registros Escolares, representando quase metade dos sujeitos da pesquisa. Um dado chama a atenção no que se refere à falta de comunicação de saída, por parte dos evadidos, o que caracterizou 29,17% do comportamento dos respondentes. As demais opções ficaram com índices menores, como mostra abaixo.

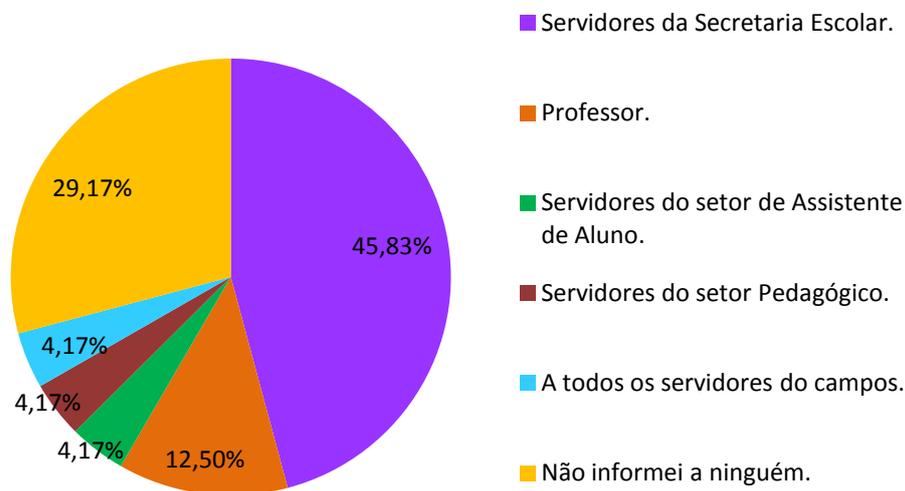


Gráfico nº 31- Para quem comunicou sua saída
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

No que concerne ao impedimento da saída do evadido, a proposta era o estudante marcar se houve, em algum momento, abordagem por parte do *Campus* que tentasse impedir sua saída. O resultado apontou que somente em 16,67% da amostra foi tentada essa abordagem. Nas turmas de Informática, este índice foi de 25% e de Química 10%. O fato de ter mais abordagem com relação aos evadidos de Informática pode revelar a percepção da escola com relação aos índices de evasão deste curso, como também ser reflexo do acompanhamento pedagógico que os evadidos da turma evidenciaram na questão dos atendimentos (Gráfico nº 25).

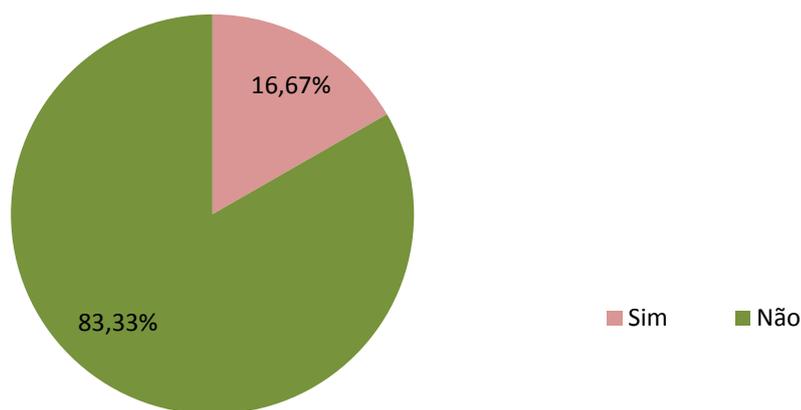


Gráfico n° 32- Abordagem para tentar impedir a saída

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Sobre a decisão de saída, a indagação era “de quem partiu a decisão de saída do Campus”. Foi constatado que, tanto da amostra geral como na comparação dos cursos, 50% assumiram que a decisão foi tomada pelo próprio evadido, acompanhada de um percentual um pouco menor que apresenta a decisão compartilhada com os pais.

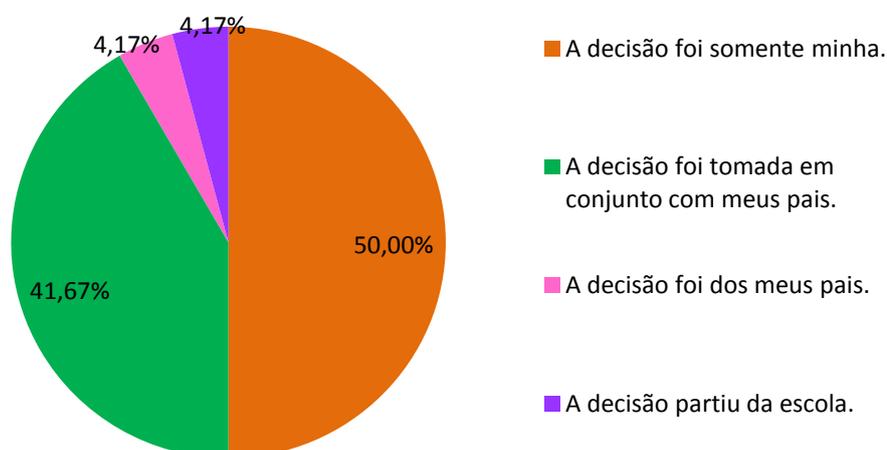


Gráfico n°33 - Abordagem para tentar impedir a saída

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

O questionário levantou a possibilidade da motivação da saída estar atrelada à insatisfação dos pais/responsáveis. Nesse sentido, o resultado demonstrou que a maioria não saiu devido a este motivo.

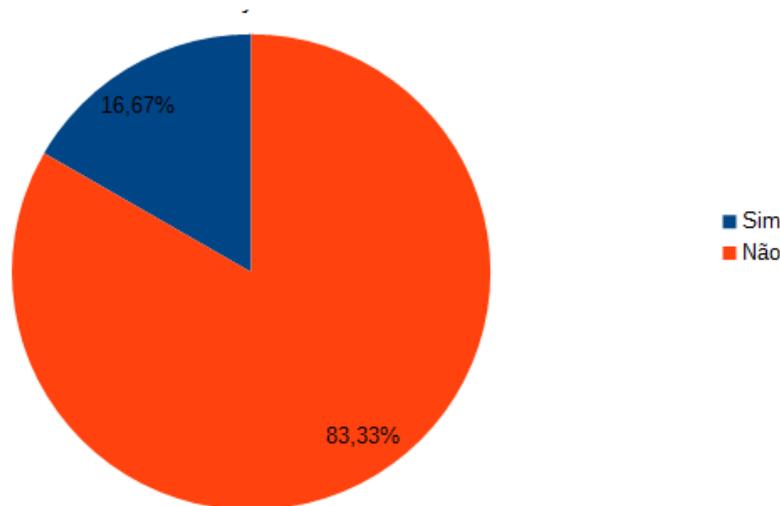


Gráfico n° 34- Se a saída foi devida a insatisfação dos pais/responsáveis

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

3.4 Razões para desistência

A análise do fenômeno da evasão escolar pressupõe a identificação das variáveis que corroboram para sua ocorrência. A percepção da evasão tem como facilitador de compreensão e análise, o levantamento de suas causas. Sob este argumento nesta seção, examinam-se as motivações que influenciaram os evadidos da pesquisa a não permanecerem no *Campus* Montes Claros. Utilizando de possíveis fatores motivacionais para evasão, presentes na literatura sobre a temática, foram organizadas uma série de questões que demandavam do aluno atribuir um indicativo de valor para cada item, quais sejam: “me motivou muito a sair”, “me motivou pouco a sair” ou “não foi o que me motivou a sair”.

Para uma melhor sistematização dos fatores elencados, escolheu-se por apresentá-los agrupados sob a mesma lógica da pesquisa, anteriormente citada, apresentada no “Documento Orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal” (sintetizada no Quadro n° 3), na qual os fatores são categorizados quanto à sua natureza individual, interna e externa à instituição.

É importante ressaltar que os motivadores de evasão seguem apresentadas conforme a divisão definida, contudo pode ocorrer que alguns destes possam se relacionar em mais de uma dimensão de análise, na medida em que muitos motivadores retratam também, fatores imbricados a uma mesma dimensão, seja ela individual, interna ou externa à escola.

3.4.1 Dos fatores Individuais

Sobre os fatores individuais se relacionam aspectos específicos do estudante. Apontam sobre esta dimensão a maioria das pesquisas ligadas aos motivos de evasão (Marchesi e Pérez, 2004). Nesta pesquisa, identificou-se que estes fatores também se fazem presentes.

Sobre os fatores, o questionário contemplou perguntas a respeito da falta de recurso financeiro, necessidade de trabalhar, problemas familiares, rejeição ao ensino técnico, dificuldade de aprendizagem, dificuldade com as disciplinas, falta de interação com os colegas da escola e Bullyng.

Na análise da amostra, o fator financeiro, como motivação da saída, aparece conforme o Gráfico a seguir :

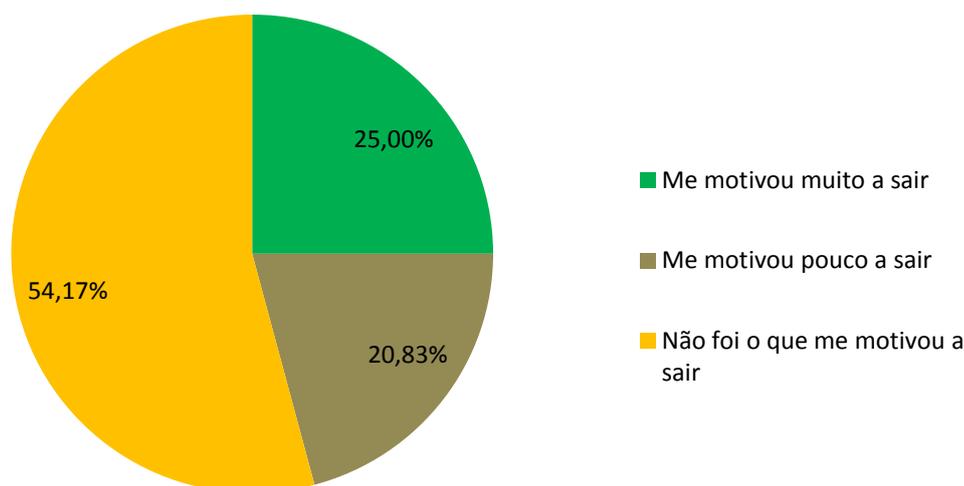


Gráfico nº 35 - Falta de recurso financeiro.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Com o resultado, foi possível compreender que pouco mais de metade dos sujeitos apresentam o fator financeiro como um motivador que não influenciou em sua saída. A taxa de 50% é também visualizada, quando da análise dos cursos de forma separada. Contudo, estes cursos se divergem quando apresentam que o fator financeiro foi o que motivou muito a sair, tendo Informática e Química, 41,67% e 10%, respectivamente. Enquanto no geral a resposta apresenta 25% desta opção.

O curso de Informática parece evidenciar um maior impacto do fator econômico na motivação para a evasão. Sobre isso, os dados gerais ratificam a ordem

financeira como fator importante dentre as motivações em pesquisas de evasão (DORE; LUSCHER, 2011).

Como reflexo da lógica do fator financeiro referido anteriormente, nota-se com a questão que evidenciava a necessidade de trabalhar como motivação de saída, que pouco mais de 40% dos respondentes, de alguma forma, tiveram influência da necessidade de trabalhar para evadirem, como o Gráfico nº 36 apresenta.

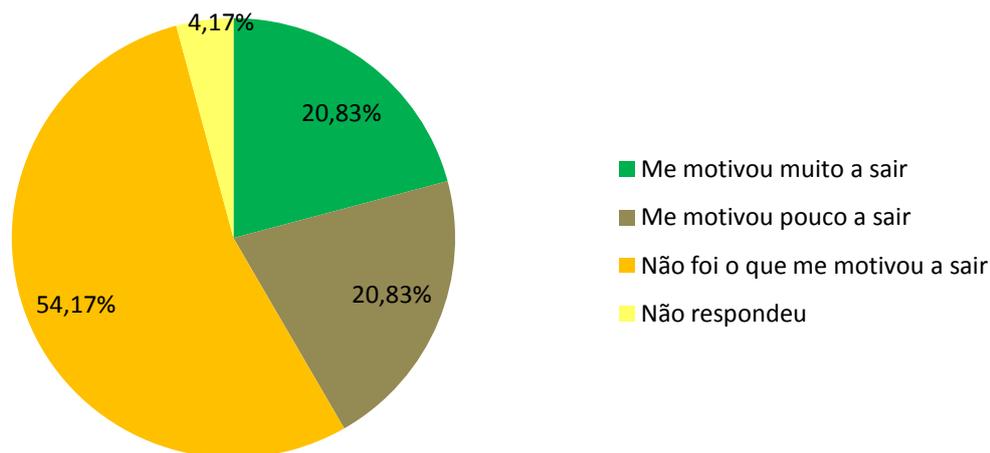


Gráfico nº36 - Necessidade de trabalhar.
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

A necessidade de trabalhar é um fator de considerável influência na evasão dos estudantes, principalmente por se relacionar com a falta de recursos financeiros, como indicam pesquisas aqui apresentadas (Pesquisa feita pelo MEC no Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2014 e Fundação Getúlio Vargas em 2009). Entretanto, no contexto estudado, esta não foi uma questão que se sobressaiu enquanto motivador de forte influência.

Ao relacionar as turmas, averigua-se que a necessidade de trabalhar é uma questão mais notável da turma de Informática, na qual mais da metade da turma se diz motivada, em alguma medida, em sair dos cursos por essa necessidade. Dentre os sujeitos deste curso que revelaram influência deste aspecto para saída, 41,67% assinalaram que este foi um fator que motivou fortemente a saída. Entre os sujeitos de Química nenhum estudante indicou a necessidade de trabalhar como um fator que tenha motivado sua saída. A maior parte dos evadidos deste curso, 60%, aponta que a

necessidade de trabalhar não foi o que os motivou a deixar o curso, conforme consta nos gráficos a seguir:

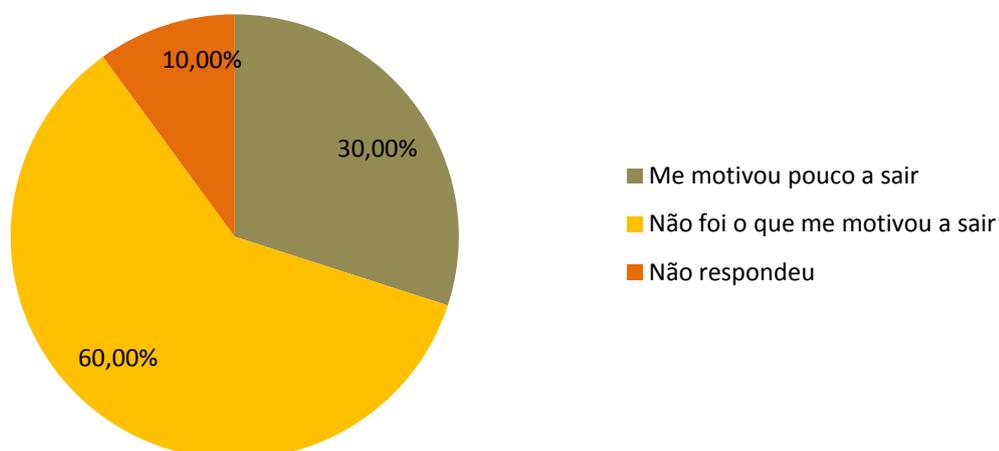


Gráfico n° 37 - Necessidade de trabalhar- Química

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

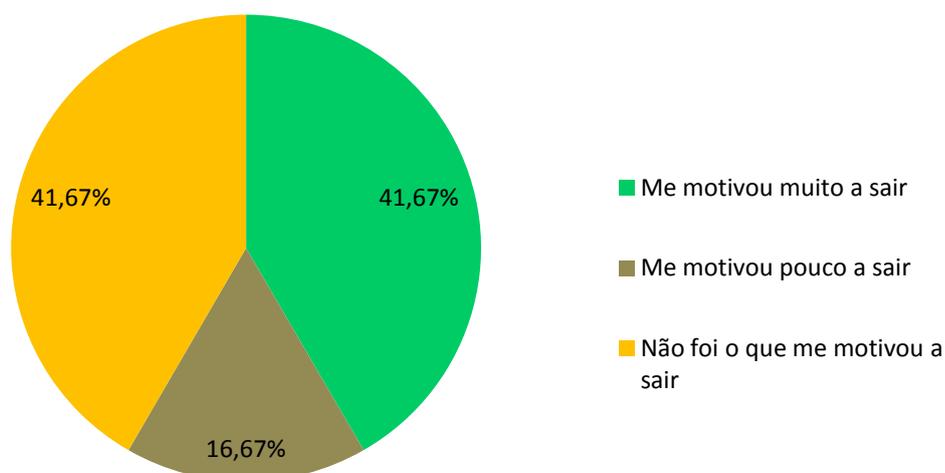


Gráfico n° 38 - Necessidade de trabalhar- Informática

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

A respeito dos estudantes que, por motivações de problemas familiares, evadiram do curso, foi observado que esta situação não foi preponderante nos casos da amostra, na qual constatou que 75% dos respondentes avaliaram que este não foi um motivador de sua saída. Apenas 16.67% afirmaram fazer parte desta realidade, o que contraria, em certa medida, as pesquisas (Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

e Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas de 2009) que apontam os problemas familiares como entraves para permanência dos estudantes, especialmente, no que se refere a problemas familiares ligados às finanças.

A diferença dos cursos se apresentou por uma inclinação um pouco maior das turmas de Informática. Essa turma indicou ser influenciada por esta questão. No que concerne às turmas, a diferença pode explicar os dados com relação ao nível maior de atendimento da área de psicologia para os evadidos de Informática (Quadro nº7).

Relacionado com o desencanto ou desmotivação em relação ao curso, o fato de não querer o ensino técnico, após adentrar a instituição, revela-se como um motivador para a evasão escolar, conforme apresentado no Quadro nº3, que aponta pesquisa feita pelo MEC. Entretanto, este não foi um fator significativo entre as motivações analisadas na presente pesquisa, que aponta 83,33% de evadidos evidenciando que este não foi um motivador. A tendência dessa realidade se seguiu nas análises dos cursos, em separado.

O indicador de dificuldade de aprendizagem está relacionado à habilidade e capacidade de estudo do evadido. Apesar de retratar um aspecto pessoal, pode também se relacionar com a forma como a instituição apreendeu esta situação, podendo indicar ao mesmo tempo uma dimensão de natureza interna à instituição.

De maneira geral, em 54,17% dos casos, este fator motivou, em alguma medida, a saída dos estudantes pesquisados, sendo que destes, em 37,5% dos casos influenciou muito.

Como resultado das turmas, em separado, os alunos oriundos do curso de Informática apresentam uma quantidade de evadidos na ordem de 66,67% motivados, em alguma medida, por esta dificuldade, enquanto aqueles do curso de Química apresentam 40% dos evadidos nesta mesma situação.

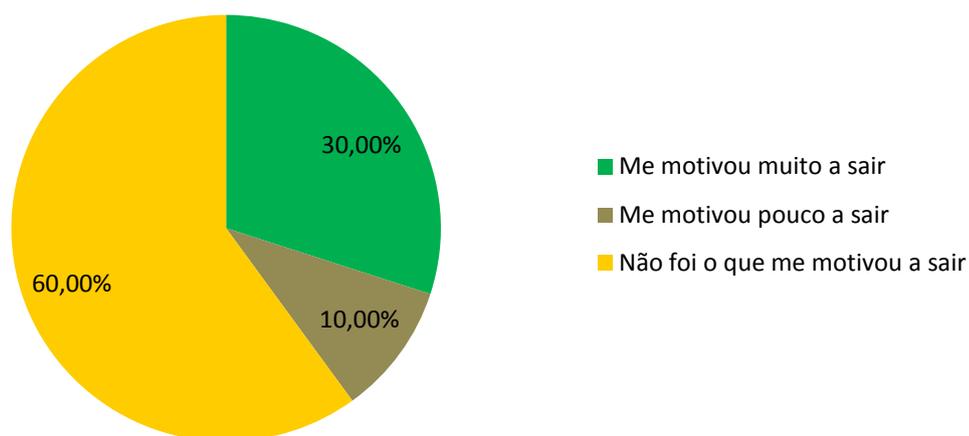


Gráfico nº 39- Dificuldade de aprendizagem- Química.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.



Gráfico nº 40 - Dificuldade de aprendizagem- Informática

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Considerando um aspecto semelhante à questão anterior, a dificuldade com as disciplinas também caracteriza categorias de âmbito individual e institucional de análise. De acordo com Gráfico nº 41, mais de 70% dos evadidos consideram que este foi um fator que teve alguma influência sobre a sua saída.

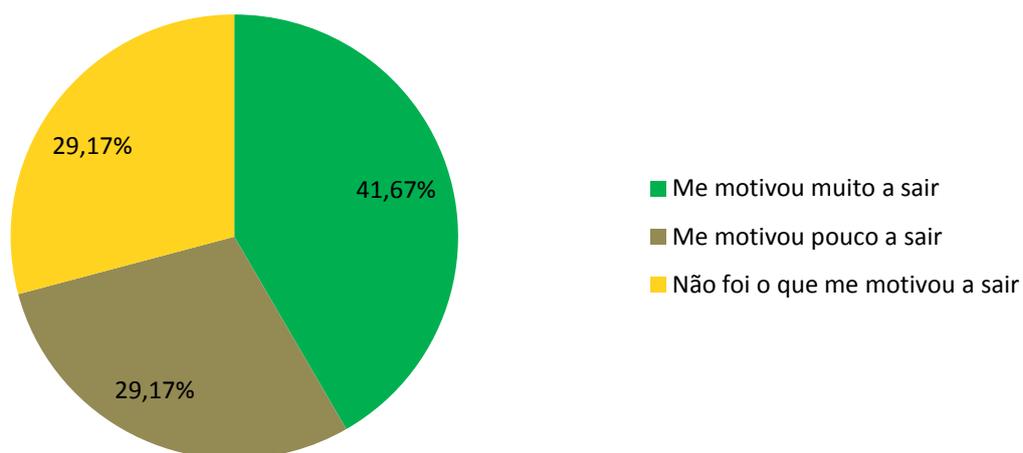


Gráfico n° 41– Dificuldade com as disciplinas.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Nesta questão, a dificuldade com as disciplinas apresentou-se como um fator de maior peso na decisão de saída dos estudantes dos dois cursos, contudo, no curso de Informática consta um valor de maior representatividade na opção que expressa que a questão “motivou muito” a desistência do curso, segundo o gráfico n° 43. Assim, depreende-se que este foi um motivo de peso, contudo com nível de intensidade diferenciado em cada curso.

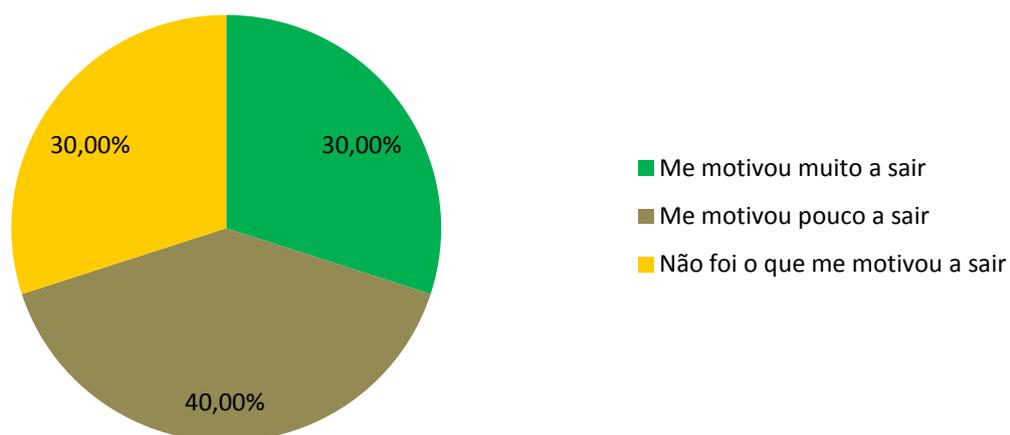


Gráfico n°42 – Dificuldade com as disciplinas- Química.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.



Gráfico n°43 – Dificuldade com as disciplinas- Informática.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016

A integração social dentro do contexto escolar se apresenta como um fato que reflete um sentimento de identificação com a instituição. A falta desta integração pode também revelar-se como potencial para a não permanência do estudante (FREITAS, 2009). Neste aspecto, um índice baixo de sujeitos apresentou esta motivação para a não permanência entre os pesquisados, tendo em vista que somente 8,33% dos evadidos responderam que esta causa teve vinculação com sua saída, sendo que o total deste índice apontou que foi pouco influenciado pela questão Os demais pesquisados, 91,67%, apontaram que não tiveram interferência desse aspecto para sua saída.

A situação do Bullying foi um pouco similar, na qual 87,5% não consideram essa situação como motivação para saída. Além disso, anteriormente, também foi demarcado que a maioria dos evadidos tinha amigos no *Campus*, o que reforça a tese de que esta dimensão teve pouca relação com a evasão.

3.4.2 Dos fatores internos à escola

Os fatores internos se relacionam com aspectos da escola que podem dizer respeito ao corpo docente, carga horária, infraestrutura, políticas de inclusão escolar etc. Com relação a esses fatores, o resultado mostrou que eles não se apresentam de forma expressiva para saída dos evadidos. Quanto à estrutura física, um índice de 62,5% de estudantes declarou “não ser motivo de saída” e somente 8,33% expressa ter sido um fator de peso na decisão. Sobre o corpo docente, 75% de evadidos apontaram que este

fator não teve influência sob sua saída e 20,83% destacaram que entendem o fator como influenciador da não permanência respectivamente. Neste quesito, ambos os cursos apresentaram índices parecidos.

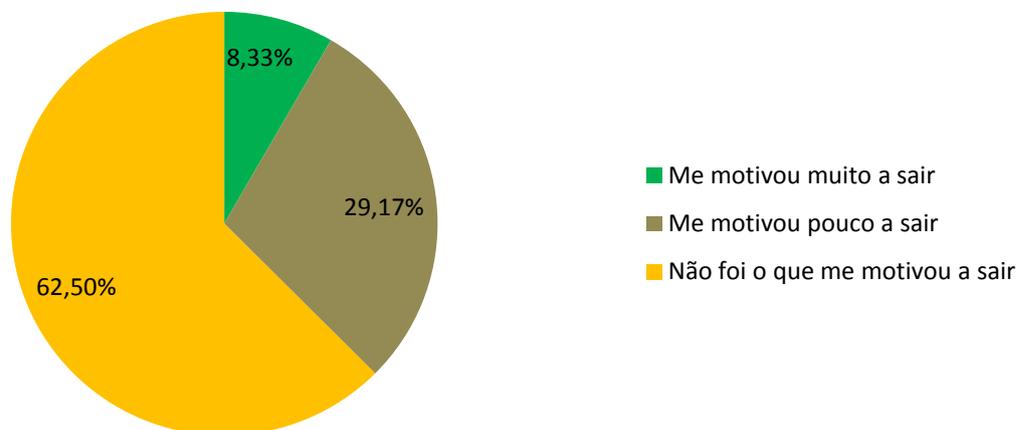


Gráfico n°47 – Estrutura física.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

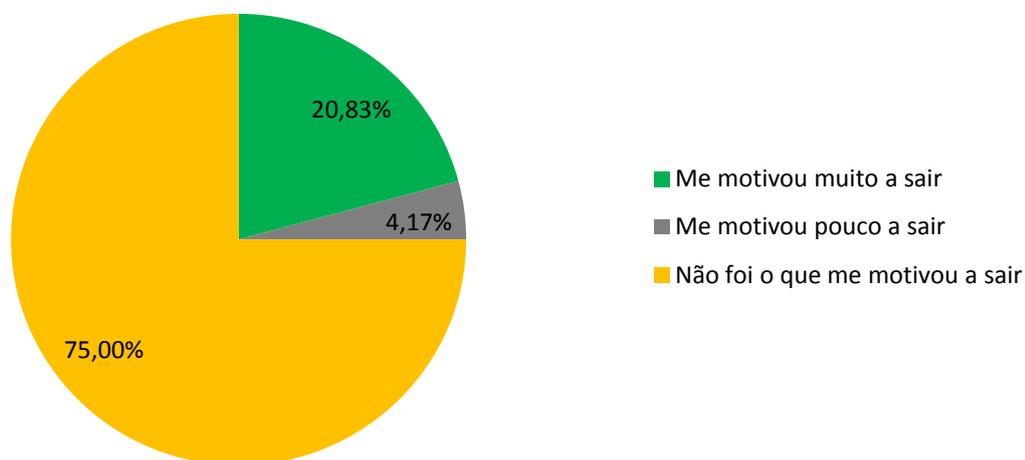


Gráfico n°48 – Corpo docente

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Como resposta da questão que constava os servidores técnicos administrativos como motivadores de saída, há preponderância de marcações que indicam que este aspecto não se constitui um causador da saída, conforme mostra o Gráfico n° 49. Apesar da observação desta preponderância em ambos os cursos, as

turmas de Química apresentaram índices que denotam mais insatisfação com os servidores técnicos administrativos, na medida em que apresenta um índice maior no que concerne ao grau de influência da questão sobre sua saída.

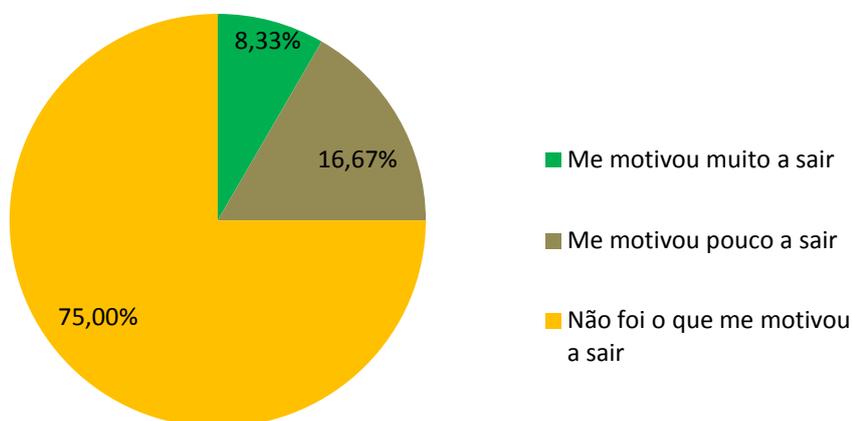


Gráfico nº 49 – Servidores técnicos administrativos

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Com relação à falta de apoio da escola, a pesquisa apontou um valor maior para a interpretação deste aspecto como não motivador de evasão escolar, indicando que 62,5% não teve sua causa atrelada à questão. Contudo, 37,5% apontaram que a falta de apoio da escola foi fator motivador para sua saída, o que expressa um dado significativo.

O resultado das informações prestadas pelos evadidos do curso de Química indicou que esta questão teve maior influência na saída do que o curso de Informática, expresso pelas taxas de 33,33% em Informática e 50% em Química, que assinalaram entender que a falta de apoio da escola, em alguma medida, está entre as causas de sua saída.

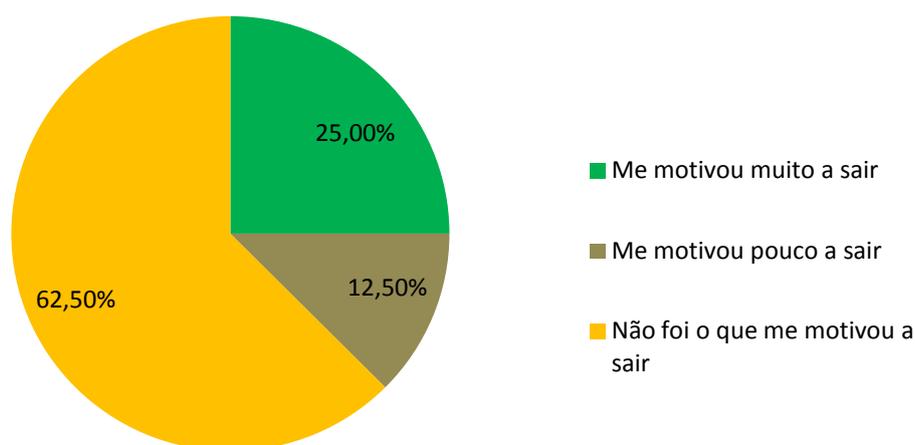


Gráfico nº 50 – Falta de apoio da escola
 Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Relativamente ao excesso de disciplinas, destaca-se que o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio contém disciplinas da base nacional comum, bem como da formação profissional, o que faz com esse curso tenha uma carga de disciplina maior que a modalidade de ensino médio comum. O número maior de disciplina pode se apresentar como um entrave para formação do estudante.

Nesse sentido, foi observado, dentro da análise geral dos evadidos, que, esse fator teve uma parcela equilibrada de influência para saída dos estudantes. Os sujeitos que responderam que foram motivados por esse aspecto (seja muito ou pouco motivado) compreendem mais de metade dos respondentes, conforme mostra o gráfico nº 51.

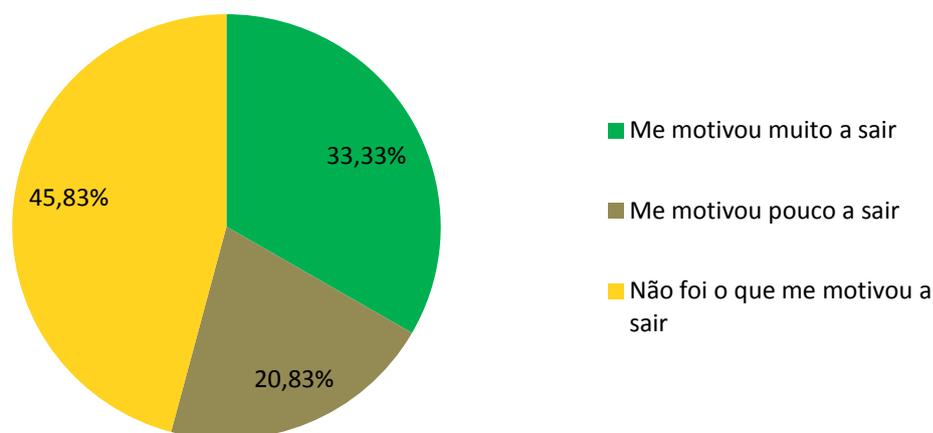


Gráfico nº 51 – Excesso de disciplinas.
 Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

No exame do resultado por curso, compreendem-se realidades distintas. Química apresenta uma boa parte de seus evadidos (70%) que assinalaram não terem sofrido influência da carga de disciplina na sua tomada de decisão de saída. Os evadidos de Informática, por sua vez, apresentam uma taxa de 83,33% de sujeitos que tiveram problemas com o número de disciplinas, constando metade de representação do curso na faixa daqueles que se sentiram “muito motivados” a sair por causa deste aspecto.

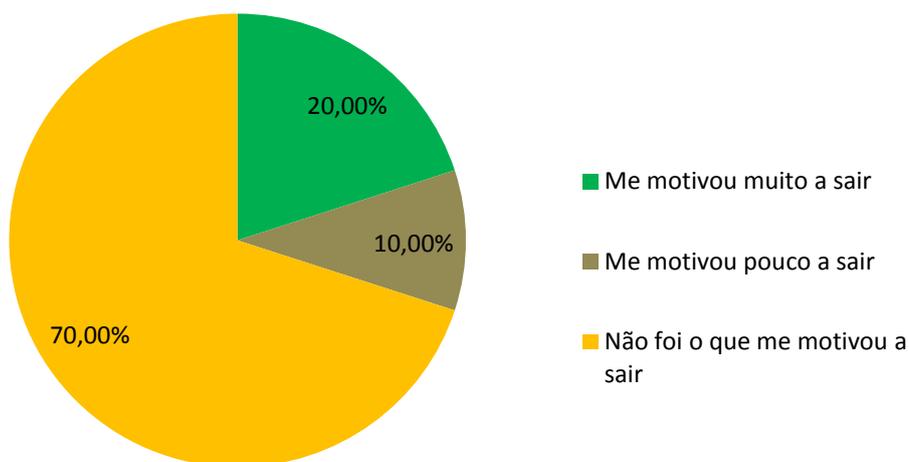


Gráfico n° 52 – Excesso de disciplinas – Química
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

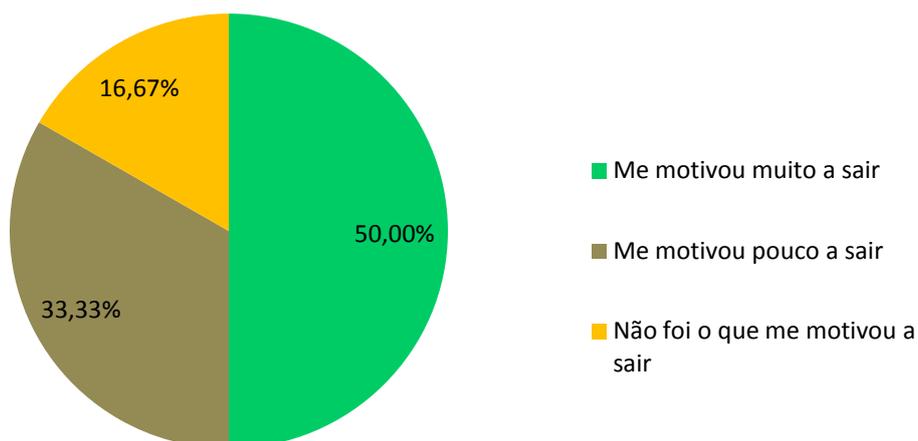


Gráfico n° 53 – Excesso de disciplinas- Informática
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Apesar de constatada a insatisfação maior quanto ao excesso de disciplina no curso de Informática, este consta de seis disciplinas a menos que o curso de Química.

A matriz curricular desses cursos apresenta Química com trinta disciplinas totais, distribuídas ao longo dos três anos e, Informática com vinte e quatro disciplinas para este mesmo período. A possível explicação para o resultado pode estar no fato de o curso de Informática apresentar, no seu primeiro ano, uma carga de disciplinas maior que Química, período em que, provavelmente, deram-se muitas das evasões. No primeiro ano, o curso de Informática tem dezessete disciplinas, enquanto Química dispõe de quatorze.

O conjunto de disciplinas que envolvem a modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, exige que o estudante disponha de um tempo maior para dedicação à aprendizagem, uma vez que nos cursos pesquisados a duração é a mesma de Ensino Médio comum, ou seja, de três anos. Sabendo desta realidade, julga-se o fator da carga horária do curso, também como motivação para evasão. Como resultado, houve boa parte dos respondentes (62,5%) que consideraram este aspecto com algum grau de influência para sua saída e 37,5% sem influência alguma.

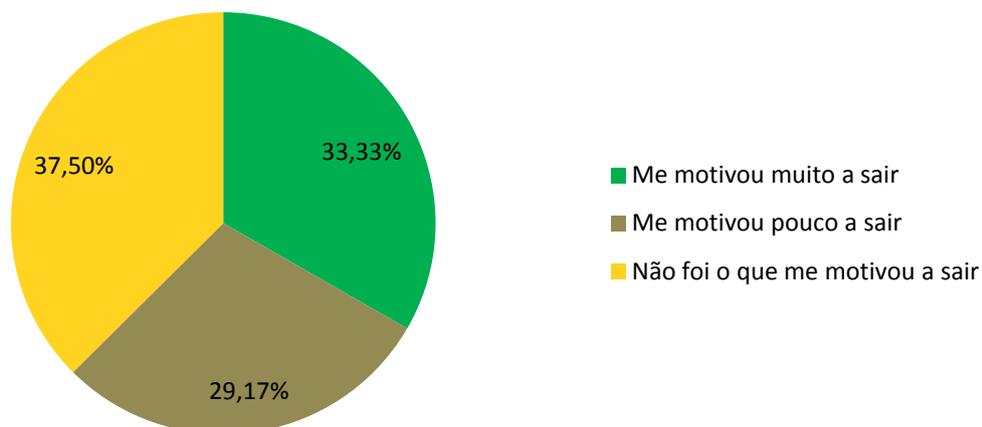


Gráfico nº 54 – Carga horária do curso
 Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Seguindo a mesma tendência da questão anterior (excesso de disciplinas), a análise dos cursos de forma específica, apresentou mais uma vez Informática com evadidos mais motivados a sair por conta da carga horária, conforme gráficos nº 55 e 56. Nesse caso, apesar de Química constar com maior número de disciplinas,

Informática possui maior carga horária, dispondo de 3.780 horas de curso, enquanto Química possui 3670 horas.



Gráfico n° 55 – Carga horária do curso- Química

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

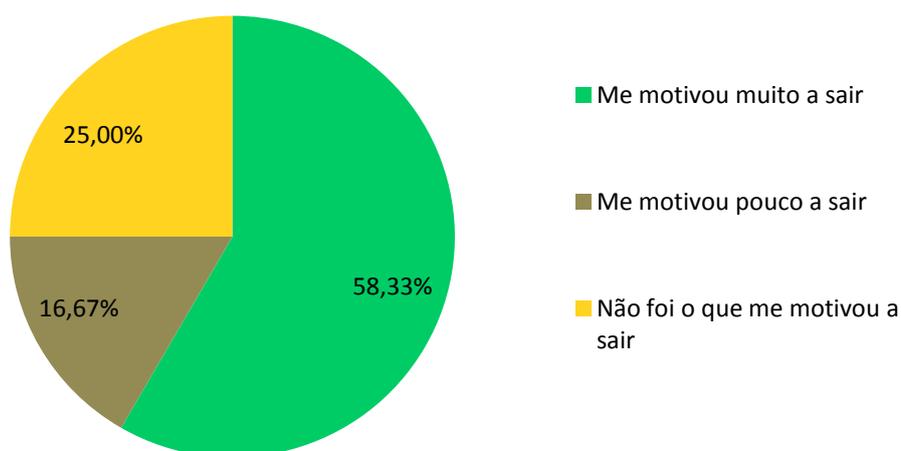


Gráfico n° 56– Carga horária do curso – Informática

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

Considerando a dificuldade de aprendizagem já explicitada pelos sujeitos respondentes, a questão de “possível reprovação”, também representa uma grande parcela de evadidos que declararam não ter permanecido no curso devido a essa realidade. Nesta categoria, reconhecemos quase que 80% de estudantes que se sentiram influenciados a evadir. Dentre os que marcaram uma motivação fortemente influenciada pela possível reprovação, constam 58,33% estudantes, reforçando mais uma vez a

fragilidade do aspecto que concerne ao aprendizado. O gráfico nº 44, abaixo, mostra esta realidade.



Gráfico nº 44 – Possível reprovação
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016

Na análise dos dados dos cursos, de forma separada, depreende-se que no curso de Informática, até mesmo em razão das dificuldades já explicitadas anteriormente, os evadidos apresentavam um receio maior quanto à reprovação, motivo pelo qual parte considerável dos evadidos não permaneceu na instituição. Neste curso, somente 16,67% dos estudantes assinalaram que uma possível reprovação não se relaciona a sua saída, enquanto esse índice em Química é de 30%. Os gráficos abaixo apresentam as diferenças dos cursos.

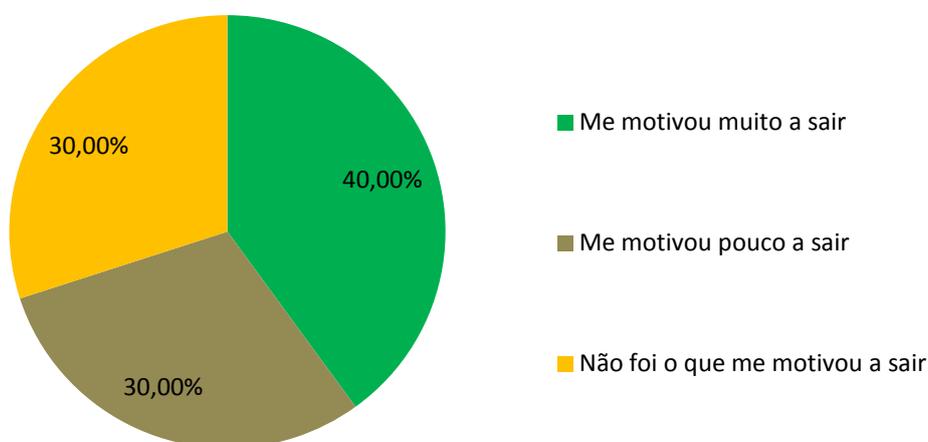


Gráfico nº 45 – Possível reprovação- Química.
Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016

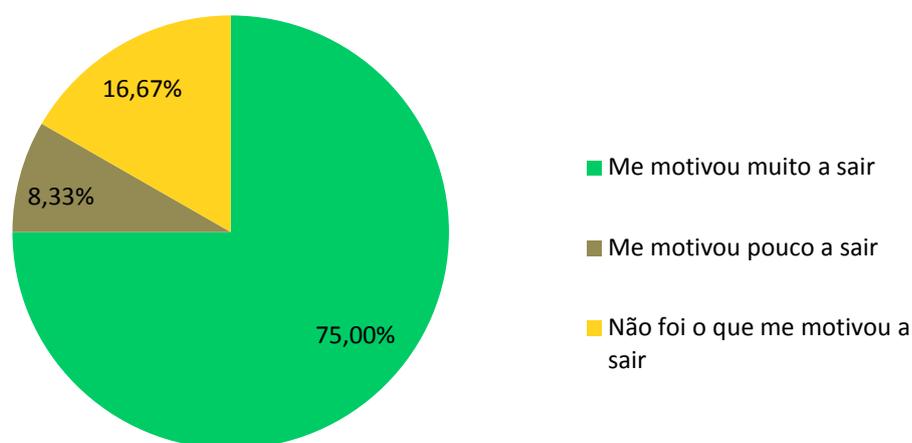


Gráfico n° 46 – Possível reprovação- Informática

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

O fato de não recebimento de subsídio do Programa de Concessão de Auxílios de Assistência Estudantil não consta nos resultados como um potencial causador de evasão. Este também não poderia ser muito diferente, tendo em vista o número expressivo de estudantes que eram beneficiários dessa política (Quadro n° 5) conforme apresentado anteriormente. As turmas de Química apontam para uma incidência maior de marcação das opções que consideram de influência desse aspecto como motivação de sua saída. Vale ressaltar que, essas turmas apresentaram índices menores de alunos beneficiários de auxílios desta natureza. O gráfico abaixo retrata os resultados da amostra no geral.

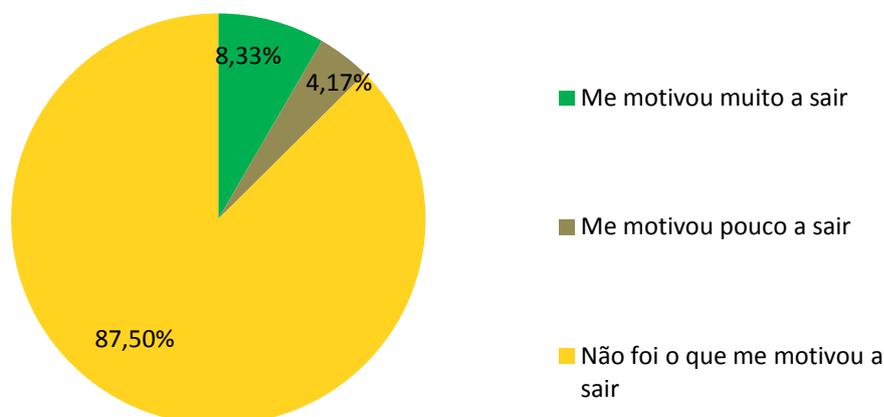


Gráfico nº 57– Não receber auxílios de Assistência Estudantil.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

O curso de Química apresentou dados que retratam uma quantidade maior de evadidos do que o curso de Informática, que considera que a falta de atendimento dos profissionais da Assistência Estudantil teve relevância sob a decisão de sua saída, apesar de ter apresentado mais evadidos que foram atendidos pelos profissionais da Assistência Estudantil em questão anterior (Quadro nº 6).

3.4.3 Motivadores externos à escola

Nesta pesquisa, a compreensão dos motivadores externos se relaciona com os entraves de permanência no curso ligado às questões alheias às instituições que denotam aspectos inerentes à profissão, reconhecimento do curso no mercado, conjuntura econômica e social, valorização da profissão e dificuldade de conseguir estágio.

Sobre a dificuldade em conseguir estágio, a pesquisa mostra que a maioria dos evadidos não considera este fator como causador de sua desistência. Esta situação também representa os dados dos cursos, quando analisados separadamente.

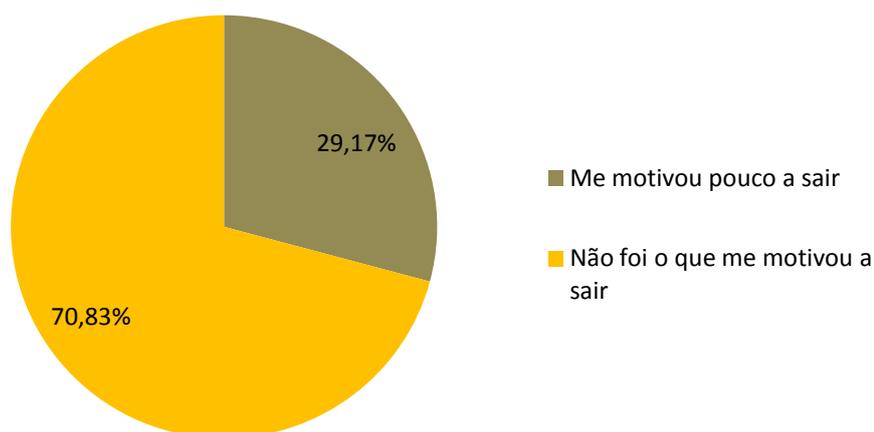


Gráfico nº 58 – Dificuldade de conseguir estágio.

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

O questionário abordou sobre o não reconhecimento do curso técnico no mercado, o que está vinculado à valorização e potencial de inserção do curso no mercado de trabalho. Sobre isso, os evadidos avaliaram que não foi motivo de evasão.

Sobre os sujeitos respondentes que reconheceram a influência desta questão para sua saída, destaca-se que todos são do curso de Química.

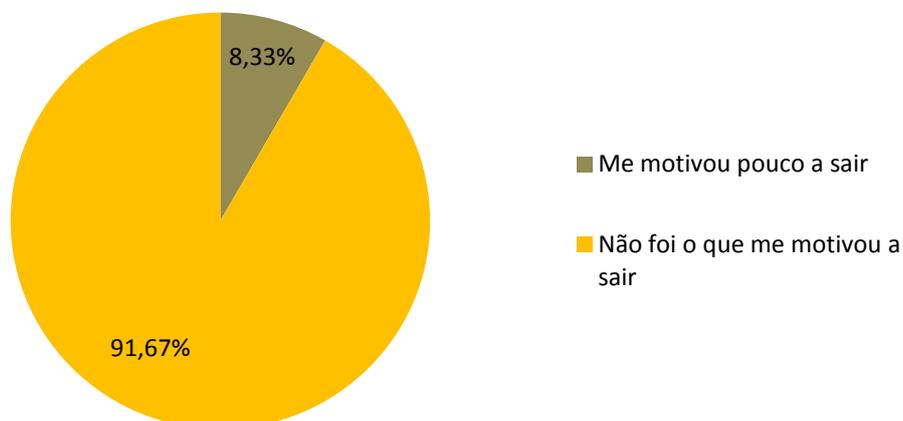


Gráfico nº 59 – Não reconhecimento do curso técnico no mercado

Fonte: Dados dos questionários aplicados- 2016.

3.4.4 Principais motivos da saída

O instrumento de coleta de pesquisa questionou ainda sobre os três principais motivos que nortearam a decisão de saída do evadido. Essa pergunta constava no questionário de forma com que o estudante respondesse de forma livre, sem marcação de opções, sendo uma questão aberta, na qual eles poderiam também colocar outras questões que incomodavam sua permanência na instituição e que o instrumental não contemplava.

Em relação a essa questão, 83,33% dos sujeitos responderam e elencaram os principais motivos de sua evasão. Dos fatores informados, todos constavam no questionário como causa de evasão. As três causas levantadas com maior recorrência foram dificuldade de aprendizagem, possibilidade de reprovação e carga horária elevada dos cursos.

Considerações Finais

As discussões feitas, acerca da organização e reconfiguração do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, forneceram uma base para se compreender e contextualizar as políticas oriundas dessa modalidade de educação no país, permitindo que fosse atingido o primeiro objetivo no que se refere à contextualização da EPT no Brasil.

Dessa forma foi delineada a influência do modo de produção capitalista na sua organização e reorganização. Além disso, as discussões contribuíram também na percepção da forma como a rede profissional de educação federal se articulou para estruturar políticas de combate à evasão.

O exame teórico da problemática da evasão apontou caminhos para uma discussão que forneceu elementos importantes para apreensão das variáveis que compreendem o estudo. Este exame foi essencial, não somente para referenciar teoricamente o assunto, mas também para subsidiar o instrumental da pesquisa, direcionando para uma análise da realidade mais qualificada.

A pesquisa documental foi subsidiada por tal referencial, na medida em que possibilitou maior clareza para atingir o objetivo de se fazer o levantamento dos índices de evasão nos cursos escolhidos, haja vista a compreensão definida do conceito a ser utilizado para evasão.

Superado o desafio dessa compreensão, partiu-se para o contato com os sujeitos da pesquisa, com os quais foram estabelecidas relações éticas e respeitadas, tanto na apresentação da proposta a ser desenvolvida, como na forma de abordagem para participação na pesquisa, com vistas ao avanço no diagnóstico do perfil dos envolvidos na pesquisa, bem como no levantamento das motivações de sua evasão da instituição.

Diante disso foi caracterizado o perfil do estudante evadido dos cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio do IFNMG- *Campus* Montes Claros. O diagnóstico indica que todos os sujeitos concluíram o Ensino Médio, que a maioria dos respondentes se autodeclararam pardos (54,17%) e se compõe do gênero masculino (58,33%). Ainda se caracterizam por serem oriundos de outros municípios, em sua maioria (45% são nascidos em Montes Claros). Em relação à idade com a qual saiu do curso, consta a prevalência da média entre 15 e 16 anos (45,83%). A maioria dos

estudantes é egressa, exclusivamente, de escolas públicas (70,83%). Quanto à escolaridade dos pais, destaca-se a preponderância de mães com escolaridade de nível Superior (Graduação e Pós-Graduação), expressando a taxa de 54%, enquanto em relação aos pais, estes, em sua maioria, estudaram até o 9º ano do Ensino Fundamental (41,67%).

Ainda no campo familiar, os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que 20,83% das famílias dos evadidos eram beneficiárias de Programa Sociais do Governo. A renda que maioria das famílias (50%) recebia se encontra na faixa de valores entre 1 e 3 salários-mínimos, sendo que, com recebimento de até três salários mínimos, a taxa representa 79,17%. Dos sujeitos pesquisados, 20,84% trabalhava, ainda que esporadicamente. A maioria era beneficiária do Programa de Concessão de Auxílio da Política de Assistência Estudantil (64,17%), sendo que 70,83% foi atendida por profissionais desta política no *Campus*. Grande parte fazia uso do transporte público para ir à instituição (60,5%).

De posse desses dados, é possível afirmar que o perfil dos evadidos se caracteriza por sua vulnerabilidade socioeconômica, sendo, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda.²⁷

Quanto às motivações para evasão, a intenção foi identificar as causas de maior incidência sobre a decisão de saída e também examinar sob qual perspectiva esta causa estaria relacionada, quais sejam: causas individuais, internas à escola e externas.

Na análise dos fatores que mais influenciaram a saída dos estudantes é eminente a prevalência de fatores ligados ao aprendizado e às disciplinas, seja por sua dificuldade, pelo excesso de disciplina, carga horária de aulas e possibilidade de reprovação, retratando também uma possível fragilidade na formação educacional desses estudantes, o que pode ser resultado do conjunto de fatores ligados à sua escolaridade e também de seus pais. Assim, embora questões pedagógicas e curriculares sejam apontadas como principais motivos de evasão, a questão econômica não pode ser negligenciada, haja vista a vulnerabilidade socioeconômica retratada e o capital cultural que, em última instância, ajudam a explicar a falta de preparo e a dificuldade de aprendizado nas disciplinas.

²⁷Tal constatação advém dos indicadores apresentados pelos estudantes, bem como da averiguação do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, que trata do Cadastro Único dos Programas Sociais CAD-ÚNICO, no qual caracteriza as famílias com renda de até três salários mínimos, como de baixa renda.

Há de se fazer, sobre esta realidade, uma análise no que concerne à intervenção do *Campus* nesse processo, que se traduz em certa proporção como responsabilidade da escola. No entanto, essa é uma análise a ser realizada em estudos posteriores e que implica uma análise em profundidade das políticas de combate à evasão propiciada pela instituição.

Porém, sobre essa situação, foram identificados junto à instituição, projetos de ensino que propõem o acompanhamento do estudante para superação de dificuldades em determinadas disciplinas, bem como, a bolsa monitoria que também se relaciona com esta perspectiva.

Sobre o *Campus* Montes Claros, é válido destacar, que este, no período de ingresso dessas turmas, estava em processo de construção, inclusive da própria identidade institucional, juntamente com o IFNMG. Essas turmas são oriundas dos primeiros dois anos de funcionamento do *Campus* em sede própria e também constituíram novidade como modalidade de curso ofertada pela instituição.

No percurso da pesquisa, caracterizou-se a diferença significativa que os cursos investigados apresentaram nos seus índices de evasão, indicando Informática com um percentual de 50,72% de evadidos, enquanto Química tinha 17,80%, o que motivou a tabulação dos dados da pesquisa de forma separada por curso, a fim de se verificar possíveis desigualdades causadoras dessas diferenças. Dessa forma, conclui-se que, em todos os aspectos de indicadores socioeconômicos, o curso de Informática se mostrou mais vulnerável em relação à Química.

Nas questões pertinentes à renda e à escolaridade dos pais, essa diferença foi significativa e reforçou a tese de que aspectos do âmbito individual podem ter ocasionado o desnível nas taxas de evasão. Reflexo destas condições, apresentadas pelos evadidos de Informática, ao longo do estudo, os sujeitos deste curso caracterizam-se como os que apresentaram maior dificuldade no que concerne à aprendizagem e motivação de saída ligada à necessidade de trabalhar, bem como a fatores financeiros em índices maiores do que os apresentados pelas turmas de Química, tornando-se o público mais vulnerável a não permanecer na instituição.

A investigação ratificou fundamentações teóricas que apresentaram o contexto de multiplicidade em que se apresentam os fatores determinantes no processo de evasão, estando este, formado pela imbricação de indicadores ligados ao estudante, à escola e à família.

Para, além disso, suscitou também outras dimensões de análises e pesquisas para compreensão da evasão, com relação à avaliação das políticas de combate à evasão, presentes na instituição, a organização do currículo escolar desses cursos, a configuração da carga horária, o processo de avaliação dos estudantes e a perspectiva da evasão a partir do olhar da instituição.

Destarte, parafraseando Minayo (2001), considera-se que o ciclo da pesquisa não se fecha, uma vez que “toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (MINAYO, 2001, p.29). Enfim, este estudo representa parte de uma pesquisa que deve se ampliar para percepção da temática, intencionando construção de políticas que contribuam com a permanência escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilis; CARVALHO, Ruy. *Educação e desenvolvimento econômico: uma questão recolocada*. III Congresso Latinoamericano de Sociologia del Trabajo. Buenos Aires, maio de 2000. Disponível em: http://congressoalast.com/?page_id=295 Acesso em 14.05.2016.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. *A organização dos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. 2013. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Comissão de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras: diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>. Acesso em 14.05.2016.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. *As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em 14.05.2016.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. In: 36º Reunião Anual – ANPED. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.

ARAÚJO, Cristiane Ferreira de. *A EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido*. 2013. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, Taubaté – SP.

ARROYO, M. G. *Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Brasília, v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.

BERNARDO, João. *A produção de si mesmo*. Educação em Revista. nº 10 Belo Horizonte, UFMG. p. <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n09/n09a02.pdf>>. Acesso em 15.05.2016.

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, 1999.

BRASIL. Lei Nº 6545/78. *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*. Diário Oficial da União, Edição de 04/07/1978. Brasília, 1978.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF:Senado Federal:

Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 2406*, DE 27 DE NOVEMBRO DE 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica).

BRASIL. *Lei nº 9.394*, 1996.

BRASIL. *Decreto nº 2.208/97*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Portaria nº 646*, MEC, 1997.

BRASIL. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio – Documento Base*. Brasília, dez, 2007. Disponível em [Http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 14/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Chamada Pública nº 002/2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET*. MEC/SETEC, Brasília, 12 de dezembro de 2007. Acesso em 14.05.2016.

BRASIL. *Histórico da educação profissional*, MEC, 2008.

BRASIL, Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.

BRASIL. Lei 11.892. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 14/05/2016.

BRASIL. SETEC/MEC. *Um Novo Modelo Para a Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691>. Acesso em: 14/10/2015.

BRASIL. *Decreto nº 7.234*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 14/05/2016.

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: 13/02/2015.

BRASIL. *Documento Orientador para a superação da evasão e da retenção na Rede Federal*. MEC. 2014.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e gerência*. In: *Trabalho e capital monopolista*. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p.47-134. (I Parte).

BUENO, J. L. O. *A evasão de alunos*. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 5, agosto /1993.

CASTRO, Nadya; GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Além de Braverman, depois de Burawoy* – vertentes analíticas na Sociologia do Trabalho. Revista Brasileira de Ciências Sociais. nº 17. Ano 6. Out. de 1991. p.44-52. Disponível em http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=220:rbc-17&catid=69:rbc&Itemid=399. Acesso em 20.05.2016

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade*. In FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, A. J. D. P.; GARCIA, N. M. D. . *PERMANÊNCIA E ABANDONO ESCOLAR: avaliação de políticas públicas de apoio à permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica*. In: IV SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014, Minas Gerais. GT 03 - Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica. Minas Gerais, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco, 2000. p. 1 A 20.

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 05/05/16.

DORE, Rosemary; 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. Acesso em 14/05/2016.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira e CASTRO, Tatiana Lage de. *Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais*. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília : IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DURÃES, Sarah Jane Alves. *Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero*. Educ. Soc., Mar 2012, vol.33, no.118, p.271-288. Disponível em <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edart.org&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=&exprSearch=FEMINIZACAO%20DO%20MAGISTERIO>. Acesso em 14/05/2016.

DURKHEIM, Emile. *A solidariedade devida à divisão do trabalho ou orgânica*. In: *A divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 85-109.

EVANGELISTA, Luiz Gonzaga Quintino. *O ensino técnico no Brasil e a trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET – Januária)*. Dissertação de Mestrado. 2007. PPGDS, Unimontes.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. *Dicionário de Formação Profissional*. NETE– Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

FINI, Roberto; HEIJMANS, DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zulema. *Insucesso, fracasso, abandono, evasão...um debate multifacetado* In: CUNHA; Daysy Moreira; FIDALGO; Fernando Selmar Rocha; JUNIOR; Hormindo Pereira de Souza Junior; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (orgs). *Formação/Profissionalização de Professores e Formação Profissional e Tecnológica Fundamentos e reflexões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

FORD, Henry. *Minha vida e minha obra*. Rio de Janeiro: Brand, s.d.

FREITAS, Kátia Siqueira de. *Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes*. EccoS, São Paulo, v. II, n. I, p. 247, 264./junho de 2009.

FRIGOTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUGELMIN, Lisangea. *EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da educação Básica 2015*. Brasília: INEP, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 14/05/2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Proposta de Implantação*. IFET Norte de Minas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS *Relatório de Gestão 2015*

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. *Relatório de Gestão 2012*.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas*

consequências In: FERRETI, Celso João; JUNIOR, João dos reis Silva, OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Trabalho Formação e currículo. São Paulo: Xamã, 1999.

LIMA, A. M. S. ; SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli ; SOUZA, N. R. . POR UMA SOCIOLOGIA DAS NOVAS E VELHAS FORMAS DE EVASÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2012, Londrina/Pr. Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2012.

LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais*. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 3, n. 1, dec. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205/236>>. Acesso em: 10/06/ 2016.

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.

MARX, Karl. *A maquinaria e a indústria moderna*. In: O capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996.p.7- 68. (tomo 2).

MARX, Karl. *Divisão do trabalho e manufatura*. In: O capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996.p.453-472. (tomo 1).

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete educação propedêutica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-propedeutica/>>. Acesso em: 03/ 08/ 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18ed.Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, 2014. Dante Henrique. *Políticas Públicas para educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades* In: OLIVEIRA, Ramon (org). *Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional Política públicas em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

NARCISO, Luciana Gusmão de Souza. *Análise da Evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos: Exclusão da Escola ou Exclusão na Escola?*. 2015. Mestrado em Sociologia Política Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. *Políticas públicas para o ensino profissional: o desmantelamento dos CEFETs*. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. *A (Des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional*

e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010

PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz; SOBRINHO, Moisés *Domingos*. *Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades*. In: PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter. *Ensino Técnico, formação profissional e cidadania*. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PAIVA, Vanilda. *Qualificação, competências e empregabilidade no mundo pós-industrial*. III congresso latinoamericano de Sociologia del Trabajo. Buenos Aires, maio de 2000. Disponível em http://congressoalast.com/?page_id=295. Acesso em 10.05.2016.

PRADO; A. P.; YARI, J. *Assistência Estudantil: algumas considerações*. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos Académicos y Eficacia Social de la Universidad. Florianópolis, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

QUEIROZ, Juliana Ferreira. *UMA AVALIAÇÃO COM FOCO NO CAMPUS AVANÇADO PEDRO AFONSO DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS*. 2016. Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas, TO, 2016.

RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. *ABORDAGEM AVALIATIVA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL 2013*. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF. Juiz de Fora, MG, 2013.

Rede de Pesquisa Ibero-Americana sobre Educação Profissional e Evasão Escolar-RIMEPES. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/rimepes/quem_somos.html. Acesso em 05/05/16.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. *MÉTODOS DE PESQUISA PARA A IDENTIFICAÇÃO DE FATORES DE EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*. Cad.Cedes, Campinas, v.34, n.94, p.403-408, set.-dez, 2014.

SANCHES, R. R. 2013 SANCHES, R. R.. *Avaliação de Programas de Assistência Estudantil. História, Movimento e Reflexão*, v. 1, p. 1-16, 2013. Disponível em <http://revistadigital.unibarretos.net/index.php/historia/%20article/view%20/22>. Acesso em 10.08.2016.

SAVIANI, Dermeval. *O choque teórico da Politecnia*. Trab. educ. saúde [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.131-152. ISSN 1981-7746. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em 14/05/2016.

SCHULTZ. *O valor econômico da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVEIRA, Mário Sérgio Costa da. *Análise da Qualidade de Vida dos Bairros Clarice Ataíde, Novo Horizonte e Village do Lago I e II na Cidade de Montes Claros Tendo Como Base o Índice de Vulnerabilidade das Famílias (IVF)*. 2016. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Wander Augusto. Fatores de Permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG). 2013. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996, (Coleção "Os economistas").

TAVARES, Moacir Gubert. *Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da educação profissional no Brasil*. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 08/03/2015.

TAYLOR, Frederick. *Princípios da administração científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1980.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus 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: 05/05/16.

APÊNDICE A- Carta de Apresentação da Pesquisa de Campo

Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES

Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social- PPGDS

Pesquisa: EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERFIL E MOTIVAÇÕES DOS EVADIDOS

Prezado(a) estudante,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar o fenômeno da evasão no âmbito dos Institutos Federais de Educação. A citada pesquisa prevê a aplicação de questionários para estudantes evadidos de Cursos Técnicos do IFNMG – *Campus* Montes Claros, com a intenção de levantar dados sobre o perfil desses estudantes, bem como sobre os motivos de sua saída. Tendo em vista ser você um estudante que iniciou o Ensino Técnico Integrado ao Médio no IFNMG- *Campus* Montes Claros, porém não concluiu o curso, gostaríamos muito de contar com a sua colaboração nessa pesquisa!

Ressaltamos que **as informações prestadas por você serão tratadas com a devida ética** que deve fundamentar o trabalho de pesquisa com seres humanos. Assim, os resultados do estudo poderão ser divulgados em eventos acadêmicos, revistas especializadas e em uma dissertação de mestrado, mas a **sua identidade será mantida em sigilo**. Caso julgue necessário ter mais conhecimentos sobre esse estudo, por favor, entre em contato com pesquisadora responsável pela investigação através do e-mail alanameendes@bol.com.br Estamos à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que porventura surgirem e, desde já, agradecemos a sua colaboração!

Se você concorda em participar desta pesquisa, por favor, assinale a **declaração de consentimento** que segue abaixo, e responda ao questionário anexo.

Atenciosamente,

Alana Mendes

Mestranda do PPGDS - Unimontes

Declaração de Consentimento

O participante declara formalmente que foi informado sobre os procedimentos da pesquisa e que recebeu os esclarecimentos necessários para entender as informações acima, dando seu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

() Li e estou de acordo com a declaração acima

APÊNDICE B- Questionário para evadidos do IFNMG- *Campus Montes Claros*

Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES

Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social- PPGDS

Pesquisa: EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERFIL E MOTIVAÇÕES DOS EVADIDOS.

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES EVADIDOS DO IFNMG- *CAMPUS MONTES CLAROS*

Orientações: - Este questionário contém 39 (trinta e nove) questões, que deverão ser respondidas somente pelo aluno evadido. -Marque somente uma alternativa por questão, a não ser nos casos em que a questão estipular a marcação de mais de uma alternativa.

IDENTIFICAÇÃO

1 – Naturalidade (Município/Estado onde nasceu) : _____

2 - Telefone: () _____ - _____

3 - Idade que possuía quando saiu do IFNMG: _____ anos

4 - Gênero: A () Masculino B () Feminino C () Outro

5 - Aluno com deficiência: A- () Sim B -() Não Se sim, qual? _____

6 - Qual sua cor/raça:

A- () Branco

D -() Indígena

B- () Preto

E-() Amarelo
(descendente de orientais)

C- () Pardo

7 - Curso de ingresso no IFNMG : _____

8 - Turma (ano): _____

9 - Ingressou no IFNMG-Campus Montes Claros por meio de cotas:

A-() Sim. Qual modalidade: _____ B-() Não

QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS

10 - Onde você fez o Ensino Fundamental?

A- () Todo em escola pública

B- () Todo em escola particular sem bolsa

C- () Todo em escola particular com bolsa

D- () Parte em escola pública e parte em escola particular com bolsa

E- () Parte em escola pública e parte em escola particular sem bolsa

11 - Mudou-se de município em função do ingresso no IFNMG?

A- () Sim B- () Não C- () Não se aplica

12 - Você recebia algum auxílio do programa de Assistência Estudantil do IFNMG?

A- () Sim. Qual (is): _____ Valor: R\$ _____

B- () Não

13 - Você recebia alguma bolsa do IFNMG (Pesquisa, extensão, ou outra).

A- () Sim. Qual (is): _____ Valor: R\$ _____

B- () Não

14 - Quando estudava no IFNMG, *Campus* Montes Claros, você ou sua família eram beneficiários de algum programa do governo federal - por exemplo, o Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada (BPC), Leite pela Vida, ou outro?

A- () Sim Qual(is)? _____

B- () Não

15 – No período em que estudava no IFNMG- *Campus* Montes Claros, você residia com quem? (Se possuir mais de uma resposta, considere com que morou em maior período).

A- () Com os pais

B- () Sozinho

C- () Com outros parentes

D- () República, pensão, ou outra habitação coletiva.

E- () Outra situação. Qual: _____

16 – Examine a listagem dos profissionais abaixo e responda: Você já foi atendido por algum desses profissionais no IFNMG, *Campus* Montes Claros? () Sim () Não

Caso afirmativo, havendo mais de um, marque na lista quantos desejar.

A- () Médico. Se sim: por qual motivo? _____

B- () Assistente social. Se sim: por qual motivo? _____

C- () Psicóloga. Se sim: por qual motivo? _____

D- () Nutricionista. Se sim: por qual motivo? _____

E- () Pedagogo. Se sim: por qual motivo? _____

F- () Dentista. Se sim: por qual motivo? _____

G- () Técnico em Assuntos Educacionais. Se sim: por qual motivo? _____

H- () Outro. Qual? _____ Qual motivo: _____

I- () Desconhecia o serviço prestado pelos profissionais do Campus.

17 - Qual era a média de sua renda familiar mensal, em salários mínimos (S/M), no período em que estudava no IFNMG. (Considerar a soma dos valores da renda de cada pessoa da família).

A- () Até 1 S/M

- B- () Mais de 1 até 3 S/M
 C- () Mais de 3 até 5 S/M
 D- () Mais de 5 até 10 S/M
 E- () Mais de 10 até 20 S/M
 F- () Mais de 20 S/M

18 - Quantas pessoas compartilhavam desta mesma renda, incluindo você? _____ pessoas

19 - Você trabalhava no período em que estudava no IFNMG?

- A- () Sim. B- () Não C- () Às vezes

Caso afirmativo, indique: Em que: _____ Qual carga horária: _____

20- Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A- () Nenhuma.
 B - () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
 C - () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
 D - () Ensino Médio.
 E - () Ensino Superior - Graduação.
 F - () Pós-graduação.
 G - () Não sei informar.

21- Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A - () Nenhuma.
 B - () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
 C - () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
 D - () Ensino médio.
 E - () Ensino Superior - Graduação.
 F - () Pós-graduação.
 G - () Não sei informar.

22 - Seus pais ou os responsáveis fizeram curso técnico?

- A- () Sim. Qual (is): _____
 B- () Não

23 - Seus pais ou os responsáveis incentivavam você a ir às aulas no IFNMG- *Campus* Montes Claros?

- A- () Sim, sempre B-() Sim, esporadicamente C-() Não

24- Qual meio de transporte era *mais* utilizado por você para ir ao *Campus* ?

- A- () Ônibus C- () Carro E- () A pé
 B- () Moto D- () Bicicleta F- () Outro. Qual: _____

RAZÕES PARA A DESISTÊNCIA

25 - Sua saída do IFNMG- *Campus* Montes Claros tem a ver com a insatisfação de seus pais/responsáveis com a escola? A- () Sim B- () Não

26 - Quando aluno do IFNMG- *Campus* Montes Claros, você se envolvia com as atividades do *campus* (Projetos de ensino, projetos de pesquisa e extensão, eventos de natureza diversa ou outras atividades)? A- () Sim B- () Não

27 - Quando aluno do IFNMG, você tinha amigos na escola? A- () Sim B- () Não

28 - Por que você decidiu fazer este curso?

A- () Por ser uma escola pública.

B- () Por causa do curso técnico, somente.

C- () Por causa da integração do ensino técnico com o ensino médio.

D- () Por boas referências sobre o curso.

E- () Pela qualificação dos docentes .

F- () Para melhorar minha posição no mercado de trabalho.

G- () Outro motivo. Explique: _____

29 - Você se arrepende de ter abandonado o curso? A- () Sim. B- () Não

Caso afirmativo, por quê? _____

30 -Ao tomar a decisão da saída do curso você informou a quem no *campus*?

A- () Servidores da Secretaria Escolar.

B- () Servidores do setor Pedagógico.

C- () Professor.

D- () Diretor de ensino.

E- () Servidores do setor de Assistente de Aluno.

F- () Outro. Quem: _____

G- () Não informei a ninguém.

31 - Foi feita alguma abordagem por parte da escola para tentar impedir sua saída?

A- () Sim B- () Não

32 - A decisão de sair do IFNMG- Campus Montes Claros partiu de quem?

A- () A decisão foi somente minha.

B- () A decisão foi dos meus pais.

C- () A decisão foi tomada em conjunto com meus pais.

D- () A decisão partiu da escola.

E- () Outra situação. Explique: _____

33 -Como você considera a qualidade do curso que fazia no IFNMG: *Campus* Montes Claros:

A- () Ruim

B- () Regular

C- () Boa

D- () Excelente

34 - Você indicaria o curso que você abandonou no IFNMG para alguém? A- () Sim B- () Não
Comente: _____

35 - Você concluiu o ensino médio? () Sim () Não. Por quê?

38 - Fez algum curso técnico? A- () Sim B- () Não

Caso afirmativo, especifique:

Qual? _____

Onde? _____

36 - Avalie de acordo com o grau de intensidade os motivos que fizeram você abandonar o curso.

Estrutura física do <i>campus</i> :	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Corpo docente:	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Servidores técnico administrativos	() Me motivaram muito a sair () Me motivaram pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Dificuldade de aprendizagem	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Falta de recurso financeiro	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Falta de incentivo de meus pais- responsáveis	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Dificuldade com as disciplinas	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Possível reprovação	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair

Necessidade de trabalhar	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Falta de interação com os colegas da escola	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
<i>Bullying</i>	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Não querer o ensino técnico	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Dificuldade de conseguir estágio	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Não reconhecimento do curso técnico no mercado	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Falta de apoio da escola	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Excesso de disciplinas	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Problemas familiares	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Carga horária do curso	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Não receber auxílios de Assistência Estudantil	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair
Falta de atendimento dos profissionais da Assistência Estudantil	() Me motivou muito a sair () Me motivou pouco a sair () Não foi o que me motivou a sair

37 - Cite os 3 (três) principais motivos de sua saída do curso, ainda que estes motivos estejam ou não no quadro da questão anterior:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

38 - Você tem alguma sugestão para melhoria do curso? Se sim. Qual (is)?

39. Considerando TODAS as questões apresentadas anteriormente, ou mesmo outras situações não abordadas, você tem alguma observação a fazer? Salientamos que suas observações são de grande importância para esta pesquisa.

Agradecemos imensamente a sua colaboração!