



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO CARMO GOMES FERRAZ

**EXCLUSÃO NA ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS:
REPROVAÇÃO E EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DA BAHIA - *CAMPUS* DE BARREIRAS SOB O OLHAR DOS
ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

SALVADOR

2015

MARIA DO CARMO GOMES FERRAZ

**EXCLUSÃO NA ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS:
REPROVAÇÃO E EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DA BAHIA - *CAMPUS* DE BARREIRAS SOB O OLHAR DOS
ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Realizada como parte integrante do Projeto “Determinantes da Equidade no Ensino Superior” do OBEDUC/CAPES/Brasil.

Orientadora: Professora Dra. Rosilda Arruda Ferreira

SALVADOR
2015

Ferraz, Maria do Carmo Gomes.

Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - *campus* de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo / Maria do Carmo Gomes Ferraz. - 2015.

215 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosilda Arruda Ferreira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Exclusão social. 2. Evasão escolar. 3. Equidade (Direito). 4. Fracasso escolar - Aspectos sociais. 5. Política pública. I. Ferreira, Rosilda Arruda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 372.981

MARIA DO CARMO GOMES FERRAZ

**EXCLUSÃO NA ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS:
REPROVAÇÃO E EVASÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DA BAHIA - *CAMPUS* DE BARREIRAS SOB O OLHAR DOS
ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela seguinte banca:

Aprovada em 24 de julho de 2015

Banca examinadora

Rosilda Arruda Ferreira - Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Penildon Silva Filho _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia
Professor da Universidade Federal da Bahia

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel _____
Doutora em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Professora Adjunta da UNEB - Universidade Estadual da Bahia

Para minha família: Carlos, Naira, Ricardo, Rodrigo,
Sebastião, Helena, Rafael, Brisley, Sebastião (in
memoriam), Terezinha, razão de ser da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao arquiteto do universo pela força inspiradora e pela existência.

À Professora Dra. Rosilda Arruda Ferreira pela orientação carinhosa e especial, que me permitiu refletir e crescer.

Ao Dr. Robinson Moreira Tenório pela co-orientação e incentivo moral.

Aos docentes, Dr. José Albertino Lordêlo, Dr. Edvaldo Souza Couto, Dr. Jonei Cerqueira, Dr. Roberto Sidnei Macedo, Dra. Roseli Brito Gomes de Sá pelas suas contribuições fundamentais à minha formação como pesquisadora.

Agradecimento especial ao Dr. José Alberto Lordêlo, a diretora do IFBA - *Campus* de Barreiras-BA, Diciola Figueiredo de Andrade Baqueiro e a Dra. Maria Helena Silveira Bonilla pelo empenho e dedicação na concretização da parceria/convênio entre o IFBA e a UFBA para a realização desse mestrado.

Ao meu pai Sebastião (*in memoriam*), sempre cuidadoso, e que desejava que eu fosse educadora.

Às colegas da Pós-Graduação do grupo de Equidade e Eficácia, Diciola, Jucinara, Meire e Gislaine pelo companheirismo e aos demais colegas do mestrado.

À amiga Dra. Cacilda Reis por me proporcionar momentos importantes de reflexão e incentivo.

Às amigas Perpétua, Cora, Shirley Pimentel, Elienai Barroso, Jessica, Neiva, Helena, Gracy e Socorro pela companhia e escuta.

À minha amiga Jucinara Castro pelos momentos de estudos e parceria.

Ao amigo historiador Diego Carvalho pela atenção carinhosa.

Ao companheiro de todas as horas Carlos Alberto Leitão Ferraz, pelo incentivo, compreensão e, principalmente, pelas ausências em função dos estudos.

A toda comunidade do IFBA - *Campus* de Barreiras pela contribuição para que possamos construir uma educação de qualidade e equânime.

Aos meus irmãos Gervásio, Jerônimo, Goretti, Fátima, Anunciada e Manoel pelo incentivo.

A Roziane do Amparo Araújo Michielini pela colaboração e estímulo em revisar a dissertação a partir das normas técnicas.

Muito obrigada por possibilitarem essa experiência fantástica para o meu crescimento profissional e como ser humano.

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas**: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - *Campus* de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo. 215f. 2015. (Dissertação Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa a respeito do fenômeno da evasão e da reprovação escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA, - *Campus* de Barreiras, no período de 2010 a 2014. O estudo justificou-se por acreditar que a eficácia precisa ser considerada como um dos indicadores de uma Educação de Qualidade e que possa promover a equidade. O problema de pesquisa buscou responder às seguintes indagações: como os professores, discentes, pais de estudantes e profissionais que atuam no setor pedagógico do Instituto percebem e explicam os fenômenos da reprovação e da evasão escolar nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Qual o perfil dos estudantes reprovados e evadidos com relação ao gênero no contexto das políticas de ações afirmativas? O estudo compreendeu uma pesquisa com caráter de método misto, na medida em que utilizou uma abordagem que possibilita uma aproximação aos fenômenos sob as diferentes perspectivas. Por fim, uma pesquisa empírica foi realizada por meio da adoção de entrevista semiestruturada. O *lôcus* da pesquisa foi o IFBA - *Campus* de Barreiras e as residências de alguns estudantes. Os resultados demonstraram: que os índices de reprovação são elevados na primeira série; que o índice de reprovação dos estudantes cotistas é superior comparado aos demais estudantes; que o percentual dos estudantes que concluem o curso, em quatro anos, é baixo na perspectiva de uma escola promotora de eficácia da equidade. No que se refere à percepção dos atores, apontou para um conjunto de fatores ou dimensões envolvidas no processo de aprendizagem, com destaque para os aspectos subjetivos, institucionais e externos ligados às políticas públicas da educação no país, como responsáveis pelo fenômeno da exclusão dos estudantes na Instituição.

Palavras-chave: Reprovação. Evasão. Exclusão. Equidade. Fracasso Escolar. Eficácia.

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. **Exclusion from school in the context of policies affirmative:** reprobation and evasion from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - *Campus* de Barreiras under the view the actors involved in the process. 215f. 2015 (Thesis Master) - Faculty of Education, University Federal of Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This thesis points out the results of a survey about the phenomenon of evasion as well as the school failure at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia / IFBA - *Campus* of Barreiras, along the period from 2010 to 2014. The study was justified by believing the effectiveness must be considered as one of indicators of a high quality standard of education aiming to promote fairness. The research problem questioned: how teachers, students and their parents and professionals who work in the pedagogical sector of the Institute perceive and explain the phenomena of failure and so the students' truancy in high school courses integrated to professional education in the context of affirmative political actions? The study involved a search method with mixed character, in which was used an approach that allows a forthcoming view to the phenomena from different perspectives. Finally, an empirical research was carried out by adopting a semi-structured interview. The locus of the research was the Federal Institute of Education - IFBA - *Campus* from Barreiras and the residences of some students. The results pointed out that: the failure rates are higher in the initial series; the failure rate of quota students is higher compared to other students; the percentage of students who complete the course in four years, is low in the perspective of promoting a standard school effectiveness of equity. Regarding to the perception of the actors, pointed to a set of factors or dimensions involved in the learning process, highlighting subjective, institutional and external aspects, connected to public educational policies in the country, which has been responsible for the exclusion phenomenon of students in the institution.

Keywords: Fail. Evasion. Exclusion. Equity. School Failure. Effectiveness.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Desempenho dos estudantes, no curso de Alimentos, matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014.....	91
Gráfico 2	Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no curso de Alimentos, no quarto ano, do ano letivo de 2013	92
Gráfico 3	Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no curso de Alimentos, no quarto ano, do ano letivo de 2014	93
Gráfico 4	Desempenho dos estudantes, no curso de Informática, matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014.....	105
Gráfico 5	Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, no quarto ano, no curso de Informática, no ano letivo de 2013.....	106
Gráfico 6	Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, no quarto ano, no curso de Informática, no ano letivo de 2014.....	107
Gráfico 7	Desempenho dos estudantes matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014, no curso de Edificações	118
Gráfico 8	Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no quarto ano do curso de Edificações, no ano letivo de 2013	119
Gráfico 9	Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, no quarto ano do curso de Edificações, no ano letivo de 2014	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	79
Tabela 2	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	80
Tabela 3	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	80
Tabela 4	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	81
Tabela 5	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	82
Tabela 6	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no curso de Alimentos, entre os anos letivos 2010 e 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	83
Tabela 7	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	84
Tabela 8	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	84
Tabela 9	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	85
Tabela 10	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	86
Tabela 11	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	87
Tabela 12	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	87
Tabela 13	Distribuição dos estudantes cotistas do curso de Alimentos entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	88

Tabela 14	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	94
Tabela 15	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	95
Tabela 16	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	96
Tabela 17	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, do curso de Informática, no ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	96
Tabela 18	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, do curso de Informática, no ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	97
Tabela 19	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no curso de Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	98
Tabela 20	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	99
Tabela 21	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras ...	99
Tabela 22	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras .	100
Tabela 23	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras .	101
Tabela 24	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras .	102
Tabela 25	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras .	102
Tabela 26	Distribuição dos estudantes cotistas do curso de Informática entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	103
Tabela 27	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	108

Tabela 28	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	109
Tabela 29	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	110
Tabela 30	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	110
Tabela 31	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	111
Tabela 32	Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no curso de Edificações, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	112
Tabela 33	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	113
Tabela 34	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.	113
Tabela 35	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.	114
Tabela 36	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.	115
Tabela 37	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.	115
Tabela 38	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.	116
Tabela 39	Distribuição dos estudantes cotistas do curso de Edificações entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	117
Tabela 40	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas nos cursos de Alimentos, Edificações e Informática, no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	121
Tabela 41	Distribuição dos estudantes cotistas por curso no ano letivo de 2010, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	121
Tabela 42	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas nos cursos pesquisados, no ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	122

Tabela 43	Distribuição dos estudantes cotistas nos cursos pesquisados, ano letivo de 2011, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	123
Tabela 44	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática no ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	123
Tabela 45	Distribuição dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática, ano letivo de 2012, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	124
Tabela 46	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática no ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	125
Tabela 47	Distribuição dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática, ano letivo de 2013, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	125
Tabela 48	Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática no ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	126
Tabela 49	Distribuição dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática, ano letivo de 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	127
Tabela 50	Índices de reprovação dos estudantes do 1º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, de Alimentos, Edificações e Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras.....	127
Tabela 51	Índices de reprovação dos estudantes do 2º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	128
Tabela 52	Índices de reprovação dos estudantes do 3º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	128
Tabela 53	Índices de reprovação dos estudantes do 4º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - <i>Campus</i> de Barreiras	129

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 Sujeitos da Pesquisa.....	135
---	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
CORES	Coordenação de Registros Escolares
COTEP	Coordenação Técnico-Pedagógica
EFQM	European Foundation for Quality Management
FUDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GERES	Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAAE	Programa de Assistência e Apoio ao Estudante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programme for International Student Assessment

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRO-AV	Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROSEL	Processo de Seleção
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPSS	Statistic Package for the Social Science
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Metodologia	23
1.2	Instrumentos	26
1.3	Procedimentos de análises	28
2	EFICÁCIA E EQUIDADE COMO INDICADORES DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	29
2.1	Eficácia e a qualidade da educação	30
2.2	A eficácia escolar	35
2.3	Equidade: a necessidade de políticas afirmativas	40
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	48
3.1	Ensino profissionalizante na República	50
3.2	Ensino profissionalizante no Estado Novo	53
3.3	A Educação Profissional e o processo de intensificação de industrialização do Brasil	55
4	POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E PROMOÇÃO DA IGUALDADE: DESEMPENHO DOS ESTUDANTES COTISTAS NO IFBA-BARREIRAS NO PERÍODO DE 2010 A 2014.....	69
4.1	Políticas de ações afirmativas: promoção da igualdade	69
4.2	Desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Alimentos	78
4.2.1	<i>Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, nas diversas séries, no período de 2010 a 2014, do curso de Alimentos</i>	83
4.2.2	<i>Considerações a respeito dos resultados encontrados sobre o Curso de Alimentos.....</i>	89
4.3	Desempenho acadêmico dos estudantes, no período de 2010 a 2014, do curso de Informática	94
4.3.1	<i>Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, nas diversas séries, no período de 2010 a 2014, do curso de Informática</i>	98
4.3.2	<i>Considerações a respeito do curso de Informática.....</i>	103
4.4	Desempenho acadêmico dos estudantes, em todas séries, no período de 2010 a 2014, do curso de Edificações	108
4.5	Desempenho acadêmicos dos estudantes cotistas, nas diversas séries, no período de 2010 a 2014, do curso de Edificações	112
4.5.1	<i>Considerações a respeito do curso de Edificações</i>	117
4.6	Desempenho dos estudantes cotistas em todos os cursos de nível médio integrado à educação profissional	120
4.7	Média de reprovação dos estudantes nas diversas séries.....	127
5	RESULTADOS DA PESQUISA COM OS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO	131
5.1	A experiência da pesquisa.....	131
5.2	Resultado da pesquisa com os atores envolvidos no processo	136
5.3	Sobre os estudantes reprovados	137

5.3.1	<i>O sonho de uma educação de qualidade: às vezes pode não acontecer ...</i>	137
5.3.2	<i>Fatores que contribuíram para a reprovação na visão dos estudantes</i>	139
5.3.3	<i>Dificuldades encontradas ao ingressar na Instituição.....</i>	140
5.3.4	<i>O que a Instituição poderia fazer para evitar a reprovação</i>	142
5.3.5	<i>O impacto que a reprovação pode provocar na vida dos estudantes.....</i>	144
5.4	Estudantes evadidos: sonhos que se vão	145
5.4.1	<i>Sonhos que não foram realizados</i>	145
5.4.2	<i>Os estudantes e suas dificuldades na Instituição.....</i>	146
5.4.3	<i>A saída dos estudantes da Instituição e os seus motivos</i>	148
5.4.4	<i>Medidas que a Instituição poderia adotar para minimizar a saída dos estudantes do Instituto</i>	149
5.4.5	<i>A saída dos estudantes da Instituição e o impacto que isso representa em sua vida</i>	150
5.5	Docentes	151
5.5.1	<i>Explicação ou percepção dos docentes a respeito da reprovação dos estudantes.....</i>	151
5.5.2	<i>Percepção dos docentes com relação à evasão escolar no IFBA.....</i>	154
5.5.3	<i>Como reduzir os índices de reprovação e evasão escolar na visão docente</i>	155
5.5.4	<i>Impacto da reprovação e da evasão escolar na vida dos estudantes na visão docente.....</i>	158
5.6	Fala dos pais dos estudantes reprovados	160
5.6.1	<i>Compreensão dos pais a respeito o fenômeno da reprovação escolar.....</i>	160
5.6.2	<i>Percepção dos pais a respeito do que a escola poderia fazer para evitar a reprovação dos estudantes</i>	162
5.6.3	<i>O que os pais poderiam fazer para evitar a reprovação dos alunos.....</i>	163
5.6.4	<i>Impacto da reprovação na vida do estudante na percepção dos pais.....</i>	164
5.7	Fala dos pais dos estudantes evadidos	166
5.7.1	<i>Percepção dos pais com relação à explicação da evasão escolar.....</i>	166
5.7.2	<i>Percepção dos pais acerca do que a Instituição precisaria fazer para evitar a evasão escolar</i>	167
5.7.3	<i>O que a família poderia fazer para evitar a saída dos estudantes na percepção dos pais</i>	168
5.7.4	<i>Impacto da evasão escolar na vida dos estudantes na concepção dos pais</i>	170
5.8	Equipe multidisciplinar da coordenação técnico-pedagógica	171
5.8.1	<i>Percepção da equipe da COTEP a respeito da reprovação e da evasão escolar.....</i>	171
5.8.2	<i>Percepção da Equipe Multidisciplinar da COTEP a respeito do que a Instituição poderia fazer para minimizar a reprovação e a evasão escolar .</i>	173
5.8.3	<i>Ações do setor pedagógico no sentido de evitar a reprovação e evasão escolar na Instituição.....</i>	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS ATORES ENVOLVIDOS O PROCESSO EDUCACIONAL	196

APÊNDICE B - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	197
APÊNDICE C - TABELAS	198

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da trajetória profissional como técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia (IFBA), *Campus* de Barreiras, iniciada em 1994, atuando em diversos setores da Instituição, (Chefia do Departamento de Ensino, Coordenação Pedagógica, entre outros), a autora deste estudo percebeu um quadro preocupante no que diz respeito aos altos índices de reprovação e evasão escolar, especialmente nas séries iniciais dos cursos oferecidos pelo Instituto, confrontando-se com a intenção de consolidar a perspectiva de uma escola eficaz e inclusiva.

Uma escola eficaz é aquela em que o maior número possível de estudantes consegue obter um bom desempenho acadêmico, ou seja, a capacidade que têm as instituições de ensino de influenciar no desenvolvimento dos estudantes mais do que seria esperado, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica. Esse conceito diz respeito a uma escola de qualidade promotora da equidade, que tem como foco a educação como direito público subjetivo e como um direito humano. Ela é inclusiva quando considera as subjetividades dos seus estudantes e consegue atender às suas necessidades.

No atendimento aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes e mesmo no acolhimento a alguns discentes, temos nos deparado com suas angústias e preocupações relacionadas ao desempenho acadêmico, o que nos ensejou a tentar entender o fenômeno da reprovação e da evasão escolar no Instituto, que vem aumentando a cada ano, motivo da nossa inquietação e de mobilização para analisar a problemática.

Os fenômenos da evasão e da reprovação escolar não podem ser estudados sem considerar o contexto geral da educação no nosso país e suas contradições, especialmente o desempenho acadêmico dos estudantes da rede pública, o que pode ser evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2011, foi de 3,9, enquanto na rede privada alcançou 6.0, conforme divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A reprovação e a evasão escolar excluem uma parcela considerável de jovens do Ensino Médio Técnico tendo seus fundamentos em um amplo conjunto de fatores que merecem ser pesquisados de uma maneira mais sistematizada para uma

melhor compreensão da problemática. Uma dessas possibilidades é tratar da questão à luz da percepção e opiniões dos principais atores envolvidos no processo: docentes, discentes, pais de estudantes e profissionais da equipe multidisciplinar que atuam no processo pedagógico e nas demandas dos estudantes com relação à sua aprendizagem.

Para Ferraro (2004) o conceito de exclusão escolar refere-se a duas categorias analíticas: a exclusão da escola e a exclusão na escola. A primeira representa o não acesso à escola e a evasão escolar; e a segunda refere-se aos fenômenos da repetência e da reprovação escolar.

Ainda conforme o autor, o problema mais grave da educação brasileira diz respeito ao fenômeno da exclusão na escola, tornando necessária a realização de estudos a respeito do cotidiano da escola, das turmas, “com atenção especial à fala dos próprios excluídos” que “poderão contribuir para melhor compreensão do fenômeno.” (FERRARO, 2004, p.48).

Concordamos com Santos (1992, p.18) quando afirma que “não é suficiente simplesmente garantir o acesso à escola, tornando-se necessário, também garantir a permanência dos estudantes na escola com sucesso.”

Quando questionamos a necessidade da garantia de uma escola de qualidade não excludente e não seletiva, colocamos em pauta o direito ao exercício da cidadania plena. Cidadão, para Bordignon e Gracindo (2008, p. 158), “é aquele que faz história, portanto é governante, não apenas de si mesmo, mas do caminhar da humanidade.” Sendo assim, a reflexão acerca do perfil dos estudantes reprovados e evadidos, considerando o ponto de vista de cada um dos atores da comunidade escolar a respeito do desempenho dos estudantes, tem relevância na elaboração das estratégias de mudança, o que coloca em discussão a importância da avaliação do processo educacional, de seus indicadores de qualidade, bem como de sua gestão na perspectiva de uma escola cidadã.

Uma sociedade que tem concentração de renda elevada, como é o caso da brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), tende a promover a desigualdade social e a exclusão. “Em 2013, as pessoas com os 10% menores rendimentos concentravam apenas 1,2% da renda total.” Dessa forma, o grau de desigualdade se eleva, quando comparado com outros países no mundo e na América Latina. O reflexo disso na educação formal diz respeito a índices elevados de abandono, evasão e repetência dos estudantes, ou

seja, grande exclusão escolar.

Não podemos pensar a educação e as políticas públicas de forma desarticulada com a sociedade politicamente organizada, mas questionando a influência do Estado com relação ao atendimento das suas necessidades.

No que diz respeito a essa temática, Arroyo (2010) coloca a necessidade dessa relação entre educação e sociedade, considerando a chegada ao sistema escolar dos mais desiguais. As relações entre educação-política-desigualdades não podem ser menosprezadas, tornando-se relevante pensar políticas de inclusão, de qualidade, e de padrões mínimos de resultados.

As desigualdades sociais aliadas ao crescimento histórico das injustiças têm seus impactos na educação quando verificamos o fenômeno da exclusão escolar, sendo necessário fazer essa articulação entre escola e sociedade para uma melhor compreensão dessa problemática (ARROYO, 2010).

Outro autor que discute a questão das desigualdades sociais e seu reflexo na educação, em uma perspectiva de crítica ao modelo capitalista é Freitas (2002) que, no seu artigo a respeito da internalização da exclusão, pontua a dificuldade de tornar o sistema educacional justo em uma sociedade marcada por profundas injustiças sociais. O autor defende a necessidade da luta coletiva articulada com os movimentos sociais emancipatórios, questionadores das bases das atuais relações de exploração e integradas à defesa da educação e da equidade. Essa é a luta, inclusive, de muitos educadores há décadas no país. Fala ainda, que esse movimento precisaria ser único criticando também a lógica da educação centrada na qualidade, em uma visão mercadológica, e desarticulada da real qualidade de vida.

Na visão do autor, as políticas públicas neoliberais objetivam o lado econômico e sistêmico, ou seja, o custo/benefício dentro de uma perspectiva de qualidade. Assim, a repetência e evasão geram custo para o Estado e precisam ser combatidas diminuindo os investimentos, em sintonia com a política de Estado mínimo, consolidando, na escola, exclusão que já ocorre na sociedade. Menciona, que a escola precisa ser o *locus* da tomada de consciência e batalha contra as desigualdades sociais articulada com os movimentos sociais emancipatórios, “quando então a escola encontrará seu lugar formativo instrutivo no nosso tempo.” (FREITAS, 2002, p. 320).

Destaca-se a importância de estudarmos os fenômenos da evasão e repetência que estão diretamente vinculados à necessidade que a escola tem de

avaliar e refletir a respeito a sua função e da sua prática acerca de seu fazer pedagógico, com vistas à busca da eficácia e da equidade, cumprindo o papel social e histórico que a comunidade lhe confiou. Especialmente em um contexto em que a escola precisa estar sintonizada com os avanços tecnológicos e que novas estratégias se fazem necessárias para que venha a se tornar um objeto de desejo dos estudantes, inclusive com a urgência da inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação, a partir da construção da infraestrutura necessária para esse processo.

As reflexões apresentadas nos levaram a propor às seguintes indagações para investigação: como os docentes, discentes, pais de estudantes e profissionais que atuam no Instituto percebem e explicam os fenômenos da reprovação e da evasão escolar nos cursos de nível médio integrados à Educação Profissional no contexto das políticas de ações afirmativas? Qual o perfil dos estudantes reprovados e evadidos com relação ao gênero no contexto das políticas de ações afirmativas?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o fenômeno da evasão escolar e da reprovação dos estudantes do IFBA - *Campus* de Barreiras, a partir de suas relações com a categoria de gênero, e das percepções dos sujeitos envolvidos no processo no contexto das políticas de ações afirmativas implantadas no Instituto.

Nessa perspectiva, temos como objetivos específicos:

- a) construir um diagnóstico dos índices de evasão e reprovação nos cursos técnicos profissionalizantes do IFBA - *Campus* de Barreiras, no período 2010 a 2014;
- b) relacionar os resultados escolares dos estudantes com o seu perfil, quanto ao gênero no contexto das políticas de ações afirmativas;
- c) apreender as percepções dos pais, estudantes, docentes e profissionais que atuam na escola acerca do fenômeno da reprovação e evasão escolar no Instituto.

Visando a um melhor detalhamento sobre o presente estudo, esta dissertação está organizada em seis capítulos.

Na introdução, capítulo 1, apresentamos os objetivos, justificativas, metodologia e escolha pelo tema.

No capítulo 2, Eficácia e equidade como indicadores de educação de qualidade, aborda os conceitos da eficácia e equidade e sua importância como indicadores para a consolidação de uma educação de qualidade, à luz dos teóricos que pesquisam essa temática.

O capítulo 3, História da Educação Profissional no Brasil: trabalho e sua relação com Educação Tecnológica, trata da História da Educação Profissional no Brasil, sua evolução, legislação e as principais questões polêmicas com relação à dualidade do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio; faz um recorte dos autores brasileiros que defendem uma escola unitária baseados nas ideias de Antonio Gramsci, e as principais críticas à Educação Profissional a partir da sua legislação;

No capítulo 4, Políticas de Ações Afirmativas e promoção da igualdade: desempenho dos estudantes cotistas, situa as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil e no IFBA - *Campus* de Barreiras e apresenta os dados de evasão e repetência escolar no período de 2010 a 2014, nos cursos Técnicos de Informática, Alimentos e Edificações na Modalidade Integrada ao Ensino Médio;

O capítulo 5, Resultados da pesquisa com os atores e envolvidos no processo, trata da análise dos dados a respeito da percepção dos atores envolvidos no processo: pais, discentes, docentes e profissionais da área pedagógica, com referência aos fenômenos da evasão e da repetência escolar no Instituto.

Em seguida, no sexto capítulo, temos as Considerações Finais, em que retomamos alguns pontos considerados relevantes e analisamos os resultados das entrevistas e as contribuições desta pesquisa para a academia e a sociedade em geral.

1.1 Metodologia

Conhecer o mundo ao seu redor é o objetivo de toda ciência. Esta atividade é constituída dos seguintes componentes:

- a) descrição;
- b) análise;
- c) descoberta de regularidade e a formulação de teoria e leis.

Os eventos que surgem no mundo são observados e descritos pelos cientistas, que, por meio das experiências procuram descobrir regularidades e ordem no caos. Isso pode acarretar a consciência ou correlação de certas características ou eventos (BABBIE, 1999).

Com relação à ciência e aos aspectos da subjetividade nela envolvida, o autor avalia que nenhum cientista é completamente objetivo no seu trabalho. Essa é uma tendência que vem sendo observada, quando afirma:

Todos os cientistas são “subjetivos” até certo ponto – influenciados por suas motivações pessoais. Ao afirmar que ciência é intersubjetiva, queremos dizer que dois cientistas com orientações subjetivas diferentes chegariam à mesma conclusão se cada um deles conduzisse o mesmo experimento (BABBIE, 1999, p. 52).

Segundo o citado autor, a ciência está aberta às modificações. Nesse sentido, as teorias científicas não são verdades absolutas, na medida em que várias já foram substituídas. Pondera que é necessário considerar nas teorias científicas a importância da sua utilidade em melhorar o conhecimento do mundo (BABBIE, 1999).

Com relação às Ciências Sociais, Babbie (1999) assevera que os cientistas sociais buscam descobrir a regularidade e ordem, assim como os demais aponta as seguintes características das ciências sociais:

- a) é lógica;
- b) determinística;
- c) geral;
- d) parcimoniosa;
- e) específica;
- f) empiricamente verificável;
- g) intersubjetiva e aberta a modificações.

Quanto à utilização de métodos nas Ciências Sociais, defende o uso de vários afirmando: [...] “Pesquisadores sociais que se restringem a um só método, *survey* ou qualquer outro, limitam gravemente sua capacidade de entender o mundo ao seu redor.” (BABBIE, 1999, p.67).

No que diz respeito à importância atribuída à pesquisa em Ciências Sociais destacamos o pensamento no qual se afirma que se aprende na investigação:

[...] A compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente a respeito as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar viáveis alguns dos fundamentos das compreensões (QUIVY; CAMPENHOUDT 2005, p. 19).

Nessa direção, a pesquisa nesse campo apresenta os seguintes princípios de procedimento científico: a ruptura, a construção e a verificação. A ruptura diz respeito ao rompimento com os preconceitos e falsas evidências. Já a construção relaciona-se ao surgimento das proposições explicativas do fenômeno a pesquisar e prevê o plano de pesquisa a definir, as operações a aplicar e o que se espera com relação à observação. A verificação significa o entendimento de que uma proposição só pode ser científica na medida em que poder ser verificada pelos fatos (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

Nesse sentido, considerando a importância da pesquisa em Ciências Sociais, especialmente na educação, justifica-se estudar a exclusão na escola no contexto das políticas de ações afirmativas. Acreditamos que a pesquisa poderá contribuir para a compreensão dos fenômenos da reprovação e da evasão escolar, sob o olhar dos atores envolvidos no processo, no IFBA - *Campus* de Barreiras, objeto do presente estudo.

Assim, com relação à metodologia, esta pesquisa adotou os métodos mistos em função da especificidade do estudo proposto que terá duas vertentes: uma quantitativa, em que buscou estabelecer associações estatísticas entre o resultado dos estudantes e a variável gênero e uma qualitativa, que procurou apreender as percepções dos atores envolvidos no processo.

Os métodos mistos, segundo Creswell (2010), são uma abordagem da investigação que articula ou associa as formas de pesquisa qualitativa e quantitativa. Abrangem proposições filosóficas, o uso dos enfoques qualitativo e quantitativo e a combinação das duas abordagens em uma pesquisa. A complexidade dos problemas tratados nas ciências sociais sugere a utilização das duas abordagens, tanto a quantitativa como a qualitativa. Dessa forma, pode-se obter mais *insight* com essa combinação.

Quanto aos procedimentos, podem ser sequencial, concomitante e transformativo, sendo tanto métodos predeterminados quanto emergentes; tanto questões abertas quanto fechadas; formas múltiplas de dados baseados em todas as possibilidades, análise estatística e de texto e, por fim, pela interpretação dos bancos de dados. Tais práticas de pesquisa, segundo Creswell (2010), são utilizadas à medida que o pesquisador:

Coleta tanto dados quantitativos quanto qualitativos. Desenvolve uma justificativa para a combinação. Integra os dados de diferentes estágios da investigação. Apresenta quadros visuais dos procedimentos de estudo. Emprega as práticas tanto da pesquisa qualitativa quanto quantitativa (CRESWELL, 2010, p. 42).

É necessário destacar os procedimentos dos métodos mistos concomitantes por compreender que são os que se adéquam ao tipo de pesquisa que pretendemos desenvolver nesse projeto pois:

[...] são aqueles em que o pesquisador converge ou mistura dados quantitativos e qualitativos para realizar uma análise abrangente do problema da pesquisa. Nesse modelo, o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais. Além disso, nesse modelo, o pesquisador pode incorporar uma forma menor de dados com outra coleta de dados maior para analisar diferentes tipos de questões (o qualitativo é o responsável pelo processo enquanto o quantitativo é responsável pelos resultados) (CRESWELL, 2010, p.39).

Portanto, quando utilizamos tanto o método qualitativo quanto o quantitativo de forma articulada ou complementar, possibilitamos uma compreensão mais significativa da pesquisa.

1.2 Instrumentos

Em se tratando dos processos utilizados para a coleta de dados recorreremos a um conjunto de procedimentos em função dos objetivos específicos definidos para a pesquisa.

Com relação ao primeiro objetivo, que foi de construir um diagnóstico dos índices de evasão e reprovação nos cursos técnicos profissionalizantes do IFBA - *Campus* de Barreiras, no período 2010 a 2014, recorreremos às informações disponibilizadas pelo banco de dados da Coordenação de Registros Escolares

(CORES). Para o levantamento quantitativo dos estudantes cotistas e dos de ampla concorrência foi utilizado o software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science) Windows 23.0.

Para o segundo objetivo, que tratou de relacionar os resultados escolares dos estudantes com o seu perfil quanto à questão de gênero, no contexto das políticas de ações afirmativas, foi desenvolvido um cruzamento entre os dados secundários obtidos e a variável citada.

No terceiro objetivo, que buscou apreender as percepções dos pais, estudantes, docentes e profissionais, da equipe multidisciplinar, que atuam na escola a respeito do fenômeno da reprovação e da evasão escolar no Instituto, aplicamos uma entrevista semiestruturada, procurando capturar as percepções e explicações dos atores sociais a respeito do fenômeno objeto de estudo desta pesquisa.

A entrevista semiestruturada, segundo Manzini (2003), é uma importante forma de coletar dados, tendo como característica a utilização de um roteiro elaborado previamente, e podendo ser definida como um processo de interação social. Portanto, é um contato direto entre o investigador e os interlocutores e apresenta fraca diretividade por parte do pesquisador. Corresponde a um método de busca de informações, sendo adequado para analisarmos o sentido que os sujeitos atribuem às suas práticas, aos acontecimentos de suas vivências, como sistemas de valores, suas interpretações de situações conflituosas, ou não, bem como as interpretações que formulam as suas experiências.

Para Trivínos (2003):

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVINÓS apud MANZINI, 2003, p. 2).

Vale destacar que a pesquisa necessita seguir uma sequência tendo o cuidado para não ocorrer manipulação provocada por enviesamento inconsciente do pesquisador na ânsia de buscar respostas para o problema de pesquisa, cuidado que buscamos ter ao longo do estudo.

É importante destacar que a escolha dos participantes das entrevistas foi aleatória, e se deu por meio de sorteio, contemplando a modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional dos cursos de Edificações, Alimentos e Informática.

1.3 Procedimentos de análises

Para a análise dos dados visando atender aos objetivos específicos um e dois, foi utilizado o recurso da estatística descritiva para caracterizar o perfil com relação ao gênero e às cotas e identificar os percentuais quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes no que diz respeito aos índices de aprovação, reprovação, transferências, o abandono e o cancelamento de matrícula.

Para o atendimento do objetivo específico três, os resultados das entrevistas foram organizados e sumariados, posteriormente interpretados e analisados, identificando-se a compreensão e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa a respeito da evasão e da reprovação escolar nas várias categorias interpretativas apresentadas.

2 EFICÁCIA E EQUIDADE COMO INDICADORES DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

“[...] diferentemente de outras organizações, o resultado do processo crucial da escola não depende apenas dela, mas também de seus alunos.”
(SOARES; BROOKE, 2008, p. 226).

Esta pesquisa trata da reprovação e da evasão escolar dos estudantes na percepção dos atores envolvidos no processo, no IFBA - *Campus* de Barreiras, na perspectiva da importância de uma educação de qualidade, promotora da igualdade de oportunidades para todos os segmentos sociais, e da relevância de uma escola que promova equidade e que seja eficaz. Assim, neste capítulo, abordamos a questão da eficácia e equidade e a sua importância como indicadores para a consolidação de uma educação de qualidade, à luz dos teóricos estudiosos desse assunto.

A discussão a respeito da importância e consolidação da educação de qualidade, como direito, enquanto promotora da articulação entre a eficácia, equidade e a necessidade de avaliação constante do processo educacional, está na agenda da educação na atualidade. A importância dessa temática vincula-se ao fato de que uma sociedade democrática precisa ser promotora da inclusão e do direito público subjetivo à educação. Uma tarefa difícil, se consideramos a realidade educacional no nosso país, marcado por desigualdades regionais, políticas, culturais e econômicas.

A avaliação do desempenho da escola na execução dessa tarefa se torna relevante, não só com o intuito de analisar os efeitos da escola na vida acadêmica dos estudantes, mas, especialmente, para analisar as políticas públicas destinadas à educação e suas trajetórias.

Este capítulo discute, ainda, a importância da educação de qualidade na perspectiva da eficácia e da equidade. No primeiro momento, aborda o conceito de qualidade e da eficácia como indicadores relevantes para a consolidação de uma sociedade democrática promotora da justiça social. No segundo, discute a definição e a importância da equidade como constituinte da justiça social e da reparação histórica com relação aos diversos segmentos sociais que foram excluídos dos bens econômicos e culturais necessários para uma vivência digna ao longo da história do nosso país.

2.1 Eficácia e a qualidade da educação

A educação de qualidade tem vários significados, dimensões e um conjunto finito de indicadores. Assim, é um conceito complexo, com vários sentidos envolvendo a avaliação de forma sistemática com vistas à melhoria do processo. Quando se coloca a questão da qualidade da educação, necessária se faz sua compreensão enquanto prática social e histórica que espelha as relações sociais. Ferreira e Tenório (2010) definem qualidade educacional:

Como o caráter de diversos elementos associados às seguintes dimensões de qualidade: a) eficácia - atingir metas estabelecidas; b) eficiência - otimizar o uso dos recursos; c) efetividade - considerar os resultados sociais do serviço; d) - equidade - minimizar o impacto das origens sociais no desempenho; e) satisfação - relação entre expectativas e satisfação dos segmentos interessados (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 172).

Esses autores argumentam que a qualidade supõe a competência humana, formal e política. Sinalizam para uma divisão entre as abordagens com relação à avaliação da qualidade da educação, existindo duas perspectivas: uma sistêmica das políticas e dos aspectos da educação e outra de caráter culturalista da escola e sala de aula. Asseveram que ambas são limitadas “a sistêmica por não considerar a influência de diferentes culturas e contextos, e a culturalista por não avaliar especificamente o efeito da escola a respeito da aprendizagem e do desempenho dos estudantes.” (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 169).

A educação enquanto âmbito de socialização da cultura, reflete a história construída pelos seres humanos e seu tempo. Dourado (2007, p. 923) afirma que a escola representa “locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente, ou não, em prol dos objetivos de formação”. Assim, vários significados podem ser dados ao termo qualidade na educação, sendo este influenciado pelo tempo, espaço, dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficácia, eficiência e efetividade social de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO 2007, p. 940).

Logo, diversos pesquisadores conceituam a qualidade educacional, Soares e Alves (2013, p. 146) argumentam a existência de três estruturas que influenciam no desenvolvimento cognitivo dos estudantes:

- a) a sua condição socioeconômica e cultural;
- b) a sua família;
- c) e a escola.

Ponderam que essas estruturas precisam atuar de forma articulada, pois os diversos fatores interferem na aprendizagem dos estudantes, como características pessoais, de sua família, da escola frequentada e suas ações na sala de aula, os quais terão impacto positivo no desempenho cognitivo. A sociedade influencia nas decisões da rede de escola. Segundo os autores,

A dependência do aprendizado de um grande número de fatores mostra que a ação do Estado, criando e mantendo as escolas, isoladamente não garante a ocorrência do aprendizado. No entanto, indica também que o precisar do Estado com a educação consiste ainda em cuidar que a escola desempenhe seu papel da forma mais adequada (SOARES; ALVES, 2013, p. 146).

Os autores citados apresentam um modelo conceitual, a partir de duas matrizes teóricas distintas como estrutura burocrática e como uma comunidade, para a compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes, ou seja, a efetivação da proficiência. Vários níveis com especificidades singulares se articulam nesse processo, a saber:

- a) os discentes;
- b) a sala de aula;
- c) a escola;
- d) as redes; e
- e) a sociedade.

Essa interação vai contribuir para a melhoria do processo e a promoção da qualidade. O modelo conceitual de escola foi adaptado do modelo usado pela European Foundation for Quality Management (EFQM). Os meios são constituídos

pela liderança, a comunidade, as políticas e as estruturas; os recursos e as parcerias constituem os processos interligados com os docentes, funcionários, estudantes, pais e sociedade em articulação dinâmica resultaria no aprendizado dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação de qualidade seria o resultado da articulação eficiente das seguintes estruturas:

- a) liderança;
- b) comunidade escolar;
- c) políticas e práticas;
- d) recursos;
- e) parcerias;
- f) processos;
- g) cultura da escola; e
- h) resultados.

Assim, todas as estruturas escolares e a cultura da escola influenciam no desempenho cognitivo.

Destacamos, nesse processo, o monitoramento da escola quando considera os indicadores de qualidade de cada uma dessas estruturas. Assim, Soares e Alves (2013) afirmam que é necessário um conjunto de indicadores para a avaliação de educação de qualidade. Consideram também que:

[...] uma escola seja monitorada por indicadores que descrevam as seguintes categorias: 1- Estudantes: número e características sociodemográficas – nível socioeconômico, capital cultural, dedicação e motivação. 2- Recursos: infraestrutura para o trabalho pedagógico, salários. 3- Docentes: capacitação para o ensino, experiência, envolvimento. 4- Projeto pedagógico: o que ensinar, como ensinar e como avaliar o que foi ensinado. 5- Organização do ensino: turnos de funcionamento, modalidades e etapas oferecidas. 6- Cultura da escola: ênfase no aprendizado, disciplina, relação com a comunidade, colegialidade das decisões. 7- Gestão: liderança, monitoramento dos processos – alocação de docentes, regularidade do uso do tempo escolar, prestação de contas. 8- Resultados: aprendizados dos estudantes, satisfação dos pais, docentes e estudantes. 9- Custos (SOARES; ALVES, 2013, p. 149).

Das categorias citadas, apenas existem indicadores e a forma de medidas para resultados. No Brasil, as formas consideradas de medidas utilizadas referem-se aos indicadores de proficiência, ou seja, os resultados dos estudantes. A proficiência

dos discentes refere-se à leitura e interpretação de texto e à matemática a partir da introdução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na década de 1990 (SOARES; ALVES, 2013).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (1992), no que diz respeito à qualidade da educação, destaca cinco aspectos que entende como essenciais na busca da qualidade das instituições escolares e dos sistemas escolares:

- a) a questão curricular;
- b) a elaboração de programas de estudos equilibrados;
- c) a formação dos docentes;
- d) uma organização da Instituição escolar bem estruturada;
- e) a necessidade de investir em recursos materiais de qualidade e na sua adequada utilização.

Esse estudo foi elaborado em 1989 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que também considerou [...] “a necessidade de avaliação dos docentes, de auto avaliação do estabelecimento escolar e do conjunto do sistema educativo são factores que podem contribuir para a qualidade do ensino.” (BONITO et al., 2008).

Na perspectiva de uma visão sistêmica para a qualidade da educação Clare Chua propõe:

Que se encare o conceito de qualidade no âmbito do quadro teórico designado por *Input-Process-Output*, proposto por West Norden e Goling em 2000. Nesta acepção, a qualidade ao nível dos *inputs* está relacionada com os requisitos de seleção dos estudantes e a sua formação de base à entrada no nível superior. A qualidade ao nível do processo refere-se aos métodos de ensino aprendizagem; conteúdo e administração das unidades curriculares, competência e formação dos docentes; acuidade do conteúdo curricular; actividades sociais e avaliação. Quanto a qualidade ao nível dos *outputs*, refere-se à obtenção de emprego satisfatório e bem remunerado; fácil locação no mercado de trabalho e desempenho académico (Chua 2004). Trata-se, portanto, de um fenómeno complexo bem como abrangente e envolve várias dimensões, sendo mediada por factores e dimensões intra-escolares e extra-escolares que estão relacionados as condições de vida dos educandos e de suas famílias, bem como ao seu contexto económico, social e cultural, ao estabelecimento de ensino, ao seu projeto político pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas (CHUA apud BONITO et al., 2008, p. 5).

Daí a complexidade de estudarmos a qualidade educacional. Um dos grandes desafios hoje no país consiste em articular a dimensão sócio-histórica e inclusiva da educação, como referencial de qualidade, e seus reflexos em suas metas, diretrizes e ações. Assim, os estudantes precisam permanecer na escola com sucesso. A qualidade da educação social tem na sua base a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã, que nesse sentido passa a ter um papel estratégico no processo.

Na discussão referente à educação de qualidade houve destaque na década de 1990. Nesse sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), que consolidou o processo de democratização da sociedade, afirma a Educação como um direito público subjetivo, assim como a vinculação constitucional de recursos para a educação.

Como desdobramento desse debate e do que afirma a CF, surge no âmbito das políticas públicas no país a implementação de ações concretas com vistas à qualidade educacional como:

- a) o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);
- b) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- c) o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares;
- d) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e
- e) a implantação de uma política centralizada de avaliação.

A democratização da gestão escolar, a inclusão, das políticas afirmativas, a ampliação para nove anos no Ensino Fundamental e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), são indícios da busca da melhoria da qualidade da educação no país (DOURADO, 2007).

Consideramos que o grande desafio da qualidade educacional, hoje, é a promoção da eficácia e equidade, especialmente na existência de um contexto socioeconômico marcado pelas desigualdades sociais. Daí a necessidade de tornar o espaço escolar um local de reflexão dessa temática, no sentido de propiciar ações e práticas efetivas, eficientes e criativas que contribuam para inclusão de todos os estudantes, indistintamente e com sucesso.

2.2 A eficácia escolar

Refletir a respeito da eficácia na educação, na perspectiva da equidade, significa trazer à pauta a questão da qualidade da educação, da avaliação educacional, da democracia e da justiça social. Especialmente para aqueles segmentos historicamente marginalizados do ponto de vista social, econômico e cultural no Brasil. Assim, a eficácia, enquanto indicador da qualidade da educação, está relacionada ao fazer competente da escola que potencializa a construção do conhecimento dos estudantes, da busca da autonomia para a inserção social bem como a promoção da equidade. Portanto, essas três categorias - eficácia, equidade e avaliação - precisam estar articuladas nas práticas pedagógicas com vistas a uma educação eficiente.

Pensar a educação pública de qualidade como promotora da justiça social, significa considerar que a escola precisa ser competente no seu fazer do ponto de vista organizacional, técnico e político, o que nos leva a refletir sobre a relação entre custo e benefício dos recursos que são investidos na educação na perspectiva da eficiência, da racionalidade, da democracia, da justiça social e dos direitos humanos.

O art. XXVI, da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada, e adotada pela resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, assevera que toda pessoa tem direito à instrução gratuita nos graus elementares e fundamentais:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Assim, o acesso à Educação Básica é um direito público subjetivo garantido pela Constituição do país e deve possuir um padrão de qualidade e eficácia. O Brasil já quase universalizou a Educação Fundamental, entretanto, precisa ser mais eficaz considerando os baixos índices de desempenho dos estudantes brasileiros medidos pela Prova Brasil e pelo Programme for International Student Assessment (PISA). Fato que também pode ser evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2011 foi de 3.9 na rede pública, enquanto na rede privada alcançou 6.0, segundo o Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse sentido, somente o acesso não é suficiente, é preciso que a escola seja equânime e eficaz que considere as subjetividades dos estudantes, e a realidade social.

A polêmica com relação à escola eficaz surge a partir do Relatório Coleman (1960), em uma pesquisa realizada para saber o efeito da escola na distribuição das diferentes oportunidades educacionais nos Estados Unidos (COLEMAN, et al., 1966).

Segundo Soares e Brooke (2008) o relatório provocou uma surpresa por contrariar a visão liberal, até então dominante, e sinalizar as limitações do sistema educacional na sua capacidade de promover a igualdade. Nesse período, a visão sistêmica destacava a importância dos “*inputs* ou insumos” escolares, em termos de equipamentos e outras condições de funcionamento da escola, que determinavam seus *outputs* ou resultados.

Por discordarem do resultado da pesquisa com relação à importância da escola na aprendizagem dos estudantes, os autores afirmam:

A conclusão se torna evidentemente absurda quando se leva em conta o quanto cada estudante pode, individualmente, aprender na escola. A capacidade do estudante de ler, de escrever e de adquirir todos os outros conhecimentos, atitudes e valores ao longo da sua experiência escolar se deve, em grande medida, àquilo que a escola consegue realizar. Portanto, a escola faz muita diferença para o estudante (BROOKE; SOARES, 2008, p. 16).

O conceito de eficácia refere-se às características associadas à qualidade da educação. Por sua vez, a equidade corresponde à capacidade das escolas de proporcionar aquilo que a comunidade espera delas, ou seja, se estão cumprindo sua função de reduzir as diferenças e promover a igualdade. “Uma escola eficaz é aquela onde os estudantes progridem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características ao serem admitidos.” (MORTIMORE apud SOARES; BROOKE, 2008, p. 221). Assim, a escola faz a diferença acrescentando um valor adicional ao desempenho dos seus estudantes, comparando-se com outras escolas e estudantes que apresentam as mesmas características.

Uma escola pode ser considerada eficaz quando atinge um desenvolvimento integral da totalidade dos estudantes, em grupo e individualmente, superior ao que seria esperado, observando seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias (TORRECILLA, 2008, p. 468).

Isso posto, ela precisa ser equânime; proporcionar o desenvolvimento intelectual e integral do estudante, contribuindo para a sua felicidade, sua autoestima ou sua atitude criativa e crítica. Nesse sentido, a equidade seria um conceito fundamental de eficácia que está relacionada à qualidade da educação.

Soares (2007) afirma que a ideia da eficácia como atributo da escola nasce a partir da pesquisa de Rutter e Mortimore quando afirmam que o nível de eficácia é variável entre as escolas dentro da mesma rede ou sistema e com os mesmos recursos. Com relação a esse estudo, foi revelado que determinados aspectos do funcionamento da escola enquanto Instituição social tem significado na efetivação da eficácia escolar como:

O sistema de premiações e punições; a criação de posições de responsabilidade para os estudantes; a ênfase no trabalho acadêmico; a liderança; os bons modelos de comportamento estabelecidos pelos docentes e o envolvimento dos docentes nas decisões da escola (RUTTER; MORTIMORE, 2008 apud SOARES, 2007, p. 219).

Nesse sentido, as escolas eficazes teriam um *ethos* ou clima organizacional específico. O grau de eficácia de uma escola, para ser medido, precisa de um determinado tempo de estudo. Soares (2007) afirma que o nível socioeconômico das famílias tem influência no nível esperado nos resultados de estudantes, como é o caso de sociedades desiguais como o Brasil, havendo uma variação de forma acentuada. Desse modo, existem escolas que são mais bem-sucedidas que outras, considerando as condições sociais semelhantes. Para ele, o sistema escolar sozinho não consegue mudar essa determinação social. Em um trabalho de pesquisa, demonstrou que a escola pode fazer a diferença em termos do processo de aprendizagem dos seus estudantes.

Ao considerar a necessidade de conceituar eficácia na educação, Torrecilla (2008) afirma que:

O termo “eficácia escolar”, assim como a linha de pesquisa que leva o seu nome, tem uma importante conotação negativa em grande parte de nossos países. Do nosso ponto de vista isso foi gerado, em grande medida, por uma confusão conceitual, talvez interessada, que fez com que se considerassem como estudos de eficácia escolar trabalhos enquadrados na linha de “produtividade escolar” a diferença entre ambos os enfoques é radical. Enquanto os estudos a respeito a produtividade têm raízes e desenvolvimento estritamente economicistas e buscam otimizar os insumos para conseguir os produtos (o que se entende como eficiência), os trabalhos de eficácia escolar são estudos puramente pedagógicos, aos quais

interessa analisar quais processos redundam em melhores objetivos (ou seja, eficácia) (TORRECILLA, 2008, p. 468).

O autor, acima citado, lembra ainda que os trabalhos dos pesquisadores com relação à eficácia escolar podem contribuir para a equidade e a qualidade na educação formal, destacando a importância das pesquisas nesta área de conhecimento em quatro linhas de estudo:

Os estudos a respeito eficácia escolar realizados na América Ibérica podem ser agrupados em quatro áreas ou linhas de trabalho: estudos a respeito eficácia escolar; estudos que procuram encontrar relação entre determinados fatores de desempenho; avaliações de programas de melhoria; estudos etnográficos a respeito a escola (TORRECILLA, 2008, p. 471).

As pesquisas em eficácia escolar têm uma história como também uma polêmica com relação à definição conceitual. Alguns pesquisadores preferem nomear como efeito-escola e outros como escolas eficazes. A respeito essa discussão Soares (2007) afirma:

Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas acrescenta ao aprendizado do estudante. Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola precisa ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados precisam ser identificados. Já o termo escola eficaz, principalmente nos primeiros trabalhos, sugere apenas que existem escolas melhores do que outras. Hoje no entanto, ambos os termos são usados (SOARES, 2007, p.10).

As pesquisas no Brasil que estudam eficácia escolar ainda são incipientes comparadas às pesquisas internacionais. Segundo Soares e Brooke (2008), efetivamente só após a criação do Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional (PRO-AV) do INEP, introduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), começa a consolidação de grupos de pesquisa da eficácia escolar no Brasil.

Assim, podemos dizer que os estudos a respeito da eficácia escolar ou efeito da escola na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, no Brasil, surgem a partir das pesquisas com bancos de dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1990, utilizados para a produção de conhecimento por diferentes pesquisadores que passaram a contar com dados descritivos a respeito do desempenho dos estudantes o que proporcionou a

possibilidade do monitoramento do sistema com relação à pesquisa escolar. A partir daí trabalhos foram feitos no sentido de avaliar os efeitos das escolas na aprendizagem dos estudantes.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil a esse respeito apontam para a afirmação de que a escola pode fazer a diferença. Em sua pesquisa que trata da qualidade e equidade em educação, realizada com estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental, nos testes de Matemática do SAEB, Franco e outros (2007), apontam para fatores escolares ligados à eficácia, destacando as seguintes categorias:

- a) recursos escolares;
- b) organização e gestão da escola;
- c) clima acadêmico;
- d) formação e salário docente e ênfases pedagógicas. (FRANCO, et al., 2007).

Afirmam, ainda, que o sistema educacional é altamente estratificado por apresentar “muita desigualdade” entre as escolas. Portanto, a escola faz a diferença quando considera os seguintes aspectos:

- a) possui clima acadêmico favorável com ênfase em passar e corrigir os deveres de casa;
- b) usa equipamentos adequadamente conservados;
- c) organiza um cantinho de livros dentro da sala de aula e mantém um bom clima disciplinar na sala de aula;
- d) a liderança do gestor propicia o trabalho coletivo entre os educadores e comunidade escolar e dispõem de recursos propiciando autonomia para a gestão (FRANCO et al., 2007, p.294).

Assim, políticas de qualidades não promovem, necessariamente, equidade intraescolar, pois: “políticas de qualidades precisam ser acompanhadas por políticas de equidade intraescolar.” (FRANCO et al., 2007, p.294).

Na dimensão do desempenho cognitivo dos estudantes os indicadores de resultados do PISA, em 2012, bem como o resultado do IDEB têm servido de medidas e sinalizam para um baixo desempenho dos estudantes quando comparados com os da rede particular. Esse fato precisa ser compreendido à luz da

realidade brasileira na qual persiste uma forte concentração da riqueza nas mãos de uma minoria e uma forte desigualdade na distribuição da renda. Portanto, os investimentos na educação, ao longo da história do Brasil, não foram suficientes para solucionar as demandas da sociedade nesse setor. Segundo Alves e Soares (2013):

O Unicef (2000) recomenda indicadores de seis dimensões: alunos - foco nos direitos dos alunos; ambiente, - infraestrutura adequada às suas funções; conteúdo - relevância e pertinência; processos - adequados e compatíveis com a comunidade; resultados - qualidade e equidade; custos - ausência de desperdícios (ALVES; SOARES, 2013, p. 149).

Portanto, esse é um tema complexo e várias dimensões devem ser consideradas quando se trata da questão dos indicadores da eficácia escolar.

Segundo Alves e Franco (2008, p. 491), “[...] qualquer análise a respeito dos efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos estudantes.”

Destacamos a importância das pesquisas sobre eficácia e equidade, conceitos que estão articulados com a qualidade da educação, para melhoria do processo educacional. Assim, consideramos que qualidade da educação não pode ser simplesmente a proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas deve incluir no processo avaliativo outros fatores não menos importantes, como a estrutura organizacional das instituições, e as condições socioeconômicas das famílias, dentre outros. A avaliação tem uma importância destacada com o objetivo diagnosticar os fatores que contribuem para a promoção da eficácia e a equidade, especialmente pela complexidade e importância de temática. Assim, se ampliam as pesquisas desenvolvidas no país, no sentido de compreender esses fenômenos.

2.3 Equidade: a necessidade de políticas afirmativas

O termo equidade, de origem latina, relaciona-se com os conceitos de igualdade, direitos e justiça social. Assim, está relacionado ao direito de se possuir diferenças reconhecidas legalmente na sociedade.

Com base nos estudos de Sposati (2010) o que caracteriza a equidade é a possibilidade de se ter as diferenças reconhecidas, ou seja, o direito à heterogeneidade:

É um princípio de justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento das diferenças entre as pessoas (SPOSATI, 2010, p.1).

Nesta perspectiva, a equidade constitui um valor ético caro à civilização. No que diz respeito ao processo educacional, significa o direito ao acesso e permanência na educação pública de qualidade para todos sem qualquer tipo de discriminação, especialmente àqueles segmentos sociais que já são excluídos do ponto de vista econômico e social, precisando essa ser pautada no respeito às necessidades e nas diferenças das subjetividades dos estudantes. Sendo assim, está relacionada à perspectiva dos direitos sociais.

Nessa linha de raciocínio, Bobbio (1992, p. 61) afirma que: “[...] no Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.” Desse modo, cabe ao Estado garantir políticas afirmativas como forma de acesso e de garantia à equidade em um contexto de direitos humanos, avaliando esse processo e redirecionando-o, quando necessário, para que seja efetivamente garantida a justiça social.

Independentemente de qualquer consideração histórica, a relação entre o nascimento e crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria, são precisamente certas transformações sociais e certas inovações técnicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexequíveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido (BOBBIO, 1992, p.76).

Desse modo, considerando a educação como um direito humano, especialmente ligado à mudança da sociedade e às suas necessidades em termos de justiça social e desenvolvimento econômico, apontamos a importância da

discussão da equidade nesse processo.

Na educação, o termo equidade está relacionado ao acesso de todos à educação na perspectiva de justiça social e dos direitos sociais. Mas a equidade não pode ficar restrita ao acesso; é preciso incorporar as preocupações com a permanência e a aprendizagem no sistema educacional e no reconhecimento às diferenças e tratamento diferenciado na medida das necessidades específicas dos estudantes. Não deve haver discriminação de qualquer espécie entre os estudantes com relação à aprendizagem e ao seu desempenho acadêmico. Portanto, as subjetividades precisam ser consideradas nesse processo.

Quando se levanta a questão da importância da equidade é necessário ponderar que a educação precisa ser eficaz e de qualidade no sentido de garantir a inserção dos estudantes na sociedade em rede¹ e de suas demandas em termos de conhecimentos e crescimento pessoal como cidadão que atua e transforma o seu contexto.

Segundo Franco e outros (2007, p. 281), o “conceito de equidade intraescolar não precisa ser considerado de modo independente do conceito de eficácia.” Os fatores que promovem a equidade intraescolar são aqueles que possibilitam a moderação ou superação da desigualdade no desempenho acadêmico dos estudantes que frequentam as mesmas escolas.

Assim, a escola explicita a limitação da desigualdade de oportunidades que marcam significativos grupos de jovens brasileiros. Entretanto, ela é um espaço importante de reflexão, de experiência e de luta por direitos (ANDRADE; FARAH NETO, 2007).

Com base nas afirmações desses pesquisadores no Brasil, houve uma democratização no que diz respeito ao acesso e permanência dos jovens de 7 a 14 anos na escola em função da universalização do Ensino Fundamental. No entanto, afirmam que, em função do abandono precoce, as entradas e saídas sinalizam para as trajetórias irregulares de diferentes grupos de jovens que vivenciam e percorrem o sistema de ensino, ou seja, para uma diversidade quanto ao acesso, e à permanência dos jovens brasileiros na escola. Portanto, o grande desafio do sistema de educação é a garantia da permanência dos seus estudantes.

¹A Sociedade em Rede é caracterizada por grandes e rápidas transformações do ponto de vista tecnológico, científico e da informação. Segundo Castells (1999, p. 427) quando ocorrem mudanças nas relações de produção, de poder e de experiência, uma nova sociedade poderá ser caracterizada.

Segundo Andrade e Farah Neto (2007) pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir do trabalho Juventudes Brasileiras, aponta para o fato de que entre os jovens de 15 a 29 anos, que frequentaram a escola, apenas 0,7% disseram nunca ter estudado. No entanto, 38% estudam e 61,3% já estudaram, porém atualmente não estudam, e 56% dos jovens não atingiram o Ensino Médio ou concluíram a Educação Básica.

Com relação aos jovens que não estão estudando, 17% estão na faixa etária entre 15 e 17 anos; 58% correspondem aos jovens entre 18 e 20 anos; e 73,7% representam os jovens com idade de 21 a 23 anos. Dos que pararam de estudar, 40,9% estão na faixa etária entre 16 e 18 anos; 30,3% entre 19 e 24 anos; e 22% entre 11 e 15 anos (ANDRADE; FARAH NETO, 2007).

Esse fenômeno acontece em decorrência de uma forma de organização da Instituição educacional que adotou um modelo etnocêntrico² que reflete o desenvolvimento da ciência de viés positivista, que valoriza a homogeneidade e desconsidera as diferenças. A esse respeito, Boneti (2010) afirma:

A uniformidade do conhecimento, especialmente a partir do século XIX, com o avanço do ideário positivista associando ciência à produção econômica, tomou uma característica ideológica e capitalista, constituindo-se, a partir de então, de fundamento teórico utilizados na elaboração das políticas educacionais e dos procedimentos de ensino nas escolas (BONETI, 2010, p. 103).

Nesse sentido, haveria uma dificuldade do reconhecimento das diversidades nas práticas pedagógicas. Nas instituições educacionais existe uma consciência coletiva de que a responsabilidade pela aprendizagem diz respeito, exclusivamente, ao estudante.

A questão da equidade relaciona-se, portanto, com a educação inclusiva e com a inclusão social. É importante que seja ampliada além das políticas direcionadas à educação especial. Nesse sentido concordamos com Padilha e Oliveira (2013) quando colocam que:

O próprio fato de haver tantas subdivisões ou categorizações de *esferas políticas* da educação parece ser indício da dificuldade de estudar o

² Segundo o dicionário de Sociologia de Johnson (1997) etnocentrismo corresponde no seu primeiro sentido a uma cegueira para diferenças culturais, a tendência de pensar e agir como se elas não existissem. No segundo sentido, refere-se aos julgamentos negativos que membros de uma cultura tendem a fazer a respeito todas as demais. (JOHNSON, 1997, p. 101).

fenômeno e do desafio, maior ainda, de diminuir a marginalização de grupos com características distintas. Consideramos que a abordagem desses conceitos implica, ainda, não limitar o debate ao estudo das políticas afirmativas que objetivam eliminar desigualdades históricas que estão acumuladas e cujo clamor de grupos excluídos é por compensar perdas irreparáveis gestadas pela intolerância, pelo preconceito e pela discriminação, étnica ou religiosa (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 18).

A inclusão, assim, passa a ter muitas faces no enfoque que as autoras defendem dando prioridade aos aspectos sócio-históricos, políticos e éticos. Por isso, a inclusão precisa considerar a luta dos diversos segmentos excluídos da sociedade e não somente na perspectiva da educação escolar, mas de um projeto de sociedade construída com a luta dos homens na construção da sua história.

Como sistematizou Feres Júnior (2007), as políticas de ação afirmativa têm justificativas em três eixos básicos, a saber: na reparação histórica, na justiça social e na diversidade. Assim, as instituições de nível superior têm implementado as ações afirmativas, apesar das resistências existentes no campo social, bem como no político. Portanto, entendemos que necessária se faz uma avaliação de todo esse processo de ingresso e permanência na perspectiva da concepção de reparação histórica e justiça social a partir da aprovação da lei que aborda essa temática.

Nesse sentido, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nessas instituições para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio na rede pública ou educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, a Lei nº 12.711/2012 está no bojo do conjunto das ações afirmativas, as quais correspondem ao grupo de medidas especiais que têm por objetivo possibilitar que segmentos sociais excluídos possam ser incluídos na sociedade como sujeitos de direitos, na tentativa de eliminar as desigualdades e segregações existentes no contexto social de uma dada sociedade. Esse tema será mais aprofundado no capítulo 4.

As políticas públicas, na perspectiva da inclusão social, precisam estar articuladas com ações que garantam a permanência dos estudantes na escola com sucesso como forma de justiça social levando em consideração a realidade social dos estudantes, suas vivências e sua condição histórica, cultural e econômica para a construção de uma escola de qualidade que garanta a equidade, ou seja, a educação para todos como direito humano. Nesse sentido, tem se ampliado o

acesso à educação básica. Por meio da política de cotas, que tem possibilitado o acesso de segmentos historicamente excluídos do ensino superior e tecnológico, mas é preciso ir além do acesso, investindo na permanência e na aprendizagem.

Um dos grandes desafios da Instituição escolar, hoje, é conviver respeitando as diferenças, as subjetividades e as diversidades. Segundo Dionísio (2010, p. 226) a meta maior da Instituição educacional seria articular “a garantia da igualdade de oportunidades; o reconhecimento do mérito e do sucesso educativo; a promoção da autonomia do estudante na construção do seu projeto de vida futura.” Na visão do autor, essa perspectiva de justiça é incompatível com a lógica de um modelo mercantil presente hoje na educação, na medida em que dificulta a articulação dessas três dimensões em função das desigualdades na escola e na ineficiência do sistema educacional, no caso brasileiro, de promover a equidade e uma educação de qualidade.

Logo, igualdade de acesso não garante, necessariamente, equidade e justiça social. Sendo assim, a igualdade pode produzir efeitos não igualitários comparados aos efeitos que a escola deseja reduzir. Citando Dubet (2001), a experiência social das desigualdades desnuda a contradição nas sociedades modernas entre a igualdade e as múltiplas desigualdades quando aponta para a auto responsabilização dos sujeitos pelo seu fracasso.

Desse modo, ter acesso ao ensino não é garantia de ser beneficiado por ele, pois pode ocorrer o processo de “marginalização por dentro” (BOURDIEU, apud ANDRADE; FARAH NETO, 2007, p. 77). A escola é habitada por excluídos potenciais. Nessa linha de raciocínio, a equidade para ser atingida dependeria da boa qualidade da escolaridade básica, como garantia dos direitos humanos. Segundo os autores “para tanto, os sistemas educacionais que não respeitam clara e decididamente os direitos humanos não podem ser considerados de boa qualidade, já que a qualidade é pré-requisito fundamental para atingir a equidade.” (ANDRADE; FARAH NETO, 2007, p.77).

Em sua obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Bourdieu e Passeron (2013) revelam a função ideológica do sistema escolar francês, quando este realiza uma seleção social, baseada nos critérios culturais da classe hegemônica no poder. Logo, o sistema de ensino seria caracterizado por uma “*duplicidade funcional*”, que reproduz a estrutura das relações de classe, legitimando a ordem estabelecida na sociedade, isto é:

Para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta. [...] O sistema de ensino só consegue de desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de duplo fundo, as funções que, em uma sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 236).

Na visão deste autor existe uma relação entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe, sendo essa uma justificativa ideológica que ocorre por meio do *habitus*, que corresponde à articulação entre as condições de existência do ser humano e suas formas de ação e percepção, portanto, apresenta-se como social e individual ao mesmo tempo. Refere-se tanto a um grupo quanto a uma classe e ao indivíduo. Para Bourdieu (1996, p. 22) “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas.” Assim, a sociedade contribui na estruturação de disposições psíquicas que influenciam nas representações e práticas que fazemos do real.

A escola enquanto Instituição social é também um dos mecanismos de formação desses *habitus*. Sendo assim, pode existir uma relação entre a origem social e o êxito escolar. No Brasil podemos dizer que houve uma democratização limitada quanto ao acesso à escola, na medida em que não houve, necessariamente, uma interseção entre o direito ao acesso e o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

A não articulação entre o direito ao acesso e o direito à aprendizagem constitui um desrespeito aos direitos humanos, conforme sinalizam Andrade e Farah Neto (2007). Segundo esses autores:

Vale lembrar que a Conferência Mundial das Nações Unidas a respeito dos Direitos humanos, realizada em Viena, em 1993, reafirmou o caráter individual e independente dos Direitos Humanos anunciando que os direitos econômicos sociais e culturais (Desc), que incluem a educação precisam ser considerados com o mesmo nível de importância que os direitos civis e políticos, sendo, portanto, de responsabilidade de todas as instâncias governamentais. Em outras palavras àqueles que detêm o poder econômico e político, em todos os níveis, precisam respeitar e proteger esses direitos (ANDRADE; FARAH NETO, 2007, p.77).

Assim, as políticas públicas de inclusão social precisam estar articuladas com ações que garantam a permanência com sucesso dos estudantes na escola,

considerando a sua realidade social, suas vivências e sua condição histórica, cultural e econômica para a construção de uma escola eficaz que garanta a equidade, ou seja, a educação para todos e como direito do cidadão.

Diante do exposto nesse capítulo, o fio condutor liga-se ao sentido de refletirmos a respeito da importância da eficácia e da equidade como indicadores da qualidade da educação na busca da justiça social, objetivando servir de elementos para uma compreensão melhor da nossa Instituição na promoção da eficácia e da equidade, ou educação que não exclua sendo promotora da inclusão.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica (GRAMSCI, 1978, p. 39).

Este capítulo tem como objetivo fazer uma alusão à história da Educação Profissional no Brasil, especialmente, a partir dos anos 1930. Pretende, também, apresentar as principais críticas à dualidade da educação brasileira feitas por Kuenzer (1988), Saviani (1988, 2003, 2008, 2011), Frigotto (2011), entre outros autores/educadores, que estudam a Educação Profissional no Brasil.

Para compreender a Educação Profissional e suas contradições, faz-se necessário refletir a respeito da história e da constituição da nossa identidade como Nação. O Brasil, como Colônia de Portugal, fez parte de um conjunto de estratégias voltadas à expansão do capitalismo comercial.

Assim, no que concerne à educação brasileira, marcas dessa exploração também se instauraram ao longo da sua história, caracterizada pela desigualdade que se destacava na sociedade, baseada no tripé latifúndio-monocultura-escravidão. No início do período republicano, menos de 3% da população frequentavam a escola nos diversos níveis, e a maioria da população adulta, 90%, era analfabeta. Até 1930, o Brasil não tinha um sistema de educação popular. Desse modo, a educação era privilégio de poucos (PATTO, 2008).

Para Saviani (2011 p. 56) desde o processo de colonização a educação brasileira tem a característica de elitista “[...] porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas e os negros, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial.” Vale salientar o caráter elitista e universalista do plano contido no *Ratio*, que era o código de ensino dos colégios administrados pela Companhia de Jesus.

Por mais de três séculos, contamos no país com o sistema escravocrata, que fatalmente deixou marcas profundas na construção das representações a respeito o trabalho como atividade social e humana. Desse modo, todo trabalho que envolvia

esforço físico e manual era considerado desqualificado e desprezado, especialmente aqueles executados por índios e negros. Entretanto, os brancos livres queriam ter o controle para si de algumas atividades manuais. Assim, existiam normas rigorosas que impediam ou dificultavam o emprego de escravos em certas ocupações, visando branquear certos ofícios (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002).

Com a mudança de *status* do Brasil, a partir de 1808, quando deixa de ser Colônia, ocorreram mudanças na economia do país. Nesse período, começa a se consolidar a gestão da formação do aparelho educacional, bem como do Estado Nacional. Durante dois séculos, a mesma estrutura se manteve na educação do Brasil (CUNHA, 2000).

A fragmentação e dualidade no Ensino Médio e na Educação Profissional tem raízes históricas. Desde o processo de colonização do Brasil, a dualidade seria a característica dos tipos de escola, em que existia a divisão entre educação geral, a qual preparava para os estudos superiores, e a preparação imediata para o setor produtivo e o mercado de trabalho, havendo, assim, diferenças de qualidade entre os cursos oferecidos, o que refletiria a dinâmica da sociedade com classes antagônicas.

Para Manfredi (2002), as associações civis (religiosas e/ou filantrópicas) e as esferas estatais originaram as primeiras iniciativas de Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, que era desenvolvida nas academias militares, bem como em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. Assim, as casas de educandos artífices foram criadas no Brasil, desde a colonização, para atender à demanda de mão de obra especial para o empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais da marinha. Por meio da aprendizagem compulsória os ofícios eram ensinados aos menores, aos trabalhadores pobres e aos excluídos do acesso a bens econômicos e culturais, como os órfãos, os abandonados, os desvalidos da sorte.

Mas, afinal, quais atividades eram ofertadas e quem frequentava essas associações? Os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros, eram ensinados às crianças e jovens em estado de mendicância, que eram encaminhados para essas casas e aprendiam aritmética, desenho, geometria, escrita, leitura entre outros, a fim de atender à formação mínima necessária para o ofício. Após concluir a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade

de pagar sua aprendizagem e receber, no final do triênio, o seu pecúlio. Essas casas eram mantidas por sociedades particulares e recebiam auxílio governamental (MANFREDI, 2002).

Desse modo, desvalidos e órfãos constituiriam o que pode ser chamado de “obras de caridade”, e não instrução pública profissional, que era ministrada nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares. Os liceus de artes e ofícios tiveram a sua origem ligada às entidades da sociedade civil, aos escravos não era permitida participação. Vários liceus funcionavam como escola e ministravam o ensino primário, sendo mantidos por doação de benfeitores, nobres, fazendeiros, comerciantes e membros da burocracia do Estado. Assim, a construção da rede nacional de escolas profissionalizantes tem a sua base nos liceus durante o período republicano (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002).

Conforme Manfredi (2002), no Período Imperial, podemos dizer que existiam duas concepções que se articulavam com relação às práticas educativas: uma de natureza compensatória e assistencialista para os pobres e excluídos, cujo trabalho era uma tentativa de dar dignidade à pobreza; já a outra correspondia à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, visto como qualificado, servindo à comunidade e dando legitimidade à dignidade da pobreza. Assim, pondera que:

Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíram mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2002, p.78).

Diante do exposto, percebemos que as raízes da Educação Profissional do país têm o seu caráter dual, o que caracteriza a sociedade e suas contradições dentro do modo de produção capitalista excludente. É a explicação para compreender o desprezo pelo trabalho manual na nossa cultura.

3.1 Ensino profissionalizante na República

Durante a Primeira República, com o fim da escravidão e a expansão da economia cafeeira, uma nova agenda marca a expansão do processo de industrialização e urbanização, o que vai demandar novas exigências para a mão

de obra, a fim de atender às necessidades do setor produtivo. Segundo Manfredi (2002), nos grandes centros, com a implementação de empreendimentos industriais, houve um incremento de serviços de infraestrutura urbana de transporte e Edificações. Assim, a Educação Profissional ganha uma nova configuração a partir da proclamação da República até os anos 1930, junto com o sistema educacional.

Com a implantação da República, do ponto de vista orgânico, é consolidada a dualidade da educação quando no Estado Novo, especialmente nos anos 1940, com a criação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, consolida-se a não equivalência entre os cursos preparatórios para o nível superior e os técnicos. Nesse contexto, destacamos que a expansão e consolidação do ensino profissionalizante ocorre com mais vigor com o processo de industrialização, bem como a necessidade do preparo de mão de obra. Assim, a equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ocorreu com a implementação da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, e com a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

No que concerne à Rede Federal de Educação Profissional, as transformações se iniciaram em 1909, no governo de Nilo Peçanha, que transformou as escolas de aprendizes em um único sistema. O Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), cria 19 escolas de Aprendizes Artífices, uma para cada unidade da federação, exceto o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul, por já possuírem uma escola profissionalizante. Existia uma legislação própria essas instituições, cujo critério de distribuição era político. As escolas de aprendizes e artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia própria, condições específicas de ingresso e se diferenciavam das outras escolas elementares. Elas formavam operários e contramestres.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 organizou esse tipo de ensino. Antes dessa lei, os diplomas não eram reconhecidos pelas autoridades educacionais. Em 1937, as escolas da rede federal foram transformadas em Liceus Industriais, com a função de oferecer o Ensino Profissional de todos os ramos e graus. Em 1942, converteram-se em Escolas Industriais e Técnicas com formação profissional de nível equivalente ao do secundário. Em

1959, foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais com autonomia de gestão e didática. Os Centros Federais de Educação Tecnológica surgiram de algumas escolas a partir de 1978 até 1999. Já os Institutos de Educação Ciência e Tecnologia foram criados no ano de 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002).

O asilo de Meninos Desvalidos se transformou em Instituto Profissional João Alfredo. O aprofundamento nos estudos ocorreria de forma individual, acontecia depois que o aprendiz percorresse a série completa de ofício de forma elementar, sendo preparado para utilização dos diversos instrumentos de trabalho.

Segundo Manfredi (2002),

Esse Instituto foi uma das peças-chave na implementação das reformas educacionais do Distrito Federal, tanto a de 1929, de Fernando de Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira. Em função da primeira, transformou-se num Instituto profissional eletrônico e mecânico; com a segunda, tornou-se uma das escolas técnicas secundárias, primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Nenhuma das duas reformas, contudo, teve sucesso. A reforma de Fernando de Azevedo foi embargada pela de Anísio Teixeira, por razões sociais e pedagógicas, ao menos nessa matéria. E a reforma desse último foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo e nas “leis” orgânicas de Gustavo Capanema (MANFREDI, 2002, p. 86).

No âmbito das ações religiosa e privada, Cunha aponta para a iniciativa do sistema construído pelos salesianos com os liceus de artes e ofícios que eram mantidos e organizados por essa ordem religiosa (CUNHA apud MANFREDI, 2002).

As escolas salesianas ofereciam o Ensino Profissional e Secundário. Entraram em decadência, a partir de 1910, em função da dedicação para o ensino secundário propedêutico, demandado pelas famílias mais abastadas, ou elite, bem como para o ensino comercial. Manfredi (2002, p. 90) sinaliza que “a obra salesiana pretendia formar trabalhadores, visando neutralizar a influência dos ideais anarquistas e comunistas.” Houve o deslocamento da obra salesiana para o ensino secundário, para a formação dos grupos dirigentes, consolidando o dualismo da Educação Profissional.

3.2 Ensino profissionalizante no Estado Novo

No Brasil, no período do Estado Novo, foi consolidada a estrutura necessária para o desenvolvimento do Capitalismo Industrial que passou a ter um papel importante como agente de desenvolvimento econômico, a partir da substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização. Desse modo, fortes investimentos foram realizados pelo Estado no sentido de assegurar a infraestrutura necessária para esse processo.

Assim, justifica-se a necessidade de profissionais qualificados, a fim de atender às necessidades da racionalidade técnica da organização científica. Logo, a Educação Profissional passa a ter uma nova concepção para o trabalho assalariado e um novo rigor na organização do Ensino Profissional e os seus métodos. Na visão de Manfredi (2002), o Estado Novo legitimou uma política educacional em que havia:

[...] a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do Ensino Médio destinados às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002, p. 95).

Essa dualidade vai caracterizar a história da Educação Profissional durante muito tempo no país, sendo motivo de crítica de vários educadores brasileiros conforme veremos mais adiante.

Paralelamente ao sistema público, os organismos sindicais patronais fomentaram a criação do SENAI, em 1942, com o Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942a) e o SENAC, em 1946, com o Decreto nº 8.621 (BRASIL, 1946a), que tinham como objetivo a formação profissional.

A Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, para atender às demandas do capitalismo, dividiu o Ensino em Primário com:

- a) o Decreto 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946d);
- b) o Ensino Médio, para jovens de 12 anos ou mais e compreendia cinco ramos.

O Ensino Secundário a partir do Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942c), objetivava formar os dirigentes e preparar para Ensino Superior. Os outros ramos de Ensino Médio objetivavam formar uma força de trabalho

específica para os setores produtivos e burocráticos.

- a) o Ensino Industrial foi criado pelo Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942a);
- b) o Ensino Comercial pelo Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (BRASIL, 1942a);
- c) o Ensino Normal pelo Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946b); e
- d) o Ensino Agrícola pelo Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946. (BRASIL, 1946c).

No período de 1945 a 1990, mantiveram basicamente as mesmas estruturas formativas dualistas cristalizadas nas décadas de 1940 a 1970. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, a dualidade estrutural persistiu na educação pública brasileira. O Sistema “S” foi mantido e ampliado especialmente com os militares no poder (MANFREDI 2002).

Segundo Saviani (2011), ainda com relação à Reforma Capanema, toda estrutura educacional foi reorganizada. O Ensino Médio foi estruturado em dois ciclos do ponto de vista vertical. E, horizontalmente, foi organizado em dois ramos: Secundário e Técnico Profissional, esse dividido em Industrial, Comercial e Agrícola. Entretanto, fortemente burocratizado e dualista, dividindo o ensino secundário,

[...] destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2011, p.270).

Assim, segundo essa orientação política fica evidente a dualidade da educação no país, quando não permitia o acesso ao nível superior aos estudantes da educação profissional, mas somente aos do ramo secundário.

3.3 A Educação Profissional e o processo de intensificação de industrialização do Brasil

Para compreendermos a educação técnico-profissional no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, é preciso considerar o processo e consolidação do capitalismo dependente no país, relacionado às necessidades do capitalismo internacional. Nesse sentido, Fartes e Moreira (2009, p. 60), com relação ao industrialismo brasileiro, ponderam que “A ampla liberdade que o governo Kubitschek concede ao capital estrangeiro traz como consequência a modernização do setor industrial a partir da implantação de fábricas de automóveis, tratores, material elétrico e eletrônico e produtos químicos.”

Desde o final dos anos 1940, vários decretos-lei foram assinados. A exemplo dos que instituíram o SENAC, a organização do Ensino Agrícola, a organização do Ensino Primário em nível nacional e a organização do Ensino Normal. Em 1959, as escolas técnicas foram regulamentadas com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Nesse mesmo ano foi aprovado o regulamento do Ensino Industrial, pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Desde fevereiro de 1942, com o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro as escolas foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, 2013).

Ainda, no que diz respeito ao governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com relação à Educação Profissional, Schmidt (2010) sinaliza que:

O objetivo era a formação de profissionais para suprir as necessidades que estavam ocorrendo em relação ao desenvolvimento do país. Em 1959, as escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais. Essas escolas ganham autonomia didática e de gestão (SCHMIDT, 2010, p. 23).

Entretanto, com a Lei de Diretrizes da Educação, de 20 dezembro de 1961, Lei nº 4024, esse quadro foi alterado, e o Conselho Federal de Educação indicaria até cinco disciplinas para os sistemas estaduais de Ensino Médio. Já os conselhos estaduais de educação teriam ampla liberdade para complementar o número de disciplinas, relacionando as optativas para escolha dos estabelecimentos de ensino e a sua inspeção no Ensino Médio e no Ensino Técnico de nível médio. Os conselhos estaduais poderiam regulamentar os cursos que fossem especificados na Lei de Diretrizes e Bases. O Ensino Profissional passou a ter a equivalência que

vinha solicitando desde a década de 1950. Assim, tanto o Ensino Profissional quanto o Secundário passam a integrar o Ensino Médio, o que favoreceu a possibilidade aos concluintes de acesso aos cursos universitários (CUNHA, 2000; FARTES; MOREIRA, 2009; SCHMIDT, 2010).

O Estado influencia o processo educacional para atender aos interesses dos setores hegemônicos da sociedade. Assim, como Golpe Militar de 1964 ocorreram modificações políticas na dinâmica de governo proporcionando maior controle ao executivo. Foi consolidada a estrutura tecnoburocrática de controle por parte do Estado a respeito da economia, como também foi criada uma estrutura de controle a fim de garantir a estabilidade social para a consolidação do novo regime autoritário. Nesse sentido, a educação, bem como o ensino Profissionalizante, são reorganizados para atender à reorientação política, econômica e ideológica do país. Fartes e Moreira (2009) argumentam a existência de uma interligação entre controle político e ideológico com o ensino profissionalizante, quando afirma que:

O Ensino Técnico não terá sua importância aumentada somente tendo em vista a qualificação da força de trabalho. A partir de 1964, o governo brasileiro se empenha em garantir o controle ideológico, ou seja, estabilidade política, base fundamental para a nova estratégia de desenvolvimento apoiada nas grandes inversões de capital estrangeiro, daí podermos inferir que também muito significativa a relação de ensino técnico com o controle político e ideológico daquele período (FARTES; MOREIRA, 2009, p. 61).

Sendo assim, percebemos que para fazer frente ao processo de desenvolvimento socioeconômico do país foi fundamental e estratégica a formação/qualificação de mão de obra, a fim de atender às diversas demandas do setor produtivo e social, sob a orientação e controle do Estado. Assim, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, consolidou a iniciação profissional e a profissionalização em todo ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º grau vem atender às demandas econômicas do mercado de trabalho. Fartes e Moreira (2009) afirmam que:

Nesse sentido buscando uma integração maior entre as empresas e as escolas técnicas, foi criada a Lei 6.297/75, que procura facilitar às empresas, pelo desconto no imposto de renda, a execução de projetos próprios de formação da mão-de-obra de que necessita. Também foram criados, com essa finalidade, o Sistema Nacional de Mão-de-Obra, o Conselho Federal de Mão-de Obra, a secretaria de Mão-de-Obra, o Programa de Apoio ao desenvolvimento de Mão-de-Obra (PRODEMO) e o

Centro de Integração Escola-Empresa (CIE-E), buscando a adaptação do ensino técnico às necessidades do binômio então denominado “Segurança e Desenvolvimento.” (FARTES; MOREIRA, 2009, p. 63).

Na visão de Manfredi (2002), a indicação tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período consolidou o Sistema “S” e as iniciativas das empresas privadas e estatais. A tentativa de profissionalização compulsória não se estabeleceu. Em 1982, a Lei 7.044 volta à antiga distinção entre o ensino de formação geral denominado básico e o ensino de caráter profissionalizante.

Em 1994, a Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que propiciou a transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994).

Com o processo de aprofundamento da democracia no país, entra em cena a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse documento, a Educação Profissional consta no art. 39, atendendo ao mandado da Constituição do país no seu Inciso XXIV, do art. 22. Assim, a Educação Profissional está integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva (BRASIL, 1996, p.31).

O Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta a Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. No seu art. 3º, define que a Educação Profissional compreende os seguintes níveis:

- a) básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;
- b) técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do Ensino Médio, precisando ser ministrado na forma estabelecida por esse decreto;
- c) tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico (BRASIL, 1997).

O art. 5º separa o Ensino Médio do técnico. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a esse (BRASIL, 1997).

O Decreto Federal nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94, trata dos Centros Federais de Educação Tecnológica e consta de vários objetivos. Entre eles estão o de ministrar Ensino Médio e Curso de Formação de Docentes e especialistas, dentre outros.

O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), revoga o Decreto 2.208, de abril de 1997, o qual trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Esse decreto no seu art.1º, declara que a Educação Profissional, prevista no art. 39, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e
- III - Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação.

O Decreto articula a Educação Profissional Técnica com o Ensino Médio, informando que este ocorrerá de forma integrada, oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental; concomitante, oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, ou seja, cursando o Ensino Médio; e subsequente, oferecido a quem já tenha concluído o Ensino Médio, bem como define as premissas da Educação Profissional como sendo: primeiro, organização por áreas profissionais e tecnológica; segundo, a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

No art. 5º sinaliza que o Conselho Nacional de Educação definirá as diretrizes curriculares nacionais. Já no art. 6º possibilita que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e os cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação tenham saída intermediária com certificado de qualificação depois de concluído com êxito os estudos, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade. Estas correspondem a uma conclusão intermediária que caracteriza uma qualificação para o trabalho, com identidade própria e claramente definida.

O relatório da atualização e sistematização das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), cuja comissão de relatores foi constituída por: Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes Lima e Mozart Neves Ramos, sinaliza para nova realidade do mundo do trabalho, provocada pela substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, exigindo da Educação Profissional que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento de saberes e competências complexas, além de um novo profissional, com condições para desenvolver competências profissionais que lhe possibilite intervenção no próprio processo do fazer. Assim, sinaliza para a capacidade de:

Proceder às contínuas análises e síntese; estabelecer relações; decidir sabendo julgar e avaliar situações problema; criar soluções inovadoras; observar e interpretar; dar respostas rápidas a novos desafios profissionais e pessoais; desenvolver comunicação clara e precisa; interpretar e utilizar diferentes formas de linguagem e comunicação; trabalhar em grupo de forma cooperativa; gerenciar processos para atingir metas; corrigir fazeres e trabalhar com prioridades; correr riscos e antecipar escolhas; lidar com diferenças e monitorar desempenhos; correr riscos e enfrentar desafios de permanentes mudanças; resistir a pressões e inovar; aliar a utilização do raciocínio lógico à intuição criadora; conviver com o incerto e o inusitado; aprimorar a sua capacidade de continuar aprendendo de forma permanente e contínua (BRASIL, 2012, p.5).

Portanto, essas seriam as justificativas para o debate e a proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, refletindo um novo direcionamento da política educacional no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), cujo ministro da educação era Fernando Haddad (2005-2012), trazendo de volta a integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, o documento definidor das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica precisaria levar em consideração a Constituição do país que sinaliza para o fato de que um dos resultados do Plano Nacional de Educação seria a promoção humanística, científica e tecnológica do país; não podendo desconsiderar a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas. Isto posto, o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional vai além da educação quando afirma:

Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos

fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, consiga superar a divisão historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos e serviços (BRASIL, 2012, p.7).

Observamos, nesse documento, do ponto de vista teórico, a tentativa de superação da estrutura dualista até então desenvolvida no país com relação à divisão social do trabalho, típica do modo de produção capitalista. Já com relação à organização curricular, o texto do Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) / Câmara da Educação Básica (CEB) (2012), informa que mulheres e homens são historicamente construídos e atuam no mundo a fim de satisfazerem as suas necessidades subjetivas e sociais. Nesse sentido, o trabalho é uma importante mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. Assim,

[...] a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que correspondem aos valores éticos, estéticos, são orientadores das normas de conduta na sociedade. Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do estudante precisa se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho; seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na Formação Inicial ou Qualificação Profissional, seja na Educação Profissional Técnica ou Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando a superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou subordinados (BRASIL, 2012, p.31).

Essas concepções teóricas nos remetem às ideias do pensador Antonio Gramsci, expostas no seu livro: “Os intelectuais e a organização da cultura.” Assim, faremos algumas considerações a respeito de suas ideias objetivando possibilitar um maior entendimento do seu ponto de vista com relação à escola unitária e ao trabalho como princípio educativo.

É sabido que alguns educadores brasileiros, inspirados em Gramsci,

defendem a necessidade da criação de uma escola unitária, no sentido de romper o dualismo existente na educação brasileira, caracterizado pela existência de escolas para os filhos da elite e outra para os filhos dos trabalhadores e dos excluídos, do ponto de vista do acesso aos bens econômicos e culturais da sociedade. Mas o que seria a escola unitária na visão gramsciana Ela parte do princípio de que:

Uma escola única inicial de cultura geral e humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Desse modo, a escola unitária seria pública, integral, mantida pelo Estado, para todos, independentemente de divisões de grupos ou “castas”. Isto significaria, a partir desta visão, uma ampla reforma no conteúdo e no método do ensino e todos os graus seriam concluídos aos quinze/dezesseis anos. Gramsci (1968, p.121) afirma que “[...] a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.”

Também na visão desse autor, a escola ativa é uma escola criadora. A escola criadora não corresponderia a um programa predeterminado, que obrigaria a inovação e a originalidade de qualquer forma. Pondera, ainda, que na sua fase criadora, a possibilidade de desenvolvimento da personalidade precisa ser responsável e autônoma, “mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea.” (GRAMSCI, 1968, p. 124).

No que diz respeito à aprendizagem, ocorreria em função de esforço autônomo e espontâneo do discente, sendo o professor um guia amigável. Com relação à metodologia, esta passaria pela descoberta que o estudante faria por si mesmo. Uma verdade nova, que seria desenvolvida nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais, ocorrendo as indicações orgânicas para a orientação profissional,

[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1968, p.125).

Os valores fundamentais do humanismo, autodisciplina intelectual e autonomia moral, essenciais para uma especialização posterior, ocorreriam na última fase da escola unitária. Esta precisaria desenvolver o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida, no sentido de desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos. Portanto, deve ser uma escola criadora. Assim, segundo Gramsci (1968), haveria a uma fase de estudo ou de trabalho profissional, na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. Expansão da personalidade passaria pela responsabilidade e autonomia com uma consciência moral e social sólida e homogênea.

A tendência democrática da escola não precisaria consistir simplesmente em tornar qualificado o operário manual, “mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo.” (GRAMSCI, 1968, p. 137).

O autor discute a questão do trabalho (da atividade teórico-prática) como princípio educativo, pontuando a importância de desenvolver a:

[...] concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1968, p.130).

Assim, o trabalho é uma atividade fundamental para a estruturação da sociedade, pois corresponde à ação do homem na natureza para transformá-la, o que define a natureza humana. Gramsci (1978, p. 43), a respeito disso esclarece: “A afirmação de que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia de *devenir*: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais.” Portanto, a história do homem seria encontrada em toda a história do gênero humano. Assim, por meio do trabalho e da técnica o ser humano mantém relações com a natureza e não simplesmente por ser ele natureza.

Nesse pressuposto, são complexas as múltiplas relações entre trabalho, emprego, profissionalização e escolarização, pois, a ideia de trabalho está associada à de emprego. Há um fatalismo na concepção do trabalho que pode ser expresso nas máximas religiosas (“ganharás o pão com o suor do teu rosto”), existem também canções que enaltecem o valor e a dureza do trabalho (quando

defendem que “arrastar a dura cadeira, trabalhar sem trégua e sem fim, o trabalho é uma sina que ninguém pode evitar etc.”). Essa ideologia contribui para aceitação do trabalho mesmo sem atender às nossas satisfações ou desejos.

Nessa perspectiva, Gramsci (1968), considera que a escola está em crise na medida em que louva a separação da vida. Informa, ainda, a necessidade da superação da ideia comumente aceita de que estudar não é trabalho. Argumenta que para criarmos uma nova camada de intelectuais, para alcançar altas especializações para o grupo social, que a rigor não construiu as aptidões adequadas, ou necessárias, seria preciso superar a dificuldade de estudar.

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio, particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo a provocar facilidades. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que habituados a só considerar trabalho a fadiga e trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física etc. (GRAMSCI, 1968, p.139).

Essa discussão é interessante quando refletimos a respeito da nossa realidade educacional e percebemos as dificuldades dos estudantes em manter um ritmo de estudo com disciplina e método, que precisam ser superadas para um desempenho mais eficiente dos nossos jovens e adolescentes.

A escola única, segundo Gramsci (1968), teria a vantagem de colocar o estudante em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor. Assim, trabalho e teoria estariam estreitamente ligados em uma unidade entre trabalho manual e intelectual. A escola unitária “precisaria educar as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares.” (GRAMSCI, 1968, p. 149).

Com relação à educação brasileira, alguns autores, ao analisarem o processo educacional com relação ao Ensino Médio e profissional, explicitam a dualidade e fragmentação dessa educação como tendo raízes históricas desde o processo de colonização e da consolidação do capitalismo. Portanto, o dualismo seria

caracterizado por dois tipos de escolas. Desse modo, desde o processo de colonização do Brasil, no qual existia a divisão entre educação geral, que preparava para os estudos superiores, por um lado, e a preparação imediata para o setor produtivo e o mercado de trabalho, por outro, havia diferenças de qualidade entre os cursos oferecidos, o que refletiria a dinâmica da sociedade cindida em classes sociais antagônicas (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A dualidade estrutural é a categoria de análise fundamental para compreender as propostas para o ensino desde os anos 1940, Kuenzer (2007). Assim, em uma sociedade em que havia nítida divisão social e técnica do trabalho, a trajetória educacional seria clara, a saber: alguns iriam desempenhar funções intelectuais e outros instrumentais.

A superação dessa dualidade, não pode se dar no campo pedagógico, mas no político, a partir da superação da contradição entre propriedade privada dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho. Assinala que a dualidade estrutural finca suas raízes na forma de organização da sociedade, o que expressa a relação entre capital e trabalho quando afirma: “[...] em que pese os avanços com a ampliação da oferta e com a melhoria da qualidade mediante políticas públicas, não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir de transformações na sociedade.” (KUENZER, 2011, p. 53).

Ao fazer a defesa da dualidade invertida no Ensino Médio, a autora sinaliza para a crescente retração no que se refere à sua expansão, considerando a expansão das matrículas. Sendo negativa a sua evolução no que diz respeito ao acesso, sucesso e permanência. Argumenta que foram as demandas de valorização do capital que contribuíram para os processos de capacitação ou disciplinamento. No entanto, reconhece que existe espaço para processos emancipatórios em todo processo contraditório. Porém, defende a ideia de que não será na arena pedagógica que se resolverá essa questão da dualidade.

Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o Ensino Médio, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, pois a ruptura entre o geral e o profissional, o trabalho intelectual e atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista (KUENZER, 2011, p. 49).

Ainda com relação à dualidade invertida, Kuenzer (2011) defende a tese da inversão da proposta dual que, segundo ela, ocorreu no início dos anos de 1990. Existia a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. A ideia fundamenta-se na tese de que: a educação geral, que antes era reservada à elite, tornou-se banalizada e desqualificou-se, com o discurso de democratização do acesso, quando os trabalhadores ingressaram nessa modalidade de ensino. Essa inversão teria ocorrido desde metade da década de 1990, sob influência do Banco Mundial, tornando o Ensino Médio precário. Na sua visão, o Decreto 2.208/97 que dividiu o Ensino Médio em Educação Profissional e tecnológica, alterou o caminho que vinha sendo seguido pela Educação Profissional tornando o Ensino Médio precário.

A educação geral tornou-se desqualificada na medida da sua democratização. Assim, o Ensino Médio de educação geral foi barateado. No entanto, uma educação técnico-científica exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral coloca a necessidade de educadores qualificados e boa remuneração, estrutura física adequada, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadra esportiva e demais recursos.

O setor público não tem investido o suficiente para fazer frente ao custo elevado, assumido pela classe alta nas escolas privadas. A inversão da dualidade invertida consiste, ainda, no fato de os jovens da classe média frequentarem a Educação Tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública. Sendo esta uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, bem como de continuidade dos estudos em nível superior e uma possibilidade de ascensão social, a superação ocorreria quando houvesse investimentos pesados na qualidade da educação geral e da ampliação da oferta da modalidade integrada (ZIBAS apud KUENZER, 2011).

Já para Simões (2011), o que tem definido e configurado as políticas públicas no Brasil é o dualismo estrutural da educação, com tipo de escola diferenciada para grupo social distinto. As escolas públicas que atendem aos setores populares não oferecem uma educação de qualidade. O Ensino Médio é complexo e ambíguo devido à sua natureza de mediação, de preparação para continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho. Defende, em contraponto à dualidade, a noção de politecnia, ou seja, a articulação entre escola e trabalho ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Assim, argumenta:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que precisam ser garantidos pela formação. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, o trabalhador esteja em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de sua essência (SIMOES, 2011 p. 114).

Advoga a ideia de que a superação da rede dual de educação é preponderante para a questão cultural e educacional. Defende, ainda, a necessidade de uma escola nova ligada à transformação social.

Saviani (1989, p.17), na sua concepção a respeito da politecnia, a define como sendo: “[...] especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.” Assim, o trabalho manual e o intelectual devem ocorrer de forma articulada ou relacionada. O trabalho constitui a realidade humana.

Nesse sentido, caberia ao Ensino Médio à necessidade de se concentrar nas modalidades estratégicas que propiciam a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Daí o trabalho como princípio educativo corresponde à essência da existência humana, em que o indivíduo atua transformando a natureza e é transformado, enquanto homem.

Outro estudioso que trata da questão da dualidade é Frigotto (2011), quando defende que romper com a dualidade seria uma equação complexa, não sendo resolvida no âmbito das reformas, só no campo da educação. Esta transformação passaria, assim, por uma “Revolução Nacional”, com uma mudança na estrutura da sociedade e uma ampla reforma.

Minimizar a dualidade na educação implicaria efetivar o que a geração de intelectuais do pensamento social crítico entendia como Revolução Nacional, não a socialista, mas condição prévia de sua possibilidade futura - um projeto de desenvolvimento autônomo e soberano com reformas estruturais de efetiva distribuição de renda, integrando o povo à vida digna, com acesso ao trabalho, moradia, saúde, educação e cultura (FRIGOTTO, 2011 p. 12).

Para esse autor, o Decreto 2.208, de 1997, manteve a dualidade que foi ampliada na medida em que desmontou a frágil integração da formação profissional do Ensino Médio. Todavia, no ensino superior ocorreu uma diferenciação, visto que as classes dirigentes passaram a nele ingressar de forma robusta, enquanto o

ensino privado de baixa qualidade é frequentado pelos setores mais pobres da classe média. Defende, também, a escola pública unitária, universal, gratuita, laica e politécnica.

A educação é influenciada pela lógica do capital e seu interesse na sua necessidade de reprodução. As alterações sofridas na Educação Profissional do país refletem a dinâmica social, política e econômica e suas contradições. Assim, argumenta Mészáros (2008):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como todo. [...] É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas precisam ser essenciais”. Em outras palavras, eles precisam abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

A lógica do capital e suas demandas convivem, de forma contraditória, com as demandas e lutas dos trabalhadores da educação e da sociedade que desejam uma escola pública de qualidade com equidade. Esse processo é contraditório com avanços e recuos a depender da capacidade de articulação e de forças dos movimentos sociais que pressionam o Estado para atender às suas reivindicações.

Assim, a Educação Técnica Profissionalizante se constitui como um dos centros da atenção das políticas educacionais que têm como foco a empregabilidade, como também o atendimento ao mercado, conforme a lógica do neoliberalismo.

Mesmo com todas as discussões no sentido da necessidade da promoção da equidade de uma educação de qualidade, com a implementação das políticas de ações afirmativas, esse processo, ainda, é contraditório, considerando os elevados índices de reprovação e evasão escolar conforme apresentados no próximo capítulo.

Nesse sentido, o IFBA - *Campus* de Barreiras se insere no âmbito das políticas públicas em educação que ora são implementadas no país. O Instituto tem como missão promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, tendo como foco o desenvolvimento sustentável do país, ao oferecer à comunidade cursos profissionalizantes com a finalidade de sanar distorções locais na oferta de profissionais em diversas áreas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* de Barreiras, na condição de Instituição mediadora da formação técnica profissional, enquanto agente de desenvolvimento local e regional, tem como compromisso desenvolver uma formação histórico-humanística ao estudante, integrando-o à sociedade e preparando-o para o mundo do trabalho. Espera-se que os alunos valorizem a profissão escolhida e exerçam suas funções de maneira crítica e responsável, atuando criticamente na sociedade como sujeitos históricos.

Entretanto, nos últimos anos têm sido evidenciados no Instituto índices de reprovação e evasão escolar elevados, mesmo considerando o contexto das políticas afirmativas, representando um fenômeno que merece um estudo mais aprofundado o qual faremos no próximo capítulo.

4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E PROMOÇÃO DA IGUALDADE: DESEMPENHO DOS ESTUDANTES COTISTAS NO IFBA-BARREIRAS NO PERÍODO DE 2010 A 2014

Compreendemos as ações afirmativas como ações governamentais, legislativas, jurídicas e da sociedade civil para promover direitos de primeira, segunda e terceira gerações. Nada mais são do que a garantia dos direitos sociais, econômicos, culturais e dos direitos da fraternidade e da diferença, e como tal são resultados de lutas sociais e da reconfiguração de forças sociais na definição das políticas dos Estados nacionais ao longo da história mundial
(SILVA FILHO, 2008b, p. 34).

As políticas de ações afirmativas vêm sendo implementadas no IFBA, *Campus* de Barreiras, desde 2006. Essas políticas têm como base a reparação histórica, e também a promoção da equidade, no sentido de oferecer oportunidades aos diversos segmentos sociais historicamente excluídos do ponto de vista econômico e cultural dos bens e serviços ofertados pela sociedade, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência com sucesso, em uma educação pública de qualidade, de forma equânime, promotora da equidade e tendo a eficácia como indicador de qualidade.

Nesse sentido, este capítulo discute aspectos conceituais e contextuais com relação às políticas de ações afirmativas e analisa o desempenho acadêmico de todos os estudantes da modalidade Integrada, no período de 2010 a 2014, destacando, também, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, assim como o seu perfil, quanto à questão de gênero, e os índices de evasão.

4.1 Políticas de ações afirmativas: promoção da igualdade

Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e uma velada discriminação racial, como o Brasil, necessária se faz uma discriminação positiva buscando igualdade de oportunidades, no sentido de proporcionar a inclusão social de segmentos que foram historicamente excluídos com relação ao acesso à educação, em função de um modelo concentrador de renda. Assim, as políticas de ação afirmativa têm como objetivo proporcionar aos grupos ou segmentos discriminados ou excluídos um tratamento distinto para compensar as desvantagens devido à sua situação de vítimas de racismo e de outras modalidades de

discriminação (MUNANGA, 2003).

Com esse pensamento as políticas de ações afirmativas emergem como uma discussão atual e pertinente, especialmente quando a sociedade avança no processo democrático e dá voz a todos os atores políticos que lutam por uma sociedade mais justa, por exemplo o Movimento Negro Unificado (MNU), que discute a questão do negro e do processo de exclusão econômica e cultural na sociedade brasileira, além do mito da “democracia racial” que pressupõe a existência de uma convivência igualitária entre brancos e negros.

A respeito desse tema, Guimarães (2003) afirma que:

Quando Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nem um ideal, nem algo que existisse efetivamente, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra: como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

A ideia de democracia racial nega a existência da raça e trata a cor como acidente natural, além de considerar que o processo de miscigenação da sociedade brasileira proporcionaria a convivência democrática entre os diversos segmentos sociais. O MNU, enquanto ator político, retoma a crítica ao mito da democracia racial, e a discussão da ideia de raça a respeito da nacionalidade brasileira. Assim, as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros seriam explicadas a partir de diferenças de oportunidade de vida e nas formas de tratamento específicos a esses grupos raciais (GUIMARÃES, 2003).

Com relação a esse tema, Gomes (2011) afirma que o Brasil é formado por uma história multirracial, constituindo-se como uma sociedade que tem um significativo contingente de descendentes de africanos, um dos maiores do mundo. Com relação à raça, afirma que:

De acordo com a interpretação do Movimento Negro e de vários estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, raça é entendida, aqui, como uma construção social e histórica. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma resignificação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social constituída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras (GOMES, 2011, p.2).

Segundo essa autora a identidade negra é constituída historicamente e do ponto de vista social, “no caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza em articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.” (GOMES, 2011, p. 2).

Assim, relativamente ao acesso à educação não seria diferente, uma vez que a participação dos negros e negras brasileiros é inferior à dos brancos em termos de anos de escolarização. O Movimento Negro afirma que a questão racial é uma forma de opressão e exploração ligada ao modo de produção capitalista que gera a desigualdade na escala social.

Na década de 1990, as reivindicações por acesso à Educação Básica e superior aparecem como um direito social e direito à diversidade étnico-racial. Assim:

Todo esse processo resultou em um amadurecimento e mudança de rumo do Movimento Negro no terceiro milênio. A partir desse momento, as suas reivindicações passam a focar uma outra intervenção política: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente a desigualdade racial reivindicando do mesmo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (GOMES, 2011, p. 2).

Nesse contexto, no campo do debate sobre a equidade emerge a perspectiva do reconhecimento de que a diversidade étnico-racial e o direito à educação exigem a urgente de intervenção do Estado. Nesse sentido, vejamos:

[...]o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação destas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde moradia e emprego historicamente marcados pela exclusão, desigualdades e discriminação (GOMES, 2011, p.7).

A história de uma nação se faz com lutas e conquistas às vezes lentas, às vezes de forma mais rápida, mas sempre expressando contradições estruturais da sociedade. Segundo Silva Filho (2008b), a implementação das políticas de ações afirmativas é consequência das lutas e conquistas dos diversos segmentos sociais, bem como de acordos internacionais firmados pelo Brasil, quando diz que:

Podemos afirmar que o reconhecimento por parte do Estado Brasileiro dessa nova geração ou dimensão de direitos e das ações afirmativas já está presente nas iniciativas do Poder Executivo, e é o resultado de acordos e pactos internacionais assinados pelo Brasil especialmente na Organização das Nações Unidas (ONU), e resulta de pressões e movimentos internos, que já vinham se expressando também no âmbito do Congresso Nacional desde a década de 1980 (SILVA FILHO, 2008b, p. 24).

No contexto da educação, a reserva de vagas nas universidades representa efetivamente uma modalidade de ação afirmativa, considerando que existem várias outras na Saúde, na Educação, no mercado de trabalho e na ocupação de cargos públicos (SILVA FILHO, 2008b).

Segundo Feres Júnior e Zoninsein (2008), a ação afirmativa como política pública, que possibilita a justiça social, refere-se ao conceito de igualdade substantiva e necessita de dois requisitos: a legalidade e a moralidade. A ação afirmativa precisa estar em sintonia com a norma constitucional, ou com sistema legal da Nação onde é implantada.

Uma política de ação afirmativa tem como foco a promoção da igualdade substantiva. Feres Júnior e Zoninsein (2007, p. 13) afirmam que substantiva refere-se ao objetivo de conseguir uma maior igualdade de fato no futuro por meio de nossas ações, “[...] essa expectativa tem sido o combustível motivacional dos movimentos sociais pela ampliação de direitos civis, políticos e sociais desde o final do século XVIII.” Assim, as ações afirmativas são caracterizadas como medidas redistributivas que têm como foco destinar bens para grupos específicos que receberam tratamento diferentes e que discriminados foram vítimas da exclusão socioeconômica e/ou cultural historicamente ou em situação atual de exclusão.

A justificativa moral diz respeito aos valores e crenças de uma determinada sociedade, onde a ação está ocorrendo. Na visão desses autores, a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre seus membros e não somente submetê-los a critérios universais:

[...] Na verdade quando a universalidade falha em produzir igualdade, ou mesmo contribui para a perpetuação de desigualdades (como por exemplo, no caso do impacto desproporcional), medidas de discriminação positiva podem ser adotadas. Trata-se de uma discriminação que, ao contrário da maioria das relações sociais de discriminação, visa a promover seu objeto. Do ponto de vista moral e legal, é esta a característica fundamental da ação afirmativa, que não precisa ser confundida, ou reduzida, a suas diferentes aplicações na forma de políticas tais como admissão no ensino superior, promoção cultural, proteção de populações ameaçadas (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2007, p. 10).

Desse modo, no Brasil, país marcado historicamente pelas desigualdades sociais, a própria Constituição sinaliza para a proteção e incentivo à produção cultural indígena e afro-brasileira, para a garantia de direitos especiais para vários segmentos sociais discriminados.

A ação afirmativa tem em seu foco a defesa da coletividade discriminada e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Foi a partir do processo de redemocratização do país que foram adotadas as políticas de ação afirmativa. Ocorreu quando diferentes grupos e organizações sociais passaram a demandar direitos abertamente. Já que antes, no regime ditatorial, essas demandas não eram permitidas (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2007).

Diferentes grupos em diferentes contextos apresentam suas justificativas para as políticas de ação afirmativa dependendo das suas necessidades. Assim, vale salientar que as cotas são uma das muitas formas de ação afirmativa e são defendidas pelo movimento negro como uma forma de reparação histórica, em função da situação de escravidão no Brasil e sua formação histórica. Nenhuma política de inclusão a favor dos negros foi implementada no país após o processo de libertação dos escravos, para que eles efetivamente tivessem acesso a uma integração social e econômica. Nessa perspectiva, o Estado teria que promover uma reparação aos seus descendentes (TESSLER, 2006).

Compensar as injustiças cometidas surge como base para a defesa das cotas nas universidades, já que “Na lógica das reparações históricas, o efeito mais importante da política de ação afirmativa é melhorar as condições sociais do grupo alvo, de alguma forma compensando por injustiças do passado e tornando a sociedade mais justa.” (TESSLER, 2006).

Defendemos que somente a implementação das cotas por si só não garantirá que a sociedade se torne mais justa e nem que tenha compensado todas as injustiças cometidas ao longo da história do Brasil, contra os negros e os indígenas. Outras ações efetivas precisam ser desenvolvidas para a garantia de uma sociedade mais justa com uma melhor distribuição da riqueza. As cotas são importantes, entretanto, o acompanhamento e a assistência a esses cotistas são fundamentais para o sucesso dessa forma de discriminação positiva.

As cotas nas universidades públicas e sua implementação no país fazem parte de uma discussão recente, no sentido de possibilitar, concretamente, uma

política de ação afirmativa para o ingresso nas universidades dos segmentos sociais discriminados historicamente, democratizando, assim, o acesso a esses segmentos sociais, como reflexo das reivindicações dos diversos movimentos organizados existentes na sociedade. Entretanto, não se pode confundir cotas com a ação afirmativa, já que as cotas são uma das muitas formas de ação afirmativa (TESSLER, 2006).

No Brasil, o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a legislar a respeito da implementação das cotas para estudantes oriundos das escolas públicas e para a população negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), com base nas seguintes leis:

- a) Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que reservava 50% das vagas dessas Universidades para estudantes de escola pública (RIO DE JANEIRO, 2000);
- b) Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, que instituiu cota de até 40% das vagas relativas aos cursos de graduação para as populações negra e parda nas Universidades UFRJ e na UENF (RIO DE JANEIRO, 2001); e
- c) Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003, que transforma a Lei nº 3798, de 09 de novembro de 2001 (RIO DE JANEIRO, 2003).

Essa última sinaliza para a redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas. A partir daí, as universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro estabeleceram cotas para o ingresso nos seus cursos de graduação aos estudantes que atendessem aos seguintes requisitos:

- a) oriundos da rede pública de ensino;
- b) negros;
- c) pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas (BRASIL, 2003).

Ainda como exemplo de uma ação afirmativa, podemos considerar a Lei Federal nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que cria o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, e dá outras providências. A sua finalidade foi implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente “desfavorecidos”,

especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. (BRASIL, 2002).

Com o avanço do debate sobre a temática das políticas de ações afirmativas e sobre o acesso à educação superior no país, foi sancionada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe a respeito do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências (BRASIL, 2012b).

Assim, ficou estabelecido que as Instituições Federais de Educação Superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservariam, em cada processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, e por serem autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a Instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2014). Dessas, 50% precisarão ser reservadas aos estudantes cuja família tenha renda inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

Com a Lei nº 12.711, as Instituições Federais teriam um prazo de quatro anos para por em prática o seu dispositivo. Além disso, dentro de um prazo de dez anos haverá uma revisão do programa especial de inclusão proposto na Lei acima citada (BRASIL, 2012).

A primeira Universidade na Bahia a utilizar o sistema de cotas foi a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com base na portaria nº 196/2002. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), essa utilização ocorreu em 2004, com a resolução nº 01/2004, posteriormente alterada pela resolução nº 03/2012 em seus arts. 3º e 5º destinando 43% das vagas em todos os cursos de graduação que serão preenchidas por estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% de estudantes que se declarem pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012).

O Instituto Federal da Bahia (IFBA) introduziu o sistema de cotas em 2006, com Resolução nº 10/2006 do Conselho Diretor que

Através da Resolução no 10 de 01/06/2006, do Conselho Diretor, o IFBA estabelece o sistema de reservas de vagas, sob o regime de cotas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes e outras etnias oriundos de escola pública aos cursos do IFBA realizados através de Processos Seletivos/Concurso Vestibular (BAHIA 2013).

Assim, o perfil socioeconômico dos estudantes do IFBA foi alterado a partir da reserva de vagas proposta pela legislação. Isso possibilitou um maior acesso às Instituições Federais por segmentos antes discriminados na sociedade com relação à etnia e à condição socioeconômica, o que torna possível uma maior perspectiva de igualdade em oportunidade de acesso às Universidades e aos Institutos Federais.

A Política de Assistência Estudantil do IFBA, a partir da Resolução do CONSUP nº 194, de 04 de dezembro de 2014, constitui-se em um arcabouço de princípios e diretrizes que norteiam a elaboração e implementação de ações que visam garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem-estar biopsicossocial. (BAHIA, 2014).

Segundo o art. 2º, a política de Assistência Estudantil do IFBA está dividida em três eixos a saber:

1. Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE): destina-se a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social como obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica;
2. Programas Universais: destinam-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, sem critérios de seleção socioeconômica ou meritocráticos;
3. Programas Complementares: destinam-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, precisando a sua participação estar condicionada as questões socioeconômicas e/ou meritocráticas (BAHIA, 2014).

O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) é constituído por auxílios e bolsas, sendo destinado aos estudantes que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e visando à sua permanência na Instituição:

a) dos auxílios:

- ✓ Auxílio Transporte;
- ✓ Auxílio Moradia;
- ✓ Auxílio para Aquisições;
- ✓ Auxílio Cópia e Impressão;
- ✓ Auxílio Alimentação;

b) das bolsas:

- ✓ Bolsa estudo;
- ✓ Bolsa vinculada a Projetos de Incentivos a Aprendizagem (PINA).

Assim, segundo o documento normativo, caberá à equipe multidisciplinar fazer, quando necessário, o acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BAHIA, 2014).

Essa política de assistência estudantil pode contribuir para a efetivação, na prática, das ações afirmativas, quando atinge a todos os estudantes em função da sua vulnerabilidade. Entretanto, os recursos não são suficientes e a burocracia não contribui para sua eficiência, bem como a garantia de equidade na distribuição dos recursos no Instituto. A partir das entrevistas realizadas com uma das profissionais da equipe multidisciplinar, da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTEP),

A política de assistência estudantil datada de 2010, relativamente à elaboração das diretrizes e normas, é um avanço considerando que você não tinha ações, não tinha uma política, não tinha uma diretriz, não tinha princípio para seguir para desenvolver a Assistência Estudantil dentro dos Sistemas Federais, dos antigos CEFETs não tinha isso. Foi um avanço incontestável, um avanço. [...] O que eu questiono desses programas são: a focalização, ou seja, o número de solicitantes e os benefícios distribuídos. Você focaliza muito, porque tem poucos recursos para ser distribuído para muitas pessoas. Então, você focaliza, centra em um determinado grupo, que nem sempre atende todo o grupo que esteja necessitando do benefício. Você seleciona entre os mais pobres, dos mais pobres. Isso é muito complicado tanto para o serviço social gerenciar e porque, às vezes precisa ter uma seleção. Quem você vai selecionar sabendo que outros também têm necessidades? Então, não é o formato, é a questão dos recursos e como você se ajusta nesta distribuição. É a equidade você ser justo, em distribuir os recursos, isso para as pessoas certas no sentido da necessidade de cada um (EM5).

A questão que se coloca é em que medida esses programas têm contribuído para diminuir os índices de reprovação e evasão escolar no Instituto. A respeito desse assunto obtivemos a seguinte resposta:

A gente não tem nenhum estudo. A gente não pode afirmar... No senso comum a gente observa que existe esse benefício que vai contribuir para permanência desse estudante. Mas, o impacto que seria necessário, medir realmente, o impacto a gente não tem. O que nós tivemos foi a avaliação do desempenho dos estudantes que estavam no programa em dois mil e treze, com bom índice de aprovação dos estudantes atendidos, com baixo índice de evasão e abandono entre esses estudantes, mas não comparamos em relação ao desempenho deles o percentual do desempenho que era do PAAE em relação aos demais estudantes (EM5).

Com relação aos recursos para a efetiva aplicação da política de assistência estudantil no IFBA, foi sinalizado:

Não são suficientes porque temos que fazer um processo de seleção e você vai nesse processo tendo que fazer o recorte a partir dos recursos que você tem e que são limitados. Então, o universo que a gente está trabalhando com 249 estudantes atendidos, desses alguns poderiam ser encaminhados para outros benefícios, mas não são pela questão dos recursos. Então, os bolsistas, esse ano, são 79 bolsista que é um número muito maior do que o ano passado, houve uma ampliação mas para isso tivemos que reduzir, porque a bolsa de estudo como ela é maior valor 50% (cinquenta por cento do salário mínimo) temos que reduzir algumas outras para alguns outros benefícios. Então eu acho que os recursos precisariam ser maiores (EM5).

Consideramos que a avaliação da política de assistência estudantil é fundamental, a fim de se conhecer a realidade. Precisando se constituir em uma estratégia de uma gestão democrática, o acesso à informação, pois existe um benefício e esse pode contribuir para a permanência dos estudantes. Entretanto, inexistente na Instituição um estudo referente à implementação ou impacto das políticas de ações afirmativas, sua eficácia ou ineficácia em articulação com esses programas, o que é evidenciada na seguinte fala:

Você percebe uma invisibilidade da questão das ações afirmativas no interior da Instituição, dos que ingressam por cotas. Depois disso você não vê nenhum tipo de conhecimento desses estudantes no interior quer seja cotista de origem escolar, quer seja da questão racial. Você não vê ações, elas são incipientes, inexistentes. Você tem ações que são feitas, mas elas não conseguem se articular e ter um diálogo com esse processo de ingresso via cotas (EM5).

Com referência às políticas de ações afirmativas é importante destacar que o IFBA, *Campus* de Barreiras, vem adotando o sistema de cotas desde 2006. No que diz respeito ao perfil e ao desempenho dos estudantes cotistas que ingressaram na Instituição, no período de 2010 a 2014, nos cursos de Alimentos, Informática e Edificações, objeto deste estudo, passamos a apresentar os principais resultados encontrados a seguir.

4.2 Desempenho acadêmico dos estudantes do curso de Alimentos

O Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2010, alcançou o índice de aprovação de 71,2%; e 24,5% de reprovação. No que diz respeito à saída dos estudantes, 1,6% corresponde ao índice de abandono; 2,2% aos transferidos; e 0,5% evadidos, ou seja, 4,3% é a soma dessa saída.

Vale salientar que para esse estudo será considerado abandono quando o estudante tiver frequência entre 25,1% (vinte e cinco vírgula um por cento) e 50,0% (cinquenta por cento). Foi considerada evasão quando o estudante tiver frequência de 0,0% (zero por cento) a 25,0% (vinte e cinco por cento); conforme organização didática do IFBA - *Campus* de Barreiras. Com relação à questão de gênero, observamos a predominância das mulheres, nesse curso, com percentual de 83,8% contra 16,2% dos estudantes do sexo masculino, conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	N	%	n	%
Aprovado	112	60,9	19	10,3	131	71,2
Reprovado	37	20,1	08	4,4	45	24,5
Abandono	02	1,1	01	0,5	03	1,6
Transferido	03	1,7	01	0,5	04	2,2
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	-	-	01	0,5	01	0,5
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	154	83,8	30	16,2	184	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O índice de aprovação geral no curso de Alimentos, em 2011, foi de 74,0% e 17,0% dos estudantes foram reprovados. As matrículas foram realizadas, na sua maioria 86,0%, por estudantes do sexo feminino. Quanto aos que saíram do Instituto, 6,5% foram transferidos; 2,0% abandonaram e 0,5% cancelou a matrícula, como evidencia a Tabela 2.

Tabela 2 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	133	66,0	16	8,0	149	74,0
Reprovado	27	13,0	08	4,0	35	17,0
Abandono	04	2,0	-	-	04	2,0
Transferido	09	4,5	04	2,0	13	6,5
Cancelado	01	0,5	-	-	01	0,5
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	174	86,0	28	14,0	202	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O desempenho acadêmico dos estudantes, no ano letivo de 2012, apresentou um percentual de aprovação de 66,2%, sendo que o percentual de reprovação foi de 27,3%. Quanto à saída da Instituição por parte dos estudantes regularmente matriculados, 3,0% foram transferidos; 3,0% tiveram suas matrículas canceladas; e 0,5% abandonou o curso. Quanto ao gênero, 88,0% dos estudantes regularmente matriculados correspondem ao sexo feminino, como evidencia a Tabela 3.

Tabela 3 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

(continuação)

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	122	60,7	11	5,5	133	66,2
Reprovado	43	21,3	12	6,0	55	27,3
Abandono	-	-	01	0,5	01	0,5
Transferido	06	3,0	-	-	06	3,0

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Cancelado	06	3,0	-	-	06	3,0
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	177	88,0	24	12,0	201	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No ano de 2013, em todas as séries, no curso de Alimentos, foi identificado o maior índice de reprovação de 32,0%. O índice de aprovação foi de 60,5%. Os estudantes que pediram transferência representaram 5,6%; 0,5% trancou a matrícula e dos que cancelaram a matrícula, 1,4%. Já com relação à questão de gênero, 87,4% dos estudantes matriculados correspondem ao sexo feminino, e 12,6% ao masculino, conforme evidencia a Tabela 4.

Tabela 4 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	115	53,5	15	7,0	130	60,5
Reprovado	62	28,8	07	3,2	69	32,0
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	08	3,7	04	1,9	12	5,6
Cancelado	03	1,4	-	-	03	1,4
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	01	0,5	01	0,5
Total	188	87,4	27	12,6	215	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, em 2014, no curso de Alimentos, foi identificado o índice de aprovação de 57,1% e de reprovação de 32,0%. Com relação aos que pediram transferência, esse número correspondeu a 6,3%; e o de abandono 1,0%; o de cancelamentos de matrícula 2,6%; e dos evadidos 1,0%, totalizando um percentual de 10,9% de saídas do Instituto. Na questão de gênero, 92,1% matriculados correspondem ao sexo feminino, e 7,9% aos do sexo masculino conforme evidencia Tabela 5.

Tabela 5 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	101	52,9	08	4,2	109	57,1
Reprovado	54	28,3	07	3,7	61	32,0
Abandono	02	1,0	-	-	02	1,0
Transferido	12	6,3	-	-	12	6,3
Cancelado	05	2,6	-	-	05	2,6
Evadido	02	1,0	-	-	02	1,0
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	176	92,1	15	7,9	191	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No que se refere ao desempenho acadêmico geral dos estudantes do curso de Alimentos, entre os anos letivos de 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras, encontramos 65,7% dos estudantes aprovados e 26,7% reprovados. Já com relação aos que saíram do Instituto, 1,0% corresponde ao percentual de abandono; 4,7% aos que foram transferidos; 1,5% aos cancelamentos de matrícula; os evadidos, 0,3%; e trancamento 0,1%. Quanto ao gênero, 87,4% correspondem ao sexo feminino e 12,6% ao sexo masculino, conforme evidencia a Tabela 6.

Tabela 6 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no curso de Alimentos, entre os anos letivos 2010 e 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	583	58,7	69	7,0	652	65,7
Reprovado	223	22,4	42	4,2	265	26,7
Abandono	08	0,8	02	0,2	10	1,0
Transferido	38	3,8	09	1,0	47	4,7
Cancelado	15	1,5	-	-	15	1,5
Evadido	02	0,2	01	0,1	03	0,3
Trancamento	-	-	01	0,1	01	0,1
Total	869	87,4	124	12,6	993	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

4.2.1 Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, nas diversas séries, no período de 2010 a 2014, do curso de Alimentos

Os dados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas matriculados em todas as séries, no curso de Alimentos, nos anos letivos de 2010 a 2014, revelaram um índice de aprovação de 36,3%, e reprovação de 50,2%. No que diz respeito à saída 3,5% solicitaram cancelamentos de matrícula; 8,0% foram transferidos; 0,5% evadiu e 1,5% abandonou o curso. Com relação à questão de gênero, as mulheres participam com o percentual de 88,0%, e 12,0% correspondem ao sexo masculino, conforme pode ser evidenciado na Tabela 7.

Tabela 7 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	61	30,3	12	6,0	73	36,3
Reprovado	93	46,2	08	4,0	101	50,2
Abandono	03	1,5	-	-	03	1,5
Transferido	12	6,0	04	2,0	16	8,0
Cancelado	07	3,5	-	-	07	3,5
Evadido	01	0,5	-	-	01	0,5
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	177	88,0	24	12,0	201	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Com relação ao índice de aprovação dos estudantes cotistas, no ano letivo de 2010, no curso de Alimentos, observamos um percentual de 30,1%, sendo o de reprovação de 60,0%. A soma dos estudantes que saíram da Instituição foi 9,9%, com os índices de abandono, transferência e evasão correspondendo a 3,3% cada. No que diz respeito ao gênero, 90,0% matriculados eram do sexo feminino, e 10,0% do sexo masculino, conforme evidencia a Tabela 8.

Tabela 8 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		(continuação) Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	08	26,7	01	3,3	09	30,1
Reprovado	17	56,7	01	3,3	18	60,0
Abandono	01	3,3	-	-	01	3,3
Transferido	-	-	01	3,3	01	3,3

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		(conclusão) Total	
	n	%	n	%	n	%
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	01	3,3	-	-	01	3,3
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	27	90,0	03	10,0	30	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No que trata do índice de aprovação dos estudantes cotistas, no ano letivo de 2011, no curso de Alimentos, observamos um percentual de 66,6%. O percentual de reprovação foi de 12,8%, o menor identificado entre os cotistas reprovados nesse curso. Em relação aos estudantes que saíram da Instituição houve um índice de abandono de 5,1%; de transferência 12,9%; e cancelamentos de matrícula de 2,6%. Assim, 20,6% correspondem ao percentual de saída do Instituto (o maior identificado no curso). No que diz respeito à questão de gênero, 79,4% dos matriculados corresponderam ao sexo feminino, e 20,6% ao sexo masculino, conforme evidência a Tabela 9. Outrossim, destacamos que nesse ano letivo houve uma greve da qual os servidores do Instituto participaram.

Tabela 9 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	21	53,8	05	12,9	26	66,6
Reprovado	04	10,2	01	2,6	05	12,8
Abandono	02	5,1	-	-	02	5,1
Transferido	03	7,7	02	5,1	05	12,9
Cancelado	01	2,6	-	-	01	2,6
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	31	79,4	08	20,6	39	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O índice de aprovação dos estudantes cotistas, em 2012, no curso de Alimentos, foi de 32,5%. O percentual de reprovação foi de 60,0%. Quanto aos que saíram da Instituição houve um índice de transferência de 5,0%; 2,5% de cancelamentos de matrícula (7,5% correspondem ao percentual total da saída de estudantes do IFBA). No que diz respeito à questão de gênero, 87,5% dos matriculados eram do sexo feminino, sendo que o sexo masculino obteve um índice 12,5%, conforme evidencia a Tabela 10.

Tabela 10 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	11	27,5	02	5,0	13	32,5
Reprovado	22	55,0	02	5,0	24	60,0
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	01	2,5	01	2,5	02	5,0
Cancelado	01	2,5	-	-	01	2,5
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	35	87,5	05	12,5	40	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O índice de aprovação dos estudantes cotistas, no ano letivo de 2013, no curso de Alimentos, foi de 25,0%, (menor percentual identificado no curso). A reprovação foi de 66,6%. Os que saíram da Instituição totalizaram 8,4% sendo o índice de transferência de 4,2% mesmo percentual de cancelamentos de matrícula. No que diz respeito à questão de gênero, 89,6% eram ao sexo feminino, sendo que o sexo masculino apresentou um índice de 10,4%, conforme Tabela 11.

Tabela 11 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	10	20,8	02	4,2	12	25,0
Reprovado	29	60,4	03	6,2	32	66,6
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	02	4,2	-	-	02	4,2
Cancelado	02	4,2	-	-	02	4,2
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	43	89,6	05	10,4	48	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2014, teve um índice de aprovação de 29,6%. Já o índice de reprovação foi de 50,0%. Os que pediram transferência correspondem a 13,6% e os que solicitaram cancelamentos de matrícula a 6,8%. Um total de 20,4% de saída dos estudantes. Com relação à questão de gênero, 93,1% dos matriculados eram do sexo feminino e 6,9% do sexo masculino. Conforme evidencia a Tabela 12.

Tabela 12 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, no ano letivo de 2014, no IFBA - Campus de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	11	25,0	02	4,6	13	29,6
Reprovado	21	47,7	01	2,3	22	50,0
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	06	13,6	-	-	06	13,6

(continuação)

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		(conclusão) Total	
	n	%	n	%	n	%
Cancelado	03	6,8	-	-	03	6,8
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	41	93,1	03	6,9	44	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

A distribuição geral dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, entre os anos letivos de 2010 e 2014, foi de 201 matriculados, sendo que em 2010 encontramos um percentual de 14,9%; em 2011, 39 estudantes, e um índice 19,4%; em 2012, 40 e um índice de 20,0%; em 2013, 48 e um percentual de 23,8%; e, em 2014, 44 que correspondem a 21,9%. Foram reprovados 93 cotistas do sexo feminino e 8 do sexo masculino, conforme evidência a Tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição dos estudantes cotistas do curso de Alimentos entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA – *Campus* de Barreiras

Ano	Aprovados		Reprovados		Outros ³		Total	
	F	M	F	M	F	M	N	%
2010	08	01	17	01	02	01	30	14,9
2011	21	05	04	01	06	02	39	19,4
2012	11	02	22	02	02	01	40	20,0
2013	10	02	29	03	04	-	48	23,8
2014	11	02	21	01	09	-	44	21,9
Total	61	12	93	08	23	04	201	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

³ Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

4.2.2 Considerações a respeito dos resultados encontrados sobre o Curso de Alimentos

A partir das análises das tabelas é possível inferir que o curso de Alimentos é constituído majoritariamente de estudantes do sexo feminino. Esse fato relaciona-se a configuração⁴ social existente na sociedade brasileira com relação aos papéis sociais desempenhados pelas mulheres, cuja história foi construída e consolidada a partir do processo de miscigenação e pautada, tipicamente, pelo machismo, pelo coronelismo e pela existência de preconceitos com relação às mulheres. Cultura essa em que cuidar da casa ou do “lar”, da sua organização, cabia às mulheres, bem como cuidar da alimentação da família. Portanto, se é verdade que existe uma configuração social e que somos influenciados pelas crenças e valores da sociedade na qual estamos inseridos, esse fatos podem ter influenciado na escolha das mulheres para a realização desse curso de Alimentos.

Com relação à análise dos dados pesquisados sobre o desempenho dos estudantes ficou evidenciado que o índice de reprovação dos cotistas foi de 50,2%, no período de 2010 a 2014. No ano letivo de 2010, o índice foi de 60,0%; em 2011 de 12,8%; em 2012 60,0%; em 2013, 66,6% e em 2014 foi de 50,0%.

Entretanto, destacamos o fato de que no ano letivo de 2011, o índice de reprovação dos estudantes cotistas caiu para 12,8%. Nesse período houve uma greve dos servidores do Instituto, como já foi mencionado anteriormente. Vale salientar, também, em 2011 o percentual de estudantes que saíram do Instituto de 20,6%. Sendo, assim, o maior percentual identificado no curso durante o período analisado neste estudo (2010 a 2014).

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito ao fato de que os índices de reprovações são maiores nas séries iniciais, destacando-se o primeiro ano quando o índice é mais alto. Já nos últimos anos, esses percentuais diminuem de forma significativa. No quarto, apresenta-se o menor percentual de reprovação.

Quando analisamos o desempenho acadêmico de todos os estudantes matriculados no curso de Alimentos, entre os anos letivos de 2010 a 2014, no IFBA - Campus de Barreiras, os dados precisam ser detalhados para se verificar os índices de aprovação e reprovação dos estudantes por ano e série.

⁴ O conceito de configuração foi desenvolvido Norbert Elias quando escreveu a respeito: A sociedade dos indivíduos em 1994.

Assim, a partir das análises dos dados foi possível identificar que a média de reprovação no primeiro ano é mais elevada (44,2%), e que esses percentuais caem à medida que os estudantes vão avançando para as séries seguintes, correspondendo, respectivamente: no primeiro ano, a 44,2%; no segundo, a 26,2%; no terceiro, a 8,1%; e no quarto, a 7,4%.

Com relação ao índice de estudantes cotistas que saíram do Instituto, no período de 2010 a 2014, verificamos o percentual de 13,5% que correspondem à soma dos estudantes transferidos, que cancelaram suas matrículas e que abandonaram ou evadiram, conforme evidenciado.

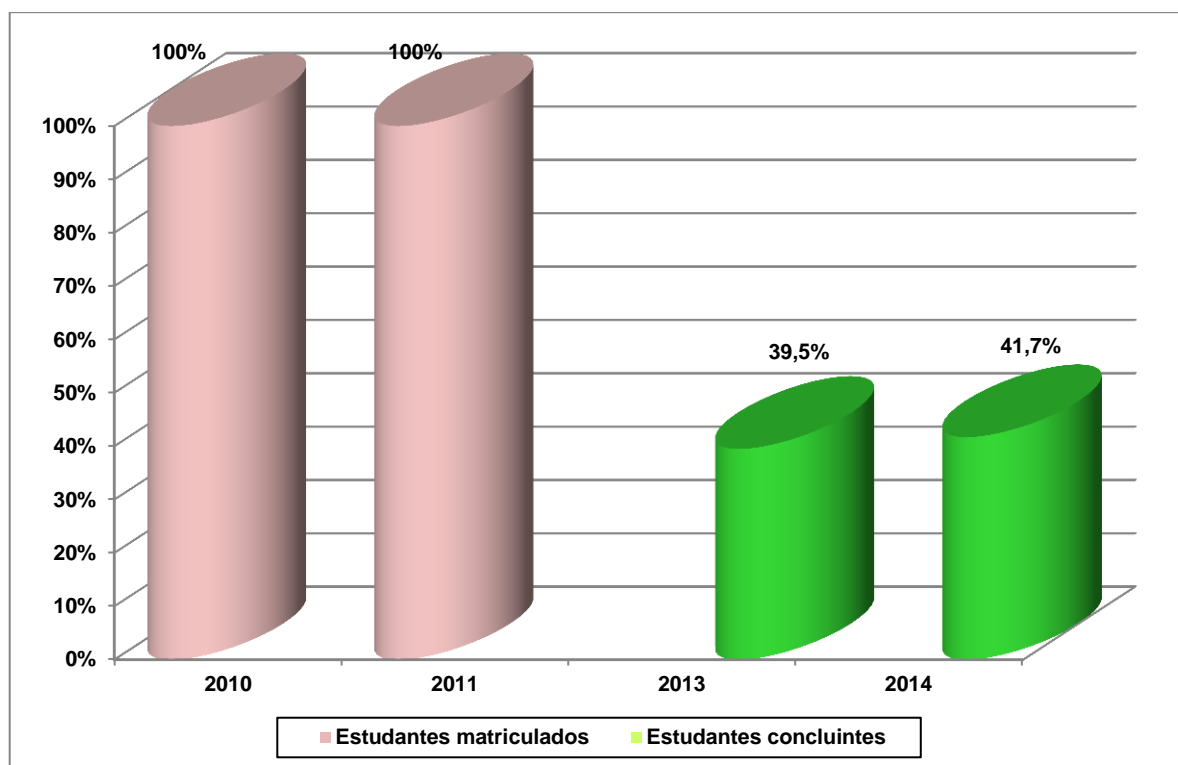
No que diz respeito à quantidade de matrículas efetuadas no primeiro ano e aos estudantes que efetivamente concluíram o curso de Alimentos, após quatro anos, conforme a organização didática do curso, foi possível identificar que: no ano letivo de 2010, ingressaram no Instituto 81 estudantes, desses apenas 32 concluíram o quarto ano com sucesso acadêmico, em 2013. Desse modo, esse fato corresponde a um percentual de 39,5%, dos estudantes que efetivaram suas matrículas e concluíram em quatro anos o curso técnico. Esse fato sinaliza para um processo de exclusão que ocorre na Instituição, logo, a equidade não é promovida de forma eficiente, considerando perspectiva de uma educação de qualidade.

Conforme o resultado do Conselho de Classe Final, realizado no dia 5 de março de 2015, dos que ingressaram no Instituto, no ano letivo de 2011, em um total de 79 estudantes, apenas 33 concluíram o curso Técnico de Alimentos, o que corresponde a um percentual de 41,7% de acordo com o Gráfico 1. Vale salientar que os estudantes poderiam recorrer desse resultado no prazo de vinte e quatro horas.

A organização didática do Instituto prevê três instrumentos de avaliação por unidade e estudos de recuperação ao longo de todo processo conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Portanto, consideramos esses índices elevados, especialmente em uma perspectiva de uma escola inclusiva, promotora da equidade e de uma educação pública de qualidade, como um direito público subjetivo e que tenha a eficácia como indicador de qualidade.

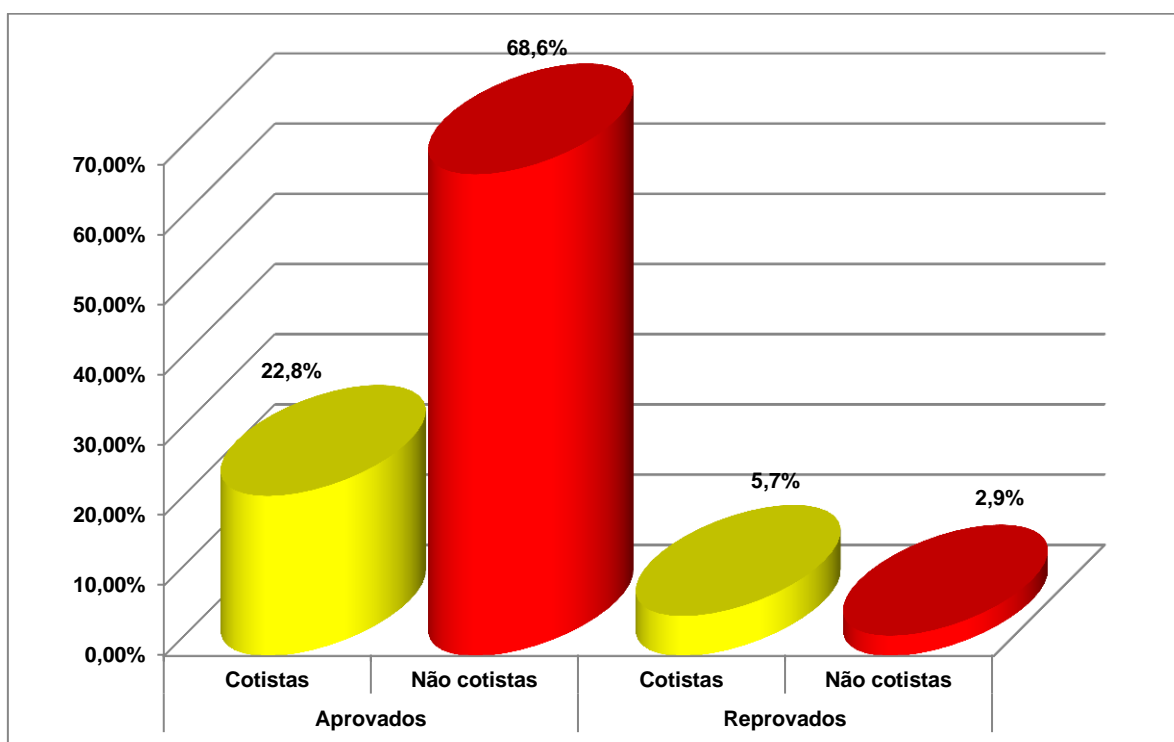
Gráfico 1 - Desempenho dos estudantes, no curso de Alimentos, matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014



Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Em um total de 35 estudantes matriculados o Curso Técnico Profissionalizante de Alimentos na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, no ano letivo de 2013, 8 eram cotistas e 24 não cotistas. Assim, os percentuais de cotistas concluintes correspondem a 22,8%, *versus* 68,6% de não cotistas, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no curso de Alimentos, no quarto ano, do ano letivo de 2013



Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No entanto, o percentual de estudantes cotistas que ingressaram na primeira série, ano letivo de 2010, foi de 37,0%. Assim, esse é mais um indicador do baixo desempenho dos estudantes cotistas, comparado aos não cotistas, evidenciando a dificuldade da Instituição de ser mais eficaz e promover a equidade e uma educação de qualidade. Não basta o acesso, é preciso, também, ter as condições objetivas e subjetivas que possibilitem a conclusão do curso, no tempo hábil e com êxito durante a vida acadêmica.

No que diz respeito aos reprovados, em um total de 3 estudantes, 2 eram cotistas, correspondendo a um percentual de 5,7%, e 1 não cotista, representando 2,9%.

Com relação à questão de gênero, 7 estudantes cotistas, do sexo feminino, foram aprovadas, correspondendo a um percentual de 87,5%, de um total de 8 cotistas aprovados.

De um total de 47 estudantes matriculados o Curso Técnico Profissionalizante de Alimentos na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, no ano letivo de 2014, 14 estudantes eram cotistas e 19 não cotistas, foram aprovados,. Assim, os percentuais

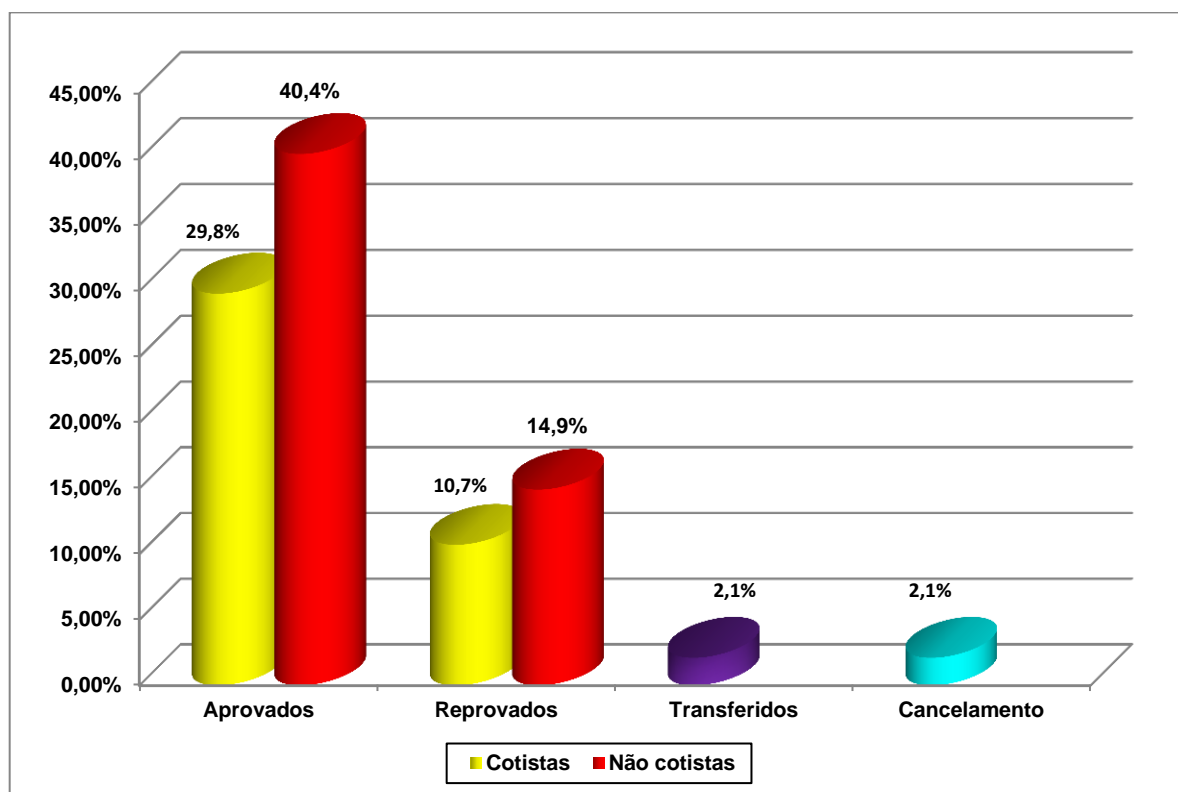
de cotistas concluintes correspondem a 29,8%, *versus* 40,4% de não cotistas.

No ano letivo de 2011, o percentual de estudantes cotistas que ingressaram no Instituto na primeira série foi de 49,3%. Observamos um menor desempenho acadêmico dos estudantes cotistas em comparação aos não cotistas, o que evidencia a dificuldade de promoção da equidade na Instituição.

De um total de 12 estudantes reprovados no quarto ano, ingressos em 2011, apenas 5 eram cotistas, o que corresponde a um percentual de 10,7%, 7 não cotistas, representando 14,9%. Com relação aos estudantes que saíram do Instituto, 1 cancelou a matrícula e 1 também foi transferido, o que corresponde ao percentual de 2,1% respectivamente, conforme Gráfico 3.

Com relação à questão de gênero, 100% dos estudantes cotistas aprovados correspondem ao sexo feminino.

Gráfico 3 - Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no curso de Alimentos, no quarto ano, do ano letivo de 2014



Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Diante do exposto, destacamos o curso de Alimentos como tipicamente feminino. O curso apresenta dificuldades para a promoção da –equidade, no sentido de ser uma escola eficaz na perspectiva de uma educação de qualidade para todos e para cada um. Portanto, um grande desafio está posto para o coletivo do Instituto no sentido de garantir a educação como direito público subjetivo, e como um dos direitos humanos.

4.3 Desempenho acadêmico dos estudantes, no período de 2010 a 2014, do curso de informática

O índice de aprovação dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2010, foi de 73,1%; e o de reprovação foi de 24,1%. No que diz respeito à saída dos estudantes, a soma dos que abandonaram, foram transferidos ou evadiram corresponde a 2,8%. Já Com relação à questão de gênero, observamos o índice de 55,6% dos estudantes do sexo feminino e 44,4% do sexo masculino, como evidencia a Tabela 14.

Tabela 14 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus de Barreiras*

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	87	40,3	71	32,8	158	73,1
Reprovado	29	13,4	23	10,6	52	24,1
Abandono	02	0,9	01	0,5	03	1,4
Transferido	01	0,5	01	0,5	02	0,9
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	01	0,5	-	-	01	0,5
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	120	55,6	96	44,4	216	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O índice de reprovação dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2011, foi de 55,3%, e o de reprovação de 38,7%. No que diz respeito à saída, os que abandonaram, foram transferidos ou cancelaram as matrículas correspondem a 6,0%. Com relação à questão de gênero, observamos o índice de 52,6% do sexo feminino, e 47,4% do sexo masculino. Destacamos o elevado índice de reprovação nesse ano; bem como a participação das mulheres no curso ligado à área da ciência e tecnologia, conforme evidencia a Tabela 15.

Tabela 15 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	67	30,9	53	24,4	120	55,3
Reprovado	39	18,0	45	20,7	84	38,7
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	07	3,2	05	2,3	12	5,5
Cancelado	01	0,5	-	-	01	0,5
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	114	52,6	103	47,4	217	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O índice de aprovação dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2012, foi de 64,1%, e o de reprovação foi de 30,6%. No que diz respeito à saída, a soma dos estudantes que cancelaram ou foram transferidos corresponde a 5,3%. Com relação à questão de gênero, observamos o índice de 50,7% do sexo feminino, e 49,3% do sexo masculino. Assim, percebemos um equilíbrio em termos de participação dos dois gêneros no curso, como mostra a Tabela 16.

Tabela 16 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	74	35,4	60	28,7	134	64,1
Reprovado	26	12,4	38	18,2	64	30,6
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	05	2,4	04	1,9	09	4,3
Cancelado	01	0,5	01	0,5	02	1,0
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	106	50,7	103	49,3	209	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O índice de aprovação dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2013, alcançou 54,8%, e o de reprovação foi de 37,8%. Já com relação à saída foi identificado um percentual 6,5% de abandono e 0,9% corresponde aos evadidos. Quanto ao gênero, observamos o índice de 53,9% dos estudantes do sexo feminino, e de 46,1% do sexo masculino, conforme apresenta a Tabela 17.

Tabela 17 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, do curso de Informática, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	68	29,6	58	25,2	126	54,8
Reprovado	47	20,4	40	17,4	87	37,8
Abandono	09	3,9	06	2,6	15	6,5

(continuação)

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		(conclusão) Total	
	n	%	n	%	n	%
Transferido	-	-	-	-	-	-
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	-	-	02	0,9	02	0,9
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	124	53,9	106	46,1	230	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O índice de aprovação dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Informática, no ano letivo de 2014, foi de 55,7%; já o de reprovação foi de 32,6%. Com relação à saída do Instituto, foi identificado o índice de 2,5% de abandono; 6,3% de transferência; 2,5% de cancelamento de matrículas; e 0,4% de trancamentos. Com relação à questão de gênero, observamos o índice de 50,2% do sexo feminino e de 49,8% do sexo masculino. Conforme evidencia a Tabela 18.

Tabela 18 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, do curso de Informática, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	58	24,5	74	31,2	132	55,7
Reprovado	41	17,3	36	15,2	77	32,6
Abandono	03	1,3	03	1,3	06	2,5
Transferido	11	4,6	04	1,7	15	6,3
Cancelado	05	2,1	01	0,4	06	2,5
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	01	0,4	-	-	01	0,4
Total	119	50,2	118	49,8	237	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Assim, o índice de estudantes matriculados no curso de Informática, entre os anos letivos de 2010 a 2014, foi de 60,4%, já o percentual de reprovação foi de 32,8%. No que diz respeito aos que saíram do Instituto (7,3%), 2,2% abandonaram ; 3,4% foram transferidos; 0,8% cancelou; 0,3% evadiu; enquanto apenas 0,1% trancou a matrícula. Quando nos referimos à questão de gênero, 52,7% correspondem ao sexo feminino e, 47,3% ao sexo masculino, como podemos observar na Tabela 19.

Tabela 19 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no curso de Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	354	32,0	316	28,5	670	60,4
Reprovado	182	16,4	182	16,4	364	32,8
Abandono	14	1,3	10	0,9	24	2,2
Transferido	24	2,2	14	1,3	38	3,4
Cancelado	07	0,6	02	0,1	09	0,8
Evadido	01	0,1	02	0,1	03	0,3
Trancamento	01	0,1	-	-	01	0,1
Total	583	52,7	526	47,3	1109	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

4.3.1 Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, nas diversas séries, no período de 2010 a 2014, do curso de Informática

Quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, entre os anos letivos de 2010 a 2014, foi identificado o índice de aprovação de 38,9% e um percentual bem superior de reprovação, de 50,8%. No que diz respeito aos que saíram da Instituição, 8,6% foram transferidos; 0,9% cancelou a matrícula; 0,4% abandonou o curso; e 0,4% evadiu. Quanto à questão de gênero, as mulheres correspondem ao percentual de 52,0% e os homens, 48,0%, conforme evidencia a Tabela 20.

Tabela 20 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	54	22,1	41	16,8	95	38,9
Reprovado	58	23,8	66	27,1	124	50,8
Abandono	01	0,4	-	-	01	0,4
Transferido	12	4,9	09	3,7	21	8,6
Cancelado	01	0,4	01	0,4	02	0,9
Evadido	01	0,4	-	-	01	0,4
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	127	52,0	117	48,0	244	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, do curso de Informática, no ano letivo de 2010, foi identificado o índice de aprovação de 48,7% e 46,1% de reprovação. No que diz respeito aos que saíram da Instituição, 2,6% foi o percentual de transferências e o mesmo para evasão. Com relação à questão de gênero, as mulheres correspondem ao índice de 66,7% e os homens a de 33,3%, conforme evidencia a Tabela 21.

Tabela 21 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

(continuação)

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	15	38,4	04	10,2	19	48,7
Reprovado	09	23,1	09	23,1	18	46,1
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	01	2,6	-	-	01	2,6

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		(conclusão) Total	
	n	%	n	%	n	%
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	01	2,6	-	-	01	2,6
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	26	66,7	13	33,3	39	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, no curso de Informática, no ano letivo de 2011, apresentou um índice de aprovação de 31,8% e de reprovação de 58,6%. Já com relação à saída 9,6% solicitaram transferências. No que se refere ao gênero, 51,3% correspondem ao sexo feminino e 48,7% ao masculino. Destacamos o índice elevado de reprovação 58,6%, superior ao de aprovação 31,8%, conforme evidencia a Tabela 22.

Tabela 22 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	07	17,1	06	14,6	13	31,8
Reprovado	11	26,9	13	31,7	24	58,6
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	03	7,3	01	2,4	04	9,6
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	21	51,3	20	48,7	41	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2012, foi identificado o índice de aprovação de 29,3% e um percentual maior de reprovação, com 56,1%. No que diz respeito aos que saíram da Instituição, 12,2% foram transferidos e 2,4% cancelaram a matrícula. Quanto ao gênero, as mulheres representam 46,3% e os homens 53,7%, conforme evidencia a Tabela 23.

Tabela 23 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	08	19,5	04	9,8	12	29,3
Reprovado	08	19,5	15	36,6	23	56,1
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	03	7,3	02	4,9	05	12,2
Cancelado	-	-	01	2,4	01	2,4
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	19	46,3	22	53,7	41	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2013, foi identificado o índice de aprovação de 39,4% e de 54,1% para reprovação. Com referência aos que saíram da Instituição, 6,5% foram transferidos. Quanto à questão de gênero, as mulheres correspondem ao índice de 45,9% e os homens a 54,1%, conforme evidencia a Tabela 24.

Tabela 24 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	11	18,0	13	21,3	24	39,4
Reprovado	15	24,6	18	29,5	33	54,1
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	02	3,3	02	3,3	04	6,5
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	28	45,9	33	54,1	61	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2014, foi identificado o índice de aprovação de 43,5% e de 42,0% de reprovação. No que diz respeito aos que saíram da Instituição, 11,3% foram transferidos; os cancelamentos de matrículas e abandono corresponderam a 1,6%, cada um. Quanto à questão de gênero, as mulheres representam 53,1% e os homens 46,9%, conforme evidencia a Tabela 25.

Tabela 25 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

(continuação)

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	13	21,0	14	22,6	27	43,5
Reprovado	15	24,1	11	17,8	26	42,0
Abandono	01	1,6	-	-	01	1,6
Transferido	03	4,8	04	6,5	07	11,3

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		(conclusão) Total	
	n	%	n	%	n	%
Cancelado	01	1,6	-	-	01	1,6
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	33	53,1	29	46,9	62	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Quanto à distribuição dos estudantes cotistas no curso de Informática entre os anos letivos de 2010 a 2014, conforme evidencia a Tabela 26, a seguir, encontramos que: em 2010, 16% representam o percentual de participação de cotistas; em 2011, 16,8%; em 2012 16,8%; em 2013, 25,0% e em 2014, 25,4%.

Tabela 26 - Distribuição dos estudantes cotistas do curso de Informática entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Ano	Aprovados		Reprovados		Outros ⁵		Total	
	F	M	F	M	F	M	N	%
2010	15	04	09	09	02	-	39	16,0
2011	07	06	11	13	03	01	41	16,8
2012	08	04	08	15	03	03	41	16,8
2013	11	13	15	18	02	02	61	25,0
2014	13	14	15	11	05	04	62	25,4
Total	54	41	58	66	15	10	244	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

4.3.2 Considerações a respeito do curso de Informática

Uma análise dos dados permite constatar que a taxa de aprovação do conjunto dos estudantes, no período letivo de 2010 a 2014, foi de 60,4%, *versus*

⁵ Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

32,8% de reprovação. O índice de reprovação é elevado se considerarmos a perspectiva de uma escola que objetiva promover a equidade e ser eficaz.

Ao observarmos o desempenho dos estudantes cotistas no mesmo período, a situação se agrava, pois o resultado se inverte, com um número maior de reprovados (50,8%) em relação aos aprovados (38,9). Quando se discute a questão da equidade, em um contexto de políticas de ações afirmativas, esses percentuais precisam ser melhor analisados, especialmente no sentido de verificar as causas desse fenômeno, quando se pensa em uma educação de qualidade.

O ano letivo em que houve o maior índice de reprovação dos cotistas foi em 2011, quando evidenciamos um percentual de 58,6% de retenção. Quanto aos estudantes que saíram da Instituição observamos um percentual de 9,6%.

Foi constatado que existe uma diferença no desempenho dos estudantes relacionado à série ou ano cursado. Evidências sinalizam para o fato de que, no primeiro ano, ou série, existe uma retenção maior. Assim, a média das reprovações dos estudantes do primeiro ano é de 44,4%; no segundo 26,4; no terceiro, 29,8% e, no quarto, 9,0%. Um decréscimo bem acentuado.

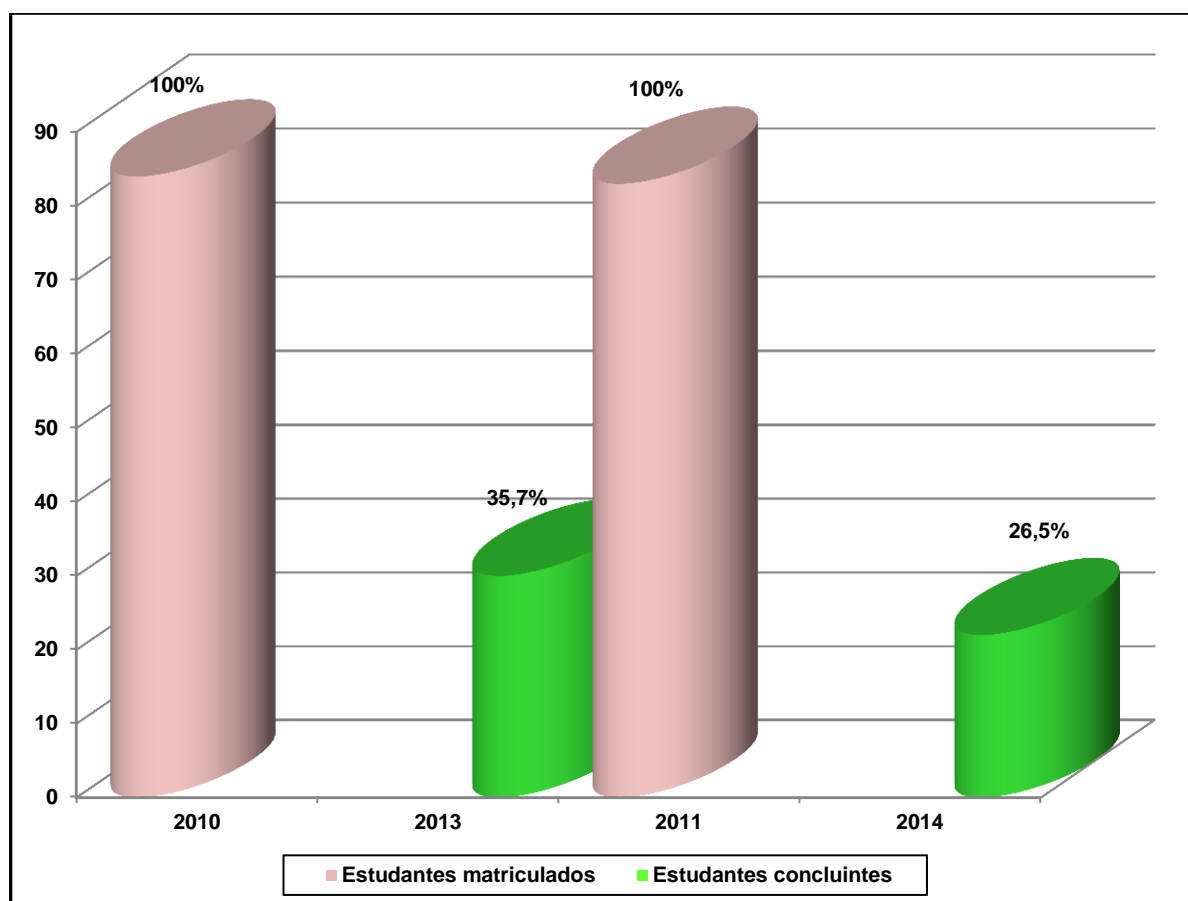
No que diz respeito ao ingresso e à saída ou conclusão do curso pelos estudantes, a taxa de desempenho, no período de quatro anos, tempo necessário definido pela organização didática do curso para a conclusão do Ensino Técnico Profissionalizante na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, podemos constatar que: no ano letivo de 2010, foram matriculados, no primeiro ano, 84 estudantes. Entretanto, no ano de 2013, a quantidade dos que concluíram, com êxito, foi de apenas 30 estudantes ou 35,7%. Desses, 76,7% correspondem ao sexo feminino, *versus* 23,3% do masculino, conforme relatório da CORES e Gráfico 4.

Dessa forma, é possível inferir que a presença das mulheres no ensino técnico aparece de forma objetiva, do ponto de vista quantitativo, no curso de Informática. Isto posto, aponta-se uma possível contribuição na reconfiguração dos papéis da mulher na sociedade. Sendo assim, evidenciamos sinais para uma nova dinâmica com relação à questão de gênero no que se refere à escolha dos cursos, bem como ao desempenho apresentado.

Ainda em se tratando da mesma temática, no ano letivo de 2011, ingressaram no curso Técnico de Informática 83 estudantes. Após quatro anos, em 2014, apenas 22 estudantes conseguiram concluir, com êxito, o quarto ano, o que corresponde a uma taxa de desempenho de 26,5%; desses, 50% correspondem ao sexo masculino

e 50% ao feminino, havendo, portanto, um equilíbrio com relação à questão da participação das mulheres nesse ano letivo, no curso de Informática. Conforme evidencia o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Desempenho dos estudantes, no curso de Informática, matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014



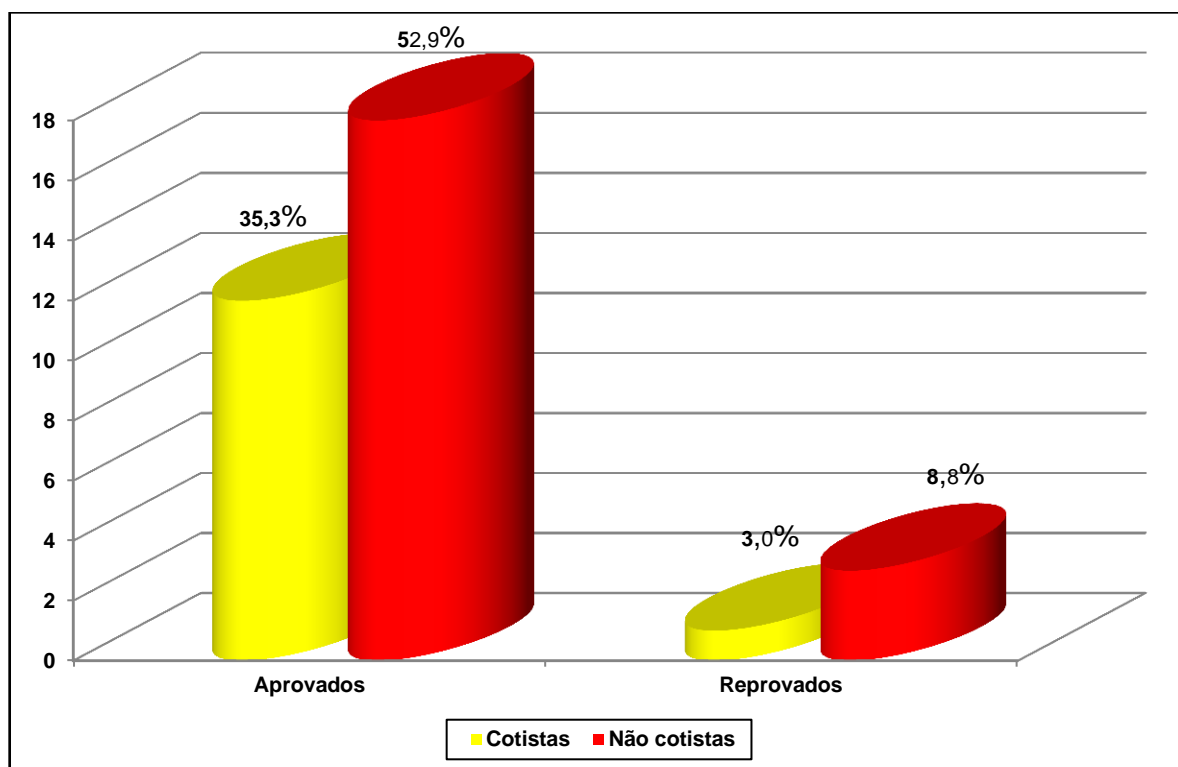
Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No que diz respeito aos que concluíram o Curso Técnico de Informática Profissionalizante na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, no ano letivo de 2013, em um total de 34 estudantes, dos estudantes aprovados, 12 eram cotistas e 18 não cotistas. Assim, o percentual de cotistas concluintes corresponde a 35,3%, *versus* 52,9% de não cotistas. Isso pode ser evidenciado no Gráfico 5.

Vale salientar que o total de cotistas que ingressaram em 2010 foi de 39 estudantes e, quatro anos depois, apenas 12 concluíram o curso, o que correspondem a um percentual de 30,7% dos cotistas aprovados. Esse dado sinaliza para a necessidade da Instituição avaliar o seu trabalho na perspectiva de uma escola que promova a equidade.

Com relação aos estudantes reprovados, 1 era cotista e 3 não cotistas, correspondendo a 3,0% e 8,8%, respectivamente. Quanto à questão de gênero, em um total de 13 cotistas aprovados, 9 eram do sexo feminino, o que corresponde a 69,2%.

Gráfico 5 - Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, no quarto ano, no curso de Informática, no ano letivo de 2013



Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

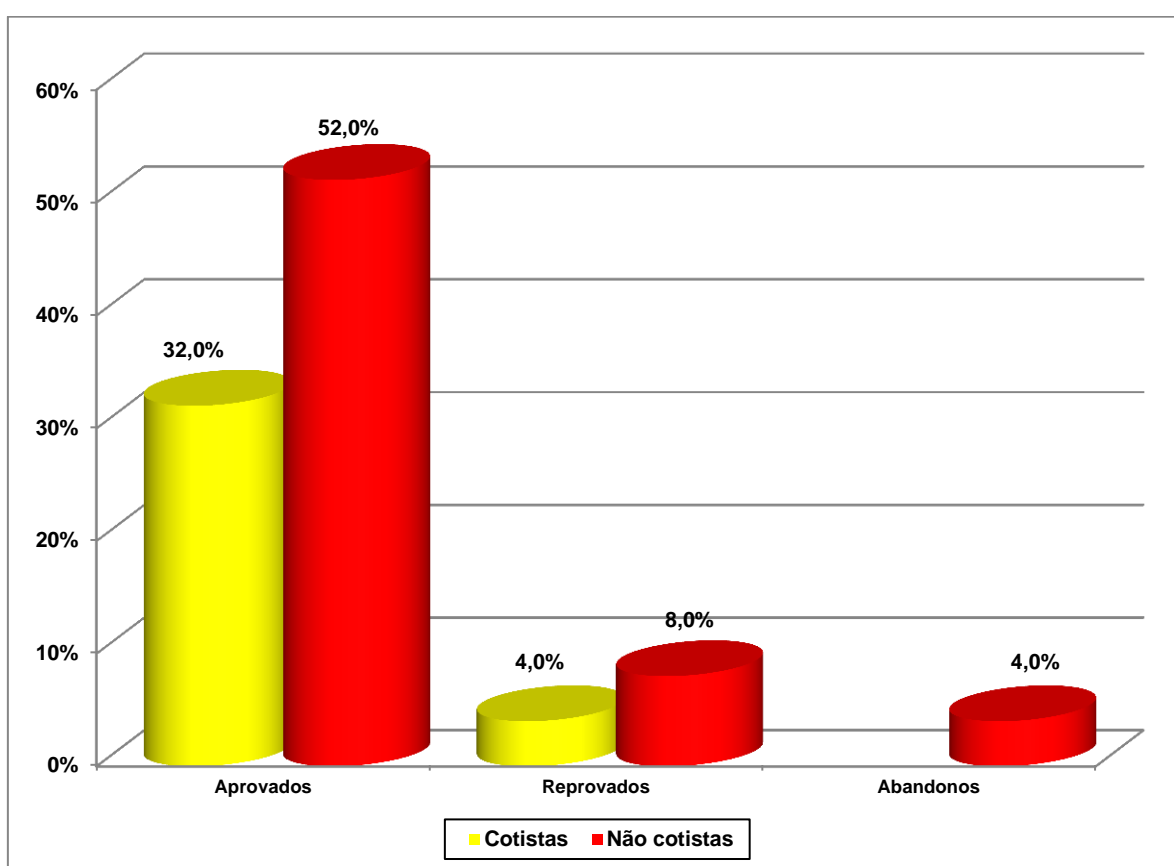
Em se tratando dos estudantes que concluíram o Curso Técnico Profissionalizante de Informática na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, no ano letivo de 2014, em um total de 25, 9 eram cotistas e 16 não cotistas, correspondendo, assim, a 32,0% *versus* 52,0% respectivamente, conforme evidencia o Gráfico 6.

Destacamos o fato de que o total de cotistas que ingressaram em 2011 foi de 41 estudantes e, quatro anos depois apenas 9 concluíram o curso, o que corresponde a um percentual de 21,9% dos cotistas aprovados. Esse dado sinaliza também para a necessidade de a Instituição repensar o seu trabalho de forma coletiva em uma perspectiva de educação de qualidade, promotora da equidade.

Em um total de 3 estudantes reprovados, 1 era cotista, correspondendo a um percentual de 4,0%, e 2 não cotistas, representando 8,0%. No que diz respeito aos estudantes que saíram do Instituto, 1 abandonou, o que corresponde a 4,0%.

Com relação à questão de gênero, 6 estudantes cotistas eram do sexo feminino e foram aprovadas, correspondendo a 75,0%, de um total de 8 cotistas aprovados.

Gráfico 6 - Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, no quarto ano, no curso de Informática, no ano letivo de 2014



Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Quanto à questão de gênero, 52,7% correspondem ao percentual de estudantes do sexo feminino. Com relação aos estudantes cotistas, podemos perceber que há uma maioria, do sexo feminino no curso de Informática, com um percentual de 52,0% das matrículas efetuadas, no período de 2010 a 2014. Esse dado é interessante porque as mulheres vêm participando cada vez mais de áreas em que antes predominava o sexo masculino, como é o caso da ciência e tecnologia.

4.4 Desempenho acadêmico dos estudantes, em todas as séries, no período de 2010 a 2014, do curso de Edificações

No ano letivo de 2010, no curso de Edificações, o desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries apresentou um índice de aprovação de 62,9%, e de reprovação de 32,2%. Em relação aos que saíram do Instituto, o percentual de transferência foi de 3,7%, enquanto o de evasão foi de 0,8%; e o de trancamento, 0,4%. Já, no que diz respeito à questão de gênero, 57,5% dos matriculados correspondem ao sexo feminino, e 42,5% ao sexo masculino, conforme evidenciado na Tabela 27.

Tabela 27 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	95	38,8	59	24,1	154	62,9
Reprovado	42	17,1	37	15,1	79	32,2
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	03	1,2	06	2,5	09	3,7
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	01	0,4	01	0,4	02	0,8
Trancamento	-	-	01	0,4	01	0,4
Total	141	57,5	104	42,5	245	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No ano letivo de 2011, no curso de Edificações, o índice de aprovação do conjunto dos estudantes foi de 67,4%, e o de reprovação foi de 28,0%. Em relação aos que saíram do curso, o percentual de transferidos foi de 3,8% e o de cancelamentos e abandono foi 0,4% cada um. Quanto ao gênero, 60,3% dos matriculados correspondem ao sexo feminino, contra 39,7% do sexo masculino. Destacamos a presença das mulheres nesse curso, ligado à área da construção

civil, tipicamente exercido pelos homens; bem como, o alto índice de reprovação mostrado na Tabela 28.

Tabela 28 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	88	36,9	73	30,5	161	67,4
Reprovado	47	19,7	20	8,4	67	28,0
Abandono	-	-	01	0,4	01	0,4
Transferido	08	3,3	01	0,4	09	3,8
Cancelado	01	0,4	-	-	01	0,4
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	144	60,3	95	39,7	239	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No ano letivo de 2012, no curso de Edificações, o índice de desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries foi de 65,4% de aprovados. Com relação à reprovação, o percentual foi de 26,7%. Quanto ao gênero, 58,8% dos matriculados correspondem ao sexo feminino e 41,2% ao sexo masculino. Dos que saíram do Instituto, 4,2% correspondem aos que foram transferidos; 1,7% aos que cancelaram a matrícula; e 2,0% aos que evadiram, como se vê na Tabela 29.

Tabela 29 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	86	36,0	71	29,6	157	65,4
Reprovado	44	18,3	20	8,3	64	26,7
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	04	1,7	06	2,5	10	4,2
Cancelado	02	0,8	02	0,8	04	1,7
Evadido	05	2,0	-	-	05	2,0
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	141	58,8	99	41,2	240	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No ano letivo de 2013 o desempenho acadêmico de todos os estudantes apresentou um índice de aprovação de 60,8% e de reprovação de 30,7%. Entre os que saíram do curso, o índice de transferidos foi de 8,1%, e o de cancelamento de matrícula foi de 0,4%. No que se refere ao gênero, 61,2% correspondem ao sexo feminino, 38,8% ao sexo masculino. Destacamos a presença das mulheres nesse curso, tipicamente ligado à área da construção civil, conforme na Tabela 30.

Tabela 30 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	86	35,1	63	25,8	149	60,8
Reprovado	48	19,6	27	11,0	75	30,7
Abandono	-	-	-	-	-	-

(continuação)

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		(conclusão) Total	
	n	%	n	%	n	%
Transferido	16	6,5	04	1,6	20	8,1
Cancelado	-	-	01	0,4	01	0,4
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	150	61,2	95	38,8	245	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Com relação ao ano letivo de 2014, no curso de Edificações, o desempenho acadêmico do conjunto dos estudantes apresentou um índice de aprovação de 58,9% e 34,8% de reprovação. Quanto aos que saíram do curso, o índice de transferidos foi de 3,8%; o dos que cancelaram as matrículas, 2,1%; e o dos que abandonaram, 0,4%. Com referência ao gênero, 56,8% correspondem ao sexo feminino e 43,2% ao sexo masculino, vistos na Tabela 31.

Tabela 31 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em todas as séries, no curso de Edificações, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	78	33,1	61	25,8	139	58,9
Reprovado	48	20,3	34	14,4	82	34,8
Abandono	01	0,4	-	-	01	0,4
Transferido	05	2,1	04	1,7	09	3,8
Cancelado	02	0,9	03	1,3	05	2,1
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	134	56,8	102	43,2	236	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Verificamos que 63,1% foi o número total de estudantes aprovados no curso de Edificações, entre os anos letivos de 2010 a 2014. O percentual de reprovação foi de 30,4%. No que diz respeito aos que saíram do Instituto, o percentual foi de 6,5%, sendo que destes 0,2% abandonou; 4,7% foram transferidos; 0,9% cancelou; 0,6% evadiu; e apenas 0,1% trancou a matrícula. Quando nos referimos à questão de gênero, 59,0% correspondem ao sexo feminino e 41,0% ao do masculino, conforme mostrado na Tabela 32.

Tabela 32 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no curso de Edificações, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	433	36,0	327	27,1	760	63,1
Reprovado	229	19,0	138	11,4	367	30,4
Abandono	01	0,1	01	0,1	02	0,2
Transferido	36	3,0	21	1,7	57	4,7
Cancelado	05	0,4	06	0,5	11	0,9
Evadido	06	0,5	01	0,1	07	0,6
Trancamento	-	-	01	0,1	01	0,1
Total	710	59,0	495	41,0	1205	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

4.5 Desempenho acadêmicos dos estudantes cotistas, nas diversas séries, no período de 2010 a 2014, do curso de edificações

O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, entre os anos letivos de 2010 a 2014, correspondeu a 30,4% de aprovação e 59,0% de reprovação. Com relação à saída, 4,0% solicitaram cancelamento de matrícula; 6,2% foi o percentual de transferências; e 0,4% o de abandono. Quanto ao gênero, 56,2% correspondem ao feminino e 43,8% ao sexo masculino, conforme evidencia a Tabela 33.

Tabela 33 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	44	17,2	34	13,3	78	30,4
Reprovado	87	34,0	64	25,0	151	59,0
Abandono	-	-	01	0,4	01	0,4
Transferido	09	3,5	07	2,8	16	6,2
Cancelado	04	1,5	06	2,3	10	4,0
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	144	56,2	112	43,8	256	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2010, 50,0% correspondem ao índice de aprovação e 42,5% ao de reprovação. Com relação ao índice de saída, 7,5% foi o percentual de transferência. No que diz respeito ao gênero, 57,5% correspondem ao sexo feminino e 42,5% ao masculino, visto na Tabela 34.

Tabela 34 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	12	30,0	08	20,0	20	50,0
Reprovado	05	12,5	12	30,0	17	42,5
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	-	-	03	7,5	03	7,5
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	17	57,5	23	42,5	40	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No ano de 2011, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, foi de 52,6% aprovação e de 34,2% de reprovação. O percentual que saíram do curso foi de 10,5%, os quais foram transferidos, e de 2,7% que cancelaram a matrícula. Em relação ao gênero, 50,0% correspondem ao sexo feminino e 50,0% ao masculino, como se vê na Tabela 35.

Tabela 35 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	07	18,4	13	34,2	20	52,6
Reprovado	08	21,1	05	13,2	13	34,2
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	04	10,5	-	-	04	10,5
Cancelado	-	-	01	2,6	01	2,7
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	19	50,0	19	50,0	38	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No que se refere ao desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2012, 21,4% correspondem ao índice de aprovação e 69,1% ao de reprovação. Quanto à saída, 7,1% solicitaram cancelamento de matrícula e 2,4% transferência. Em relação ao gênero, 35,7% correspondem ao sexo masculino e 64,3% ao feminino, como se vê na Tabela 36.

Tabela 36 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	04	9,5	05	11,9	09	21,4
Reprovado	21	50,0	08	19,0	29	69,1
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	01	2,4	-	-	01	2,4
Cancelado	01	2,4	02	4,8	03	7,1
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	27	64,3	15	35,7	42	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Entre os estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2013, 28,0% correspondem ao índice de aprovação e 64,7% ao de reprovação. Com relação às saídas, 2,9% solicitaram cancelamento de matrícula, e 4,4% foi o percentual de transferências. No que diz respeito à questão de gênero, 35,3% correspondem ao sexo masculino e 64,7% ao feminino, conforme evidencia a Tabela 37.

Tabela 37 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	14	20,6	05	7,3	19	28,0
Reprovado	27	39,7	17	25,0	44	64,7
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	02	2,9	01	1,5	03	4,4
Cancelado	01	1,5	01	1,5	02	2,9
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	44	64,7	24	35,3	68	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Entre os estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2014, 14,7% foram aprovados e 70,6% reprovados. Com relação ao índice de saída, 5,9 % solicitaram cancelamento de matrícula e, 7,3% transferências; 1,5% abandonou. Quanto ao gênero, 45,6% correspondem ao sexo masculino e 54,4% ao feminino, conforme evidencia a Tabela 38.

Tabela 38 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	07	10,3	03	4,4	10	14,7
Reprovado	26	38,3	22	32,4	48	70,6
Abandono	-	-	01	1,5	01	1,5
Transferido	02	2,9	03	4,4	05	7,3
Cancelado	02	2,9	02	2,9	04	5,9
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	37	54,4	31	45,6	68	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Quanto à distribuição por ano dos estudantes cotistas no curso de Edificações, houve crescimento a partir de cada ano letivo, sendo respectivamente: 2010 com 15,7%; 2011,14,9%; 2012, 16,4%; 2013, 26,5% e 2014, 26,5%, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 39 - Distribuição dos estudantes cotistas do curso de Edificações entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Ano	Aprovados		Reprovados		Outros ⁶		Total	
	F	M	F	M	F	M	N	%
2010	12	08	05	12	-	03	40	15,7
2011	07	13	08	05	04	01	38	14,9
2012	04	05	21	08	02	02	42	16,4
2013	14	05	27	17	03	02	68	26,5
2014	07	03	26	22	04	06	68	26,5
Total	44	34	87	64	13	14	256	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

4.5.1 Considerações a respeito do curso de Edificações

No Curso Técnico Profissionalizante de Edificações, na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, com relação à questão gênero, este apresenta a participação do sexo feminino (59,0%) superior à do masculino (41,0%), ao longo de 2010 a 2014.

Esse dado é interessante porque, segundo Lombardi (2006), a engenharia é caracterizada como um espaço profissional eminentemente masculino no Brasil e em vários países ocidentais. Assim, os resultados encontrados na pesquisa revelam uma nova configuração que vai se construindo no país, com relação à participação e inclusão das mulheres nessa área no ensino técnico profissionalizante. No que se refere aos formandos desse curso, 58,4% dos que concluíram com êxito o quarto ano correspondem ao sexo feminino.

No ano letivo de 2014, 26,5% das matrículas dos cotistas foram efetuadas no curso de Edificações.

O desempenho acadêmico do conjunto dos estudantes do curso de Edificações no período de 2010 a 2014, revelou um percentual de aprovação de 63,1% e o de reprovação de 30,4%, conforme evidencia Tabela 32. Quando nos referimos aos estudantes cotistas, mais uma vez os resultados aparecem invertidos

⁶Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

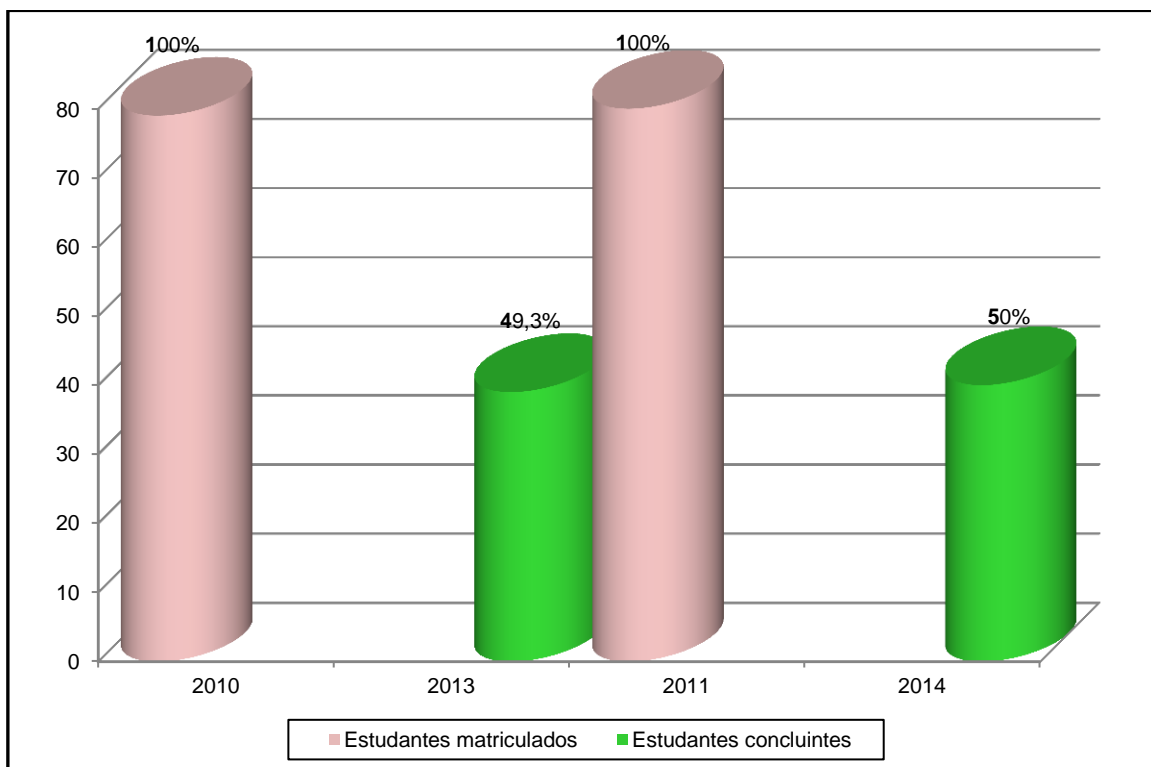
com um percentual maior de reprovação do que de aprovação. Assim, encontramos 59% dos estudantes cotistas reprovados e 30,4% aprovados. Destacamos, ainda, o fato de que no primeiro ano o índice de reprovação é maior comparado aos demais.

Sendo assim, evidenciamos as seguintes médias de reprovação por série, no curso, nos diversos anos aqui analisados: primeiro ano 44,2%; segundo, 26,1%; terceiro, 22,5% e no quarto, 1,1%.

No que diz respeito aos percentuais de estudantes que conseguem concluir o curso no período de quatro anos, conforme a organização didática do curso recomenda, verificamos que em 2010 ingressaram no Instituto, no primeiro ano, 79 estudantes, desses apenas 39 concluíram com êxito o curso no ano letivo de 2013, o que representa um percentual de 49,3%. Do total de 80 alunos que ingressaram no curso em 2011, 40 concluíram em 2014, o que corresponde a 50%, conforme evidencia Gráfico 7.

Esse percentual é considerado baixo para uma escola inclusiva no sentido da promoção da equidade e da eficácia, quando se defende uma escola de qualidade para todos e para cada um.

Gráfico 7 - Desempenho dos estudantes matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014, no curso de Edificações



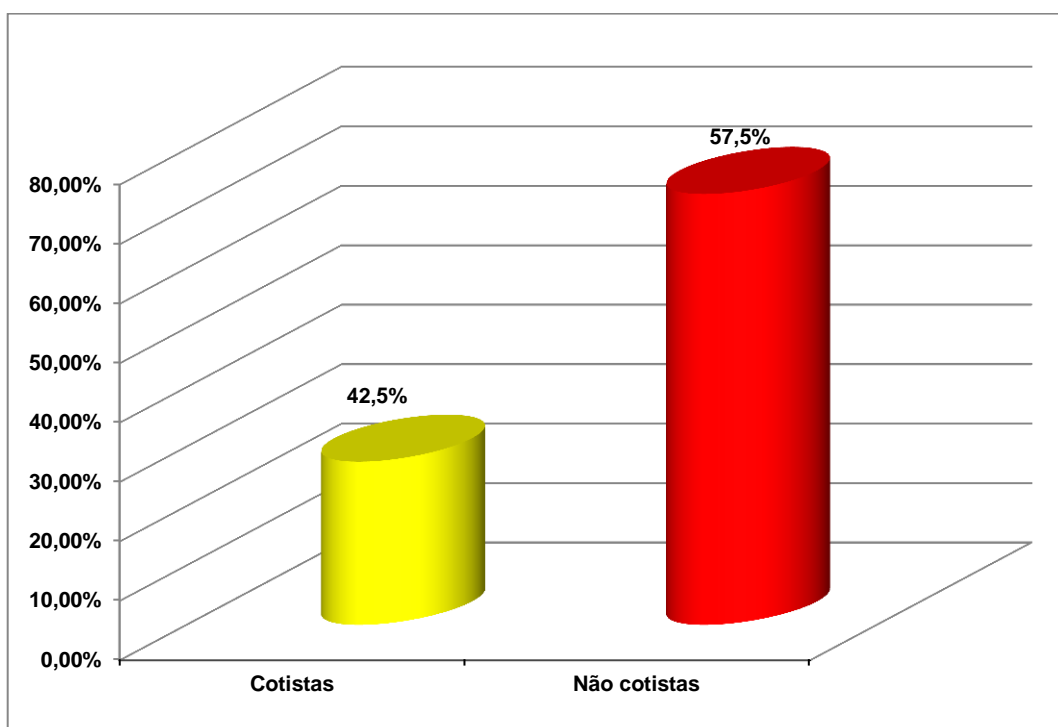
Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No que diz respeito aos 39 estudantes concluintes do curso de Edificações, do ano letivo de 2013, 17 correspondem ao número de cotistas e 22 ao de não cotistas. Esse dado representa, respectivamente: 43,6% e 56,4%, conforme pode ser evidenciado no Gráfico 8.

No ano letivo de 2010, no curso de Edificações, 40 estudantes eram cotistas. Quatro anos depois, concluíram o curso apenas 17 deles, o que corresponde a um percentual de 42,5% dos cotistas concluintes, conforme relatório da CORES. Assim, esse índice não atende à expectativa de promoção com equidade (Gráfico 8).

Já com relação à questão de gênero, em 2013, 52,9% dos cotistas concluintes eram do sexo feminino.

Gráfico 8 - Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no quarto ano do curso de Edificações, no ano letivo de 2013



Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

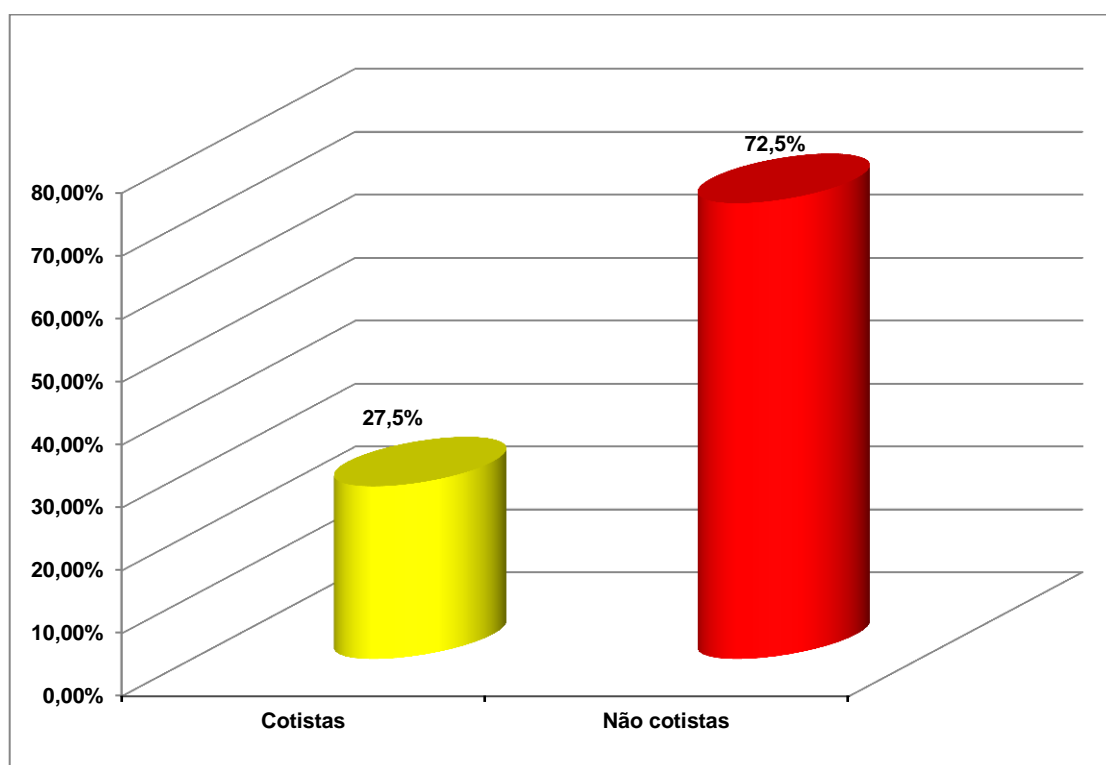
No ano letivo de 2011, ingressaram no Instituto 80 estudantes, desses apenas 40 concluíram em quatro anos o curso, o que corresponde a um percentual de 50%. A Instituição precisa analisar esses percentuais e adotar políticas e ações que possam contribuir para uma melhora desses indicadores.

No que diz respeito aos estudantes que concluíram o Curso Técnico Profissionalizante de Edificações na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, no ano

letivo de 2014, em um total de 40, 11 eram cotistas e 29 não cotistas. Assim, o percentual de cotistas concluintes corresponde a 27,5%, *versus* 72,5% de não cotistas, conforme evidenciado no Gráfico 9.

No ano letivo de 2011 38 estudantes cotistas ingressaram no curso de Edificações. Quatro anos depois, apenas 11 cotistas concluíram o curso, o que correspondem a um percentual de 28,9% dos cotistas concluintes. Esse percentual não atende à expectativa de promoção da equidade, nem de uma escola eficaz.

Gráfico 9 - Desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, no quarto ano do curso de Edificações no ano letivo de 2014



Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

4.6 Desempenho dos estudantes cotistas em todos os cursos de nível médio integrado à educação profissional

Quando consideramos o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas dos cursos de Alimentos, Edificações e Informática no ano letivo de 2010, encontramos um índice de 44% de aprovação, e de 48,6% de reprovação. Além disso, tem-se um percentual de 7,4% de estudantes que saíram da Instituição, sendo que 4,6% foram transferidos; 1,9% evadiu; e 0,9% abandonou o curso. Já com relação à questão de

gênero, a maioria dos estudantes cotista é do sexo feminino com um percentual de 64,2%, contra 35,8% do masculino, conforme evidências da Tabela 40.

Tabela 40 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas nos cursos de Alimentos, Edificações e Informática, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	35	32,1	13	11,9	48	44,0
Reprovado	31	28,4	22	20,2	53	48,6
Abandono	01	0,9	-	-	01	0,9
Transferido	01	0,9	04	3,7	05	4,6
Cancelado	-	-	-	-	-	-
Evadido	02	1,9	-	-	02	1,9
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	70	64,2	39	35,8	109	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Quanto à distribuição de estudantes cotistas por curso, o maior percentual foi encontrado no curso de Edificações, 36,7%, seguido do curso de Informática, 35,8%, e de Alimentos, com 27,5%, conforme a Tabela 41.

Tabela 41 - Distribuição dos estudantes cotistas por curso no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Curso	Aprovados		Reprovados		Outros ⁷		Total	%
	F	M	F	M	F	M		
Alimentos	08	01	17	01	02	01	30	27,5
Edificações	12	08	05	12	-	03	40	36,7
Informática	15	04	09	09	02	-	39	35,8
Total	35	13	31	22	04	04	109	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

⁷ Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

Entre os estudantes cotistas, matriculados no ano letivo de 2011, nos cursos pesquisados 50% foram aprovados. Já o percentual de reprovação foi de 35,6%. A saída totalizou 14,4%, dos quais, 1,7% abandonou, 11,0% foram transferidos e 1,7% cancelaram as matrículas. No que diz respeito à questão de gênero, a maioria dos estudantes cotistas são do sexo feminino, 60,2%, sendo 39,8% do sexo masculino, conforme evidencia a Tabela 42.

Tabela 42 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas nos cursos pesquisados, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	35	29,6	24	20,3	59	50,0
Reprovado	23	19,5	19	16,1	42	35,6
Abandono	02	1,7	-	-	02	1,7
Transferido	10	8,5	03	2,5	13	11,0
Cancelado	01	0,9	01	0,9	02	1,7
Evadidos	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	71	60,2	47	39,8	118	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No ano letivo de 2011, o total de alunos cotistas no curso de Informática foi de 34,7%, no de Alimentos foi de 33,1%, seguido do curso de Edificações, que apresentou o menor percentual com 32,2%, conforme a Tabela 43.

Tabela 43 - Distribuição dos estudantes cotistas nos cursos pesquisados, ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Curso	Aprovados		Reprovados		Outros ⁸		Total	%
	F	M	F	M	F	M		
Alimentos	21	05	04	01	06	02	39	33,1
Edificações	07	13	08	05	04	01	38	32,2
Informática	07	06	11	13	03	01	41	34,7
Total	35	24	23	19	13	04	118	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

O desempenho acadêmico dos estudantes cotistas dos cursos de Alimentos, Edificações e Informática, no ano letivo de 2012, apresentou um percentual de reprovação de 61,8%, o de aprovação foi de 27,6%. No que diz respeito aos que saíram da Instituição, 10,6% foi o percentual total, sendo que desses: 4,1% cancelaram as matrículas; e 6,5% foram transferidos. Com relação à questão de gênero, verificamos um percentual de 66,0% do sexo feminino, *versus* 34,0% do masculino, mantendo-se, assim, a média de predomínio das mulheres entre os cotistas, conforme evidencia a Tabela 44.

Tabela 44 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	23	18,7	11	8,9	34	27,6
Reprovado	51	41,5	25	20,3	76	61,8
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	05	4,1	03	2,4	08	6,5
Cancelado	02	1,7	03	2,4	05	4,1
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	81	66,0	42	34,0	123	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

⁸ Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

Entre os estudantes cotistas por curso, no ano letivo de 2012, o curso de Edificações apresentou o maior percentual de matrículas, com 34,2%; seguindo do curso de Informática, com 33,3%; e do curso de Alimentos, com o menor percentual, de 32,5%, conforme evidências da Tabela 45.

Tabela 45 - Distribuição dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática, ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Curso	Aprovados		Reprovados		Outros ⁹		Total	%
	F	M	F	M	F	M		
Alimentos	11	02	22	02	02	01	40	32,5
Edificações	04	05	21	08	02	02	42	34,2
Informática	08	04	08	15	03	03	41	33,3
Total	23	11	51	25	07	06	123	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Conforme mostra a Tabela 46, a seguir, os dados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas dos cursos de Alimentos, Edificações e Informática, no ano letivo de 2013, revelaram um percentual de aprovação de 31,1% e de reprovação de 61,6%. O índice que cancelaram suas matrículas foi de 2,2%, e dos que se transferiram foi de 5,1%. Com relação à questão de gênero, o sexo feminino participou com o percentual de 65,0% e o masculino com 35,0%. Portanto, no ano letivo de 2013, a maioria dos estudantes cotistas era constituída pelo sexo feminino, conforme evidências da Tabela 46.

⁹ Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

Tabela 46 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	35	19,8	20	11,3	55	31,1
Reprovado	71	40,1	38	21,5	109	61,6
Abandono	-	-	-	-	-	-
Transferido	06	3,4	03	1,7	09	5,1
Cancelado	03	1,7	01	0,5	04	2,2
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	115	65,0	62	35,0	177	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No ano letivo de 2013, a distribuição dos estudantes cotistas por curso foi a seguinte: Edificações com o maior percentual de 38,4%; Informática com 34,5%; seguido pelo curso de Alimentos, com 27,1%, conforme evidências da Tabela 47.

Tabela 47 - Distribuição dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática, ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Curso	Aprovados		Reprovados		Outros ¹⁰		Total	%
	F	M	F	M	F	M		
Alimentos	10	02	29	3	04	-	48	27,1
Edificações	14	05	27	17	03	02	68	38,4
Informática	11	13	15	18	02	02	61	34,5
Total	35	20	71	38	09	04	177	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

¹⁰ Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

Conforme evidencia a Tabela 48, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas dos cursos de Alimentos, Edificações e Informática, no ano letivo de 2014, apresentou um percentual de aprovação de 28,9% e de reprovação de 55,1%. No que diz respeito aos que saíram do Instituto, 4,5% cancelaram as suas matrículas; 10,3% correspondem ao índice de transferência; e 1,2% ao de abandono do curso. Já com relação à questão de gênero, o sexo feminino participou com o percentual de 63,7% e o masculino com 36,3%. Portanto, a maioria dos estudantes cotistas é constituída pelo sexo feminino.

Tabela 48 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Situação Acadêmica	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aprovado	31	17,8	19	11,0	50	28,9
Reprovado	62	35,7	34	19,6	96	55,1
Abandono	01	0,5	01	0,5	02	1,2
Transferido	11	6,3	07	4,0	18	10,3
Cancelado	06	3,4	02	1,2	08	4,5
Evadido	-	-	-	-	-	-
Trancamento	-	-	-	-	-	-
Total	111	63,7	63	36,3	174	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Com relação à distribuição dos estudantes cotistas por curso, no ano letivo de 2014, novamente o curso de Edificações apresenta o maior percentual, com 39,1%; seguido do curso de Informática, com 35,6%; e do curso de Alimentos, com 25,3%, conforme evidências da Tabela 49.

Tabela 49 - Distribuição dos estudantes cotistas por curso: Alimentos, Edificações e Informática, ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Curso	Aprovados		Reprovados		Outros ¹¹		Total	%
	F	M	F	M	F	M		
Alimentos	11	02	21	01	09	-	44	25,3
Edificações	07	03	26	22	04	06	68	39,1
Informática	13	14	15	11	05	04	62	35,6
Total	31	19	62	34	18	10	174	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

4.7 Média de reprovação dos estudantes nas diversas séries

Com relação aos índices de reprovação dos estudantes do 1º ano, matriculados nos cursos da modalidade integrada de Alimentos, Edificações e Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, foram identificadas as seguintes médias: 44,2% para o curso de Alimentos; 44,2% para o de Edificações; e 44,4% para o de Informática. A média geral da série é de 44,3%, conforme evidências da Tabela 50.

Tabela 50 - Índices de reprovação dos estudantes do 1º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, de Alimentos, Edificações e Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

Curso	2010	2011	2012	2013	2014	Média
Alimentos	42,0	14,0	53,3	56,0	45,6	44,2
Edificações	36,7	25,0	49,3	50,0	60,0	44,2
Informática	38,1	55,4	48,0	44,8	35,9	44,4
Média	38,9	31,5	50,2	50,3	47,2	44,6

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

¹¹ Outros: correspondem aos estudantes cotistas que cancelaram a matrícula, que foram transferidos, evadidos e que abandonaram os respectivos cursos.

Com relação aos índices de reprovação dos estudantes do 2º ano, matriculados nos cursos da modalidade integrada de Alimentos, Edificações e Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, foram identificadas as seguintes médias: 26,2% para o curso de Alimentos; 26,1% para Edificações; e 26,4% para Informática. A média geral da série é de 26,2%, vista na Tabela 51.

Tabela 51 - Índices de reprovação dos estudantes do 2º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - Campus de Barreiras

Curso	2010	2011	2012	2013	2014	Média
Alimentos	20,0	22,5	19,0	32,5	37,0	26,2
Edificações	30,4	29,3	24,6	27,5	18,9	26,1
Informática	11,4	16,3	10,3	57,5	36,5	26,4
Média	20,6	22,7	17,9	39,1	30,8	26,2

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

No que diz respeito aos índices de reprovação dos estudantes do 3º ano, matriculados nos cursos da modalidade integrada de Alimentos, Edificações e Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, foram identificadas as seguintes médias: 8,5,% para o curso de Alimentos; 22,5% para Edificações e 29,8% para Informática. A média geral da série é de 20,2%, conforme evidências da Tabela 52.

Tabela 52 - Índices de reprovação dos estudantes do 3º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - Campus de Barreiras

Curso	2010	2011	2012	2013	2014	Média
Alimentos	4,8	28,5	7,0	2,1	-	8,5
Edificações	41,2	43,1	19,6	8,7	-	22,5
Informática	28,3	43,0	29,2	20,0	28,5	29,8
Média	24,8	38,2	18,6	10,3	9,5	20,2

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Quanto aos índices de reprovação dos estudantes do quarto ano matriculados nos cursos da modalidade integrada de Alimentos, Edificações e Informática, entre os anos letivos 2010 a 2014, foram identificadas as seguintes médias: 7,4% para o curso de Alimentos; 1,1% para Edificações; e 9,0% para o de Informática. A média geral da série é de 5,8%, como se vê na Tabela 53.

Tabela 53 - Índices de reprovação dos estudantes do 4º ano, matriculados nos cursos da modalidade Integrada, entre os anos letivos 2010 a 2014, no IFBA - Campus de Barreiras

Curso	2010	2011	2012	2013	2014	Média
Alimentos	-	7,7	4,0	8,5	17,0	7,4
Edificações	-	5,5	-	-	-	1,1
Informática	-	25,0	-	11,8	8,0	9,0
Média	-	12,7	1,3	6,8	8,3	5,8

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Com relação à questão de gênero, destacamos a participação do sexo feminino nos cursos de Alimentos, Edificações e Informática, caracterizando uma nova configuração do papel das mulheres na sociedade, especialmente como técnicas de nível médio.

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes cotistas evidenciamos uma diferença quanto aos percentuais de reprovação nos diversos anos, conforme evidências das tabelas 40, 42, 44, 46 e 48, a saber:

- a) em 2010 o percentual de reprovação foi de 48,6%;
- b) em 2011 foi de 35,6%;
- c) em 2012 foi de 61,8%;
- d) em 2013 foi de 61,6%; e
- e) em 2014 foi de 55,1% .

Assim, é possível inferir que os cotistas apresentam um percentual maior de reprovação quando comparados aos demais estudantes. Entretanto, no ano letivo de 2011 foi identificado o menor percentual: 35,6%. Vale salientar que nesse ano

ocorreu uma greve na Instituição, como já foi mencionado anteriormente. Destaca-se que neste ano houve um índice de 11,0% de transferências; 1,7% de abandono; e igualmente 1,7% de cancelamento de matrículas.

A partir dos dados apresentados, é preciso um olhar diferenciado para o desenvolvimento de políticas e ações, no sentido de garantir não só o acesso, mas o sucesso dos estudantes cotistas, consolidando a equidade e tornando a escola eficaz, garantindo, assim, uma educação pública de qualidade indistintamente. Acreditamos que a partir do momento em que o estudante entra na Instituição, o seu desempenho diz respeito, também, a toda a estrutura educacional, mesmo considerando a sua vinculação à realidade social econômica e política do país, especialmente no que se refere aos processos de exclusão econômica e cultural de parcelas significativas da sociedade. Aqueles que mais precisam da escola são os que mais sofrem o fenômeno da retenção escolar.

Outra questão está relacionada aos estudantes do primeiro ano e aos elevados índices de reprovação escolar quando comparados aos demais anos. É possível identificar uma média de reprovação ao longo do período de 2010 a 2014, a saber: no primeiro ano, a média corresponde a 44,3%; no segundo, a 26,2%; no terceiro, a 20,1% e no quarto, a 5,8%. Assim, há uma diminuição dos percentuais de reprovação na medida em que as séries avançam.

Quanto ao desempenho geral dos estudantes, observamos que o índice de reprovação é elevado nos diversos cursos. Necessário se faz analisar, detalhadamente, essa situação, no sentido de encontrarmos alternativas para o problema da reprovação escolar, e da saída dos estudantes do Instituto, aspectos em que tentaremos nos aprofundar no capítulo seguinte, mediante a escuta dos atores envolvidos no processo.

5 RESULTADOS DA PESQUISA COM OS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar a respeito do que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Este capítulo trata da análise dos dados a respeito da percepção dos atores envolvidos no processo: pais, discentes, docentes e técnicos da área pedagógica, com referência aos fenômenos da evasão e repetência escolar no Instituto, bem como do significado da experiência na realização das entrevistas.

5.1 A experiência da pesquisa

Pesquisar na própria Instituição em que se trabalha é tarefa de muita responsabilidade, na medida em que somos atores envolvidos no processo de pesquisa, o que requer a necessidade do que Bourdieu (2010) chama de *objetivação participante*. Para ele

[...] é sem dúvida o exercício mais difícil que existe porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constitui o ‘interesse’ do próprio objecto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer (BOURDIEU, 2010, p. 51).

Assim, é delicada a separação da subjetividade e da objetividade do pesquisador. Especialmente porque participamos de um campo em que existem relações de forças contraditórias e poder simbólico, bem como posição particular exercida nesse campo. Logo, vai existir em jogo a percepção do mundo institucional, e do mundo social.

Em se tratando do campo social, enquanto espaço multidimensional de “coordenadas, cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis

pertinentes”, Bourdieu (2010) afirma que:

Se a estrutura de campo social é definida em cada momento pela estrutura da distribuição do capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares, é certo em todo o caso que em cada um desses espaços de jogo, a própria definição daquilo que está em jogo e dos vários trunfos pode ser posta em jogo. Todo campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo (BOURDIEU, 2010, p. 149).

A Instituição educacional faz parte de um campo, pois sofre os seus efeitos. Assim, Bourdieu (2010, p. 31) afirma que: “[...] o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma Instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz.” Desse modo, o real é considerado apenas um fragmento da realidade e seria possível desenhar as grandes linhas de força do espaço, cuja pressão se exerce a respeito de um ponto considerado. Por isso, não seria possível compreender a realidade de um fenômeno educacional sem relacioná-lo às questões gerais do campo social de um determinado país, pois o real é relacional.

Nesse sentido, chama atenção a necessidade de desvelar a objetividade das organizações sociais e a importância do rompimento do senso comum, e o valor do exercício da dúvida radical considerando que um pesquisador é um ator social envolvido no processo.

A Instituição educacional, enquanto participante de um campo, possibilita o título profissional que é um “capital simbólico institucionalizado, legal” (BOURDIEU, 2010, p. 148), e a sua obtenção ocorre em campo cheio de contradições e que reflete a dinâmica do campo político.

A percepção do mundo social diz respeito à representação que os atores fazem desse mundo, como também para a contribuição que eles dão para construção da visão desse mundo pelas ações que ocorrem de maneira objetiva e subjetiva.

Segundo Bourdieu (2010 p. 141), “As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Levando, nesse caso à aceitação da naturalização do mundo social como ele é; e menos a rebelar-se contra ele.”

Para esse autor o método comparativo “permite pensar relacionalmente um caso particular construído em caso particular do possível, tomando-se como base de

apoio as homologias estruturais entre campos diferentes.” (BOURDIEU, 2010, p. 33).

Na estruturação social subjetiva, os esquemas de percepção e de apreciação susceptíveis de serem utilizados estão consolidados na linguagem, como resultado das lutas simbólicas anteriores e expressam o estado das relações de força simbólicas (BOURDIEU, 2010, p. 141).

Com relação à questão da linguagem, Lacan (1986), em “O Seminário”, livro 01, afirma que:

A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer, e nada será nunca esgotado – se não é que se chegue ao fato de que a palavra tem função criadora e faz surgir a coisa mesma, que não é nada senão o conceito (LACAN, 1986, p. 275).

Nesse contexto, no discurso, existe uma representação, também, inconsciente que não se esgota no dizer, vai muito além.

Trabalhar na Instituição e ao mesmo tempo pesquisar a respeito dela é difícil especialmente porque não podemos deixar de considerar os fatores envolvidos no processo como a emoção, o discurso do outro, a vivência, a ideologia e o envolvimento de mais de vinte anos convivendo com os avanços e recuos do fazer educacional do IFBA - *Campus* de Barreiras.

Para enfrentar esse desafio, buscamos conduzir nossa prática com a pesquisa qualitativa pautada na ética, bem como no desejo de compreender a nossa realidade. Assim, o projeto foi submetido ao comitê de ética da UFBA, seguindo os trâmites exigidos para tal. Talvez tenha sido um dos momentos mais esperados e tensos ao longo desse processo como um todo.

A decisão pela pesquisa qualitativa se deu em função do problema estudado, para apreender as percepções dos pais, estudantes, professores e profissionais que atuam na escola, acerca do fenômeno da reprovação e evasão escolar no Instituto.

Segundo Triviños (1987), um dos grandes objetivos da pesquisa qualitativa é a sua dedicação pelos pressupostos que servem de fundamento à existência dos seres humanos. Portanto, o significado das falas tem uma importância por seu conteúdo manifesto e latente.

Assim, a fonte principal da pesquisa foi uma entrevista em que era possível dialogar com o entrevistado. Acreditamos que os dados coletados possibilitaram uma melhor compreensão do fenômeno estudado, a partir das falas dos atores envolvidos no processo.

A experiência da entrevista foi ímpar no sentido de que foi desejada. O critério de escolha dos entrevistados foi por meio de sorteio. No caso dos docentes, foi realizado um sorteio com a presença de uma colega do setor, uma pedagoga, para não se levantar dúvidas quanto à escolha que, por ventura, alguém pudesse imaginar. A seleção dos professores ocorreu também por meio de sorteio dentre aquela disciplinas em que mais ocorreu o fenômeno da reprovação dos estudantes, a saber: Matemática, Física e Química. Além dessas disciplinas, adotamos o critério de sortear docentes que lecionam na área técnica de cada curso.

A decisão pela participação dos atores envolvidos no processo incluiu a equipe multidisciplinar por considerar que esta atua no processo do fazer pedagógico da Instituição. Portanto, quanto à equipe multidisciplinar que participou das entrevistas esta foi constituída pelas seguintes profissionais: uma Assistente Social, uma Psicóloga, duas Pedagogas e duas Técnicas em Assuntos Educacionais. A seleção para as entrevistas dos pais e dos estudantes reprovados e evadidos ocorreu mediante sorteio entre os diversos cursos e nas diversas séries. Portanto, para a composição dos sujeitos da pesquisa, buscamos entrevistar pais e estudantes de ambos os sexos e de todos os cursos pesquisados.

As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes. Entretanto, alguns entrevistados não compareceram nas datas agendadas. Foi possível observar certa apreensão por parte de alguns docentes mas conseguimos entrevistar todos.

As entrevistas aconteceram na Instituição e nas residências dos pais dos estudantes evadidos. Inicialmente, mantínhamos o contato por telefone e, em seguida, agendávamos os encontros. Quando os entrevistados não compareciam na data previamente agendada, fazíamos um novo contato e agendávamos novamente. Antes da realização das entrevistas fizemos um teste para verificarmos a pertinência das perguntas propostas.

Com relação à transcrição dos trechos das entrevistas, não corrigimos a ortografia e o léxico do texto. Sendo uma transcrição de linguagem falada.

A seguir apresentamos um quadro com os sujeitos da pesquisa identificados por siglas para que se preserve a sua identidade.

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Total	Denominação
Professores	1 Professor do Núcleo Comum 1. 1 Professor do Núcleo Comum 2. 1 Professor do Núcleo Comum 3. 1 Professor de Disciplina Profissionalizante do Curso de Edificações. 1 Professor de Disciplina Profissionalizante do Curso de Informática. 1 Professor de Disciplina Profissionalizante do Curso de Alimentos.	PNC1 PNC2 PNC3 PDPE PDPI PDPA
Estudantes Reprovados	2 Estudantes Reprovados do Curso de Edificações. 2 Estudantes Reprovados do Curso de Informática. 2 Estudantes Reprovados do Curso de Alimentos.	ERCE1; ERCE2 ERCI1; ERCI2 ERCA1; ERCA2
Estudantes Evadidos	2 Estudantes Evadidos do Curso de Edificações. 2 Estudantes Evadidos do Curso de Informática. 2 Estudantes Evadidos do Curso de Alimentos.	EECE1; EECE2 EECI1; EECI2 EECA1; EECA2
Pais de Estudantes Reprovados	2 Pais de Estudantes Reprovados do Curso de Edificações. 2 Pais de Estudantes Reprovados do Curso de Informática. 2 Pais de Estudantes Reprovados do Curso de Alimentos.	PERE1; PERE2 PERI1; PERI2 PERA1; PERA2
Pais de Estudantes Evadidos	2 Pais de Estudantes Evadidos do Curso de Edificações. 2 Pais de Estudantes Evadidos do Curso de Informática. 2 Pais de Estudantes Evadidos do Curso de Alimentos.	PEEE1; PEEE2 PEEI1; PEEI2 PEEA1; PEEA2
Equipe Multidisciplinar	2 Equipe Multidisciplinar 1 e 2. 2 Equipe Multidisciplinar 3 e 4 1 Equipe Multidisciplinar 5. 1 Equipe Multidisciplinar 6.	EM1; EM2 EM3; EM4 EM5 EM6

Fone: Dados da pesquisa.

Vale salientar que a pesquisadora compõe o setor da equipe multidisciplinar, na qual exerce a função de Técnica em Assuntos Educacionais, e na sua rotina de trabalho, faz também atendimento aos pais de estudantes e suas famílias, quando necessário. Participa dos Conselhos de Classe acompanhando o resultado acadêmico dos estudantes e chamando a família quando sinalizada pelos Conselhos de Classe.

Pensar a pesquisa na educação a partir do par experiência/sentido, como nos alerta Bondía (2002), é importante, pois o ato de educar só ocorre quando se vivencia a experiência carregada de sentido e significado.

O desejo e a curiosidade para conhecer a opinião dos atores e saber das suas sugestões, sentimentos, medos, revoltas, angústias e vivências nos motivaram nesta pesquisa, levando-nos a avançar nos dados frios a respeito dos índices de reprovação e evasão escolar, para chegar até os relatos das experiências.

A experiência nos transforma, como bem afirma Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos toca, o que nos acontece. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca.” Assim, toca-me a exclusão dos estudantes do Instituto. Daí a importância da palavra e da escuta do outro e de seus sentidos e significados. Parar para ouvir, parar para sentir o outro, torna-nos mais humanos.

Para esse autor, a palavra tem um papel importante no mecanismo de subjetivação. A palavra criadora transforma. Assim, ouvir os relatos de experiências dos estudantes que estudam, e sofrem por não conseguir atingir os seus objetivos em termo de aprovação nos tocou e nos toca ainda.

Ouvir os relatos dos pais, afirmando em seus depoimentos o quanto seus filhos se esforçam e não conseguem atingir seus objetivos em termos de aprovação, nos sensibiliza e nos faz refletir sobre o que podemos fazer no Instituto para amenizar essa situação complexa e buscar promover a equidade em uma perspectiva da Educação de Qualidade, como direito humano e que tem na eficácia um dos seus indicadores.

5.2 Resultado da pesquisa com os atores envolvidos no processo

“O espaço de interação é o lugar de actualização da
intersecção entre os diferentes campos.”
(BOURDIEU, 2010, p. 55).

A educação não pode ser pensada sem relacioná-la com o contexto maior da sociedade, porque como afirma Bourdieu (2010 p. 31) “o real é relacional.” No IFBA - *Campus* de Barreiras não poderia ser diferente, pois as contradições da sociedade são refletidas na dinâmica do processo educacional com os índices de reprovação e evasão escolar, especialmente, dos estudantes cotistas.

A escola precisa ser eficiente no seu fazer e precisa considerar a realidade dos estudantes, suas diferenças individuais e as especificidades de cada um no processo de aprendizagem. Assim, concordamos com o pensamento de Jacomini (2010) quando afirma que:

A qualidade do processo educacional oferecido pela escola incide diretamente no desenvolvimento potencial do estudante, porque uma boa intervenção da escola conduz à construção de comportamentos que favorecem a aprendizagem, os quais, por seu turno, contribuem para melhorar o desempenho da escola. E isso é especialmente importante se se considerarem as diferenças individuais e as especificidades de cada um no processo de aprendizagem (JACOMINI, 2010, p. 200).

O processo de aprendizagem não é apenas de responsabilidade dos estudantes. A escola e seu coletivo precisam, definitivamente, preocupar-se com a aprendizagem dos seus estudantes, afinal é para isso que ela existe.

Nesse sentido, destacamos a pertinência da pesquisa realizada com os atores envolvidos no processo educacional, promovida nos cursos e na Instituição, objeto desta dissertação, para uma maior compreensão dos fenômenos estudados.

5.3 Sobre os estudantes reprovados

5.3.1 O sonho de uma educação de qualidade: às vezes pode não acontecer

Éh... após eu ter entrado na Instituição, eu já tinha ouvido falar de outras pessoas que era uma Instituição boa, que era um ensino de boa qualidade também, aí o meu caso de ter entrado foi porque assim, eu fui incentivado pelos meus pais, pra mim fazer essa prova, eu também segui o curso do meu primo que ele falou que era muito bom (ERCE1).

Estudar em uma escola técnica profissionalizante, pública de qualidade, aliado à possibilidade de ter acesso ao mercado de trabalho torna-se, para os jovens e suas famílias um sonho, e muitas expectativas são colocadas.

De acordo com as respostas dos estudantes quanto às suas expectativas notamos que a Instituição tem uma ótima credibilidade na esfera social, destacando-se entre as falas os seguintes aspectos:

- a) a Instituição oferece um ensino de qualidade;
- b) a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho;

- c) a concepção de que o ensino do Instituto é difícil;
- d) a possibilidade do estudante ter um futuro melhor; entre outros.

O que pode ser percebido nas seguintes falas dos estudantes entrevistados:

Ter um ensino de melhor com qualidade e sair empregada daqui com trabalho (ERCE2).

Eu escolhi o curso porque era pela manhã, eu tinha a expectativa de formar em curso técnico e trabalhar na área (ERCI1).

Como eu sempre sonhei em vir para o IFBA, desde que eu descobri a existência da Instituição, eu achava que quando chegasse aqui ia ser muito parecido com o que eu já estava acostumada, que não ia ser tão difícil, mas ao mesmo tempo eu achava que ia ser um ensino absolutamente diferente e de uma qualidade muito melhor (ERCI2).

Eram boas quando eu entrei no IFBA, a visão era muito boa, aí depois quando eu fui vendo as matérias, vendo a dificuldade aonde é que eu estava, aí eu fui aprofundando mais, e mesmo assim não consegui passar de ano (ERCE1).

Pelos depoimentos sobre suas expectativas ao ingressar na Instituição, percebe-se que está fortemente presente na concepção dos estudantes a ideia de que o ensino de boa qualidade possibilitaria a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho e ascensão na vida profissional. Neste caso, a escola e o título representam um capital cultural no estado institucionalizado. Segundo Catani e Nogueira (1998, p. 11) “[...] Por meio desta forma de capital cultural é possível colocar a questão das funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantém com o sistema econômico.” Assim, as famílias têm expectativas com relação à possibilidade de mobilidade social possibilitada pelo sistema escolar.

A esse respeito Bourdieu (1998) afirma que:

É provável que por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Os depoimentos dos estudantes entrevistados resumem um pensamento bastante presente na sociedade brasileira em que se enxerga o processo educativo

escolar como forma de mobilidade social.

Além disso, as escolas federais no país são dotadas de uma infraestrutura e um quadro de pessoal qualificado, ofertando um ensino de melhor qualidade para a sociedade. Porém sua oferta é limitada em termos de atendimento à demanda dos estudantes para o Ensino Médio integrado ao profissional.

5.3.2 Fatores que contribuíram para a reprovação na visão dos estudantes

Assim, o tempo que eu não tinha muito, e também o ensino da escola que eu vim deixou muito a desejar. Então, tive muitas dificuldades (ERCE1).

No que diz respeito aos fatores que contribuíram para a reprovação dos estudantes, vários foram evidenciados a partir das seguintes dimensões: institucional, pessoal, relacional, da metodologia de estudo, extra pessoal ligadas às condições objetivas da existência social, e de políticas educacionais implementadas no país, conforme podem ser observadas nas falas destacadas a seguir:

Tipo assim, porque muitas vezes eu tinha que ficar aqui na escola o dia todo, e quando eu chegava em casa tinha outras coisas também para mim fazer. E o tempo muito pouco para poder estudar (ERCE1).

No Sagrado [Escola pública da rede municipal] é assim, uma escola boa, só que o ensino não é de maior qualidade. Então, quando eu vim para cá senti dificuldades (ERCE1).

Eu acho que foi só isso mesmo, talvez eu precisasse ter me dedicado um pouco mais. Talvez eu tivesse pedido ajuda para alguém que pudesse realmente me ajudar nesse assunto. Talvez eu não tivesse sido reprovada (ERCI1).

Eu acho que é porque eu não me esforcei o tanto que precisava, assim, porque eu não me dediquei totalmente ao estudo e acho que por isso que eu não passei de ano (ERCA1).

Em primeiro lugar a base, o que a gente viu no Ensino Fundamental, com certeza absoluta não era suficiente. Porque quando a gente chegava aqui se deparava com assuntos, e o professor comentava: “é, mais certas coisas vocês já precisariam ter visto”. Mas, a gente nunca tinha visto falar. Então, teve ajuda, teve o nivelamento, mas era só para uma matéria, foi uma das coisas que atrapalhou bastante. E outra foi esta mentalidade de que eu não precisaria ter aquela rotina de estudo e que se eu estudasse antes da prova, eu assistisse as aulas já seria suficiente para passar. Isso foi o que realmente contribuiu (ERCI2).

Nas falas ficam evidentes várias percepções para as explicações do fracasso escolar. Desde a falta de base e, portanto, a dificuldade na compreensão dos

conteúdos; a falta de rotina de estudo; a compreensão equivocada de que apenas assistindo às aulas seria suficiente para a aprovação; a falta de dedicação e a rotina da escola, que funcionava em dois turnos, o que dificultou a articulação entre as demandas pessoais e educacionais de alguns estudantes. Portanto, fica evidente um conjunto de fatores, internos e externos à Instituição contribuem para a reprovação na percepção dos estudantes, e pessoal com relação à compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem e as estratégias adequadas à sua superação.

Nos depoimentos anteriores destacamos a fala em que o estudante demonstra que se responsabiliza por suas dificuldades. Vale salientar que em nenhum momento os entrevistados criticam ou responsabilizam a Instituição por suas dificuldades, nem sinalizam para o fato de que o IFBA poderia fazer mais para modificar essa situação. A única referência à responsabilidade da Instituição é sobre quando ela faz um nivelamento.

Observa-se em algumas falas uma compreensão fragmentada dos elementos que explicam o fenômeno da reprovação. Nesse sentido, Jacomini (2010) critica a reprovação como indicador de aprendizagem argumentando que:

O processo de ensino e aprendizagem é permeado por objetivos que devem ser alcançados em períodos predeterminados, podendo ser mais ou menos flexíveis dependendo da forma como o ensino é organizado. A possibilidade de os alunos alcançarem esses objetivos está diretamente vinculada às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a realização da aprendizagem, e não ao fato do aluno ser reprovado (JACOMINI, 2010, p. 144).

Sendo assim, torna-se importante diagnosticar as necessidades dos estudantes para uma intervenção mais sistemática, no sentido de adequar o método de ensino a essa realidade, para a promoção da equidade e da eficácia na Instituição.

5.3.3 Dificuldades encontradas ao ingressar na Instituição

Eu acho que é porque eu não vim de uma escola tão boa, tão preparada, assim aí eu senti dificuldade, assim. Porque eu perdi em Física, Química e Matemática, as matérias que eu senti mais dificuldades por esse problema. Porque eu não tinha estudado Física e nem Química no Ensino Fundamental (ERCA1).

No que diz respeito às principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes na Instituição, identificamos aspectos relacionados às dimensões de ordem metodológica, extraescolar, ligadas às políticas públicas educacionais implementadas no país, e atitudinais, o que pode ser percebido nas seguintes falas:

Eu não saber estudar e não ter interesse em procurar aprender estudar, porque depois, no segundo e terceiro ano, quando eu reprovei e depois eu passei, né. Eu acho que aprendi a estudar em casa, era mais importante, minhas notas melhoraram bastante (ERCA2).

Matemática quando a gente via aquele assunto dizia: “Ai meu Deus eu não tenho esse conhecimento eu não vou conseguir”. Essa questão da falta de conhecimento em relação aquilo, foi uma das maiores dificuldades. Mas, a adaptação estrutura e o suporte que a gente tinha da escola foi sempre maravilhoso. Então, a única questão mesmo que eu senti dificuldade foi a questão de não ter um preparo assim em relação ao conhecimento quando cheguei aqui (ERCI1).

A gente correu atrás pra ver como é que é o método de explicação deles, era meio, assim, difícil de pegar e isso também foi desleixo meu um pouco também. Eu era dispersa demais nas aulas, conversava demais, meu problema é a conversa na sala de aula, eu sou uma estudante, assim, que conversa demais na sala de aula (ERCE1).

Então, quando a gente chega aqui a gente tem um vislumbre muito grande, sabe. Fica perplexo aqui maravilhados demais, com tudo isso com a estrutura da escola que é muito boa com os professores que são muito qualificados. Temos TCA. Então, é tudo muito novo e acaba criando, assim, um estado de êxtase tão grande que muitas vezes acaba atrapalhando (ERCI1).

Estes depoimentos demonstram que os estudantes identificam as dificuldades encontradas na escola como de sua responsabilidade exclusiva, ou das suas atitudes. No entanto, demonstram clareza quanto à existência de uma lacuna deixada pelo Ensino Fundamental com relação à compreensão de determinados conteúdos essenciais para o entendimento das disciplinas na área das ciências exatas. Este fato acaba deixando isenta a Instituição, por não conseguir dar conta de superar esse processo com a implementação de uma metodologia mais apropriada às demandas dos estudantes.

Esse ponto merece uma reflexão mais detalhada no que diz respeito a considerar as diferenças dos estudantes e suas subjetividades. Isso é muito importante para o êxito educacional. Quando isso não ocorre, a tendência é a inequidade. Para possibilitar a equidade é preciso segundo Bourdieu (1998):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Nessa linha de raciocínio, a equidade passaria pelo reconhecimento das diferenças de singularidades dos estudantes e da necessidade de um projeto de intervenção no sentido de superar essas diferenças. Concordamos com Bourdieu (1998, p. 44) quando assevera que “[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato.”

Assim, a representação social que estudantes entrevistados têm da reprovação é de que esse processo é de sua responsabilidade quase de forma absoluta, isentando a escola de sua responsabilidade com a eficácia e equidade.

5.3.4 O que a Instituição poderia fazer para evitar a reprovação

Ah.. Essa coisa do aluno/professor não ser uma coisa tão distante. Não me ver com um olhar... Ah, o professor/aluno acho que devia ser uma coisa mais unida, trazer isso, trazer pra realidade os estudantes, tentar sanar as dificuldades dos estudantes porque assim poderia transformar a sala de aula num ambiente com o que... É ... Esqueça a questão do aprender pra passar, e tornar o conhecimento algo que você tenha interesse porque isso é muito difícil, isso vem da educação tradicionalista, transformar esta metodologia tradicionalista, transformar as escolas, torná-las diferentes. Mesmo que o estudante que está na maior dificuldade queira aprender. Na minha opinião é isso (ERCA1).

A dimensão tempo, aliada à preocupação que os professores devem ter com a aprendizagem dos alunos, parecem ser as variáveis mais importantes indicadas pelos estudantes. Assim, com relação às suas sugestões com referência ao que a Instituição poderia fazer para evitar a reprovação, aparecem as seguintes observações:

[...] Então, a única coisa que poderia ser feito acrescentar ao nivelamento matérias como física e química (ERCI2).

Eu acho que a escola, assim, do meu ponto de vista, acho que está boa. A

qualidade dela é boa, assim... O índice de reprovação do Instituto, assim é um colégio, um Instituto Federal muito bom. Acho que não foi o Instituto assim que me fez reprovar. Foram as duas matérias. Mas, eu acho também o uso de livros, mais didáticos, porque no livro tinha que ter mais livros do mesmo livro. Porque quando a gente procura um, por exemplo, de Matemática na Instituição tem dois do meu curso, no caso aí quando eu procuro pra mim estudar os dois já estão ocupados, aí eu queria mais disponíveis ... É ... De livros pra gente dar mais uma estudada. Só (ERCE1).

Eu acho, assim, que depende dos professores né... Porque tem professor que ele pode explicar várias vezes e a gente não compreende. Então, eu acho, assim, que depende dos professores, eu acho, na minha opinião, que depende dos professores, a escola precisaria ver isso (ERCA2).

É... ver os horários, assim dos estudantes, conversar com os professores porque têm dias que a gente faz duas, três provas. E tem muito trabalho, então o tempo é muito pouco (ERCE1).

Como se pode perceber, várias questões interferem nesta questão segundo os depoimentos dos estudantes. Assim, foram evidenciados desde os fatores institucionais, metodológicos a de políticas públicas de investimento na rede, entre outros.

Pelos depoimentos dos entrevistados, percebe-se que está presente, na concepção dos estudantes, a importância do trabalho docente nesse processo. Além disso, há os fatores de organização institucional, com a ampliação do nivelamento e regulação da quantidade diária de avaliação que os estudantes deveriam fazer.

Potencializar a relação professor/estudante tem a ver com o capital cultural de ambos e suas desarticulações. Nesse sentido, Bourdieu (1989) afirma que;

[...] Enfim, o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidade que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1989, p. 50).

Este fato ocorre quando o professor fala várias vezes sobre um determinado ponto e o estudante não entende a sua fala, como evidencia o depoimento do ERCA1. “Porque tem professor que ele pode explicar várias vezes e a gente não compreende.” Observa-se, neste caso, um distanciamento da fala dos docentes e o nível de compreensão dos estudantes.

5.3.5 O impacto que a reprovação pode provocar na vida dos estudantes

Eu acho que foi positiva. Eu até falei com a minha mãe. Eu acho que se não tivesse reprovado no primeiro ano eu iria reprovar no segundo. Como eu falei, eu não sabia estudar. Então, eu iria deixar as coisas assim. Eu acho que reprovar me fez acordar para vida. Estudar bastante e saber como estudar. Saber dar importância às matérias devidas. Acho que contribuiu bastante para o meu crescimento escolar (ERCE2).

No que diz respeito ao impacto que a reprovação pode ter na vida dos estudantes, destacamos a dimensão da subjetividade/experiência, o que marca, aquilo que sensibiliza. Para alguns estudantes, a reprovação apresenta tanto aspectos negativos ligados à baixa autoestima, como positivos e motivadores de crescimento pessoal. Conforme foi evidenciado nas seguintes colocações:

Foi triste, mas só que me ajudou a correr mais atrás para estudar mais e conseguir passar (ERCE2).

Foi chocante, assim, porque eu nunca perdi nenhum ano. Nenhum ano mesmo, e meus pais teve que me ajudar bastante. Eu fiquei muito triste em dizer a verdade né, mas é a realidade, tô correndo atrás esse ano. E eu também nunca perdi nenhum ano. Primeiro ano porque foi tipo um impacto em mim (ERCE2).

Foi difícil pra mim porque quando eu fui reprovado, como eu já tinha mencionado, eu fiquei muito abatido e tudo, e não tinha aquela vontade de estudar, a minha relação com a escola antes... Eu tinha, eu gostava da escola, de vir pra escola, mas, vamos dizer assim mais feliz animado, depois eu passei a ter um olhar diferente em relação a escola... É.... Passei a não gostar mais daqui, cada momento que eu passava aqui dentro eu não gostava, dentro da sala de aula. Quando eu estava fora da escola pra mim era um alívio... É... Eu não conseguia mesmo, eu tive que ir no psicólogos também. Minha mãe teve que falar com psicólogo, eu tive esses problemas de autoestima bem grande, ainda mais com a relação à disciplina escolar mesmo, entendeu? (ERCA2).

Os depoimentos dos estudantes apontam para o entendimento de que a experiência da reprovação pode ser tanto negativa quanto positiva para reflexão de uma prática e mudança de postura. Essa ambivalência pode ser reflexo da ideologia dominante com relação ao pensamento que coloca o êxito ou fracasso escolar como uma questão meramente pessoal, sem analisar o contexto maior das políticas públicas educacionais em uma sociedade excludente.

Assim, concordamos com o conceito de que as concepções que os sujeitos têm de suas experiências são influenciadas pelas diversas ideias presentes na sociedade e que estruturam a nossa formação psíquica. Uma forma de

racionalização ao aceitar o negativo como positivo, em uma sociedade meritocrática e que tem no processo seletivo da escola, uma forma de exclusão. Sobre esta temática, Jacomini (2010) sinaliza que:

A escola brasileira foi construída com base no pensamento do mérito pessoal, que exige do aluno a capacidade de superar qualquer dificuldade, tanto objetiva como subjetiva, para adquirir o direito de ter o beneplácito social do acesso à sociedade como cidadão. Em reforço a essa ideia, têm-se as várias doutrinas religiosas, que garantem ao sujeito temente à moral e à conduta religiosa que ele chegará ao “Paraíso”, onde, enfim, poderá gozar uma existência plena de felicidade (JACOMINI 2010, p. 214).

A exclusão escolar e social passa a ser vista como responsabilidade individual. Assim, o sucesso dependeria do mérito pessoal, bem como o fracasso. Podemos verificar por essa perspectiva de análise, os determinantes sociais ocultos em cada resultado da incompetência. O que pode contribuir para uma representação pessoal de baixa autoestima, quando não se obtém êxito nas atividades escolares depois de muito esforço pessoal e buscamos a racionalização. (JACOMINI, 2010).

5.4 Estudantes evadidos: sonhos que se vão

5.4.1 Sonhos que não foram realizados

A expectativa era ter uma formação melhor, devido à fama que o Instituto leva, e sair um profissional na área que eu tinha escolhido, no caso, Alimentos (EECA1).

Ao ingressar na Instituição, os adolescentes e suas respectivas famílias têm sonhos e expectativas, pois veem a formação como um capital cultural, ou seja, a possibilidade de crescimento profissional e pessoal em função da qualidade do ensino ofertado no Instituto. Esses sonhos, às vezes, se realizam, outras não, e frustram as suas esperanças. Na análise das respostas dos estudantes que saíram da Instituição, com relação às suas expectativas ao ingressarem na escola, foram evidenciadas as seguintes perspectivas em suas falas:

Eram as melhores possíveis. Porque é uma escola de renome no estado e principalmente também na região do Oeste Baiano e era... Eu fiz, eu devo admitir que eu fiz, que eu coloquei muita expectativa ao entrar no IFBA, porque era o que todos diziam, que depois que você entra no IFBA você já tá supostamente com a vida ganha, todas as portas se abrem

automaticamente pra você (EECI1).

A minha expectativa era das melhores. Eu queria conciliar três cursos ao mesmo tempo, mas fiquei muito carregada, isso possibilitou que eu aproveitasse o máximo possível. Mas minha perspectiva a respeito o curso toda vida sempre foi ingressar na escola, e ser uma profissional (EECI2).

Eu acho que quase como todo jovem meu sonho era entrar no IFBA. Aí quando eu não fui chamada na primeira chamada eu fiquei muito triste, minha mãe viu ainda. Acho que eu fui chamada acho que na segunda ou na terceira, foi que me animou. Mas como todo jovem antigamente, hoje eu não sei, o meu sonho era entrar no IFBA (EECA2).

Na visão de Bourdieu (1998) o capital cultural apresenta-se de três formas: em estado incorporado, em estado objetivado e em estado institucionalizado. Sendo assim, as expectativas com relação ao fato de estudar em uma escola de qualidade que oferece a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho seriam representadas pelo institucionalizado, quando:

A objetivação do capital cultural sob forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Estudar em uma Instituição de boa qualidade, conceituada na sociedade, passa a ser o desejo dos pais e dos alunos que vêm à procura do IFBA - *Campus* de Barreiras, que buscam no Instituto uma possibilidade de mobilidade e ascensão social. Portanto, os Institutos Federais no país têm se caracterizado como escolas que apresentam uma qualidade educacional diferenciada, quando comparada com as demais redes públicas de ensino. Fato esse que pode ser demonstrado pelos indicadores do IDEB, que foi criado em 2007 para avaliar o desempenho dos alunos por escolas, nas diversas redes no país.

5.4.2 Os estudantes e suas dificuldades na Instituição

No que se refere às dificuldades encontradas pelos estudantes que saíram ou evadiram é possível identificar vários aspectos relacionados às seguintes dimensões: relacional, pessoal, extra pessoal ou institucional, conforme se pode

observar nas falas a seguir:

Foi a questão dos professores mesmo. Acho que um pouco de desorganização. Porque em Física eu fiquei acho que foram dois ou foi um ano e meio sem professor de Física. Veio entrar quando já estava perto de sair. E aí o professor sempre falou que tinha professor que ia para sala sem estímulo nenhum, aí, às vezes, a gente reclamava, ele falava é que não é o aluno que expulsa professor de lá, todo professor sempre falou isso. Se você está achando ruim que a gente vai sair daqui, que estudante não expulsa professor daqui. Então, eu acho que não é porque ele está garantido que ele tem de perder o estímulo de dar aula. Como também perder organização. Tinha professor que atrasava demais, perdia o horário, não dava satisfação nenhuma à escola, mesmo não sabia ligar para o professor. Nem conseguia entrar em contato. Então, eu acho que os professores são pouco desleixados (EECA2).

Os principais motivos que fizeram sair foi o desgaste, porque é muito longe daqui pra minha casa, e eu usava transporte público e ia a pé. E tem essa questão de ter as aulas diurnas. Então, eu tinha que voltar pra casa, almoçar e depois voltar pra lá, e tem esse desgaste do trabalho, fazia cursinho, tinha que ter tempo pra fazer as tarefas do IFBA, estudar... Então isso ia me cansando cada vez mais e eu sou uma pessoa de saúde fraca e então, o impacto físico que teria uma pessoa normal o meu tem em dobro. E isso veio me desgastando mais (EECI2).

Só a questão do ensino mesmo, algumas matérias que eu não conseguia captar assim o que o professor dizia, e não tinha bons resultados na hora da avaliação. Ritmo acelerado do ensino. Uma coisa que agente via em uma unidade, a gente via em metade de uma, e acumulava muito, entendeu? Para minha mente. A gente estudava bastante, entendeu? E logo eu que tenho problema de esquecimento (EECE2).

Eu encontrei dificuldades na área das matérias, porque é tudo mais avançado, mais complicado. Então, eu achei um pouco de dificuldade. Na questão também do transporte que eu estava em três colégios ao mesmo tempo, na saída de um para outro eu ficava muito a respeito carregada, eu pegava ônibus, pegar taxi, eh... Até a questão do taxi. Era muito dificultoso (EECI2).

As dificuldades encontradas pelos estudantes podem ser identificadas em diversas dimensões: metodológica, financeira, institucional e de políticas públicas com relação à contratação de professores de forma ágil para suprir as necessidades da Instituição. Entretanto, nos depoimentos verifica-se, como uma dificuldade no processo de ensino, a questão da falta de compreensão dos conteúdos em função do ritmo acelerado de ensino por parte de alguns. Neste sentido, Rovira (2004), quando discute a questão da educação e do fracasso escolar pontua que:

Estamos, pois, afirmando que: quando ocorre o fracasso escolar, alguma política educativa ou alguma prática escolar não funciona como deveria; que, portanto, devem ser reparadas; que se devem estudar e denunciar as lógicas perversas que o geram, e que devemos nos comprometer em sua transformação (ROVIRA, 2004, p. 84).

A exclusão na escola prejudica algumas camadas sociais, que não dispõem de recursos financeiros suficientes para estar na Instituição nos diversos horários agendados para a reposição das aulas.

5.4.3 A saída dos estudantes da Instituição e os seus motivos

Com relação aos motivos que levaram os estudantes a sair da Instituição foram destacados os mesmos do item anterior e o fato da reprovação, como se evidencia nas seguintes falas:

Dificuldade no ensino, eu não estava conseguindo pegar rápido até porque eu chegava atrasada, dificuldade com relação ao transporte e por outras coisas mais (EECI2).

E acho que só o que atrapalhou foi isso mesmo nas matérias que não tinha professor. Que eles queriam passar em muito pouco tempo muita coisa. Então, você não tinha muita opção que você poderia tirar dúvida, às vezes tinha TCA só que o TCA era no turno oposto, você tinha aula e no turno oposto tinha que voltar à tarde para o TCA - (TCA - Tempo de atendimento ao estudante) (EECA1).

Os mesmos de notas. Porque eu sempre tive problema em notas. Incrível eu tinha que ir atrás de professor, a sorte é que sempre eu tive provas. Só que esse ano eu não tive prova porque (o professor x) foi o trabalho que ele não entregou. Então, como é que iria saber. Mas, aí a sorte, a sorte não que ele não resolveu, né?...Mas tinha um *e-mail* que eu enviei para ele depois de muito tempo, logo que ele entregou os trabalhos no mesmo dia que eu falei para ele. Ele falou: “você me lembre depois a respeito o seu trabalho”. Aí porque eu iria na escola à tarde, como não tive como ir na escola à tarde eu enviei um *e-mail* para ele. Ele disse que tinha recebido e que iria procurar o meu trabalho, até hoje eu não sei o que deu nesse meu trabalho (EECE2).

Várias causas de diversas ordens contribuem para evasão dos estudantes. Assim, a causa interna supõe que os sujeitos atribuem a origem do fracasso escolar prioritariamente a eles mesmos, à sua atividade ou à falta de atividade e aos seus desacertos. Porém, as causas do fracasso escolar podem ser atribuídas a fatores externos ou institucionais.

Segundo Marchesi e Pérez (2004) não existe apenas uma explicação para o fracasso escolar, que deve ser entendido a partir de várias dimensões. Assim, sinalizam que:

[...] O modelo que se propôs leva em conta as condições sociais, a família, a organização do sistema educacional, o funcionamento da escola, a prática docente na sala de aula e a disposição do aluno para a aprendizagem. Não são fatores isolados. Todos eles se encontram estreitamente relacionados.

O caso da disposição do aluno é um bom exemplo desse modelo explicativo de caráter interativo. Sua falta de motivação ou de interesse não é simplesmente responsabilidade do próprio aluno, mas também expressão tanto dos contextos social, cultural e familiar no qual vive como do funcionamento do sistema educacional, da escola e do trabalho dos professores. O resultado final desse longo processo é que o aluno se desinteressa pela aprendizagem formal (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 23).

Considerando o exposto e os depoimentos dos estudantes, destacamos a metodologia inadequada às reais necessidades dos discentes como tendo um impacto diretamente na exclusão escolar ou no seu abandono. Outro fato citado nas falas refere-se ao rigor no lançamento das notas no tempo hábil como fator que pode gerar dificuldades na vida acadêmica dos estudantes. Assim, a reprovação desmotiva o estudante a continuar os seus estudos levando-os à evasão.

5.4.4 Medidas que a Instituição poderia adotar para minimizar a saída dos estudantes do Instituto

Com relação à opinião dos estudantes a respeito do que a Instituição poderia fazer para evitar a saída ou evasão escolar, foram sinalizados os seguintes aspectos:

Eu acho que um acompanhamento, pegar assim por unidade os estudantes que estão tendo dificuldades, oferecer ajuda, essas coisas. Oferecer suporte a quem está tendo dificuldade. Umas aulas extras, tipo assim um “aulão” pelo menos uma vez na semana (EECI2).

A questão de conversar com os docentes, falar para eles procurarem mais, se preocupar com o aprendizado do estudante, porque alguns eu percebia que não se preocupavam (EECI1).

Acompanhamento tanto dos professores da Instituição quanto mais aproximação do estudante ao professor. Muitas vezes o professor está para dar aula, mas não sabe o que acontece ali com os estudantes. Então, às vezes, é difícil. Só fazer trabalho e fazer atividade e não entender que a gente tem outras obrigações também. Isso acarreta muito, é muito difícil (EECE2).

Eu acho que devia pensar mais no lado dos alunos. Porque, por exemplo, como eu falei a questão dos docentes é que os docentes são muito seguros, eles pensam que nada que fizer vão tirar eles de lá, por isso eles não se dedicam tanto e a escola vai muito na palavra do professor. No meu caso, como eu te falei, eu reuni todos os trabalhos que eu tinha da disciplina do (professor x), eu imprimi o *e-mail* deixei lá, ficou um bom tempo lá, eu vim ter o resultado perto de começar as aulas, se eu não me engano foi uma semana antes que eu tive o resultado que tinha dado do requerimento que não deu em nada, ficou um tempão lá e não deu em nada (EECE2).

Os depoimentos precedentes sinalizam para a necessidade de mudança de postura no fazer pedagógico docente, levando-se em consideração a necessidade discente. Sendo assim, ouvir mais o estudante, ter uma maior sensibilização às suas subjetividades em termos de aprendizagem e diálogo é fundamental.

Nesse sentido, é necessária uma atitude amorosa, que acredita no diálogo como fundante na relação pedagógica. A esse respeito Paulo Freire (1983) nos ensina que:

Ao fundar-se no amor, na humanidade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1983, p. 96).

Nessa visão o diálogo possibilita a simplicidade e o pronunciar o mundo. No fazer pedagógico também a humildade e o amor à sociedade e aos homens são fundamentais. A autossuficiência e arrogância não combinam com educação.

5.4.5 A saída dos estudantes da Instituição e o impacto que isso representa em sua vida

Quando a tensão é grande, desistir passa a ser um alívio, uma redução do problema, especialmente quando o fardo é superior às suas reais possibilidades. No que se refere ao impacto que a evasão escolar provoca na vida dos estudantes, foram evidenciados aspectos tais como: sensação de alívio com relação ao sofrimento causado pelo baixo desempenho acadêmico; desânimo em função da reprovação do ano anterior; sentimento de arrependimento por ter saído do Instituto, conforme se pode observar nas falas a seguir.

Muito, porque escola você passa metade de seu dia na escola e outra metade era fazendo coisas da escola. Então, quando eu vi que estava nisso e que iria passar por isso de novo que iria ter que passar mais um ano vendo tudo a mesma coisa. Eu ia para lá e as aulas eram como aquilo eu já tinha escutado, aquilo tudo mais uma vez eu estava escutando pela segunda vez (EECE2).

O impacto na minha vida porque isso não atinge só vida. Impacto psicológico da pessoa, atinge a vida como um todo...No primeiro momento, ao contrário do meu pai, da minha mãe, eu achei um alívio, eu falei a questão que eu emagreci. Eu emagreci dez quilos quando eu estava aqui.

Foi um alívio. Ele mesmo falou que estava começando uma depressão, eu mesmo percebi isso, então foi um certo alívio. Até hoje eu tenho lembranças boas outras ruins (EECE2).

Um impacto muito grande. Eu optei fazer o IFBA para tentar fazer os dois cursos e ter no meu currículo dois cursos. Então foi uma perda muito grande. Porque além do curso ser muito reconhecido o curso era ótimo. Então houve esse impacto muito grande na minha carreira (EECI1).

Foi um pouco difícil no início, porque a maioria das pessoas criticava bastante o fato de eu ter saído. Porque o IFBA é uma escola muito boa e é a melhor em termos de escola de Ensino Médio, até em comparação às privadas aqui da cidade. Então, todo mundo me criticava e tal... Mas, eu achei melhor porque eu pude me dedicar mais outras coisas. Eu fiz um curso pelo SENAI que é público e agora eu estou trabalhando. Então, minha vida foi seguindo um outro rumo. Mas eu ainda não deixei de estudar e eu ainda pego as tarefas pra refazer (EECA1).

Os sentimentos de frustração e de decepção marcam a saída dos estudantes da Instituição. Os conhecimentos prévios e a sua motivação são importantes para a compreensão do fenômeno do abandono escolar. Assim, quando a metodologia utilizada na sala de aula não leva em consideração essas variáveis existe a possibilidade da evasão escolar.

Marchesi e Pérez (2004) quando discutem a compreensão do fracasso escolar apontam para o entendimento de que:

Se não encontram uma atenção mais individual do professor, uma ajuda de sua família ou um reforço extraordinário, existe o risco de irem acumulando atrasos acadêmicos que depois são difíceis de recuperar. A experiência do fracasso os conduz a desconfiar de suas habilidades e a se considerar incapazes de ter êxito nas tarefas escolares. A perda de motivação para o estudo é quase inevitável (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p.29).

Deste modo, a perda da motivação para os estudos pode contribuir para a evasão escolar e o sentimento de baixa autoestima por parte dos estudantes. Daí a necessidade de uma forma de ensinar mais amorosa, que desperte o interesse e a motivação para resolverem problemas das vivências sociais.

5.5 Docentes

5.5.1 Explicação ou percepção dos docentes a respeito da reprovação dos estudantes

Sinto que o governo abandonou literalmente a nossa Educação Básica, aquela da formação da alfabetização ao primeiro ano, até o nono ano do

Ensino Fundamental. Eu sinto abandonado porque eu já estou aqui há sete anos, eu percebo que turma após turma de primeiro ano que eu estou pegando, a cada dia vai ficando pior, não vai melhorando. As turmas vão ficando cada vez mais deficientes com relação ao seu papel na sociedade, ao fato de que estudar leva a uma oportunidade de abrir portas diferentes. O estudante hoje você percebe, muito mais vinculado com outras coisas, que ao estudo. Eu acho que é isso (PNC1).

Sentimento de abandono, de que estamos órfãos por parte das autoridades, que não estão dando conta de resolver o que há de mais importante no país, cuidar das suas crianças, é o que se verifica nessa fala cheia de sentimento por parte de um professor.

Compreender as diversas percepções dos docentes no que se refere ao fenômeno da reprovação é importante porque eles estão diretamente ligados aos estudantes no processo educacional e podem contribuir para uma maior compreensão desse fenômeno. Nesse sentido, esta análise diz respeito às respostas de seis profissionais da docência no Instituto, com relação às explicações ou percepções da reprovação. As respostas sinalizaram para um conjunto de fatores atitudinais e extraescolares, que foram relacionados tanto às políticas públicas da Educação implementadas no país, quanto às sociais e econômicas, bem como a falta da compreensão do papel da família nesse processo.

Esses fatores ficam evidentes nas seguintes falas dos docentes entrevistados:

Penso que o primeiro fator é ausência da cultura do estudo, então a gente percebe que o adolescente, pelo menos nessa região que eu estou trabalhando agora, ele não preza muito essa cultura. Segundo fator que podia facilmente elencar também o apoio familiar é muito ausente. Eu conheço a maioria dos pais dos meus alunos, em geral só fim do ano é que eles vêm me crucificar na reunião de pais/escola. E o terceiro fator, de certa forma está vinculado ao primeiro fator que é com relação à base em Matemática. A formação em Matemática que é muito ruim, o Ensino Fundamental é muito ruim. Infelizmente o nosso Ensino Fundamental é abandonado (PNC1).

É, bom, nós temos uma situação talvez peculiar aqui no instituto que é o nível de qualidade de ensino que a gente presta aqui, isso interfere diretamente nessa reprovação, porque os estudantes que chegam, principalmente no primeiro ano, é... vêm com o nível de escolas públicas, com um nível extremamente baixo. Então, coisas, conteúdos disciplinares que eram para ser aprendidos no ensino básico eles não têm, então eles acabam tendo muita dificuldade com as próprias disciplinas básicas já do curso técnico. [...] O que a gente percebe é que eles não estavam acostumados a estudar de forma rotineira. Então, quando eles se deparam com um nível de exigência que seria normal para essa etapa do primeiro ano, quando entram aqui, eles não conseguem acompanhar, e aí eu atribuo muitas vezes a esse índice de reprovação do primeiro ano. No segundo

ano, a gente nota que esse nível de reprovação já é bem menor (PDPA).

Penso que a gente pode enumerar algumas coisas, principalmente em se tratando do IFBA, uma seria a questão da adaptação dos estudantes ao espaço IFBA, é um espaço diferente das escolas que os estudantes de onde eles estão vindo, é um espaço mais aberto, eles podem visualizar coisas que talvez não tivessem ainda oportunidade de visualizar (PNC2).

Bom, a reprovação eu indico que seria assim um conjunto de fatores que na verdade a reprovação por si só não leva em conta uma deficiência só na disciplina, na verdade envolve todo um envolvimento comportamental do ponto de vista do aluno, de como ele encara os estudos, como se dedica; a questão da maturidade que hoje em geral já com a experiência prévia que eu tive noutras escolas aqui também no Instituto. Eu contaria com muitos fatores: a questão da postura da maturidade, a dispersão hoje também eu considero muito grande, a questão das redes sociais da internet e entre outros fatores de jogos eletrônicos também. Isso é um atrativo muito forte para os estudantes eles se dispersam muito com essas outras atividades extras. Digamos assim, aí acaba que o tempo destinado ao estudo tá cada vez mais reduzido, eu tenho sentido isso. O tempo que eles estudam é reduzidíssimo, só estudam na véspera das avaliações ou só fazem as atividades na véspera mesmo, às vezes em cima da hora. Isso acaba fazendo uma avaliação e trabalho sem noção do conteúdo e habilidades que estão sendo trabalhadas e exploradas, aí isso acaba culminando com notas baixas, com baixo rendimento e reprovação. Eu vejo como esse conjunto de fatores (PNC3).

Na percepção dos docentes vários fatores interferem na aprendizagem dos estudantes. Esses fatores são de ordem institucional, pessoal, relacionados à motivação dos estudantes e postura imatura, e ligados às políticas públicas implementadas no país com relação à educação.

Observa-se também um consenso na fala dos docentes quanto à questão da falta de base e de maturidade como um dos fatores principais para explicação do fenômeno da reprovação escolar.

A não compreensão dos conteúdos ministrados ou o distanciamento com relação a linguagens diferentes nos remete à reflexão acerca da questão do capital cultural em estado incorporado, quando Bourdieu (1998, p. 74) chama atenção para o fato de que:

O capital cultural é um ter que se torna ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa” um *habitus*. Aqueles que possuem “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transferido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Isso posto, a não compreensão dos conteúdos pode estar associada ao capital cultural no estado incorporado dos discentes em contraposição ao dos docentes. Nesse aspecto, haveria uma dificuldade de assimilação dos conteúdos.

Outra questão não menos importante diz respeito à dimensão institucional, com relação à definição da quantidade de alunos por sala, especialmente nas séries iniciais, como o fator que prejudicaria o processo de aprendizagem dos discentes.

5.5.2 Percepção dos docentes com relação à evasão escolar no IFBA

Quanto à evasão escolar na percepção dos docentes, os estudantes saem da escola em função de um conjunto de fatores:

- a) subjetivos, relacionais, internos e externos à Instituição. Entre esses fatores os docentes destacaram:
- b) a falta de apoio da família;
- c) a procura por um curso para ingressar na universidade, e não por um curso técnico;
- d) a base precária recebida no Ensino Fundamental;
- e) o currículo inadequado e sem significado para o estudante no atual contexto de avanços tecnológicos na sociedade;
- f) a opção pelo curso em função da escolha da família;
- g) a falta de esforço e dedicação dos estudantes; entre outros, como se pode ver nas falas dos docentes:

[...] Junta a minha falta de significado, com a falta de base, com a falta de apoio da família, eu vou desistir desse curso, o caminho é muito fácil para desistir, acho que é isso (PNC1).

Falta de apoio, a maioria dos pais vêm me perguntar, assim, o que acha se eu devo deixar o filho continuar, se o filho dele não continua e eu coloco para ele que é uma decisão que não sou eu que tomo, é uma decisão que ele tem que sentar e discutir com o filho dele mesmo. O que eu percebo é que a maioria quer que eu faça isso por ele (PNC1).

Um dos motivos é a questão da reprovação, acaba tendo um peso, principalmente para os estudantes que historicamente nunca passaram por uma situação dessa, pode desestimular pela situação da reprovação. Outro item, a questão da própria adaptação. Se adaptar a esse espaço de escola técnica. Porque tem uma questão também que às vezes a gente deixa passar e não analisa bem, é que tem alguns estudantes que evadem e que você senta com esse estudante conversa pergunta, quando você encontra

e eles deixam claro que não era o desejo dele está no IFBA era o desejo da família. (PNC2).

Muitos pais acabam preferindo, o que eu acho uma incoerência muito grande, eles preferem retirar o filho, colocar em uma escola “mais fácil” do que permanecer com o estudante (PDPA).

Aí vira uma bola de neve. Se o estudante tem baixo rendimento né, se realmente não se interessa muito por estudo, e enfim, tem prioridade por outras atividades, às vezes também, a família não incentiva, alguns casos a família não tem também os pais ou responsáveis não têm esse interesse, também pelo estudo de incentivar para que o filho estude, que realmente busque algo melhor para a vida futura. Aliado ao baixo rendimento e também esses outros atrativos que têm aí os estudantes acabam saindo da escola. Também que eu vejo muito hoje e que as pessoas querem assim, alçar uma vida mais fácil, sem muito esforço, e estudo requer esforço requer dedicação (PNC3).

Agora, tem outra questão também que é a identidade com o curso, às vezes eles vêm estudar em um curso e não sabem, não procuraram saber o que é que significa aquele curso, e chega aqui e se depara com a realidade. Não sabe nem o que é um curso técnico, às vezes, e aí eles chegam aqui e se deparam com a realidade que eles tão fazendo um curso técnico e não um curso preparatório pra vestibular, por exemplo. E aí diante dessa realidade eles preferem muitas vezes sair da escola e fazer um curso de Ensino Médio, normal lá fora, e aí com a escola que dá uma certa condição, vamos dizer assim entre aspas uma “facilidade” pra ele ser aprovado, que essa facilidade por trás disso aí a gente sabe que tem muita coisa e aí ele sai da escola por isso. Esse é meu ponto de vista (PDPE).

Compreendemos que os estudantes precisam ser considerados a partir das suas reais necessidades, quando se tem como objetivo a equidade e a eficácia do processo educacional. Assim, a escola precisa fazer a diferença em considerar as reais possibilidades e transferir para as famílias parte da responsabilidade pela evasão dos estudantes é uma falsa concepção sobre a verdadeira raiz do problema, que é também de ordem estrutural. Sendo assim, a indiferença às necessidades reais e objetivas dos estudantes não promove a justiça e a equidade na educação. Isso posto, a igualdade formal sem considerar a realidade sócio histórica promove a injustiça e a exclusão no processo educacional. Daí muitas justificativas serão dadas para a explicação da evasão escolar. Vale destacar Freire (1983, p. 98) quando pondera: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo.”

5.5.3 Como reduzir os índices de reprovação e evasão escolar na visão docente

Várias sugestões podem ser evidenciadas com relação às medidas que a Instituição poderia desenvolver para a redução da evasão escolar e da reprovação

dos estudantes, tais como:

- a) criação de mecanismos para suprir as necessidades do quadro docente (seleção de professores ou realização de concurso público) da Instituição;
- b) implementação de monitoria no turno oposto às aulas;
- c) acompanhamento sistematizado dos estudantes pela equipe pedagógica;
- d) articulação entre a escola e a família;
- e) adaptação do currículo de Matemática às necessidades dos estudantes;
- f) desenvolvimento de um trabalho de incentivo a respeito da metodologia de estudo;
- g) atividades extracurriculares;
- h) mais integração entre a comunidade externa e a Instituição;
- i) articulação da escola com a vida cultural da comunidade;
- j) reorganização do Ensino Fundamental;
- k) diminuição da quantidade de estudantes na sala de aula;
- l) mudança na proposta do curso, com os dois primeiros anos somente com as disciplinas do núcleo comum, e dois últimos anos do curso com disciplinas profissionalizantes; sinalizado nas seguintes falas:

Acho que ele (estudante) tem que cada vez se fazer presente com atividades extracurriculares, atividades culturais, enfim das mais diversas: seja uma monitoria, até projetos interdisciplinares. Eu vejo esse o caminho para tentar se tornar novamente um atrativo. A escola precisa se tornar um atrativo para esses meninos, para eles ficarem realmente interessados, vislumbrando as oportunidades; o leque vai ser demonstrado para eles de um futuro melhor de uma carreira profissional (PNC3).

Eu acredito que de reprovação a escola precisa criar um mecanismo de reforço pra suprir essas necessidades do seu quadro docente ou o tal reforço pra suprir essas necessidades que os estudantes têm trazidas lá de fora. Porque o estudante não é culpado, isso é verdade. Então, a Instituição tem que criar um mecanismo dentro do quadro docente ou talvez de outros cursos como é uma Instituição de curso superior, pegar monitores pra fazer isso em turnos opostos e dar esse reforço pros estudantes. Porque uma coisa que a escola não pode fazer é fugir do conteúdo que tem que ser ministrado. Então, o professor tá ali pra ministrar aquele conteúdo, e não pode voltar atrás e trabalhar a base na sala de aula na carga horária normal dele pra suprir essa dificuldade. Então, a escola tem que urgente fazer isso, no meu ponto de vista (PDPE).

Então, eu acho que a ideia desses cursos integrados poderia ser dois anos de disciplinas básicas, depois mais dois anos. Depois que tivesse dois anos aqui ele escolheria para onde ele iria. [...] Eu tenho uma fórmula que é bem radical, eu penso que a única fórmula de a gente evitar, em parte, essa evasão aqui, seria se o próprio Instituto Federal oferecesse Ensino

Fundamental e a gente pegasse os estudantes que viessem do nosso Instituto e não os que vierem de fora. Porque, infelizmente, o nosso processo seletivo não seleciona mais, ele não faz mais essa seleção. [...] Eu acho ainda que falta acompanhamento maior por parte da escola para esses estudantes. O Conselho de Classe ele é feito para dar um diagnóstico que nem sempre é preciso. Mas, eu vejo que as ações não são realizadas como precisariam não vejo acompanhamento (PDPI).

Aí nós optamos agora na área de Matemática por reformular a ementa dos cursos integrados, onde a gente coloca lá, e destina uma parte do curso no primeiro ano, para estar rediscutindo ou revisitando esses conceitos anteriores que os estudantes precisam. Tem um certo grau de entendimento para poder acompanhar o processo que vem então são as tentativas. Muito se discute, também, aquela ideia de que nós não somos os culpados pelos estudantes chegarem dessa forma, que eles chegam e a gente tem que tratar. A gente vem buscando algumas alternativas de solucionar essas coisas. Mas eu sei que é uma coisa bem difícil de resolver. A gente precisa também da parceria com a família nesse processo. Eu acho que é inevitável essa parceria de estar acompanhando, no caso vindo à escola mesmo, acompanhando os processos de estudos dos professores, vendo o que é que pode se fazer (PNC2).

Então, eu penso que esse caminho realmente da escola ser reconstruída de certa forma rever certas coisas, certas atividades, até que ponto quebrar regras e tentar realmente fazer parte, ser um atrativo para os estudantes (PNC3).

Tá piorando, só está continuando ruim, isso desestimula até o próprio professor. Em vários momentos, eu já pensei em largar a profissão também, porque você pensa em ficar mais vinte anos nisso. [...] O que eu acho que teria das possibilidades é nivelar melhor, né? Mas, como você consegue tirar uma carga tão grande, de tantos anos, em tão pouco tempo? É uma coisa a nível de Estado que exige que o governo do estado que o governo federal reorganizem melhor o seu Ensino Fundamental para que melhore isso. Em minha opinião, uma das coisas que poderia acontecer é federalizar a Instituição Pública de Ensino (PNC1).

Percebe-se nas falas dos docentes uma preocupação com relação à defasagem com que os estudantes chegam ao Instituto, ou falta de base, que é consenso nos depoimentos dos professores. Desse modo, identifica-se em algumas falas um desencanto com a educação e especialmente com as políticas públicas que vêm sendo implementadas no país. Destaca-se, ainda, o aspecto da importância da integração/articulação da família nesse processo.

No âmbito institucional, várias ações foram sinalizadas, entretanto, muitas dependem de recursos e de políticas públicas na área da educação, sendo externas ao Instituto, como é o caso da reestruturação do Ensino Fundamental e da contratação de professores para aulas de reforço. No entanto, ponderam que outras ações poderiam ser viabilizadas pela própria Instituição.

Já no que se refere à disposição dos estudantes ou sua motivação, são pertinentes as ponderações de Marchesi e Pérez (2004), quando refletem sobre

onde pode estar a origem dessa falta de interesse na aprendizagem escolar?

Em termos gerais, pode-se apontar que a sociedade audiovisual em que o aluno está imerso condiciona sua atenção e reduz o atrativo do texto escrito em que se baseia a maioria das aprendizagens escolares. Além disso, os professores podem ter dificuldades para adaptar seu ensino às novas gerações, mais atraídas pela informação audiovisual e pela Informática. Além dessa perspectiva genérica, é necessário constatar que existem alunos que têm especiais dificuldades para a leitura, a escrita e o cálculo. Se não encontram uma atenção mais individual do professor, uma ajuda da família ou um reforço extraordinário, existe o risco de irem acumulando atrasos acadêmicos que depois são difíceis de recuperar (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 29).

Nessa linha de raciocínio, além das políticas públicas mais gerais sobre as mudanças estruturais na educação, necessária se faz a atenção individualizada para os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, isso seria considerável para evitar a exclusão na escola. Além disso, a articulação com a família dos estudantes passa a ter uma importância destacada nos depoimentos dos docentes nesse processo.

5.5.4 Impacto da reprovação e da evasão escolar na vida dos estudantes na visão docente

O impacto da reprovação e também da evasão escolar na vida dos estudantes pode ter várias consequências, a depender da sua estrutura emocional e do apoio recebido da família, pois atuaria na dimensão pessoal ou da subjetividade do estudante. Torna-se um tema complexo porque envolve subjetividades. Na percepção dos docentes, com relação a esses aspectos, foram destacados os seguintes impactos: sentimento de incapacidade e inferioridade; ou a partir da reprovação o estudante pode se conscientizar da necessidade de estudar de forma organizada e sistematizada, mudando para melhor o seu comportamento. Alguns, no entanto tomam aquilo como um golpe negativo e evadem, vão embora; outros, tomam isso como aprendizado e se reorganizam, deslanchando no curso sem maiores problemas.

As falas a seguir evidenciam o exposto acima:

O impacto é extremamente forte para mim, porque é como eu falei no início, os meninos ainda são imaturos, eles não têm consciência do que está, se passando, agora no impacto no futuro, mas isso pode definir uma vida

totalmente de uma pessoa para o resto da vida por uma reprovação ou mesmo o abandono ou evasão escolar. Então, às vezes, a pessoa pode ser um conjunto de fatores e envolver a questão do baixo rendimento na escola com a questão familiar também. Os pais não apoiarem, não incentivarem, algum caso até pode ter sido a situação que pais cobrem dos filhos que trabalhem, que participem das despesas, contribuam com as despesas de casa. Enfim, cada família tem uma situação. Mas, um aluno que segue por esse perfil e abandona a escola eu o vejo marcado pelo resto da vida, porque ele vai ter perdido a chance de ter no momento mais apropriado da vida dele está estudando de estar realmente construindo o conhecimento (PNC3).

Eu acho que um ano que o aluno perde, influencia a mudança de turma, mudança de colegas. Eu acho que é um impacto negativo na vida dele. Ele vem em uma sequência, tem colegas de turma, tal. Se você quebra até um planejamento, ele já fez para a vida dele e aquela reprovação impacta negativamente. Para mim, a evasão é quando ele já não tem esperança nem de terminar aquele grau ou Ensino Médio, ou nível superior. Quando ele não tem esperança ele evade e abandona mesmo (PDPI).

E tem alguns estudantes que colocam o impacto da reprovação deles de forma positiva. Principalmente, no primeiro ano porque depois disso eles se organizaram e vão deslanchando no curso. Então, assim, avaliar o impacto como positivo ou negativo é muito pessoal. A gente avalia de fora quando conversa com esse estudante. Alguns tomam aquilo como um golpe negativo mesmo. Evadem, vão embora, outros tomam isso como aprendizado e se reorganizam no próximo ano e estão deslanchando no curso sem maiores problemas. Então, isso é muito complicado falar precisamente dos impactos que causam (PNC2).

Eu acho que é uma coisa péssima. Por quê? Porque o aluno, principalmente quando entra no primeiro ano, vem habituado de uma escola pública que passar de ano é uma coisa muito normal. Ele vem faz a primeira, segunda, terceira, quarta série e passa de ano; simplesmente passa de ano, ele nunca foi reprovado, apesar de alguns estudantes meus, nesse ensino básico fundamental, terem reprovações. Mas a grande maioria passa. Então, não é comum para eles a reprovação. Assim, quando eles entram no IFBA eles já têm uma imagem, eles têm um certo mito do IFBA, que é difícil, que o IFBA é exigente e tal, então quando eles entram aqui eles são reprovados. Eu penso que isso afeta diretamente na autoestima dos estudantes, entendeu?. E o pior, não é culpa deles (PDPA).

Alguns depoimentos dos docentes apontam para a dimensão da subjetividade, ou da baixa autoestima que a reprovação e evasão escolar provocam nos estudantes. No entanto, existem, também, em alguns depoimentos, docentes que têm uma compreensão de que a reprovação pode ser algo positivo para a retomada da aprendizagem e melhor organização por parte dos discentes.

Os efeitos da exclusão na escola, além de serem nocivo do ponto de vista dos investimentos realizados na educação, também, de certa forma, contribuem para a justificação ideológica de que a culpa pelo insucesso dos estudantes é exclusiva deles, isentando, assim, o sistema de ensino de sua responsabilidade com o desempenho acadêmico dos discentes. Dessa forma, a compreensão da reprovação

escolar como tendo pontos positivos e negativos reforça a manutenção das relações existentes na sociedade, como afirmam Bourdieu e Passeron (2013):

Considerando-se a complexidade da rede de relações através da qual se realiza a função da legitimação da ordem social, seria vão, percebe-se, pretender localizar o seu exercício num mecanismo ou num setor do sistema de ensino; todavia, numa sociedade dividida em classes, onde a Escola reparte, com famílias desigualmente dotadas de capital cultural e da disposição para colaborar, a tarefa de reproduzir esse produto da história que constitui num momento determinado o modelo legítimo da disposição cultivada, nada serve melhor ao interesse pedagógico das classes dominantes que o *laiser-faire* pedagógico que é característico do ensino tradicional, já que essa ação à revelia, imediatamente eficaz e, por definição, inapreensível, parece predestinada a servir a função de legitimação da ordem social (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 244).

Assim, a reprovação tem um impacto maior justamente nas camadas sociais que já são excluídas dos bens econômicos e culturais da sociedade.

5.6 Fala dos pais dos estudantes reprovados

Quando algumas famílias projetam nos seus filhos e filhas os seus sonhos e suas expectativas para o futuro profissional, ou mesmo quando definem por eles onde devem estudar e cursar, desconsideram fatores fundamentais para o processo de aprendizagem, e para toda a atividade humana, que são o desejo, o significado e o sentido das escolhas.

5.6.1 Compreensão dos pais a respeito o fenômeno da reprovação escolar

A reprovação pode representar uma decepção para muitos pais que criaram toda uma expectativa com relação ao fato de o seu filho(a) estudar em uma Escola Técnica Federal Profissionalizante. Assim, alguns pais foram entrevistados a respeito do que representou para eles o fato de os seus filhos terem sido reprovados, respondendo que:

Essa mudança mexeu muito com minha filha. Chegando aqui mudou de cidade, mudou a turma que ela vinha adaptada. Ela não gostava daqui. Ela veio para o IFBA porque foi um querer meu, não foi o querer dela, ela não gostava daqui (PERI1).

Porque ela sempre acompanhou a gente, mas nesse período foi assim aquele período né? Entre aspas, de liberdade pra ela. Então ela não teve

uma maturidade pra poder lidar com isso (PERE2).

No meu entender, o ensino que ela teve, a base, provavelmente a altura né? E outra, ela sente muita dificuldade na questão de absorver as informações que o professor passa, ela fica muito apavorada e às vezes chora em casa, e fala: “pai eu vou repetir novamente, as minhas notas tão fracas” (PERI2).

Ela foi reprovada porque ela estudou o tempo inteiro em escola pública né? E daí na escola pública eu via que ela não via todos os conteúdos até o final do ano, ela foi reprovada em Física (PERA1).

No meu conceito foi falta de interesse dele, em parte né? Porque por ele ser novo na Instituição né, ainda não estava acostumado com a rotina de trabalhos dados pelos docentes (PERI2).

Ela não se sentia à vontade para estar perguntando, ela tinha dúvidas, mas não tinha coragem de estar tirando dúvidas. Então, ela ficava com a dúvida. Entendeu? Então foram...É muita coisa que levou à reprovação (PERE1).

Alguns depoimentos apontam a responsabilidade exclusivamente dos estudantes pelo seu baixo desempenho; no entanto, acreditamos que este não significa necessariamente que os estudantes não tenham se esforçado. Entretanto, nos depoimentos de alguns pais foi possível identificar uma contradição em ver a reprovação como algo importante e, ao mesmo tempo negativo. Assim, como explicação para a reprovação, em algumas falas têm destaque a falta de base dos estudantes e a dificuldade de adaptação ao Instituto. Dessa forma, isenta-se a Instituição de cumprir com eficiência o seu papel, que é a aprendizagem dos discentes.

Vale salientar que nas falas dos pais/mães estes não responsabilizam a Instituição por não ter nenhum projeto diferenciado para atender aos estudantes, com métodos adequados de ensino ou mesmo um tempo maior para realizar uma determinada aprendizagem. No entanto, uma mãe ponderou sobre a fragilidade da relação professor/estudante e a questão da metodologia inadequada às necessidades dos estudantes, na explicação do fenômeno da reprovação. Sentimos a ausência de uma ação/reflexão sobre os impactos nocivos da reprovação, percebendo certa conformação por parte de alguns pais. Outros depoimentos são mais críticos com relação ao fazer pedagógico e a necessidade de relação mais horizontal entre docentes e estudantes.

5.6.2 *Percepção dos pais a respeito do que a escola poderia fazer para evitar a reprovação dos estudantes*

Nas respostas das famílias observamos duas dimensões na percepção a respeito do que a Instituição poderia fazer para evitar a reprovação dos estudantes, a saber: uma relacionada à não responsabilização da Instituição pela reprovação, e sim aos próprios estudantes; e outra que atribui à Instituição a responsabilidade pela reprovação, o que pode ser percebido nas falas a seguir:

Não é a escola, é o estudante que tem que se dedicar, porque aqui é diferente das outras escolas. Mas, não é difícil pra quem se dedica (PERA2).

Nem sempre o pessoal podia me receber. Os docentes estavam em várias ocupações. Me parece que é uma gama de atividades dos funcionários docentes, entendeu? (PERA1).

Isso, justamente. Acho que tá sendo feito né? Os estudantes mesmo têm que se conscientizar que é hora de estudar pra ele alcançar algo melhor no futuro (PERI2).

Eu acredito que a escola deveria acompanhar mais, ouvir mais os alunos. Entendeu? Ter assim uma política, ter uma metodologia, ter algo para estar acompanhando melhor, o que é que acontece. O aluno vinha com dificuldade, e assim, eu percebi que não foi feito nada. A escola deixou que o aluno reprovasse. Porque a escola sabia das dificuldades (PERA1).

Eu acredito que assim.. Uma motivação sabe? Dar sim uma maior.. Principalmente nesse processo, assim, da idade que ela estava, de ter tido assim uma motivação maior, um.. Porque muitas vezes ela falava, assim pra mim, e eu não vou falar que foi totalmente por isso. Eu volto a dizer que ela deveria ter feito a parte dela, se o professor fez ou não, é uma pena que eu vi muito que não. Mas ela também deveria ter feito melhor a parte dela. Mas ela me falava assim: “Se quiser bem, se não quiser, eu já me formei, eu já estou com meu futuro garantido pra mim tanto faz.” (PERE2).

Nos depoimentos dos pais encontramos várias possibilidades de sugestão para o que a escola poderia fazer para evitar a reprovação dos estudantes: algumas na dimensão institucional; outras, na motivacional e extra escola, bem como na dimensão das políticas públicas e na contratação de profissionais para aula de reforço. Observa-se, em algumas falas, não responsabilizam a Instituição, mas sim da falta de esforço do estudante como responsável pelo fracasso escolar, até a falta de uma cobrança com relação ao trabalho docente por parte dos setores da Instituição. Assim, foi possível identificar em alguns depoimentos dos pais a responsabilidade pela reprovação à falta de atenção do Instituto às reais

necessidades dos estudantes. E uma crítica na dificuldade de os professores receberem os pais, quando esses procuravam a escola.

Já outros depoimentos apontam para a necessidade da implementação de cursinhos de reforço nas férias escolares, além da falta de estímulo por parte de alguns docentes como fato desmotivador para os discentes, que pela idade precisariam desse apoio na escola.

Assim, existe um discurso ambivalente que é representado nas falas de alguns pais, de responsabilização do estudante pelo baixo desempenho escolar, isentando a escola na motivação dos discentes ao estudo, bem como no desenvolvimento de metodologias que favorecem à aprendizagem dos conteúdos escolares.

5.6.3 O que os pais poderiam fazer para evitar a reprovação dos alunos

O diálogo proporcionado pela integração da família com a escola se faz cada vez mais importante na atualidade. A família deve dialogar com seus filhos e filhas, pois este diálogo é a base do processo de interação social. Incentivar e apoiar os estudantes nas suas necessidades/dificuldades é importante para o bom desenvolvimento da vida acadêmica. Sendo a educação um processo social, a articulação família/escola possibilitará uma integração favorável ao processo educacional.

Entretanto, algumas famílias não têm como resolver questões que são estruturais da educação. Aliadas a isso as condições socioeconômica de muitas famílias não permitem a contratação de aulas extras, particulares, para suprir as dificuldades de aprendizagem, o que pode ser exemplificado nas falas a seguir.

Eu acredito, assim, que não adianta só cobrar do filho. Tem que investir também. Se o filho tem uma deficiência numa matéria procurar um reforço, um recurso, sabe? Fora da escola pra poder ajudar. Porque essa deficiência não acontece naquele momento, essa deficiência é um acúmulo do que aconteceu lá atrás. Então, cobrar e agir em cima da deficiência que o teu filho tá no momento. Numa matéria que não tá indo bem, procurar.. “Não meu filho, vamos procurar um reforço, procurar melhorar” (PERE1).

Cobrar dos alunos as lições né? Frequentar mais a Instituição que eles estudam e procurar saber como é que eles estão referentes a cada matéria. Falar com os professores né? Conheço alguns, mas não todos. Conheço basicamente os das matérias que ele está mais fraco né? Nas outras eu só conheço mais os professores por reunião geral (PERI2).

Os pais é isso, pra mim eu pequei porque eu não posso acompanhar ela em casa. E também não tenho a base pra que se ela tiver alguma dificuldade, eu não consigo suprir essa dificuldade. O que o pai pode fazer é tá conversando, aconselhando. E se pudesse, também, porque ela pediu pra eu colocar ela no cursinho de Física, que teve extra, né? Que foi um rapaz que preparou algumas aulas. Mas só que foi tanta gente que pegou o cursinho que ela ficou esperando vaga e não conseguiu (PERA1).

Pegar mais no pé, perguntar qual matéria ele que ele está com mais dificuldade e correr atrás assim de uma banca. Não é o caso deles que já são grandes, mas de um professor pra dar um apoio, um suporte naquela matéria que eles não estão conseguindo aprender (PERA2).

Nos depoimentos dos pais não existe uma clareza com relação ao processo de exclusão que o sistema educacional proporciona quando faz uso dos mesmos critérios de avaliações para todos os estudantes, quando estes apresentam necessidades e realidades distintas no processo de aprendizagem. Segundo Enguita (1989, p. 214) “Tratando a todos de modo formalmente igual e individualizando provas, medições, veredito, como na justiça da Rainha Vermelha -, a escola faz com que cada qual se sinta o único responsável por sua sorte.” Como não compreendem o mecanismo de seleção excludente muitas vezes se culpabilizam por um processo que não é sua responsabilidade.

Nas falas dos pais fica evidenciada a importância de a família acompanhar e procurar participar da vida acadêmica dos seus filhos(as), dialogando com eles e os apoiando nas suas reais necessidades.

Com relação às aulas de reforço sabemos que algumas famílias não têm condições financeiras para contratar esse serviço, e defendemos que a aprendizagem dos estudantes deveria ser de responsabilidade da escola.

5.6.4 Impacto da reprovação na vida do estudante na percepção dos pais

A reprovação é vista por algumas famílias de estudantes como algo negativo, por outras como uma experiência positiva para a retomada dos estudos e crescimento pessoal. As consequências estão relacionadas às questões emocionais, quando ligadas à dimensão da baixa autoestima, provocando nos estudantes sentimentos de decepção e tristeza, conforme relatos a seguir:

Eu ficava muito triste. Eu conversava com minha filha ela chorava, ela chorava, entendeu? E a gente correndo atrás, isso era muito tenso para a gente. Então ela foi... ela adoecia. O corpo reagia de uma forma muito ruim.

Porque ela nunca tinha sido reprovada, ela nunca tinha tido notas ruins durante toda vida escolar dela até então, nunca tinha ficado de recuperação, ela sempre foi considerada uma boa aluna, entendeu? (PERI2).

Ela teve uma decepção muito grande assim, ela se...Olhou pra ela e falou bem assim: "Não, eu fui péssima, eu joguei um tempo que eu deveria ter produzido e eu joguei no mato, eu não fiz nada." Então, ela teve uma parada assim sabe? Em relação a isso. Aí depois disso ela começou a trabalhar em cima. Disse que foi muito ruim pra ela. [...] Então, pra mim eu só tenho a agradecer e não considero como perdido pra minha filha, é até loucura falar isso, mas, eu achei ótimo porque a gente aprende de três maneiras: aprende com alguém ensinando; aprende errando, tem gente que até continua, mas quem errou e aprendeu de verdade não vai querer repetir o erro, ou então com o erro das outras pessoas, e minha filha sentiu na pele, ela sentiu. Hoje ela tem 18 anos, ela já deveria tá terminando né, já ter terminado e, no entanto não aconteceu, eu achei ótimo. Ensinei muito a ela "Não faça", não aprendeu...Então ela teve que apanhar com a vida, com uma decepção, que hoje ela nem vê tanto assim mais como essa decepção. Eu vi logo de imediato, os pais têm essa função também de enxergar não só o momento, mas enxergar na frente, e eu já enxergava isso na frente, foi ótimo pra mim e foi ótimo pra minha filha (PERE1).

Olha, se não fosse a gente tá acompanhando, tá mais próximo dela e conversando, chegou o ponto, assim, de quase uma depressão (PERI2). Ela queria sair do Instituto. Na verdade, a situação mais difícil para ela foi o primeiro ano porque ela como veio de escola pública e só tirava 8,0; 9,0 e 10,0 nas avaliações. Quando foi aqui que ela obteve a primeira nota da prova, parece que foi de Matemática, ela tirou 2,6, no primeiro ano, isso...Ela já queria desistir (PERA1).

Ruim né? Ruim para currículo estudantil do aluno. Porque é um ano perdido, você se dedicou tanto. Você se dispôs a acordar cedo pra estudar né? Toma o tempo dos professores. Então, acho que é ruim isso. Não é, de certa forma, agradável constar no currículo de um aluno uma reprovação (PERI1).

Desastrosa, terrível, nossa, muito terrível. A minha filha, assim, o ano passado, ela adoeceu, ela tinha problema de inflamação na garganta o tempo todo, ela tinha febre, ela foi hospitalizada (PERE1).

Os depoimentos apontam para impactos positivos e negativos da reprovação. Os impactos negativos estão ligados à baixa autoestima, e à possibilidade de desistência dos estudos e ao sentimento de fracasso. Enguita (1989), sobre a questão da avaliação da aprendizagem na escola, comenta:

Nas escolas aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-lo (ENGUITA, 1989, p. 203).

No que diz respeito aos impactos positivos apontam para a mudança de comportamento e crescimento pessoal ou amadurecimento com a reprovação

escolar.

Destacamos, entretanto, que o papel do trabalho coletivo da escola em perceber e ser sensível às diferenças, estando preparada pedagogicamente para responder às necessidades dos estudantes é muito importante na superação da reprovação. Segundo Jacomini (2010):

Além de não poderem realizar seu direito de apropriar-se do conhecimento construído pelo homem e ensinado nas escolas, essas crianças e adolescentes perdem confiança em sua capacidade de aprender e constroem um profundo sentimento de inferioridade. Nesse contexto, é urgente que a escola, juntamente com os pais, os alunos e a sociedade, encontrem meios para proporcionar uma melhor aprendizagem esses a alunos, sob pena de continuar deixando-os à margem do processo educativo (JACOMINI 2010, p. 187).

As práticas que contribuem para exclusão dos alunos precisam ser repensadas. Assim, a realização do direito constitucional à educação que promova a equidade e aconteça de forma eficaz precisa estar na agenda da sociedade e dos processos pedagógicos.

5.7 Fala dos pais dos estudantes evadidos

5.7.1 Percepção dos pais com relação à explicação da evasão escolar

A família desenvolve uma expectativa com relação à vida escolar dos seus filhos(as) e tem sonhos quanto ao seu futuro profissional, enquanto técnico de nível médio em uma escola conceituada e com um ensino de qualidade. Assim, na percepção deles a evasão ocorre devido a um conjunto de fatores, como se pode perceber nas falas a seguir:

A dificuldade que ele estava encontrando com os docentes, os assuntos eram muito acelerados, ele acostumado nas escolas municipais onde ele passou. O professor aqui chegava mais a fundo. Aqui é mais acelerado para ele, no caso. Ele não se adaptou vindo de uma escola para outro tipo de escola, de outro nível (PEEE1).

Assim, nos dias de hoje, eu acho a falta de interesse do próprio estudante. Porque facilidade tá tendo, né? E outros por falta de locomoção para chegar até a escola (PEEA1).

O parecer é que o juiz determinou que ele é um menino capaz, devido ter tirado uma nota muito boa no ENEM. Ele era um menino capaz de frequentar a universidade. Então, o IFBA não podia impedir desse menino continuar a vida dele de estudante. [...] Bom, o ideal seria finalizar o curso, mas como ele conseguiu o curso em uma Universidade Federal em Minas

Gerais muito conceituada, então foi preferível ele evadir do IFBA e ir estudar em Minas Gerais (PEEI1).

Porque ele ficou com medo de perder o próximo ano seguinte (PEE2).

Nas falas dos pais dos estudantes que saíram do IFBA percebemos que vários fatores corroboram esse fenômeno da evasão. Entre eles citamos a questão estrutural da renda familiar; a dimensão extraescolar, como a falta de base que aparece; e também o medo de uma possível reprovação. Além disso, a falta do rigor no trabalho pedagógico com relação ao lançamento de notas, que é uma dimensão intraescolar.

5.7.2 Percepção dos pais acerca do que a Instituição precisaria fazer para evitar a evasão escolar

A escola precisa estar mais integrada à comunidade, ouvindo as suas histórias e acolhendo as suas sugestões de como evitar a evasão. A fala de uma mãe de estudante indicada abaixo é bem significativa, porque é comovente o seu apelo para a escola estar mais próxima do estudante.

Eu acho que trazer mais ele pra escola. Assim, pra recuperar né? Eu não sei. Acho que seria, assim, uma solução, né? Trazer a pessoa (estudante) mais pra escola, dar mais condições, mais atenção (PEEE1).

Eu acho que é um conjunto, não é uma coisa só, como você abriu mais um pouco, né? Com as suas perguntas. Eu acho que não foi uma coisa só. Esse cansaço, distância, falta de professores, a família (PEEE2).

Eu acho que está faltando mais dedicação dos professores para prestar mais atenção, para poder segurar mais os estudantes, para não ter muita decepção (PEEI2).

É porque isso assim, é porque eu acho que de forma alguma estudante tem que abandonar a escola. Lugar de adolescente é na escola, mas tem que ter um interesse e uma colaboração dos professores, ser mais participativo com os estudantes, com relação se o aluno está com dificuldade na escola, ele prestar mais atenção a isso, juntar com os pais, conversar a respeito o que está acontecendo, para não perder o estímulo dos estudantes (PEEA1).

A escola é muito boa. Só que é como eu estou falando, mas os estudantes que vieram de escolas mais inferior, vamos dizer assim, eles não estão preparados para chegar aqui e dar conta do recado, vamos dizer assim né. Então, para isso eu acredito que a escola precisaria fazer um acompanhamento mais a fundo, para, pelos menos, eles conseguirem chegar a alguma coisa (PEEE2).

Trazer mais os pais, aproximar, fazer mais aproximação, né? Para melhorar isso (PEEI1).

Nos depoimentos dos pais foram sinalizadas várias ações de ordem institucional e de políticas públicas externas à Instituição que possibilitariam a diminuição da evasão. Assim, destacamos na dimensão institucional a importância da articulação entre a família e a escola, socializando o seu trabalho e buscando parceria, bem como o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Na dimensão externa, há a necessidade de políticas públicas e programas de assistência aos estudantes de baixa renda, objetivando apoio às suas necessidades de locomoção e outras demandas. E também a contratação de forma mais eficiente de profissionais da educação, no sentido de evitar as aulas vagas no Instituto.

Observa-se em algumas falas que os pais colocam parte da responsabilidade da evasão escolar no ensino precário ofertado na Educação Fundamental, o que deixa lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes.

5.7.3 O que a família poderia fazer para evitar a saída dos estudantes na percepção dos pais

A sensibilidade com relação ao que está ocorrendo com os estudantes no que diz respeito à assimilação dos conteúdos e à busca da parceria com a família é um aspecto importante no processo de aprendizagem. A articulação entre a família e a escola passa a ter um papel destacado, no sentido de que o estudante não perca o estímulo e possa superar as suas dificuldades. O que pode ser percebido nas sinalizações das famílias entrevistadas:

É porque isso assim... é porque eu acho que de forma alguma aluno tem que abandonar a escola. Lugar de adolescente é na escola, mas tem que ter um interesse e uma colaboração dos professores. Ser mais participativo com os alunos, com relação se aluno está com dificuldade na escola ele prestar mais atenção a isso. Juntar com os pais, conversar sobre o que está acontecendo, para não perder o estímulo dos alunos (PEE1).

[...] Se o aluno também não tiver um certo interesse, só a participação dos professor, eu acho, também não influencia nada. Porque é também obrigação dos pais colaborar com os filhos para que os filhos estejam dentro da sala de aula (PEE2).

Eu mesmo não tenho o que dizer. Porque no meu caso conversei muito com ele, mas ele não quis não. Ele sentiu mesmo acuado, vamos dizer assim, né... Viu que não dava conta e acabou me pedindo que não queria mais. Ele emagreceu, inclusive, perdeu peso e aí acabou desistindo. E eu queria tirar para não ficar apertando a mente dele (PEEE2).

Em minha opinião, no meu caso por exemplo, meu filho estudava no IFBA e eu nunca perdi uma reunião de pais e mestres. Eu acho fundamental a família ter sempre contato com a escola para saber o desenvolvimento do aluno, o que está acontecendo, se aluno está indo realmente à escola. Você sabe jovem né? Muitas vezes acontece de mentir para aos pais. “Vou para escola”, mas não vai, né? Então, acho que tem que existir essa comunicação entre escola e família, para a família também ajudar o aluno. No caso no colégio se aluno não estar acompanhando de fazer um ensino paralelo. Ou então, até mesmo incentivando o aluno. Porque no IFBA existe um projeto do aluno estudar no horário oposto, para ver se acompanha a disciplina não é? Eu ouvi várias vezes nas reuniões. Eu acho que cabe muito ao pai ajudar o filho nesse sentido, de incentivar, de estar ali junto do filho, porque só a escola exigindo não resolve, não (PEEA1).

[...] Acompanhar mais. No meu caso eu facilito, eu prefiro que elas vão para escola a ir em qualquer outra atividade. Para mim a escola é fundamental. Para mim a escola em primeiro lugar. Depois as outras coisas a gente corre atrás (PEEI2).

É muito interessante a família na escola. Tem que ter a participação da família na escola hoje. Nós ficamos muito distantes esse ano que ela ficou lá. É muito distante e não participamos muito assim (PEEE2).

A importância da participação e do envolvimento da família na vida escolar dos adolescentes tem um destaque nas falas dos pais entrevistados. Eles valorizam o papel da escola e também concordam que a instituição precisa ensinar melhor, dialogando com as famílias.

As pesquisas realizadas sobre as características-chave das escolas eficazes, desenvolvidas por Sammons (2008), apontam para importância da articulação entre família e escola como um dos fatores para escolas eficazes. Assim, o envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos em uma parceria casa-escola tem um grande impacto no desempenho das escolas eficazes (SAMMONS, 2008).

Torna-se fundamental a consciência de que a atenção às necessidades dos estudantes deve ser uma das características das escolas inclusivas e de que para isso é preciso considerar que somos seres de desejos e temos uma história pessoal e social. Sobre este tema Charlot (2013) pondera que:

Somos diferentes e singulares porque temos corpo, mas, também, porque temos desejos. O homem tem desejos, ou melhor, o homem é desejo. Da mesma forma que é mais correto falar que o homem é história, em vez de dizer que ele tem história, deve-se falar que o homem é desejo, em vez de dizer que ele tem desejos. O desejo surge dessa incompletude que experimentamos (CHARLOT, 2013, p.171).

Sendo assim, o processo educacional deve considerar as singularidades dos seres na sua prática pedagógica, sendo esta uma relação entre sujeitos que deve

ser norteadas pelo diálogo, o respeito e o princípio democrático.

5.7.4 Impacto da evasão escolar na vida dos estudantes na concepção dos pais

Decepção e tristeza caracterizam o estado de espírito dos pais após a saída do filho da escola. Um sonho do estudante e da família que se vai expectativas que são frustradas. Essa é a realidade da saída dos estudantes da Instituição. Os pais tentam compreender o porquê de tantas notas baixas, apesar de tanto esforço por parte de alguns estudantes. A dimensão da subjetividade dos estudantes é abalada com evasão escolar.

Essa dimensão emocional pode ser identificada nas seguintes falas:

Para mim e para ele não foi bom não, foi triste. Pois foi muito bom ele ter feito a prova na época e passar, foi aprovado aqui, isso foi muito bom, mas depois que ele saiu foi uma decepção muito grande e tal, foi assim um baque forte para a gente. A gente queria muito que ele continuasse aqui, seria um futuro muito bom para ele. Aqui que ele começou, mas não deu certo e eu não quis ir mais a fundo. Eu vi a fundo que ele estava muito abatido na época. Eu acabei desistindo (PEEE1).

Ela ficou triste, assim, um pouco, mas depois ela pegou aqui a outra escola e só nota boa. Ela passou pra outra escola e foi a melhor aluna, né? Mas ela sempre tinha notas boas. Não sei no IFBA porque ela foi assim tão.. Nota ruim (PEEE1).

O impacto foi muito forte porque hoje ele se arrepende de ter saído, né? Até porque o que ele estava fazendo aqui seria o sucesso dele lá na frente e ele teve que sair para ir trabalhar (PEE11).

Força de vontade eles têm. Mas, o que pega é desse lado. Infelizmente para nós não temos tanta vantagem para poder estudar (PEEA1).

Ela estava, como eu falei com a senhora, ela estava depressiva, justamente por causa do negócio desta nota, não queria mais estudar, porque justamente ela perdeu tudo que ela tinha vontade de estudar e sempre nas outras escolas que ela estudou, sempre ela tirou notas maravilhosas, a aluna mais elogiada da sala era ela (PEEE2).

Considerando as falas de alguns pais é possível inferir que a baixa autoestima, a tristeza, o sentimento de frustração e a incapacidade que a reprovação provoca, levando o estudante muitas vezes a evadir da Instituição, tudo isso é reflexo da crença da incompetência pessoal, quando na realidade esse processo tem raízes mais profundas, relacionadas com as ideias dominantes que explicam o processo de seleção e exclusão social. A esse respeito concordamos com Jacomini (2010) quando pondera:

Nas sociedades divididas em classe, a exclusão social é justificada por uma ideologia que atribui às características individuais, culturais e raciais os determinantes da situação de marginalização em que vive uma parcela da população. Assim, a miséria e a pobreza não são consequências, de acordo com a ideologia dominante, do tipo de divisão social dos bens materiais e culturais inerentes às sociedades capitalistas, mas da ação inadequada das pessoas ou dos grupos (JACOMINI, 2010, p. 244).

Nesse sentido, os processos seletivos tornam-se legitimadores da aprendizagem, bem como da aprovação e da reprovação. Efetivamente, não são oferecidas as oportunidades de aprendizagem a todos, isso acarreta a reprodução das diferenças sociais, que se apresenta como se fosse de responsabilidade de cada um, gerando o sentimento de frustração e de incapacidade. Nessa linha de argumentação, a avaliação escolar torna-se o mais importante e principal procedimento para legitimar a seleção através da reprovação e da promoção. Há certa conformação ideológica dos pais com esse processo, sem uma visão mais crítica ou questionadora dessa prática pedagógica.

Nesse aspecto, concordamos com Enguita (1989) quando argumenta:

Foi dito que em cada um de nós há três pessoas: a que cremos que somos, a que os demais crêem que somos e a que cremos que os demais crêem que somos; a quarta, a que realmente somos, ou não existe ou é desconhecida e inacessível. A escola ocupa-se manifestamente das três primeiras, embora no seu discurso idealista se refira permanentemente à quarta. [...] A Instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa autoestima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira a segunda ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam nosso valor (ENGUITA, 1989, p. 204).

Assim, subjetividades vão sendo construídas, também, da partir de lógica da seleção e da exclusão dentro do processo educacional em que as formas tradicionais de avaliação têm o seu foco no produto, e não no processo. Desse modo, a escola influencia na autoestima do estudante de forma decisiva.

5.8 Equipe multidisciplinar da coordenação técnico-pedagógica

5.8.1 Percepção da equipe da COTEP a respeito da reprovação e da evasão escolar

Bom, inicialmente, é a questão da base. Então, essa é fala principalmente dos docentes, que os estudantes estão chegando ao Ensino Médio sem uma leitura boa que ele possa entender aquilo que está lendo, analisar, poder dar respostas a respeito. Ele não consegue e se transforma em paralelo, eh...Uma interpretação mais profunda do texto que ele lê. Isso a

maioria dos estudantes. E também a questão do raciocínio lógico, sem esse raciocínio lógico ele tem dificuldades em todas as disciplinas, não só Matemática, e aí vem a questão de cálculo também que é muito fraco. Essas são questões muito sérias que realmente é muito difícil serem resolvidas sem uma intervenção externa, quando eles chegam na Instituição no primeiro ano do Ensino Médio (EM3).

Percebemos, nessa fala da Técnica em Assuntos Educacionais, um entendimento não a partir de pesquisas, mas, em função do discurso do outro, no caso, dos docentes, como eles compreendem esses dois fenômenos. As falas de outros membros da COTEP, apresentadas a seguir, enriquecem essa interpretação a respeito da evasão e da repetência no IFBA.

[...] Quando não há uma base suficiente, torna-se inviável a consolidação dos novos conhecimentos. Essas lacunas que eles trazem do Ensino Fundamental precisam ser preenchidas e trabalhadas no sentido de formar uma estrutura cognitiva que dê condições para que novos conhecimentos sejam trabalhados, e, principalmente, assimilados (EM1).

[...] É um conjunto de fatores que a meu ver começa pela questão nacional da falta de base dos estudantes, da questão da formação dos professores. Os professores não estão devidamente qualificados para atuarem nas respectivas disciplinas no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, não conseguem ministrar os assuntos adequados, na forma como precisam ser ministrados. Com aprofundamento, com discussão que haja um bom ensino e uma boa aprendizagem e, por conta disso, os estudantes não aprendem de verdade, com profundidade, com densidade os conteúdos próprios para o Ensino Fundamental. E ao fazer a seleção, que eu também acho que o nível, com essa questão das cotas, baixou. O nível era maior, mas, eu não acredito que só isso explica não (EM4).

Eu entendo que para você pensar a reprovação e a evasão você tem que considerar que existem diversos fatores; alguns externos ao Instituto, outros internos. Eu acho que os externos dizem respeito à trajetória dos estudantes no que se refere à formação, à origem escolar, à qualidade do ensino também das escolas de origem, à questão familiar, como está organizada a família, e às condições e como o processo de ensino educacional é compreendido pelas famílias. As condições materiais. As condições para acessar a educação, as condições de estudo no ambiente doméstico. Aí você pode colocar nesse grupo de fatores. Os fatores internos a gente tem de pensar a estrutura do Instituto, da forma como é todo processo de ensino e algumas dificuldades, mesmo para você conciliar a expectativa que se tem dos estudantes, que você espera, e o estudante real que chega à Instituição. Aí, a gente precisa pensar os conteúdos dos cursos, a organização, as condições de trabalho e de como esses cursos são oferecidos (EM5).

Existem problemas que é o que a gente ouve comumente dos professores, que é o que eles chamam de falta de base, que os estudantes chegam aqui sem os pré-requisitos que eles precisariam ter aprendido do Ensino Fundamental, mas como tiveram um Ensino Fundamental deficiente, chegam sem esses pré-requisitos e a escola acaba não oferecendo condições para adquiri-los. Por isso, muitos acabam evadindo ou reprovando. Essa é uma das suspeitas que se tem, problema de ordem emocional, de ordem familiar (EM2).

Segundo os depoimentos da equipe multidisciplinar vários fatores concorrem para reprovação e evasão escolar. Estes podem ser de ordem interna e externa à Instituição; fatores de ordem motivacional; relacionados à metodologia dos docentes; ligados às condições socioeconômicas dos estudantes; e relativos à compreensão de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que a eficácia escolar relaciona-se ao fato de a escola ensinar bem a todos, o que na prática significaria o fim da reprovação e a promoção da equidade. Sobre esse assunto, Jacomini (2010) chama atenção para o fato de que:

No entanto, uma educação pública de qualidade é uma construção permeada por diversos fatores e demanda uma atuação mais ampla do Estado e da sociedade; portanto, não se trata apenas de medidas pedagógicas, embora elas sejam importantes. Assim, a questão é saber se se deve manter a reprovação enquanto isso não acontece ou adotar medidas de contenção da reprovação como tentativa de mudar o eixo ordenador da escola e como meio de impulsionar a discussão e a luta pela construção de uma qualidade social da escola para todos (JACOMINI, 2010, p. 251).

Concordamos com a autora quando sinaliza que a reprovação é uma forma de seleção e exclusão que não contribui para a equidade. A reprovação não é meio de garantia da aprendizagem. Assim, mudanças de paradigmas com relação às concepções de aprendizagem e avaliação se fazem necessárias, para o processo educacional em uma perspectiva de inclusão.

5.8.2 Percepção da Equipe Multidisciplinar da COTEP a respeito do que a Instituição poderia fazer para minimizar a reprovação e a evasão escolar

O fator externo, como a falta de base relacionada ao baixo desempenho dos estudantes, aparece nas falas das pedagogas e demais integrantes do setor, que sinalizam um amplo conjunto de medidas que deveriam ser tomadas pela Instituição para minimizar a reprovação e a evasão escolar, destacando-se entre elas: elaborar um projeto no sentido de sanar algumas deficiências básicas trazidas do Ensino Fundamental, incorporadas ao calendário da Instituição; rever o seu currículo, de modo a introduzir nas matrizes curriculares algumas disciplinas que sejam básicas para as demais do Ensino Médio, disciplinas preparatórias ou introdutórias; realizar o nivelamento com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; ampliar e dar agilidade aos programas da assistência estudantil, para que haver maior efetividade

e eficácia, no sentido de cobertura do número de estudantes atendidos, dos valores e dos benefícios; planejar e articular, de forma eficiente, as ações docentes e técnicas com o objetivo de criar condições de aprendizagem favoráveis; adequar à metodologia utilizada pelos docentes à demanda da turma, ou do estudante; desmistificar a ideia de que estudar no IFBA é muito difícil, pois os estudantes chegam à Instituição com esse medo e, quando não conseguem avançar, alguns evadem.

Esses aspectos podem ser observados nos seguintes depoimentos:

Para ser realmente algo ideal não precisaria começar com a Instituição, precisaria começar com as escolas por onde esses estudantes já passaram (EM3).

Então, precisa rever o seu currículo de modo que introduza nas matrizes curriculares algumas disciplinas que sejam básicas para as demais disciplinas do Ensino Médio, são disciplinas preparatórias. Disciplinas introdutórias que permitam a consolidação dos conhecimentos que ainda não foram realizados por esses estudantes, se a escola trabalha com essa perspectiva de preenchimento de lacunas no conhecimento, de consolidação de conhecimento, vai estar tratando justamente na principal causa. [...] Então, na verdade, nós fazemos uma pseudo inclusão, é uma inclusão excludente, porque o estudante não consegue dar conta ou ele desiste ou é reprovado ou é jubilado ou evade (EM1).

No caso da reprovação, as ações precisariam ser mais sistemáticas e concretas no sentido de tentar sanar algumas deficiências básicas que são trazidas do Ensino Fundamental, mas ações que fossem mais consistentes, não ações pontuais e que elas fossem efetivas do primeiro momento do ingresso dos estudantes. Não sei se um reforço, não sei se um nivelamento, mas ações não podem ocorrer um ano ocorre de uma forma, no outro de outra forma. Uma ação mais efetiva, organizada, sistematizada, já incorporada ao calendário da Instituição para que pudesse sanar ou amenizar essa dificuldade (EM5).

E eu penso que a gente tem que ter um planejamento melhor do trabalho de ensino, a gente comenta às vezes que um estudante tem quatro avaliações num dia. A gente precisa planejar melhor, articular melhor as ações docentes e técnicas e tal, pra que a gente crie condições de aprendizagem favoráveis. Às vezes, a gente não cuida muito disso, e acho que é um fator bem determinante (EM6).

Então, acho que assim, a formação docente, pra que o docente consiga compreender né... os fatores, é.. que levam o estudante à não aprendizagem, acho que é uma medida bem urgente. Aí cai naquela coisa, por exemplo, do professor inicialmente numa primeira unidade, por exemplo, ele já criar um rótulo pra um estudante ou pra uma turma. Aquela estorinha da profecia autorealizadora né. Assim, ele já cria uma concepção ali fechada, essa concepção às vezes ela é compartilhada inclusive com outros professores da turma e tal, e esse tipo de expectativa formada acaba interferindo no processo de aprendizagem né... No processo todo lá de interação do professor com a turma, e acaba interferindo nos resultados. Então, acho que essa formação docente ela é um ponto grave e imediato. Acho que a gente também podia trabalhar no sentido de fortalecer a

questão dos pré-requisitos né, isso é muito difícil pra gente trabalhar dentro do Instituto porque você trabalhar e vê como se fosse uma revisão dos conteúdos que a gente considera como pré-requisitos, essa revisão assim às vezes você tem que fazer a revisão do Ensino Fundamental inteiro num tempo curto, quer dizer, é muito complicad. (EM6).

Existe um mito, e sei que é mito mesmo, que estudar no IFBA é muito difícil, os estudantes já chegam aqui com esse medo e aí, “ah, eu não vou dar conta”, e aí repete essa coisa que “não vou dar conta” e muitos acabam não tentando, não conseguindo avançar e evadem (EM2).

Nos depoimentos da equipe multidisciplinar aparece a compreensão de que são importantes mudanças na educação pública do país para que transformações possam ocorrer na Instituição, especialmente no que diz respeito à falta de base dos estudantes. No entanto, o Instituto pode adotar medidas mais sistematizadas para acompanhamento do trabalho docente.

Assim, existe a clareza de que um conjunto de ações que promovam a equidade pode ser desenvolvido na Instituição. Nesse sentido, essa compreensão se articula na perspectiva possibilidade de a escola fazer a diferença, considerando a realidade socioeconômica dos estudantes e a precariedade das políticas públicas na área da educação. Nesta mesma linha de raciocínio, Torrecilla (2008) pontua que:

Atualmente, entende-se que uma escola é eficaz se consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias (TORRECILLA, 2008, p. 468).

Acreditamos que a escola pode influir no desempenho dos alunos a partir de um projeto articulado com a comunidade escolar, contribuindo no sentido de ser uma Instituição inclusiva e promotora da equidade. Entretanto, o envolvimento da equipe e o desejo de mudança são fundamentais.

5.8.3 Ações do setor pedagógico no sentido de evitar a reprovação e evasão escolar na Instituição

A pesquisa em educação possibilita o entendimento dos fenômenos e proporciona uma melhor compreensão para futuras intervenções na melhoria do processo. Na percepção dos componentes da equipe multidisciplinar da COTEP foram destacados alguns aspectos que deveriam conduzir o trabalho do setor, a

saber:

- a) promover ações de formação continuada, especialmente, sobre como ocorre o processo do conhecimento;
- b) desenvolver junto ao estudante um trabalho de metodologia de estudo de forma eficiente e sistematizada;
- c) desenvolver pesquisa para diagnosticar os problemas da Instituição na questão do ensino e da aprendizagem dos egressos, o perfil dos estudantes, entre outras questões ligadas à área;
- d) estabelecer uma parceria efetiva com a família, assim que o estudante apresente dificuldades com relação à aprendizagem ou mesmo à questão da frequência às aulas.

[...] Promover ações de formação continuada, no sentido da gente fazer uma troca de conhecimentos maior com a equipe docente. Então, eu percebo. [...] Por exemplo, que o professor compreenda exatamente o que é aprender, se eu vou ensinar eu tenho que conhecer como o estudante aprende, e eu vejo que muitos professores nunca tiveram essa formação e precisariam ter, pois se eu quero ensinar eu tenho que saber como é que o outro aprende, né? Alguns professores têm isso muito claro, outros nem tanto, então outros estão assim... Às vezes até são ótimos profissionais, conhecem naquele campo, naquela área de conhecimento, eles conhecem bastante, mas não necessariamente estão instrumentalizados para o ensino (EM6).

A relação professor/equipe multidisciplinar nem sempre é uma relação tranquila, uma relação de parceria, porque alguns aceitam e outros não aceitam. Então, eu acho que isso também é um entrave, esta relação que nem sempre é bem tranquila com os professores, e isso também prejudica porque a gente não tem acesso ao professor e o professor tem práticas equivocadas, práticas inadequadas, e a gente fica sem poder fazer nada (EM4).

Esse problema será resolvido em um trabalho conjunto e com o envolvimento dos docentes, que são eles que passam a maior parte do tempo com esses estudantes e que são mais capazes de apontar onde está a falha e dar uma orientação mais segura (EM3).

Acho que os estudos dos fenômenos podem contribuir porque, a partir daí, dos estudos sistematizados, da pesquisa que você faça trazendo o acompanhamento desses estudantes que fique comparando a cada ano. Entendo como é o impacto das disciplinas no processo da reprovação. Qual o impacto da disciplina de humanas, de exatas nesse processo, como a trajetória escolar dos estudantes tem contribuído para resultado. Se você pegar o histórico e ver como foi a trajetória dele, e também associando a informações da organização familiar da estruturação da família, eu penso que só os estudos realmente (EM5).

Muitos desses alunos que conseguem entrar por conta dessas ações afirmativas, não conseguem se manter por conta da falta de uma política de permanência, e aí a política da permanência não é só para sanar a questão socioeconômica. A questão da deficiência de aprendizagem também que

esse é um ponto que ainda falta (EM2).

Intervenção junto às famílias e com os professores. Então, os estudantes que são faltosos e estão com baixo rendimento, a gente tenta identificar porque é que ele está com esse baixo desenvolvimento. Desenvolvemos um trabalho de orientação da metodologia de estudo para ele organizar melhor seu horário e buscar as disciplinas que eles têm mais deficiências para sanar esses problemas, chamar a família para fazer esse trabalho de parceria (EM2).

[...] E transformar a avaliação num instrumento de apoio e de acompanhamento, de verificar até que ponto o estudante aprendeu, onde ele precisa melhorar, onde eu posso melhorar, onde o estudante precisa mais de apoio, de uma revisão. Eu acredito que selecionando o trabalho do professor selecionando os conteúdos, fazendo planejamento e mudando o caráter da avaliação, a equipe pedagógica tem condições, tem conhecimento na sua formação para ajudar os professores (EM4).

Os depoimentos da equipe multidisciplinar apontam para um conjunto de ações de ordem institucional e outras na dimensão externa, relacionadas às políticas públicas da educação, para fazer o enfrentamento ao processo de exclusão escolar. Observa-se, entretanto, em todas as falas dos atores entrevistados, a falta de base dos estudantes como sendo uma das causas para os fenômenos da reprovação e da evasão escolar. Este fato expressa a baixa qualidade da educação pública do país, especialmente do Ensino Fundamental. Observa-se, ainda, nas falas, a crença ou a esperança de que a escola pode fazer a diferença na promoção da equidade e da eficácia a partir de um conjunto de ações articuladas e sistematizadas de âmbito institucional e externo.

Na visão de Torrecilla (2008) no que diz respeito à equidade como um elemento básico do conceito de eficácia:

Uma escola diferencialmente eficaz, no sentido de “melhor” para uns alunos que para outros, não é escola eficaz, mas sim discriminatória. E aqui não vale optar entre equidade e a excelência, entendida como um rendimento médio alto: sem equidade não há eficácia, o que confere a tal escola a característica de ser socialmente descartável (TORRECILLA, 2008, p. 469).

Toda escola, bem como todo o sistema educativo, deveriam ter como meta o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, as ações propostas pela equipe multidisciplinar da COTEP apontam para a superação da exclusão a partir de um conjunto de ações articuladas com os docentes e as famílias dos estudantes, em uma perspectiva de trabalho coletivo, inclusive com a necessidade de mudança de paradigma do conceito de avaliação. Entretanto, ações de permanência com aportes

de recursos do governo federal são importantes para a garantia da equidade. Assim, a escola reflete a dinâmica política da sociedade.

Por isso, concordamos com a afirmação de Bourdieu (2008) quando diz que “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma Instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo (BOURDIEU, 2010, p. 31).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito a respeito si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito a respeito de si mesmo enquanto sujeito passional
(BONDÍA, 2002, p. 26).

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os fenômenos da evasão escolar e da reprovação dos estudantes do IFBA - *Campus* de Barreiras, a partir de suas relações quanto ao gênero e das percepções dos sujeitos envolvidos no processo, no contexto das políticas de ações afirmativas implantadas no Instituto.

O problema de pesquisa buscou responder às seguintes indagações: como os professores, discentes, pais de estudantes e profissionais que atuam no Instituto percebem e explicam os fenômenos da reprovação e da evasão escolar nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Qual o perfil dos estudantes reprovados e evadidos com relação ao gênero no contexto das políticas de ações afirmativas?

A pesquisa compreendeu um caráter de método misto, na medida em que utilizou uma abordagem que possibilita uma aproximação dos fenômenos sob perspectivas quantitativa e qualitativa. O banco de dados correspondeu ao mapa de desempenho dos Conselhos de Classe e à listagem dos estudantes cotistas ingressos no período de 2010 a 2104 no IFBA - *Campus* de Barreiras, local onde a autora do presente estudo atua como Técnica em Assuntos Educacionais desde a fundação do Instituto em Barreiras.

Foram feitas 36 entrevistas semiestruturadas com 6 docentes, 6 profissionais da equipe multidisciplinar da COTEP, 6 pais de estudantes evadidos, 6 pais estudantes reprovados, 06 estudantes reprovados e 06 estudantes evadidos do Instituto.

Compreendemos que a educação não pode ser pensada sem relacioná-la com o contexto maior da sociedade, nos aspectos: político, econômico e cultural, porque o real é relacional. No IFBA - *Campus* de Barreiras, não poderia ser diferente. As contradições da sociedade são refletidas na dinâmica do processo

educacional, e os seus índices de reprovação e evasão escolar, especialmente dos estudantes cotistas, são exemplos de que a educação está diretamente relacionada com a política e a estrutura de uma determinada sociedade.

Analisar uma Instituição sem relacioná-la com a estrutura da sociedade seria análise superficial e possivelmente haveria muitos equívocos, o que nos levou às inquietações com relação à nova dinâmica da sociedade e suas relações com o desempenho da educação formal no nosso país. Mas, acima de tudo, nos levou a desejar contribuir para a construção de um mundo melhor.

Pensar a educação e o processo de exclusão dos estudantes nos remete a refletir a respeito da nova dinâmica da sociedade. Então, nos perguntamos: Em que medida a educação está preparada para essa nova Era da Informação, na qual ocorre o desenvolvimento de uma capacidade produtiva jamais vista, com relação ao poder da mente? Como nos alerta Castells (1999), existe uma distância muito grande entre nosso excesso de desenvolvimento tecnológico e o subdesenvolvimento social, e a educação formal está dentro desse novo contexto.

Sendo assim, não podemos esquecer a dinâmica da sociedade informacional e os diversos instrumentos à disposição da sociedade com o desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação e da informação, que colocam à disposição dos estudantes uma gama de aparelhos, como celulares, *smartphones*, *tablets* e uma nova forma de comunicação e interatividade que são as redes sociais. Tudo isso é atrativo e precisamos saber lidar com essa nova maneira do acesso ao conhecimento, hoje, muito mais dinâmico e acessível com a internet.

Logo, vale salientar que vivemos em uma sociedade onde acontecem transformações rápidas e em uma velocidade jamais vista na história da humanidade. Assim, tudo é muito passageiro, tudo se transforma de forma muito rápida. Novas subjetividades estão sendo construídas na sociedade com a valorização do efêmero, do passageiro. Por isso é preciso estar preparado para essa nova dinâmica social e cultural da Era da Informação, utilizando todos os recursos para adaptar-se social e culturalmente, a esse processo de aquisição do conhecimento, que ocorre de forma mais dinâmica, mais interativa; e não vivemos essa realidade no âmbito educacional.

Nesse contexto, dinâmico e contraditório no qual novos valores são construídos de forma muito mais rápida, surge a nossa inquietação com as situações de injustiças sociais e seus reflexos na educação. Além disso, as políticas públicas

sistematizadas, o seu efetivo fazer e suas contradições, nos sensibilizaram a indagar a respeito dos índices elevados de repetência e evasão escolar nesta pesquisa. Tudo isso até mesmo como forma de indignação com relação às injustiças cometidas contra segmentos que historicamente são excluídos na sociedade, com referência à possibilidade de aquisição de bens econômicos e culturais, e também no acesso à educação com sucesso em função da sua situação de classe

A construção do diagnóstico dos índices de evasão e reprovação, nos cursos técnicos profissionalizantes na modalidade integrada no IFBA - *Campus* de Barreiras, foi uma experiência que nos tocou profunda e significativamente para uma reflexão da nossa realidade; e, ao mesmo tempo, de tristeza, por nos possibilitar a constatação de que somente o ingresso dos menos favorecidos, econômica e culturalmente, na Educação Profissionalizante não é garantia de equidade nem de possibilidade de mudança de uma situação de exclusão.

Esse fato ocorre na medida em que os estudantes continuam sendo excluídos em função de uma situação alheia à sua vontade, ou seja, por possuírem uma condição econômica que não lhes possibilitou o acesso, com sucesso, a uma educação pública de qualidade e seus impactos irão se refletir no baixo desempenho dos estudantes do Instituto. Com isso, muitos desafios foram colocados para reflexão da nossa prática.

A reprovação e a evasão escolar ocorrem em função de vários fatores. Portanto, existem componentes que podem contribuir com esses fenômenos, sejam eles internos e externos à Instituição, referentes à subjetividade/desejo, processo relacional e familiar.

Vale destacar que na pesquisa o fator externo relacionado à eficiência do Ensino Fundamental ofertado, ou a falta de qualidade nas redes públicas, obteve um relevo quanto às respostas que apontaram para a ausência de base dos estudantes como uma das causas principais para o baixo desempenho no Instituto, na compreensão de todos os atores envolvidos no processo que foram entrevistados.

O baixo desempenho ficou mais evidente a partir da introdução do sistema de cotas ou da implementação das políticas de ações afirmativas. Assim, o Instituto se deparou “perplexo” com a entrada maior de segmentos sociais, antes excluídos, já que a seleção era desenvolvida em função das melhores notas obtidas independentemente de o estudante ser oriundo da rede pública ou privada. E, sem poder objetivamente dar conta desse novo perfil estudantil, o resultado não poderia

ser outro, na medida em que a Instituição não estava preparada do ponto vista técnico, humano e político para fazer o enfrentamento da nova realidade que iria encontrar, com aumento do número dos novos segmentos sociais que ingressaram na Instituição, oriundos da rede pública, especialmente a municipal.

Assim, a questão que se coloca é: em que medida o capital cultural dos docentes entra em choque com o dos discentes, sendo esse reflexo evidenciado com a exclusão, “agora por dentro”, do próprio sistema, dos estudantes que precisariam terminar os seus estudos no tempo hábil estabelecido pelos projetos de cursos, e não concretização na prática essa intenção?

A Instituição não tinha nem tem nenhuma estratégia de ação para receber essa nova clientela, como projetos de acolhimento e de suporte para conviver com a realidade desses estudantes. Mas, acima de tudo em nome de um discurso de que não podemos rebaixar o nível e qualidade, alguém teria que ser penalizado, e os estudantes o foram, pois representam o elo mais frágil nesse processo.

A partir dos relatos dos entrevistados podemos inferir que um leque de fatores, internos e externos à Instituição, podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes, bem como fatores relacionais e ligados à subjetividade/desejo e ao acompanhamento familiar e sua presença no espaço institucional. Entretanto, percebemos que a falha está no outro, no estudante, na sua falta de base, e não na incompetência institucional, técnica, política e humana para lidar com essa realidade complexa. Racionalizamos quando atribuímos ao outro uma falta ou falha que também nos diz respeito, mas isso nos alivia. Somos seres de incompletudes e de inacabamento.

Consideramos que as motivações e os desejos interferem, também, no desempenho acadêmico dos estudantes e, conseqüentemente, no fenômeno da reprovação e evasão escolar, aqui pesquisado. Por isso, não é fácil a compreensão da exclusão no âmbito da Instituição, já que existem muitas variáveis envolvidas nesse processo.

Destacamos, neste estudo, à questão de gênero, com participação expressiva do sexo feminino nos cursos na modalidade integrada ao Ensino Médio de Alimentos, Edificações e Informática, caracterizando uma nova configuração do papel das mulheres na sociedade, especialmente como técnicas de nível médio. Apontamos o curso de Alimentos como o que apresenta um perfil no qual a ampla maioria de matriculados corresponde ao sexo feminino, comparado aos demais

cursos, com um percentual de 87,4%, seguido pelo curso de Edificações, com 56,2%, e o de Informática com percentual de 52,0%. Vale ressaltar que as mulheres são maioria em todos os cursos estudados nesta pesquisa.

No que se refere ao desempenho dos estudantes cotistas na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, evidenciamos uma diferença entre as diversas séries, sendo a primeira a que apresenta o maior índice de reprovação e, a quarta, o menor.

Com relação ao percentual de reprovação dos estudantes cotistas no período de 2010 a 2014, o curso de Edificações apresentou o maior índice de reprovação, de 59%. Já o curso de Alimentos, 50,2%, e o de Informática, 50,8%.

O percentual de reprovação dos cotistas, nos diversos cursos, em 2010 correspondeu a 48,6%; em 2011, 35,6%; em 2012, 61,8%; em 2013, 61,6%; e, finalmente, em 2014, 55,1%. Sendo assim, é possível inferir que os estudantes cotistas apresentam um percentual maior de reprovação, quando comparados aos demais estudantes. Entretanto, no ano letivo de 2011 foi identificado o menor percentual: 35,6%. Vale salientar que nesse ano ocorreu uma greve na Instituição e foi evidenciado um índice alto de transferências no instituto nesse período.

No que diz respeito à quantidade de estudantes cotistas que ingressaram na Instituição no período de 2010 a 2014, no curso de Alimentos, 201 cotistas foram matriculados.

Com relação aos estudantes que concluíram o curso técnico profissionalizante de Alimentos, no letivo de 2013, apenas 8 estudantes eram cotistas e 24 não cotistas, sendo que desses, 87,5% eram do sexo feminino. Já com relação ao ano letivo de 2014, 14 estudantes eram cotistas e 19 não cotistas. Quanto ao com relação à questão de gênero, 100% dos cotistas eram mulheres, o que demonstra o perfil feminino do curso de Alimentos.

No curso de Informática, ingressaram no Instituto, no período de 2010 a 2014, 244 estudantes cotistas. No que concerne aos que concluíram o curso técnico profissionalizante no ano letivo de 2013, 12 eram cotistas e 18 não cotistas. Sendo que dos cotistas concluintes 69,2% eram do sexo feminino. Já no ano letivo de 2014, dos que concluíram, 9 eram cotistas e 16 não cotistas. Em se tratando de gênero, 75% cotistas corresponderam ao sexo feminino.

No curso de Edificações, no período de 2010 a 2014, dos estudantes matriculados 256 eram cotistas. Com relação aos que concluíram o curso técnico profissionalizante, no ano letivo de 2013, 17 eram cotistas e 22 não cotistas. Dos

cotistas, 52,9% correspondem ao sexo feminino. Já no ano letivo de 2014, dos concluintes, 11 eram cotistas e 29 não cotistas. A respeito do gênero, 27,2% cotistas corresponderam ao sexo feminino, *versus* 72,8% do masculino.

Defendemos a ideia de que é preciso um olhar diferenciado com relação ao desenvolvimento das políticas e ações institucionais no sentido de garantir não só o acesso, como também o sucesso de todos os estudantes cotistas e não cotistas, a partir das suas necessidades e expectativas para a consolidação da equidade e para que a escola possa se tornar de qualidade, tendo a eficácia como um indicador que possibilite uma educação pública de qualidade, para todos e para cada um.

Acreditamos que a partir do momento em que o estudante entra na Instituição o seu desempenho diz respeito a todo o coletivo institucional, mesmo considerando a realidade social, institucional, econômica e política do Brasil, especialmente, a exclusão econômica e cultural de parcelas significativas da sociedade. Assim, a educação pública de qualidade é um direito de todos os estudantes.

Quanto à percepção dos atores envolvidos no processo com relação à explicação para os fenômenos da reprovação e evasão escolar, destaca-se, a falta de base dos estudantes oriundos da rede pública de ensino, o que foi percebido pelos entrevistados como um dos fatores determinantes. Destacamos, também, a inadequação da forma de ensino com as demandas ou necessidades e características do grupo de estudantes, de uma turma ou de um curso, com o que a Instituição não está preparada para lidar com isso, pois não existem políticas e programas institucionais para fazer o enfrentamento necessário contra o fenômeno da reprovação e evasão escolar.

Com relação à evasão escolar, a pesquisa constatou que, valendo-se das falas dos atores, especialmente dos discentes, é uma das consequências da reprovação dos estudantes.

Concluimos, por meio desta pesquisa e seus indicadores, que o Instituto precisa aprimorar a promoção da equidade e constituir-se enquanto Instituição eficaz, para atingir o objetivo de ofertar à comunidade uma educação de qualidade, considerando toda complexidade do fenômeno da reprovação e da evasão escolar.

Portanto, as reflexões deste trabalho procuram evidenciar a ideia de que educar não é tarefa fácil, embora possível e muito gratificante. Implica a formação/construção de seres conscientes, éticos, históricos e críticos, capazes de construir suas vidas de forma dinâmica e produtiva no coletivo da sociedade com

toda a sua complexidade. A isso chamamos de educação.

Sinalizamos, também, em direção aos educadores, no sentido de reflexão da sua prática, pensando em concebê-la dentro do contexto educacional - muito além de um arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva, mas como seres que, incompletos, buscam um constante fazer-se e refazer-se na perspectiva da construção de um mundo melhor, mais ético, mais justo, mais solidário, onde o ser e sua subjetividade sejam respeitados.

Finalmente, desejamos que este trabalho se constitua como uma colaboração inicial para novos estudos, que possam contribuir para uma reflexão sobre nossa realidade e despertar novas investigações e ações na Instituição.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDRADE, E. R; FARAH NETO, M. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESSEVES, L. C. G. **Juventudes: outros olhares a respeito a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para todos).

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 25 abr. 2015.

AZEVEDO, M. L. N. **Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.18, n.1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/08.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAHIA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Política de assistência estudantil. Salvador: IFECT, 2013.

BARBOSA, A. F.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 17. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BONETI, L. W. **Vicissitudes da educação inclusiva**. Trabalho apresentado no GT-11-Educação Superior/ANPEd. 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1110.pdf> Acesso em: 5 maio 2014.

BONITO, J. et al. Representações da qualidade do ensino de estudantes de enfermagem: um estudo exploratório, **Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación**, v. 17, n. 1,2, Ano 13º-2009. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7641/1/RGP_17_art_11.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR. M. A. S (Org.) **Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Razões práticas**. 4. ed. Campinas Papirus, 1996.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis, RJ; Vozes, 1998 (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baete. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012a, Seção 1. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/rceb006_12.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Decreto Federal nº 2.406/97. Regulamenta a Lei nº 8.948. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Coleção de Leis Brasileira**, Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Coleção de Leis Brasileira**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 Lei orgânica do ensino secundário. **Coleção de Leis Brasileira**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942c. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis Brasileira**, Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto nº 8.621 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto 8.529, de 2 de janeiro de 1946 Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 jan. 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 ago. 1946c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: User, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/pceb011_12.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Dispõe sobre Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.ht>. Acesso em: 05 maio. 2014.

_____. Lei nº 11.741, de 16 julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Lei nº 12. 711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Primeiros resultados: Censo da Educação Superior: 2012**. Brasília, 2013. Disponível em: <XLS]tabelas_divulgacao_censo_2012> Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2012: resumo técnico**. Brasília, MEC, 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso 23: jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional: legislação básica**. Brasília, MEC, 2008.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação saberes pedagógicos).

CIAVATTA, M. ; RAMOS, M. Ensino Médio e educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/45-134-1-PB.pdf.> Acesso em: 20 maio 2015.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, esp. out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>> Acesso em: 15 abr. 2015.

COLEMAN, J.S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: Government Printing Office, 1966.

COTRIM, G. FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf> Acesso em: 15 fev. 2015.

DIONÍSIO, B. O Paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 305-316, 2010.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144 set./dez. 2011.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da Educação Básicano Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2014.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf> Acesso em: 12 fev. 2014.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 29-45, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2014.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARTES, V.L.B.; MOREIRA V.C.(Org.). **Cem anos de educação profissional no brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia; (1909-2009)**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FERES JÚNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos do Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1/2/3, p. 63-84, jan., 2007.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J.. Ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação afirmativa e universidades experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FERRARO, A. R.. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. Moreira; LOPES, U. M. (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: considerando o significado de fatores infra-escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 80 set., p. 299-325, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/aceso>>. Acesso em: 13 maio 2014.

FRIGOTTO, G. Ensino Médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://sinproesemma.org.br/dados/arquivos/revista_esforce_n_8_jan_jun_2011.pdf> Acesso em: 13 maio 2014.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2015

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1968.

GUIMARÃES, A. S. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1>> Acesso em: 19 abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOHNSON, A.G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem; consultoria**. Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo, Cortez editora, 1988.

_____. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/46/43>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - esp., p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

LACAN, J. **O seminário: livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LOMBARDI, M.R. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36 n. 127, p. 173-202, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0836127.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. 2003. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acessado em: 24 maio 2014.

MARCHESI, A.; GIL C. H. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E.M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; PÉREZ, E.M. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p 17-33.

MARTINS, J.P. SANTOS, G.P. (Org.) **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. [Tradução de Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MOREIRA, R.P. **Evasão escolar nos cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>> Acesso em: 15 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral

das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423_por.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO. 2008. Disponível em: <www.portallfba.edu.br>. Acesso em: 13 fev. 2014.

_____. Conselho Diretor. **Resolução nº 10 de 1º de junho de 2006**. Estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios e índios descendentes, nos cursos do CEFET-BA realizados através de Vestibular/Seleção. Disponível em: <http://www.lfba.edu.br/informativo/resolucoes/RE_10-2006_Sobre_COTAS.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade desigualdades sociais. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, São Paulo; Papyrus, 2013.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4.ed. Lisboa: GRADIVA, 2005.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: organização escolar**. 19. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 28 dez. 2000. Disponível em: < <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument>> Acesso em: 13 ago. 2015.

_____. Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 09 nov. 2001. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>> Acesso em: 13 ago. 2015.

_____. Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades publicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 04 set. 2003. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>> Acesso em: 13 ago. 2015.

ROVIRA, J.M.P. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL C. H. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: autores associados, 2008. (coleção educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

_____. O choque teórico da politécnica. Trabalho. **Educação e Saúde**, v.1, n.1, p, 131 – 152, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf> Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. Disponível em: <<file:///C:/Users/HP/Downloads/Sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

SCHMIDT, M.A. **Os institutos de educação, ciência e tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2010. 133 f.Dissertação (Mestrado) - Universidade de Passo Fundo, 2010.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do Ensino Médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/51/48>> acesso em: 27 maio 2014.

SILVA FILHO, P. **Ações afirmativas em educação: a experiência dos cursos pré-vestibulares**. Salvador: Arcádia, 2008a.

_____. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia** - 2008. 211f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008b.

SOARES, J.F.; ALVES, M. T. G. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a08.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v..43, n.149, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 dez. 2014.

SOARES, J. F.; BROOKE, N.. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2008.

SOARES, J.F. **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira**. Rio De Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 215-242. Disponível em: Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Características de uma escola eficaz**. Relatório técnico INEP/MEC, 2002. mimeografado. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

_____. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

SPOSITI, A. Equidade, In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/270.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. M. (Org.). **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. M.; FERREIRA, R. A. A avaliação só se completa com a melhoria do processo avaliado. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; FERREIRA, Rosilda Arruda; LOPES, Uaçaí de Magalhães (Org.). **Avaliação e resiliência**: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012.

TESSLER, L. R. **Ação afirmativa sem cotas**: o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. Texto preparado para a mesa redonda “Experiências brasileiras: construção de alternativas II”, no Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação, Universidade Federal de Minas Gerais, 22 a 24 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/iri/documentos/acoes_afirmativas_unicamp2.pdf> Acesso em: 20 jan. 2015.

TORRECILLA, F.J.M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: São Paulo: atlas, 1987.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS
ATORES ENVOLVIDOS O PROCESSO EDUCACIONAL**

Categoria	Perguntas
Estudantes evadidos	<p>Quais suas expectativas ao ingressar na Instituição?</p> <p>Quais as principais dificuldades encontradas por você ao ingressar na Instituição?</p> <p>Quais os motivos, que levaram você a sair da Instituição?</p> <p>Na sua opinião, o que a escola poderia fazer para evitar a saída dos estudantes da Instituição?</p> <p>Qual o impacto que teve na sua vida a sua saída da escola?</p>
Estudantes reprovados	<p>Quais suas expectativas ao ingressar na Instituição?</p> <p>Quais os fatores que contribuíram para a sua reprovação?</p> <p>Quais as principais dificuldades encontradas por você ao ingressar na Instituição?</p> <p>O que você acha que a escola poderia fazer para evitar a reprovação dos estudantes?</p> <p>Qual o impacto que a reprovação teve na sua vida?</p>
Docentes	<p>Baseado na sua experiência como você explica a reprovação dos estudantes?</p> <p>Na sua opinião, por que os estudantes evadem da escola?</p> <p>Como a Instituição pode contribuir para reduzir o índice de reprovação e evasão dos estudantes?</p> <p>Em sua opinião qual o impacto da reprovação e da evasão escolar na vida dos estudantes?</p>
Pais de estudantes evadidos	<p>Como o Sr.(a) explica a saída do seu filho(a) da escola?</p> <p>O que a escola poderia fazer para evitar a evasão ou o abandono dos estudantes da escola?</p> <p>O que os pais poderiam fazer para evitar que os estudantes abandonem a escola?</p> <p>Qual o impacto para a vida do seu filho da saída dele da Instituição?</p>
Pais de estudantes reprovados	<p>Como o Sr.(a) explica a reprovação do seu filho?</p> <p>Na sua opinião o que a escola poderia fazer para evitar a reprovação dos estudantes?</p> <p>O que os pais poderiam fazer para evitar a reprovação?</p> <p>Qual o impacto da reprovação para a vida do seu filho?</p>
Profissionais da equipe multidisciplinar da COTEP	<p>Como você explica as causas da reprovação e da evasão dos estudantes no Instituto?</p> <p>O que você acha que a Instituição poderia fazer para combater a reprovação e a evasão escolar e dos estudantes, ou o fracasso escolar?</p> <p>Como o setor pedagógico pode atuar para evitar os fenômenos da reprovação e a evasão dos estudantes da Instituição?</p>

APÊNDICE B - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa - **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no IFBA-Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo**

Responsáveis pela pesquisa: Maria do Carmo Gomes Ferraz e a Dra. Rosilda Arruda Ferreira

A pesquisa será desenvolvida pela técnica em assuntos educacionais que tem como objetivo compreender o fenômeno da evasão escolar e da reprovação dos estudantes do IFBA/ *Campus* de Barreiras, a partir de suas relações com as categorias de gênero, e do olhar dos atores envolvidos no processo.

Dessa forma, solicitamos a sua autorização para realizar uma entrevista cujo objetivo é compreender a sua percepção ou explicação a respeito o fenômeno da reprovação e evasão escolar no Instituto. A sua participação não é obrigatória, o que possibilita a sua desistência da entrevista a qualquer momento. Faz-se importante comunicar que a sua identidade será mantida em absoluto sigilo. Todo o processo de pesquisa está inscrito em rigorosos princípios éticos que garantem sigilo, privacidade e respeito, preservação da integridade do entrevistado.

Outrossim, informamos, ainda, que sendo necessários nomes serão substituídos por outros. Os dados da pesquisa serão utilizados para apenas para fim de estudo. A participação nesta pesquisa não oferece riscos nem desconfortos físicos a você. Dada a natureza da pesquisa, ao método adotado e por não ter riscos previsíveis de qualquer natureza, não será previsto nenhum tipo de pagamento e você também não terá nenhuma despesa.

Eu, _____ RG _____, residente à rua _____, n.º _____, bairro _____, cidade _____ CEP _____ fone () _____, concordo com os termos acima e quero participar desta pesquisa.

Informante

Responsável pela pesquisa

Telefone para contato: Maria do Carmo Gomes Ferraz (77)9108-6210
Barreiras, ____/____/____

APÊNDICE C - TABELAS

Tabela 1 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Alimentos, por série e sexo, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancamento		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	37	45,6	30	37,0	02	2,5	01	1,3	-	-	-	-	-	-	70	86,4
	Masc.	04	5,0	04	5,0	01	1,2	01	1,2	-	-	01	1,2	-	-	11	13,6
	Total	41	50,7	34	42,0	03	3,7	02	2,4	-	-	01	1,2	-	-	81	100
2ª	Fem.	33	73,4	05	11,1	-	-	01	2,2	-	-	-	-	-	-	39	86,7
	Masc.	02	4,4	04	8,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	13,3
	Total	35	77,8	09	20,0	-	-	01	2,2	-	-	-	-	-	-	45	100
3ª	Fem.	30	71,4	02	4,8	-	-	01	2,4	-	-	-	-	-	-	33	78,6
	Masc.	09	21,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	09	21,4
	Total	39	92,8	02	4,8	-	-	01	2,4	-	-	-	-	-	-	42	100
4ª	Fem.	12	75,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	75,0
	Masc.	04	25,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	25,0
	Total	16	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	100
Todas as séries	Fem.	112	60,9	37	20,1	02	1,1	03	1,7	-	-	-	-	-	-	154	83,8
	Masc.	19	10,3	08	4,4	01	0,5	01	0,5	-	-	01	0,5	-	-	30	16,2
	Total	131	71,2	45	24,5	03	1,6	04	2,2	-	-	01	0,5	-	-	184	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 2 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Alimentos, por série e sexo, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancamento		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	49	62,0	09	11,4	04	5,1	06	7,6	01	1,3	-	-	-	-	69	87,4
	Masc.	06	7,6	02	2,5	-	-	02	2,5	-	-	-	-	-	-	10	12,6
	Total	55	70,0	11	14,0	04	5,0	08	10,0	01	1,0	-	-	-	-	79	100
2ª	Fem.	31	63,3	07	14,3	-	-	02	4,0	-	-	-	-	-	-	40	81,6
	Masc.	04	8,2	04	8,2	-	-	01	2,0	-	-	-	-	-	-	09	18,4
	Total	35	71,4	11	22,5	-	-	03	6,1	-	-	-	-	-	-	49	100
3ª	Fem.	23	65,7	09	25,6	-	-	01	2,9	-	-	-	-	-	-	33	94,2
	Masc.	-	-	01	2,9	-	-	01	2,9	-	-	-	-	-	-	02	5,8
	Total	23	65,8	10	28,5	-	-	02	5,7	-	-	-	-	-	-	35	100
4ª	Fem.	30	76,9	02	5,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	82,0
	Masc.	06	15,4	01	2,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07	18,0
	Total	36	92,3	03	7,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	100
Todas as séries	Fem.	133	66,0	27	13,0	04	2,0	09	4,5	01	0,5	-	-	-	-	174	86,0
	Masc.	16	8,0	08	4,0	-	-	04	2,0	-	-	-	-	-	-	28	14,0
	Total	149	74,0	35	17,0	04	2,0	13	6,5	01	0,5	-	-	-	-	202	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 3 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Alimentos, por série e sexo, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras.

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancamento		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	25	33,4	32	42,7	-	-	06	8,0	01	1,3	-	-	-	-	64	85,4
	Masc.	03	4,0	08	10,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	14,6
	Total	28	37,4	40	53,3	-	-	06	8,0	01	1,3	-	-	-	-	75	100
2ª	Fem.	41	70,7	08	14,0	-	-	-	-	01	1,7	-	-	-	-	50	86,4
	Masc.	04	6,7	03	5,2	01	1,7	-	-	-	-	-	-	-	-	08	13,6
	Total	45	77,6	11	19,0	01	1,7	-	-	01	1,7	-	-	-	-	58	100
3ª	Fem.	33	76,8	02	4,6	-	-	-	-	04	9,3	-	-	-	-	39	90,7
	Masc.	03	7,0	01	2,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	9,3
	Total	36	83,7	03	7,0	-	-	-	-	04	9,3	-	-	-	-	43	100
4ª	Fem.	23	92,0	01	4,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	96,0
	Masc.	01	4,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	4,0
	Total	24	96,0	01	4,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	100
Todas as séries	Fem.	122	60,7	43	21,3	-	-	06	3,0	06	3,0	-	-	-	-	177	88,0
	Masc.	11	5,5	12	6,0	01	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	24	12,0
	Total	133	66,2	55	27,3	01	0,5	06	3,0	06	3,0	-	-	-	-	201	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 4 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Alimentos, por série e sexo, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancamento		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	29	31,2	49	52,7	-	-	03	3,2	02	2,1	-	-	-	-	83	89,2
	Masc.	06	6,5	03	3,2	-	-	01	1,1	-	-	-	-	-	-	10	10,8
	Total	35	37,6	52	56,0	-	-	04	4,3	02	2,1	-	-	-	-	93	100
2ª	Fem.	15	37,5	11	27,5	-	-	05	12,5	01	2,5	-	-	-	-	32	80,0
	Masc.	02	5,0	02	5,0	-	-	03	7,5	-	-	-	-	01	2,5	08	20,0
	Total	17	42,5	13	32,5	-	-	08	20,0	01	2,5	-	-	01	2,5	40	100
3ª	Fem.	43	91,5	01	2,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	93,6
	Masc.	03	6,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	6,4
	Total	46	97,9	01	2,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47	100
4ª	Fem.	28	80,0	01	2,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	82,9
	Masc.	04	11,4	02	5,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	17,1
	Total	32	91,5	03	8,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	35	100
Todas as séries	Fem.	115	53,5	62	28,8	-	-	08	3,7	03	1,4	-	-	-	-	188	87,4
	Masc.	15	7,0	07	3,2	-	-	04	1,9	-	-	-	-	01	0,5	27	12,6
	Total	130	60,5	69	32,0	-	-	12	5,6	03	1,4	-	-	01	0,5	215	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 5 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Alimentos, por série e sexo, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancamento		Total	
Série		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	30	38,0	34	43,0	-	-	07	8,9	04	5,1	-	-	-	-	75	95,0
	Masc.	02	2,5	02	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	5,0
	Total	32	40,5	36	45,6	-	-	07	8,8	04	5,1	-	-	-	-	79	100
2ª	Fem.	23	50,0	13	28,3	-	-	03	6,5	-	-	-	-	-	-	39	84,8
	Masc.	03	6,5	04	8,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07	15,2
	Total	26	56,5	17	37,0	-	-	03	6,5	-	-	-	-	-	-	46	100
3ª	Fem.	15	78,9	-	-	-	-	01	5,3	-	-	-	-	-	-	16	84,2
	Masc.	03	15,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	15,8
	Total	18	94,8	-	-	-	-	01	5,2	-	-	-	-	-	-	19	100
4ª	Fem.	33	70,2	07	14,9	02	4,3	01	2,1	01	2,1	02	4,3	-	-	46	97,9
	Masc.	-	-	01	2,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	2,1
	Total	33	70,2	08	17,0	02	4,3	01	2,1	01	2,1	02	4,3	-	-	47	100
Todas as séries	Fem.	101	52,9	54	28,3	02	1,0	12	6,3	05	2,6	02	1,0	-	-	176	92,1
	Masc.	08	4,2	07	3,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	7,9
	Total	109	57,1	61	32,0	02	1,0	12	6,3	05	2,6	02	1,0	-	-	191	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 6 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Alimentos, entre os anos letivos de 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancamento		Total	
Ano	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2010	Fem.	08	26,7	17	56,7	01	3,3	-	-	-	-	01	3,3	-	-	27	90,0
	Masc.	01	3,3	01	3,3	-	-	01	3,3	-	-	-	-	-	-	03	10,0
	Total	09	30,1	18	60,0	01	3,3	01	3,3	-	-	01	3,3	-	-	30	100
2011	Fem.	21	53,8	04	10,2	02	5,1	03	7,7	01	2,6	-	-	-	-	31	79,4
	Masc.	05	12,9	01	2,6	-	-	02	5,1	-	-	-	-	-	-	08	20,6
	Total	26	66,6	05	12,8	02	5,1	05	12,9	01	2,6	-	-	-	-	39	100
2012	Fem.	11	27,5	22	55,0	-	-	01	2,5	01	2,5	-	-	-	-	35	87,5
	Masc.	02	5,0	02	5,0	-	-	01	2,5	-	-	-	-	-	-	05	12,5
	Total	13	32,5	24	60,0	-	-	02	5,0	01	2,5	-	-	-	-	40	100
2013	Fem.	10	20,8	29	60,4	-	-	02	4,2	02	4,2	-	-	-	-	43	89,6
	Masc.	02	4,2	03	6,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05	10,4
	Total	12	25,0	32	66,6	-	-	02	4,2	02	4,2	-	-	-	-	48	100
2014	Fem.	11	25,0	21	47,7	-	-	06	13,6	03	6,8	-	-	-	-	41	93,1
	Masc.	02	4,6	01	2,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	6,9
	Total	13	29,6	22	50,0	-	-	06	13,6	03	6,8	-	-	-	-	44	100
Todos os anos	Fem.	61	30,3	93	46,2	03	1,5	12	6,0	07	3,5	01	0,5	-	-	177	88,0
	Masc.	12	6,0	08	4,0	-	-	04	2,0	-	-	-	-	-	-	24	12,0
	Total	73	36,3	101	50,2	03	1,5	16	8,0	07	3,5	01	0,5	-	-	201	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 7 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Informática, por série e sexo, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancamento		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	31	37,0	16	19,0	02	2,4	01	1,2	-	-	01	1,2	-	-	51	60,8
	Masc.	16	19,0	16	19,0	01	1,2	-	-	-	-	-	-	-	-	33	39,2
	Total	47	56,0	32	38,1	03	3,5	01	1,2	-	-	01	1,2	-	-	84	100
2ª	Fem.	17	38,6	03	6,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	45,5
	Masc.	22	50,0	02	4,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	54,5
	Total	39	88,6	05	11,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	100
3ª	Fem.	19	35,8	10	18,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	54,7
	Masc.	18	34,0	05	9,4	-	-	01	1,9	-	-	-	-	-	-	24	45,3
	Total	37	69,9	15	28,3	-	-	01	1,8	-	-	-	-	-	-	53	100
4ª	Fem.	20	57,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	57,1
	Masc.	15	42,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	42,9
	Total	35	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	35	100
Todas as séries	Fem.	87	40,3	29	13,4	02	0,9	01	0,5	-	-	01	0,5	-	-	120	55,6
	Masc.	71	32,8	23	10,6	01	0,5	01	0,5	-	-	-	-	-	-	96	44,4
	Total	158	73,1	52	24,1	03	1,4	02	0,9	-	-	01	0,5	-	-	216	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 8 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Informática, por série e sexo, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	16	19,3	18	21,7	-	-	03	3,6	01	1,2	-	-	-	-	38	45,8
	Masc.	14	16,9	28	33,7	-	-	03	3,6	-	-	-	-	-	-	45	54,2
	Total	30	36,2	46	55,4	-	-	06	7,2	01	1,2	-	-	-	-	83	100
2ª	Fem.	25	51,0	05	10,2	-	-	02	4,1	-	-	-	-	-	-	32	65,3
	Masc.	13	26,5	03	6,1	-	-	01	2,1	-	-	-	-	-	-	17	34,7
	Total	38	77,5	08	16,3	-	-	03	6,2	-	-	-	-	-	-	49	100
3ª	Fem.	10	20,4	12	24,5	-	-	02	4,1	-	-	-	-	-	-	24	49,0
	Masc.	15	30,6	09	18,4	-	-	01	2,0	-	-	-	-	-	-	25	51,0
	Total	25	51,0	21	43,0	-	-	03	6,0	-	-	-	-	-	-	49	100
4ª	Fem.	16	44,4	04	11,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	55,5
	Masc.	11	30,5	05	14,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	44,5
	Total	27	75,0	09	25,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	100
Todas as séries	Fem.	67	30,9	39	18,0	-	-	07	3,2	01	0,5	-	-	-	-	114	52,6
	Masc.	53	24,4	45	20,7	-	-	05	2,3	-	-	-	-	-	-	103	47,4
	Total	120	55,3	84	38,7	-	-	12	5,5	01	0,5	-	-	-	-	217	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 9 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Informática, por série e sexo, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	20	20,8	18	18,8	-	-	05	5,2	01	1,0	-	-	-	-	44	45,8
	Masc.	19	19,8	28	29,2	-	-	04	4,2	01	1,0	-	-	-	-	52	54,2
	Total	39	40,7	46	48,0	-	-	09	9,3	02	2,0	-	-	-	-	96	100
2ª	Fem.	16	41,0	02	5,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	46,0
	Masc.	19	49,0	02	5,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	54,0
	Total	35	89,7	04	10,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	100
3ª	Fem.	26	54,3	06	12,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	66,8
	Masc.	08	16,6	08	16,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	33,2
	Total	34	70,8	14	29,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	48	100
4ª	Fem.	12	46,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	46,2
	Masc.	14	53,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	53,8
	Total	26	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	100
Todas as séries	Fem.	74	35,4	26	12,4	-	-	05	2,4	01	0,5	-	-	-	-	106	50,7
	Masc.	60	28,7	38	18,2	-	-	04	1,9	01	0,5	-	-	-	-	103	49,3
	Total	134	64,1	64	30,6	-	-	09	4,3	02	1,0	-	-	-	-	209	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 10 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Informática, por série e sexo, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	25	21,5	29	25,0	-	-	06	5,1	-	-	-	-	-	-	60	51,6
	Masc.	30	25,9	23	19,9	-	-	03	2,6	-	-	-	-	-	-	56	48,4
	Total	55	47,4	52	44,8	-	-	09	7,8	-	-	-	-	-	-	116	100
2ª	Fem.	08	20,0	11	27,5	-	-	01	2,5	-	-	-	-	-	-	20	50,0
	Masc.	08	20,0	12	30,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	50,0
	Total	16	40,0	23	57,5	-	-	01	2,5	-	-	-	-	-	-	40	100
3ª	Fem.	12	30,0	05	12,5	-	-	02	5,0	-	-	-	-	-	-	19	47,5
	Masc.	13	32,5	03	7,5	-	-	03	7,5	-	-	02	5,0	-	-	21	52,5
	Total	25	62,5	08	20,0	-	-	05	12,5	-	-	02	5,0	-	-	40	100
4ª	Fem.	23	67,6	02	5,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	73,5
	Masc.	07	20,6	02	5,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	09	26,5
	Total	30	88,2	04	11,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	34	100
Todas as séries	Fem.	68	29,6	47	20,4	09	3,9	-	-	-	-	-	-	-	-	124	53,9
	Masc.	58	25,2	40	17,4	06	2,6	-	-	-	-	02	0,9	-	-	106	46,1
	Total	126	54,8	87	37,8	15	6,5	-	-	-	-	02	0,9	-	-	230	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 11 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Informática, por série e sexo, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	27	23,1	22	18,8	03	2,6	06	5,1	04	3,4	-	-	-	-	62	53,0
	Masc.	30	25,6	20	17,1	02	1,7	03	2,6	-	-	-	-	-	-	55	47,0
	Total	57	48,7	42	35,9	05	4,3	09	7,7	04	3,4	-	-	-	-	117	100
2ª	Fem.	13	17,6	17	22,9	-	-	04	5,4	01	1,4	-	-	01	1,4	36	48,7
	Masc.	27	36,4	10	13,5	-	-	01	1,4	-	-	-	-	-	-	38	51,3
	Total	40	54,0	27	36,5	-	-	05	6,7	01	1,4	-	-	01	1,4	74	100
3ª	Fem.	07	33,3	02	9,6	-	-	01	4,8	-	-	-	-	-	-	10	47,7
	Masc.	06	28,5	04	19,0	-	-	-	-	01	4,8	-	-	-	-	11	52,3
	Total	13	61,9	06	28,5	-	-	01	4,8	01	4,8	-	-	-	-	21	100
4ª	Fem.	11	44,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	44,0
	Masc.	11	44,0	02	8,0	01	4,0	-	-	-	-	-	-	-	-	14	56,0
	Total	22	88,0	02	8,0	01	4,0	-	-	-	-	-	-	-	-	25	100
Todas as séries	Fem.	58	24,5	41	17,3	03	1,3	11	4,6	05	2,1	-	-	01	0,4	119	50,2
	Masc.	74	31,2	36	15,2	03	1,3	04	1,7	01	0,4	-	-	-	-	118	49,8
	Total	132	55,7	77	32,6	06	2,5	15	6,3	06	2,5	-	-	01	0,4	237	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 12 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Informática, entre os anos letivos de 2010 a 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Ano	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2010	Fem.	15	38,4	09	23,1	-	-	01	2,6	-	-	01	2,6	-	-	26	66,7
	Masc.	04	10,2	09	23,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	33,3
	Total	19	48,7	18	46,1	-	-	01	2,6	-	-	01	2,6	-	-	39	100
2011	Fem.	07	17,1	11	26,9	-	-	03	7,3	-	-	-	-	-	-	21	51,3
	Masc.	06	14,6	13	31,7	-	-	01	2,4	-	-	-	-	-	-	20	48,7
	Total	13	31,7	24	58,6	-	-	04	9,7	-	-	-	-	-	-	41	100
2012	Fem.	08	19,5	08	19,5	-	-	03	7,3	-	-	-	-	-	-	19	46,3
	Masc.	04	9,8	15	36,6	-	-	02	4,9	01	2,4	-	-	-	-	22	53,7
	Total	12	29,3	23	56,1	-	-	05	12,2	01	2,4	-	-	-	-	41	100
2013	Fem.	11	18,0	15	24,6	-	-	02	3,3	-	-	-	-	-	-	28	45,9
	Masc.	13	21,3	18	29,5	-	-	02	3,3	-	-	-	-	-	-	33	54,1
	Total	24	39,4	33	54,1	-	-	04	6,5	-	-	-	-	-	-	61	100
2014	Fem.	13	21,0	15	24,1	01	1,6	03	4,8	01	1,6	-	-	-	-	33	53,1
	Masc.	14	22,6	11	17,8	-	-	04	6,5	-	-	-	-	-	-	29	46,9
	Total	27	43,5	26	42,0	01	1,6	07	11,3	01	1,6	-	-	-	-	62	100
Todos os anos	Fem.	54	22,1	58	23,8	01	0,4	12	4,9	01	0,4	01	0,4	-	-	127	52,0
	Masc.	41	16,8	66	27,1	-	-	09	3,7	01	0,4	-	-	-	-	117	48,0
	Total	95	38,9	124	50,8	01	0,4	21	8,6	02	0,9	01	0,4	-	-	244	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 13 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Edificações, por série e sexo, no ano letivo de 2010, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	24	30,4	14	17,7	-	-	01	1,3	-	-	-	-	-	-	39	49,4
	Masc.	20	25,3	15	19,0	-	-	04	5,0	-	-	01	1,3	-	-	40	50,6
	Total	44	55,7	29	36,7	-	-	05	6,3	-	-	01	1,3	-	-	79	100
2ª	Fem.	30	43,5	14	20,3	-	-	01	1,4	-	-	-	-	-	-	45	65,2
	Masc.	15	21,8	07	10,2	-	-	01	1,4	-	-	-	-	01	1,4	24	34,8
	Total	45	65,2	21	30,5	-	-	02	2,9	-	-	-	-	01	1,4	69	100
3ª	Fem.	24	35,3	14	20,6	-	-	01	1,5	-	-	01	1,5	-	-	40	58,9
	Masc.	12	17,6	15	22,0	-	-	01	1,5	-	-	-	-	-	-	28	41,1
	Total	37	54,4	28	41,2	-	-	02	2,9	-	-	01	1,5	-	-	68	100
4ª	Fem.	17	58,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	58,6
	Masc.	12	41,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	41,4
	Total	29	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	100
Todas as séries	Fem.	95	38,8	42	17,1	-	-	03	1,2	-	-	01	0,4	-	-	141	57,5
	Masc.	59	24,1	37	15,1	-	-	06	2,5	-	-	01	0,4	01	0,4	104	42,5
	Total	154	62,9	79	32,2	-	-	09	3,7	-	-	02	0,8	01	0,4	245	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 14 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Edificações, por série e sexo, no ano letivo de 2011, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	30	37,6	12	15,0	-	-	06	7,5	01	1,2	-	-	-	-	49	61,3
	Masc.	22	27,5	08	10,0	01	1,2	-	-	-	-	-	-	-	-	31	38,7
	Total	52	65,0	20	25,0	01	1,3	06	7,5	01	1,2	-	-	-	-	80	100
2ª	Fem.	18	31,0	13	22,4	-	-	02	3,4	-	-	-	-	-	-	33	56,8
	Masc.	20	34,5	04	6,9	-	-	01	1,8	-	-	-	-	-	-	25	43,2
	Total	38	65,5	17	29,3	-	-	03	5,2	-	-	-	-	-	-	58	100
3ª	Fem.	17	26,2	22	33,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	60,0
	Masc.	20	30,8	06	9,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	40,0
	Total	37	56,9	28	43,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65	100
4ª	Fem.	23	64,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	64,0
	Masc.	11	30,5	02	5,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	36,0
	Total	34	94,5	02	5,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	100
Todas as séries	Fem.	88	36,9	47	19,7	-	-	08	3,3	01	0,4	-	-	-	-	142	60,3
	Masc.	73	30,5	20	8,4	01	0,4	01	0,4	-	-	-	-	-	-	97	39,7
	Total	161	67,4	67	28,0	01	0,4	09	3,8	01	0,4	-	-	-	-	239	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 15 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Edificações, por série e sexo, no ano letivo de 2012, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	14	17,3	29	36,0	-	-	02	2,4	02	2,4	02	2,4	-	-	49	60,5
	Masc.	15	18,5	11	13,6	-	-	04	5,0	02	2,4	-	-	-	-	32	39,5
	Total	29	35,8	40	49,3	-	-	06	7,4	04	5,0	02	2,5	-	-	81	100
2ª	Fem.	21	36,9	08	14,0	-	-	-	-	-	-	01	1,8	-	-	30	52,7
	Masc.	19	33,3	06	10,5	-	-	02	3,5	-	-	-	-	-	-	27	47,3
	Total	40	70,2	14	24,6	-	-	02	3,5	-	-	01	1,7	-	-	57	100
3ª	Fem.	22	43,1	07	13,7	-	-	02	4,0	-	-	-	-	-	-	31	60,8
	Masc.	17	33,3	03	5,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	39,2
	Total	39	76,4	10	19,6	-	-	02	4,0	-	-	-	-	-	-	51	100
4ª	Fem.	29	56,8	-	-	-	-	-	-	-	-	02	4,0	-	-	31	60,8
	Masc.	20	39,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	39,2
	Total	49	96,0	-	-	-	-	-	-	-	-	02	4,0	-	-	51	100
Todas as séries	Fem.	86	36,0	44	18,3	-	-	04	1,7	02	0,8	05	2,0	-	-	141	58,8
	Masc.	71	29,6	20	8,3	-	-	06	2,5	02	0,8	-	-	-	-	99	41,2
	Total	157	65,4	64	26,7	-	-	10	4,2	04	1,7	05	2,0	-	-	240	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 16 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Edificações, por série e sexo, no ano letivo de 2013, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	30	24,6	39	32,0	-	-	10	8,2	-	-	-	-	-	-	79	64,8
	Masc.	18	14,7	22	18,0	-	-	02	1,6	01	0,9	-	-	-	-	43	35,2
	Total	48	39,3	61	50,0	-	-	12	9,8	01	0,9	-	-	-	-	122	100
2ª	Fem.	12	30,0	06	15,0	-	-	05	12,5	-	-	-	-	-	-	23	57,5
	Masc.	10	25,0	05	12,5	-	-	01	2,5	01	2,5	-	-	-	-	17	42,5
	Total	22	55,0	11	27,5	-	-	06	15,0	01	2,5	-	-	-	-	40	100
3ª	Fem.	22	47,8	03	6,5	-	-	01	2,2	-	-	-	-	-	-	26	56,5
	Masc.	18	39,1	01	2,2	-	-	01	2,2	-	-	-	-	-	-	20	43,5
	Total	40	86,9	04	8,7	-	-	02	4,4	-	-	-	-	-	-	46	100
4ª	Fem.	22	56,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	56,4
	Masc.	17	43,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	43,6
	Total	39	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	100
Todas as séries	Fem.	86	35,1	48	19,6	-	-	16	6,5	-	-	-	-	-	-	150	61,2
	Masc.	63	25,8	27	11,0	-	-	04	1,6	01	0,4	-	-	-	-	95	38,8
	Total	149	60,8	75	30,7	-	-	20	8,1	01	0,4	-	-	-	-	245	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 17 - Desempenho acadêmico dos estudantes matriculados, no curso de Edificações, por série e sexo, no ano letivo de 2014, no IFBA - *Campus* de Barreiras

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Série	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª	Fem.	23	19,2	43	35,8	01	0,8	05	4,2	01	0,8	-	-	-	-	73	60,8
	Masc.	11	9,2	29	24,2	-	-	04	3,3	03	2,5	-	-	-	-	47	39,2
	Total	34	28,3	72	60,0	01	0,8	09	7,5	04	3,4	-	-	-	-	120	100
2ª	Fem.	22	41,5	05	9,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	50,9
	Masc.	21	39,7	05	9,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	49,1
	Total	43	81,1	10	18,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	53	100
3ª	Fem.	12	52,1	-	-	-	-	-	-	01	4,4	-	-	-	-	13	56,5
	Masc.	10	43,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	43,5
	Total	22	95,6	-	-	-	-	-	-	01	4,4	-	-	-	-	23	100
4ª	Fem.	21	52,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	52,5
	Masc.	19	47,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	47,5
	Total	40	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	100
Todas as séries	Fem.	78	33,1	48	20,3	01	0,4	05	2,1	02	0,9	-	-	-	-	134	56,8
	Masc.	61	25,8	34	14,4	-	-	04	1,7	03	1,3	-	-	-	-	102	43,2
	Total	139	58,9	82	34,8	01	0,4	09	3,8	05	2,1	-	-	-	-	236	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.

Tabela 18 - Desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do curso de Edificações, entre os anos letivos de 2010 a 2014, no IFBA - *Campus de Barreiras*

		SITUAÇÃO ACADÊMICA															
		Aprovado		Reprovado		Abandono		Transferido		Cancelado		Evadido		Trancam		Total	
Ano	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2010	Fem.	12	30,0	05	12,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	42,5
	Masc.	08	20,0	12	30,0	-	-	03	7,5	-	-	-	-	-	-	23	57,5
	Total	20	50,0	17	42,5	-	-	03	7,5	-	-	-	-	-	-	40	100
2011	Fem.	07	18,4	08	21,1	-	-	04	10,5	-	-	-	-	-	-	19	50,0
	Masc.	13	34,2	05	13,2	-	-	-	-	01	2,6	-	-	-	-	19	50,0
	Total	20	52,6	13	34,2	-	-	04	10,5	01	2,7	-	-	-	-	38	100
2012	Fem.	04	9,5	21	50,0	-	-	01	2,4	01	2,4	-	-	-	-	27	64,3
	Masc.	05	11,9	08	19,0	-	-	-	-	02	4,8	-	-	-	-	15	35,7
	Total	09	21,4	29	69,1	-	-	01	2,4	03	7,1	-	-	-	-	42	100
2013	Fem.	14	20,6	27	39,7	-	-	02	2,9	01	1,5	-	-	-	-	44	64,7
	Masc.	05	7,3	17	25,0	-	-	01	1,5	01	1,5	-	-	-	-	24	35,3
	Total	19	28,0	44	64,7	-	-	03	4,4	02	2,9	-	-	-	-	68	100
2014	Fem.	07	10,3	26	38,3	-	-	02	2,9	02	2,9	-	-	-	-	37	54,4
	Masc.	03	4,4	22	32,4	01	1,5	03	4,4	02	3,0	-	-	-	-	31	45,6
	Total	10	14,7	48	70,6	01	1,5	05	7,3	04	5,9	-	-	-	-	68	100
Todos os anos	Fem.	44	17,2	87	34,0	-	-	09	3,5	04	1,5	-	-	-	-	144	56,2
	Masc.	34	13,3	64	25,0	01	0,4	07	2,8	06	2,3	-	-	-	-	112	43,8
	Total	78	30,4	151	59,0	01	0,4	16	6,2	10	4,0	-	-	-	-	256	100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES.