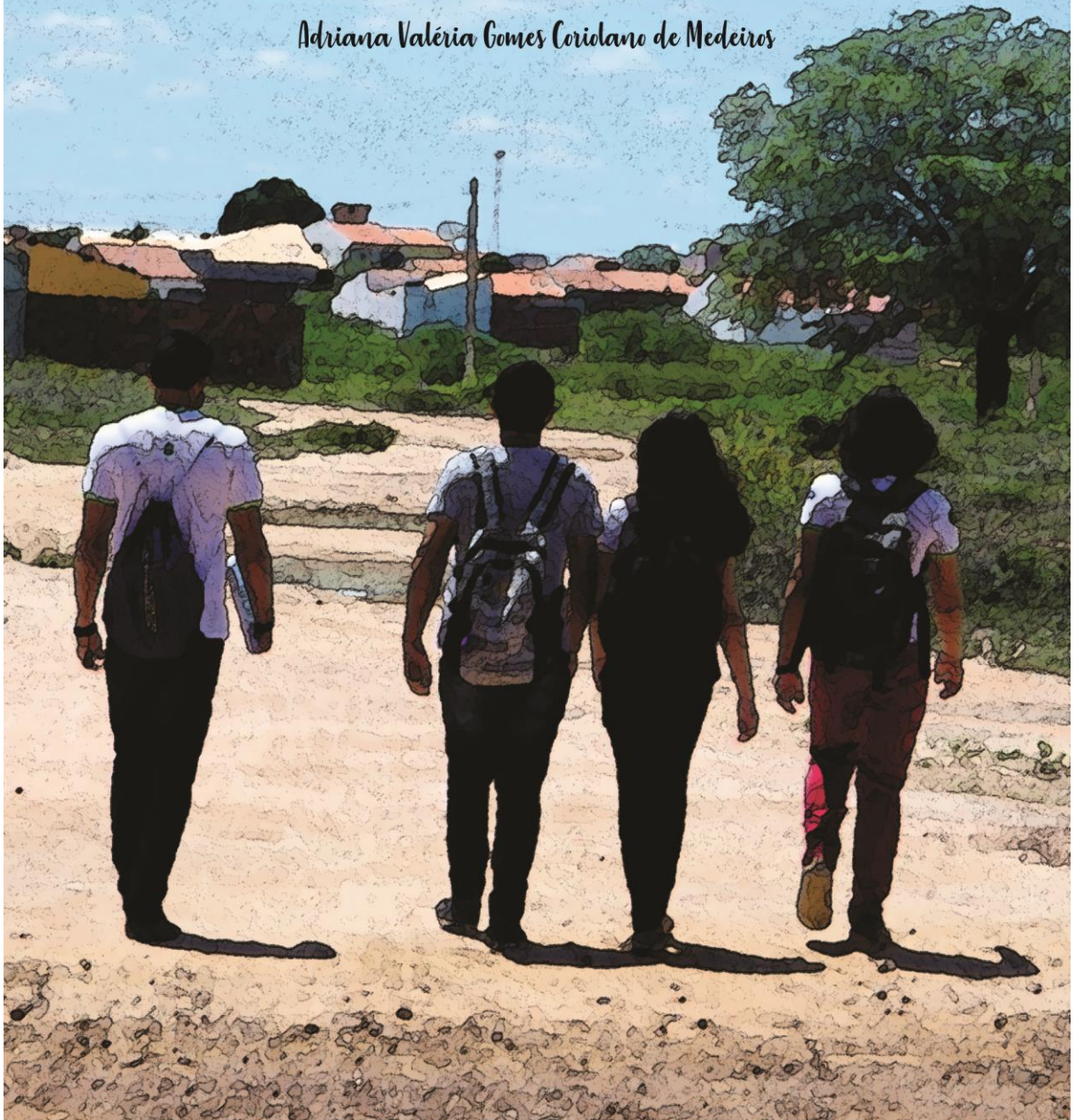


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

*Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura:
estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF campus Ouricuri - PE*

Adriana Valéria Gomes Coriolano de Medeiros





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

ADRIANA VALÉRIA GOMES CORIOLANO DE MEDEIROS

**ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA:
ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NO IF *CAMPUS*
OURICURI - PE**

Salvador – BA
2018

ADRIANA VALÉRIA GOMES CORIOLANO DE MEDEIROS

**ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA:
ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NO IF *CAMPUS*
OURICURI - PE**

Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Penildon Silva Filho

Salvador – BA
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Medeiros, Adriana Valéria Gomes Coriolano de.

Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF campus Ouricuri - PE / Adriana Valéria Gomes Coriolano de Medeiros. - 2018.

204 f. : il.

Orientador: Prof. Dr.º Penildon Silva Filho.

Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Evasão escolar. 2. Ensino Médio. 3. Ensino Profissional. 4. Ensino integrado. 5. Educação – efeito das inovações tecnológicas I. Silva Filho, Penildon. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.2913 23. ed.

ADRIANA VALÉRIA GOMES CORIOLANO DE MEDEIROS

**ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA:
ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NO IF *CAMPUS*
OURICURI - PE**

Projeto de intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 27 de agosto de 2018.

Profª Drª Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA -, Brasil.

Prof. Dr. Penildon Silva Filho (orientador)

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA -, Brasil.

Profª Drª Sílvia Maria Leite de Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS -, Brasil.

Profª Drª Uilma Rodrigues de Matos Amazonas

Doutora em Perspectiva Histórica Política e Comparada da Educação pela Universidad de Salamanca, Espanha.

Êh, Pernambuco

As experiências de vida têm se adensado em mim faz algum tempo. O convívio com o sertanejo e a sertaneja pernambucanos tem possibilitado visitar universos antes conhecidos apenas pelas músicas do velho Rei do Baião e das histórias que me chegavam. Quando ouvia o “sertão do meu Bodocó”, embora exercesse fascínio sobre mim, via tudo tão distante, tão onírico. Mal sabia que tão logo estaria por lá aprendendo e ensinando. Dividindo minha vida com amigos e amigas, irmãos e irmãs, do nordeste brasileiro. E as oportunidades se avolumaram: encontro-me sempre, em lembrança ou não, com um hoje colega da cidade do baião do Seu Luis. Fazedor da diferença, está desde nascido fazendo o melhor de si, escrevendo história na vida de tantos que por ele passam. Sensível, humano, forte, apaixonado pelo existir, encanta. Também, marcadamente, na cidade que leva nome de um coquinho de minha infância – na Bahia chamamos de “licuri” – encontrei uma menina das letras. Em Ouricuri, floresce uma jovem inquieta, quase claricana, porque segundo ela está mais para a “Moça Tecelã” de Marina Colasanti. Sedenta, faz brincadeiras com as palavras e se inebria com o poder que delas emana. Há em sua alma a busca por um portal que, não duvido, está se abrindo para novas dimensões da existência. Às vezes acho que ela já não se cabe em si. E assim, a passos largos, vou me encontrando, amadurecendo, achando na música da minha infância os caminhos do presente, agora já palpáveis. Estou aqui, no Sertão de Pernambuco, florescendo mais uma fase de minha vida... Êh, Pernambuco...

Valter Cezar Andrade Junior – Prof. IF *campus* Ouricuri - PE, natural de Jequié/BA.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, pela Sua onisciência, onipotência e onipresença em minha vida.

Ao **IF SERTÃO – PE** pela oportunidade de fazer de um projeto de vida pessoal uma possibilidade de aprimoramento intelectual com ressonâncias no exercício da minha profissão na instituição.

A **meus genitores**, Zenilda (*in memoriam*) e Antonio pelo amor e hombridade com os quais estearam a minha criação.

A **meu esposo**, pela compreensão das ausências e pelo companheirismo durante todo o trilhar deste mestrado, cuja materialização do mais puro amor me faz pensar que sou uma fênix do mundo contemporâneo.

À **Dalvina Alice e Silvani**, eternas e fiéis amigas.

A **meus filhos, Ana Máisa e Felipe**, sentidos do meu viver, peço-lhes perdão pelas horas roubadas de suas infâncias – o tempo mostrar-lhes-á o sentido de tudo isso.

À **família Medeiros**, em especial às minhas cunhadas e sogra pela parceria na condução do meu lar, por proporcionarem carinho e lazer a meus filhos nas minhas quase infinitas ausências.

Às **colegas assistentes sociais do Hospital Regional Fernando Bezerra** – Ana, Carlas, Gildene, Jeovane, Rosa e Telma - pelas palavras sempre motivadoras e pela credibilidade na minha capacidade de concluir este mestrado com êxito.

À **comunidade acadêmica do IF Sertão PE – campus Ouricuri**, sujeitos ora falantes, ora silenciosos, mas com presença registrada nesta pesquisa.

À **Otaviana, João Batista e Rodrigo**, mestrandos-caminhantes no chão do *campus* Ouricuri, pela solidariedade, pelo companheirismo e pelo compromisso ético-profissional assumido com nossos alunos a partir dos projetos de intervenção no contexto do MPED/UFBA.

Aos **colegas do mestrado**, pelas discussões, inquietações, angústias e boas gargalhadas na difícil e fascinante tarefa de retomada da vida acadêmica.

A **Penildon Filho**, orientador deste trabalho, pelo respeito e excesso de autonomia a mim concedida neste trilhar, permitindo-me desbravar a escrita de um texto acadêmico orientado na perspectiva de aproximação da academia com o cotidiano de uma escola com gente simples, de pé rachado, mas principalmente com jovens ávidos por conquistar um lugar ao sol da igualdade, da equidade e da justiça social.

Aos **docentes do Mestrado Profissional em Educação – Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - MPED/UFBA**, pela leveza nas discussões, tantas

vezes complexas e profundas, porém imprescindíveis à formação a que nos propomos.

À **profª Roseli Sá**, pela vitalidade, acolhida, sorriso farto e coragem de desbravar os Sertões de Pernambuco, uma verdadeira “gente da gente”.

A **Jeilson Barreto** – IHAC/UFBA, pelos rumos iniciais dados para o tratamento dos achados da pesquisa - parceria construída e solidificada virtualmente.

À **Milena e Lídio**, colegas do IF, que encheram de vida este trabalho através de suas ilustrações, com o fito de retratar as emoções vividas nesta pesquisa.

Às **profªs Mabele e Rejane**, pela viabilização de tempos e espaços institucionais para a realização desta pesquisa.

Aos **professores do IF Sertão PE**– Águida Nayara, Juliano Varela e Valter Andrade (*campus* Ouricuri) e Ricardo Souza (*campus* Santa Maria da Boa Vista) pelas relevantes contribuições nos passos deste caminhar.

Aos **colegas Osmar, Sharles e Ednardo** - Secretaria de Controle Acadêmico – pela incontestante presteza às minhas solicitações, que através do envolvimento simbiótico com o objeto deste projeto de intervenção também se tornaram co-pesquisadores deste trabalho.

Aos **vigilantes do IF *campus* Ouricuri**, pela companhia aos feriados e finais de semana em que compartilhamos o silêncio na instituição, porém convictos de que muitas vozes estavam soando nas linhas deste trabalho.

Aos **demais colegas do IF: Joana, Elieth, Rozemário, Wyara, Bernardo, Alba, Josevaldo, Flávio, Talita e Sílvio**, cujos talentos encontram-se diluídos material ou imaterialmente nestas páginas, fazendo deste, verdadeiramente, um trabalho construído a várias mãos.

A **meus familiares e amigos** que me desejaram vitória: vencemos juntos.

Aos **alunos e ex-alunos (evadidos ou não) do IF *campus* Ouricuri** que talvez nunca leiam este trabalho, obrigada pela oportunidade de investigar nossa instituição no intento de torná-la uma escola melhor.

Por fim, agradeço aos **membros da banca examinadora** deste trabalho, pelo reconhecimento de meu compromisso ético-social com a pesquisa e seus sujeitos, manifestado pelo respeito, pela seriedade e principalmente pela postura ética nas análises deste trabalho em seus aspectos políticos, sociais e acadêmicos.

Àqueles cujos adversos contextos de vida furtaram-lhe o direito à educação formal como possibilidade de saborear a cidadania.

MEDEIROS, Adriana Valéria Gomes Coriolano de. **ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF *campus* Ouricuri - PE.** Projeto de Intervenção - Mestrado Profissional em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Este projeto de intervenção apresenta o estudo do fenômeno da evasão em três cursos do Ensino Médio Integrado - Agropecuária, Edificações e Informática - ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *campus* Ouricuri - PE no ano de 2013, sendo por isso, um estudo de caso. Neste mesmo ano, inseri-me neste *campus* como assistente social e acompanhei, através da Política de Assistência Estudantil, o número crescente de alunos ingressantes no referido ano que abandonaram o curso, sendo este fato a motivação e a inquietação para este projeto de intervenção. O estudo investigativo fundamentou-se na Etnometodologia, corrente sociológica que surgiu na Califórnia (EUA) ao final da década de 1960, tendo em Harold Garfinkel seu maior expoente. A metodologia utilizada – Análise de Conversa Etnometodológica - privilegiou os diversos aspectos que envolvem o cotidiano dos sujeitos sociais vinculados direta ou indiretamente ao IF *campus* Ouricuri – PE, assim como as impressões dos alunos evadidos na perspectiva de análise das categorias presentes na vida do aluno que influenciam (aram) sua decisão de permanecer ou não na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja apresentação de dados quantitativos justifica-se pela necessidade de constatação da problemática pesquisada com a adoção de uma simplificada forma de análise. Os sustentáculos teóricos imprescindíveis às trilhas metodológicas que resultaram na construção deste projeto de intervenção foram esteados nas construções de Bourdieu (1983, 1998), Coulon (2008, 2017), Dore & Lüscher (2011), Dore (2014), Freire (1993, 1996, 2014), Frigotto (2006, 2012), Kuenzer (2000, 2006, 2007), Machado (1989, 2010), dentre outros, cujas expressivas contribuições permitiram qualificar as discussões-reflexões suscitadas em cada trilha-parte deste trabalho. A partir da realidade fática do rompimento precoce do vínculo entre o aluno e a escola, este projeto de intervenção, como instrumento propositivo e contributivo à redução da evasão no IF *campus* Ouricuri - PE ancorou-se principalmente no protagonismo dos sujeitos deste espaço que apontaram elementos motivadores do abandono escolar relacionados ao funcionamento da instituição, ao currículo, ao processo ensino-aprendizagem, às relações interpessoais dentro da escola, à subjetividade e à especificidade de cada sujeito. Foram estes elementos que surgiram no processo dialético de desbravamento das trilhas percorridas para chegarmos a este projeto de intervenção.

Palavras-chave: Evasão. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. IF Sertão Pernambucano – *campus* Ouricuri.

MEDEIROS, Adriana Valéria Gomes Coriolano de. **ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF *campus* Ouricuri - PE.** Intervention Project – Professional Master's in Education - School of Education - Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This intervention project presents the study of the phenomenon of evasion in three courses of Integrated Higher Education - farming, Buildings and Informatics - offered in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - campus Ouricuri - PE in the year 2013, being this is a case study. In that same year, I joined this campus as a social worker and followed, through the Student Assistance Policy, the growing number of incoming students in that year who left the course, being this motivation and concern for this intervention project. The investigative study was based on Ethnomethodology, a sociological current that emerged in California (USA) in the late 1960s, with Harold Garfinkel as its greatest exponent. The methodology used – Analysis of Ethnomethodological Conversation – privileged the various aspects that involve the daily life of the social subjects directly or indirectly linked to the IF campus Ouricuri - PE, as well as the impressions of the evaded students, from the perspective of analysis of the categories present in the student's life that influence their decision to stay in school or not. It is a qualitative research, whose presentation of quantitative data is justified by the need to verify the problematic researched with the adoption of a simplified form of analysis. The theoretical support essential to the methodological trails that resulted in the construction of this intervention project was based on the lines built by Bourdieu (1983, 1998), Coulon (2008, 2017), Dore & Lüscher (2011), Dore (2014), Freire (1993,1996,2014), (Frigotto, 1989), Kuenzer (2000, 2006, 2007), Machado (1989, 2010), and others, whose expressive contributions allowed qualifying the discussions-reflections raised in each track-part of this work. Based on the factual reality of the early break down of the link between the student and the school, this intervention project, as a propositive and contributory instrument to reduce evasion in the Ouricuri campus - IF, was anchored mainly in the protagonism of the subjects of this space that pointed out motivating elements of school abandonment related to the functioning of the institution, the curriculum, the teaching-learning process, the interpersonal relationships within the school, the subjectivity and specificity of each subject. These were the elements that rose in the dialectical process of clearing the tracks traveled to reach this intervention project.

Keywords: Evasion. Professional and Technological Education. Integrated High School. IF Sertão Pernambucano - Ouricuri campus.

MEDEIROS, Adriana Valéria Gomes Coriolano de. **ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF *campus* Ouricuri - PE.** Proyecto de Intervención (Maestría Profesional en Educación) - Facultad de Educación - Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2018.

RESUMEN

Este proyecto de intervención presenta el estudio del fenómeno de la evasión en tres cursos de la Enseñanza Media Integrada - Agropecuaria, Edificaciones e Informática - ofertados en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - campus Ouricuri – PE en el año 2013, configurándose por lo tanto como un estudio de caso. En ese mismo año, me inserté en este campus como asistente social y acompañé, a través de la Política de Asistencia Estudiantil, el número creciente de alumnos ingresantes en el referido año que abandonaron el curso, siendo este hecho la motivación y la inquietud para este proyecto de intervención. El estudio investigativo se basó en la Etnometodología, corriente sociológica que surgió en California (EEUU) al final de la década de 1960, teniendo en Harold Garfinkel su mayor exponente. La metodología utilizada - Análisis de Conversación - privilegió los diversos aspectos que envuelven el cotidiano de los sujetos sociales vinculados directa o indirectamente al IF campus Ouricuri - PE, así como las impresiones de los alumnos evadidos, en la perspectiva de análisis de las categorías presentes en la vida del alumno que influyen o que han influido en la decisión de permanecer o no en la escuela. Se trata de una investigación cualitativa, cuya presentación de datos cuantitativos se justifica por la necesidad de constatación de la problemática investigada con la adopción de una simplificada forma de análisis. En el caso de la construcción de este proyecto de intervención, los senderos metodológicos que resultaron en la elaboración de este proyecto de intervención fueron basados en las construcciones de Bourdieu (1983,1998), Coulon (2008), Dore&Lüscher (2011), Dore (2014), Freire (1993,1996,2014), Frigotto (2006, (1989), entre otros, cuyas expresivas contribuciones permitieron calificar las discusiones-reflexiones suscitadas en cada parte de este trabajo. A partir de la realidad fáctica del rompimiento precoz del vínculo entre el alumno y la escuela, este proyecto de intervención, como instrumento propositivo y contributivo a la reducción de la evasión en el IF campus Ouricuri - PE, se ancló principalmente en el protagonismo de los sujetos de este espacio que apuntaron los elementos motivadores del abandono escolar relacionados al funcionamiento de la institución, al currículo, al proceso enseñanza-aprendizaje, a las relaciones interpersonales dentro de la escuela, a la subjetividad y a la especificidad de cada sujeto. Fueron estos elementos que se buscó conocer en el proceso dialéctico de desbravamiento de los senderos recorridos para llegar a este proyecto de intervención.

Palabras clave: Evasión. Educación Profesional y Tecnológica. Enseñanza Media Integrada. IF Sertão Pernambucano – campus Ouricuri.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Companheiros de estrada unidos pelo compromisso ético-profissional com o IF Sertão-PE, FACED/UFBA - BA, 2016.	24
Figura 2 - Discentes realizando atividades da oficina “O sertão da nossa gente”, PE, 2017.	26
Figura 3 - Participação de servidores na oficina “O sertão da nossa gente”, PE, 2017.	27
Figura 4 - Textos com temas da pesquisa produzidos pelos alunos na oficina “O sertão da nossa gente”, 2017.....	28
Figura 5 - Divulgação da pesquisa junto aos discentes, PE, 2018.	30
Figura 6 - Discentes e assistente de aluno realizando a leitura do banner referente à pesquisa, Ouricuri - PE, 2018.....	30
Figura 7 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades até o ano de 2016.....	80
Figura 8 - Distribuição Geográfica do IF Sertão Pernambucano.	82
Figura 9 - Mapa de Pernambuco.	88
Figura 10 - Mapa do Sertão de Pernambuco.....	89
Figura 11 - Drupas de <i>Syagrus coronata</i>	91
Figura 12 - Fachada do IF Sertão Pernambucano – <i>campus</i> Ouricuri	91
Gráfico 1 - Tempo de permanência de alunos nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE <i>campus</i> Ouricuri, sem conclusão do curso, com ingresso em 2013. Agropecuária.	120
Gráfico 2 - tempo de permanência de alunos nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE <i>campus</i> Ouricuri, sem conclusão do curso, com ingresso em 2013. Edificações. ..	120
Gráfico 3 - Tempo de permanência de alunos nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE <i>campus</i> Ouricuri, sem conclusão do curso, com ingresso em 2013. Informática.	121
Gráfico 4 - Coeficiente de rendimento de discente dos cursos técnicos do IF Sertão - PE <i>campus</i> Ouricuri com saída sem conclusão do curso, com ingresso em 2013. 123	
Gráfico 5 - Percentual de alunos evadidos no contexto da concessão de auxílios estudantis. Ano de ingresso: 2013. Agropecuária.	126
Gráfico 6 - Percentual de alunos evadidos no contexto da concessão de auxílios estudantis. Ano de ingresso: 2013. Edificações.	126

Gráfico 7 - Percentual de alunos evadidos no contexto da concessão de auxílios estudantis. Ano de ingresso: 2013. Informática.....	127
Fluxograma 1 - Ações para superação do tempo de estranhamento.	157
Fluxograma 2 - Ações para promoção da afiliação da aprendizagem.	160
Fluxograma 3 - Ações para promoção da afiliação institucional.	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de evasão dos cursos técnicos dos IFs em 2017.	106
Tabela 2 - Cursos de nível médio integrado oferecidos no <i>campus</i> Ouricuri.	109
Tabela 3 - Dados sobre a oferta e a ocupação de vagas nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE <i>campus</i> Ouricuri no ano de 2018.1.....	116
Tabela 4 - Vagas ocupadas por sexo	117
Tabela 5 - Formas de saída de estudantes não diplomados nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE <i>campus</i> Ouricuri - Ano de Ingresso: 2013. Agropecuária.	117
Tabela 6 - Formas de saída de estudantes não diplomados nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE <i>campus</i> Ouricuri - Ano de Ingresso: 2013. Edificações.	118
Tabela 7 - Formas de saída de estudantes não diplomados nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE <i>campus</i> Ouricuri - Ano de Ingresso: 2013. Informática.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACE - Análise da Conversa Etnometodológica
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- APLs - Arranjos Produtivos Locais
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- Cepha - Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos e Animais
- CEB - Conselho da Educação Básica
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CGU - Controladoria Geral da União
- CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CONSUP - Conselho Superior
- CPAE - Coordenação de Políticas de Assistência ao Educando
- CRE - Coeficiente de Rendimento Escolar
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD - Educação à Distância
- EAF - Escola Agrotécnica Federal
- ENCCEJA - Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMI - Ensino Médio Integrado
- Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT - Educação Profissional e Tecnológica
- EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- ETF - Escola Técnica Federal
- FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FDE - Fórum de Dirigentes de Ensino
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IF Sertão Pernambucano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MP - Medida Provisória
MPED - Mestrado Profissional em Educação
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA - População Economicamente Ativa
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PL - Partido Liberal
PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional de Educação
PNP - Plataforma Nilo Peçanha
PNQ - Plano Nacional de Qualificação
PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni - Programa Universidade para Todos
PT - Partido dos Trabalhadores
RedeSist - Rede de Pesquisa em Sistemas e Arranjos Produtivos e Inovativos Locais
Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAGE - Sistema de Apoio à Gestão Escolar
SCA - Setor de Controle Acadêmico
Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Sesc - Serviço Social do Comércio
Sesi - Serviço Social da Indústria
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC - Serviço Nacional do Comércio
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SFC/CGU - Secretaria Federal de Controle da Corregedoria-Geral da União
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNEMI - Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado
TAE - Técnico Administrativo em Educação
TAM - Termo de Acordo de Metas e Compromissos
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU - Tribunal de Contas da União
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	21
PARTE I – DESBRAVANDO AS TRILHAS METODOLÓGICAS PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO: ABORDAGEM, ITINERÁRIO, CAMINHANTES.....	24
1.1 Trilha dos encontros coletivos	26
1.2 Trilha das pesquisas documental e bibliográfica	31
1.3 Trilha das entrevistas.....	32
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA: Fundamentação histórica e legitimidade social.....	40
2.1 Contextos instituídos e instituintes na política da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	40
2.1.1 Cenários da EPT pós-ditadura militar	48
2.1.2 A EPT na era Lula: proposta de ruptura com a dicotomia entre formação para o trabalho e formação humana	55
2.1.3 CONCEPÇÕES E DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS TEMEROSOS: a lógica do mercado na educação metamorfoseada pelo discurso da inclusão social.....	65
2.1.3.1 Reforma Francisco Campos (1931), Reforma Capanema (1942) e proposta de Reforma do Ensino Médio (2017): a (re) atualização do velho	65
2.2 Parâmetro para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma proposta em construção.....	77
3. EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: aliança entre educação e desenvolvimento regional.....	80
3.1.1 Inserção do IF nos Sertões de Pernambuco.....	81
3.1.2 Atuação Acadêmica do IF Sertão PE.....	84
3.1.3 O IF e o compromisso social com “O Sertão da nossa gente”.....	87
3.2 IF Sertão PE - <i>campus</i> Ouricuri – lugar de onde falo.....	91
4. EVASÃO: FENÔMENO PRISMÁTICO.....	94
4.1 Questões teóricas e conceituais sobre evasão	95
4.2 Panorama da evasão na Educação Profissional e Tecnológica	104
4.3 Evasão nos cursos do Ensino Médio Integrado - IF <i>campus</i> Ouricuri: desmistificando a problemática	108
4.3.1 Apresentação e discussão dos dados: a evasão em números	115
4.4 Dialogando com os sujeitos da pesquisa – análise dos dados	127
4.4.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	127

4.4.2 Discentes participantes da pesquisa – frequentes e evadidos	128
4.4.3 Pais/mães de discentes participantes da pesquisa - frequentes e evadidos	128
4.4.4 Docentes participantes da pesquisa	129
4.4.5 Técnicos-administrativos em educação participantes da pesquisa.....	129
4.5 A gestão.....	130
5. Dialogando com os sujeitos da pesquisa – Apresentação dos resultados	130
6. CONSTRUINDO UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO	152
6.1 TÔ NO IF, TÔ LEGAL!	154
6.1.1 AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DO TEMPO DE ESTRANHAMENTO	155
6.1.2 AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA AFILIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	158
6.1.3 AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	161
6.2. ATELIÊ DIDÁTICO: UM NOVO ACONTECER DOCENTE NO IF <i>CAMPUS</i> OURICURI – PE.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
APÊNDICE A.....	188
APÊNDICE B.....	189
APÊNDICE C	191
APÊNDICE D	193
APÊNDICE E.....	195
APÊNDICE F.....	196
APÊNDICE G	197
ANEXO A	199
ANEXO B	203

APRESENTAÇÃO

A partir da proposta do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, no sentido de produzir e ofertar conhecimentos acadêmicos que possibilitem a geração de intervenções profissionais inovadoras e efetivas no espaço da escola, o trabalho em epígrafe foi construído coletivamente com os sujeitos presentes no espaço do IF *campus* Ouricuri - PE, através do estudo da diversificada e complexa teia de situações instituintes e instituídas no cotidiano escolar que influenciam o aluno em sua decisão de não permanecer nesta escola.

A desmistificação desta realidade, ainda que não na sua totalidade, mas sobretudo nas possibilidades dadas, constitui-se na força-motriz para este estudo investigativo, haja vista a pertinência, imbricações e implicações que envolvem o fenômeno-problematizante no cotidiano dos sujeitos partícipes desta pesquisa, à medida que a evasão escolar configura-se como um fenômeno social prismático, logo, multicausal e multiconceitual.

Trata-se de um texto acadêmico-profissional que se pretende, modestamente, crítico-reflexivo, porém não reduzido a argumentos vãos, mas legitimado pelos diversos aportes teóricos e etnométodos utilizados, tornando-o um terreno fecundo para a criação e valorização dos saberes e das experiências dos sujeitos como condição primeira para o enriquecimento da pesquisa.

Com este intento, o texto apresenta-se em três partes:

Na primeira parte, de cunho introdutório, são apresentadas as trilhas perseguidas que levaram à construção da pesquisa, assim como os aportes teórico-metodológicos que basilarão este trilhar, os itinerários e os caminhantes.

Em seguida, faz-se a contextualização da educação profissional e tecnológica no cenário da política educacional brasileira, analisam-se os caminhos percorridos para que a Educação Profissional e Tecnológica seja elevada à categoria de política pública e as reformas empreendidas nesta política a partir dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais instituídos em mais de um século de existência e, mais recentemente, pela adoção de um projeto político-pedagógico alicerçado no tripé pesquisa, ensino e extensão que permitem a formação e qualificação de jovens brasileiros para inserção no mercado de trabalho com capacidade intelectual, competências e habilidades exigidas pelo capital.

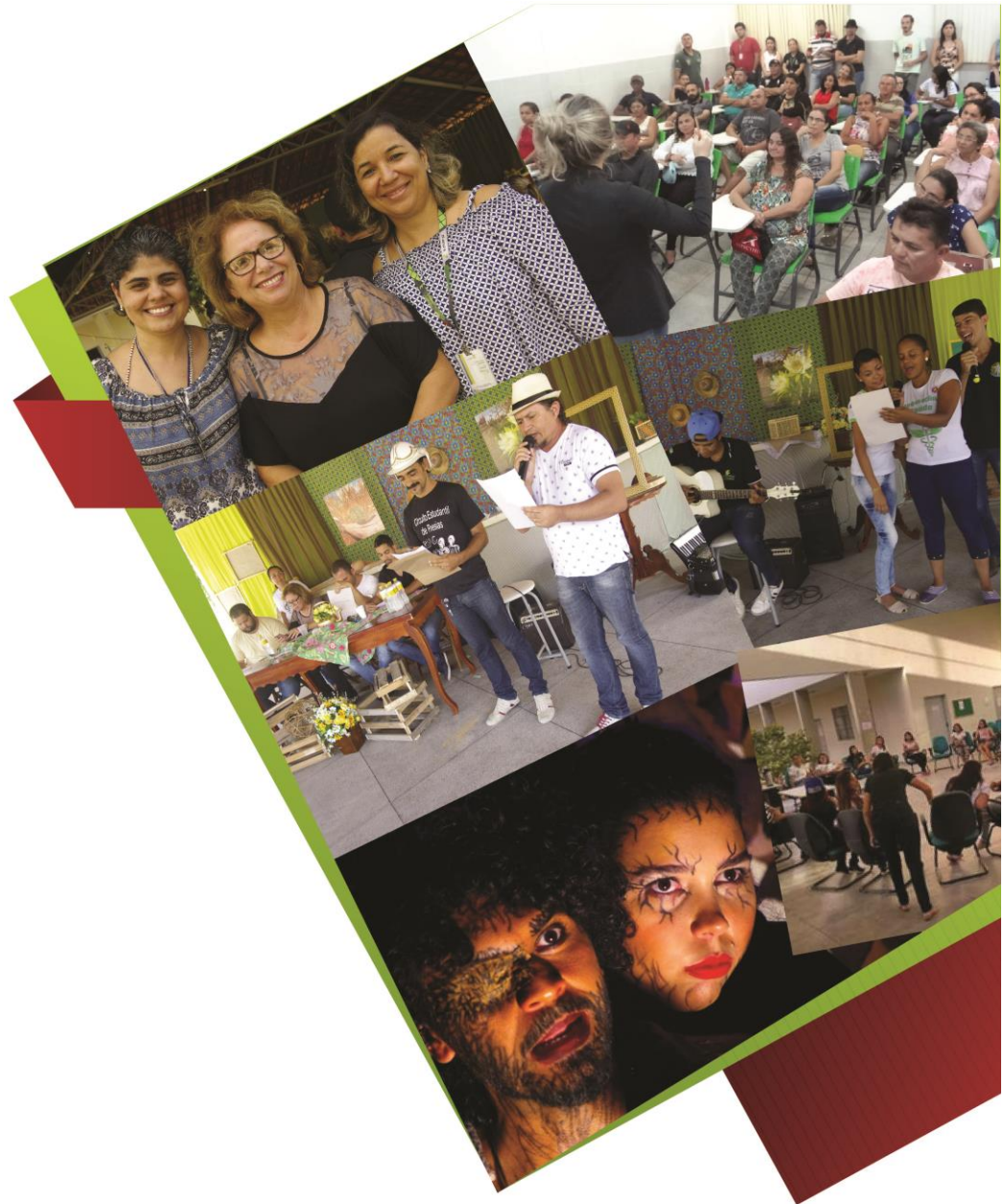
Na segunda parte, realizou-se a discussão sobre o objeto deste estudo - a evasão – seus aportes teóricos, conceituais, os cenários da evasão na educação profissional, no IF *campus* Ouricuri – PE – culminando com a discussão e análise dos resultados apresentados pelos sujeitos pesquisados. Esta parte do projeto de intervenção é sem dúvida a mais densa, inquieta, surpreendente, dinâmica, emocionante, porque assim são as pessoas moventes deste trabalho.

Na terceira parte, tem-se o desígnio de materializar o desejo e as aspirações dos sujeitos ocupantes dos diversos lugares no espaço da pesquisa, num fascinante processo de transposição do imaterial ao material, dos anseios e angústias expressas através da linguagem à materialização deste projeto de intervenção.

Cumprе ressaltar que um documento não é capaz de absorver e contemplar todas estas aspirações. Elas não cabem no papel, isto é fato!

É imperioso observar a incompletude e infinitude deste projeto de intervenção, haja vista está arraigado em tempos, espaços e sujeitos específicos, bem como o fato da dinâmica social por ser movente não lhe permite “eternizar-se” institucionalmente. Contudo, podemos afirmar que para este espaço e para este tempo sua materialização constitui-se numa decisão coerente e frutífera, na perspectiva de assumirmos um compromisso ético-político e pedagógico-social com a instituição e com os sujeitos demandantes deste trabalho.

Ao final, apresento minhas considerações finais, construídas a partir dos resultados obtidos no trilhar desta pesquisa, como proposta para a interlocução pedagógica e acadêmica com o leitor deste trabalho.



DESBRAVANDO AS TRILHAS PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO: Abordagem, itinerário, caminhantes

PARTE I – DESBRAVANDO AS TRILHAS METODOLÓGICAS PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO: ABORDAGEM, ITINERÁRIO, CAMINHANTES

1 - CAMINHANTES DO IF *CAMPUS* OURICURI NAS TRILHAS DO MPED/UFBA

Figura 1 - Companheiros de estrada unidos pelo compromisso ético-profissional com o IF Sertão-PE, FAGED/UFBA - BA, 2016.



Fotógrafo: Java (2016).

Antes de iniciarmos a exposição das trilhas metodológicas percorridas para a realização deste projeto de intervenção à problemática investigada, considero relevante registrar que há no *campus* Ouricuri quatro servidores integrantes da primeira turma do IF Sertão Pernambucano a participar, na condição de aluno, do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Somos quatro servidores-caminhantes em trilhas e problemáticas diversas, porém pisando no mesmo chão do *campus* Ouricuri e buscando acadêmica e profissionalmente alcançar os objetivos propostos pelo MPED/UFBA.

Companheiros de estrada unidos pelo compromisso ético-profissional com a instituição e seus sujeitos, especialmente com o corpo discente. Depreende-se por esta razão, que este mestrado profissional proporciona, dentre outros ganhos,

O acesso à qualificação dos profissionais para a produção do conhecimento e para as inovações pedagógicas no sentido de responder às demandas de educação, com base nos princípios filosóficos, organizacionais e operativos preconizados pela FACED/UFBA e aos problemas da educação contemporânea (UFBA/MPED, 2015).

Sobre a relevância social e institucional dos mestrados profissionais DOC8 (2018) expõe que

Quero também chamar a atenção para a importância dos cursos de mestrado não só acadêmico mas sobretudo mestrado profissional porque direciona para uma intervenção mais diretiva dentro das instituições; é um trabalho de uma grandiosidade enorme porque além de fazer o aparato de pesquisa, porque não se constrói um pensamento sem a pesquisa, mas para além da pesquisa do mestrado acadêmico e adentrando no mestrado profissional (...). Acho extraordinária essa tendência de parceria entre as instituições para desenvolver esse tipo de trabalho de formação de seu corpo tanto administrativo quanto de docentes, no caso dos IFs.

Na busca pelo alcance da proposta deste mestrado, principalmente no que diz respeito à articulação entre as diversas linguagens que integram o cotidiano escolar, seus profissionais com diferentes formações e a natureza peculiar da instituição, a discussão e o estudo da problemática da evasão escolar nos cursos do Ensino Médio Integrado do IF *campus* Ouricuri não é algo novo na instituição. Há comissões local e geral formada por servidores que buscam alternativas para o seu enfrentamento, como uma exigência de órgãos de controle externo.

Conquanto, é axiomático o entendimento de que a qualificação acadêmica de servidores em curso *stricto sensu* cujo processo de formação está voltado para o seu fazer profissional, seu *lócus* de trabalho, reveste-se de imensurável contribuição para o aprimoramento intelectual dos servidores à medida que lhes possibilita a adoção de novas posturas atitudinais, de novos fazeres pedagógicos, pelas transformações subjetivas e objetivadas pela capacidade de mudanças trazidas pelo conhecimento.

Este conhecimento oferece elementos em que possam ser gestadas novas práticas no espaço escolar a partir da apreensão reflexiva e emancipadora dos seus

agentes na perspectiva da formação de uma sociedade melhor através da efetivação de direitos sociais na vida dos cidadãos brasileiros indistintamente.

1.1 Trilha dos encontros coletivos

No âmbito das atividades do MPED/UFBA, promovemos em março/2017 a oficina “O sertão da nossa gente” com o objetivo de discutirmos com a comunidade acadêmica as problemáticas institucionais a serem estudadas pelos mestrandos.

Figura 2 - Discentes realizando atividades da oficina “O sertão da nossa gente”, PE, 2017.



Fotógrafo: Lídio Parente (2017).

Figura 3 - Participação de servidores na oficina “O sertão da nossa gente”, PE, 2017.



Fotógrafo: Lídio Parente (2017).

Esta oficina inovou na forma como esta discussão ocorreu à medida que foi planejada sem a rigidez que comumente tem norteado as atividades dentro das escolas brasileiras, por vezes presas ao conteudismo.

Ainda que as problemáticas apresentadas sejam relevantes para a instituição, o debate sobre estas deu-se com a apresentação de paródias, cordéis produzidos pelos alunos, atividade de “cactaria” (alusão ao *cactos*, planta nativa da região), numa correlação entre o *locus* institucional e a percepção dos sujeitos frente às problemáticas a serem pesquisadas pelos mestrandos, primando pela leveza, pela descontração e prioritariamente pelo protagonismo juvenil durante a oficina.

Figura 4 - Textos com temas da pesquisa produzidos pelos alunos na oficina “O sertão da nossa gente”, 2017.



Fotógrafo: Lídio Parente (2017).

O fruto deste movimento propiciou a nós mestrandos a germinação de múltiplas percepções sobre o nosso objeto de pesquisa. Passado este momento, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e à documental. É importante ressaltar que as trilhas não foram perseguidas linear e isoladamente. Foram movimentos complexos, de idas e vindas, de buscar e (re)conhecer os elementos que se faziam salutares à pesquisa no sentido da construção de uma identidade para este projeto de intervenção aliada à proposta do MPED/UFBA.

Sempre esteve presente na proposta deste trabalho a realização de rodas de conversa como um instrumento de pesquisa que proporcionasse aos sujeitos nela envolvidos direta ou indiretamente a oportunidade de expressar coletivamente suas apreensões sobre os processos educacionais, pedagógicos, relacionais que se materializam na seara escolar do IF *campus* Ouricuri que, em maior ou menor aproximação, exercem influência na (in) satisfação do aluno neste espaço.

Mais que uma simples técnica de pesquisa, a roda de conversa constitui-se num procedimento metodológico vinculado à pedagogia crítica do educador Paulo Freire que se fundamenta pela oferta de uma educação emancipadora que

possibilite a formação de um ser social emancipado do ponto de vista político através da construção coletiva do saber.

Todavia, ao longo da pesquisa, observou-se que a instituição apresenta expressiva rigidez no que diz respeito ao cumprimento do calendário acadêmico, que embora contemple eventos de natureza pedagógico-integradora, não está facilmente suscetível a alterações pela imperiosa necessidade de garantir os 200 dias letivos e o cumprimento da carga horária das disciplinas, o que inviabiliza sobremaneira a possibilidade de "parar" para dialogar, discutir os problemas institucionais que afetam a todos, salvo raros momentos em que tais discussões ocorrem por imposição institucional, a exemplo da discussão de normativas a serem cumpridas, de ordenamentos dos órgãos de controle interno ou externo.

Foram estas conjunturas que se apresentaram durante a pesquisa que justificaram a não realização das rodas de conversa como proposta metodológica inicialmente pensada para este trabalho, que de certa forma cercearam a possibilidade deste trabalho representar um construto mais rico em discussões e reflexões que culminassem com a (re) tomada de atitudes profissionais inovadoras a quaisquer de seus atores como produto da interlocução com os demais sujeitos sociais imbricados com o espaço a ser investigado.

O caminhar pelas trilhas metodológicas deu-se também pela ampla divulgação da pesquisa no *campus*: foi realizado o envio de *email* para os servidores e mensagem de *whatsapp* para o grupo de representantes de turma; apresentado painel sobre a pesquisa aos estudantes com posterior fixação em local de ampla circulação no *campus*, além da abordagem individual e coletiva a servidores e alunos convidando-os a participar voluntariamente da pesquisa.

Nestes momentos foram explicados, inicialmente, a proposta da pesquisa, seu objeto e seus aspectos metodológicos e éticos. Foi informada a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos e Animais -Cepha - do IF Sertão-PE.

Figura 5 - Divulgação da pesquisa junto aos discentes, PE, 2018.



Fotógrafo: Lídio Parente (2018)

Figura 6 - Discentes e assistente de aluno realizando a leitura do banner referente à pesquisa, Ouricuri - PE, 2018.



Fotógrafo: Valéria Coriolano (2018).

1.2 Trilha das pesquisas documental e bibliográfica

As técnicas utilizadas para a coleta de dados neste estudo foram as pesquisas documental e bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas.

As trilhas orientadas para as pesquisas documental e bibliográfica foram as que mais demandaram tempo para sua realização, pela imposição do conhecimento e da análise cronológica, histórica e social em que tais documentos foram produzidos, bem como para levantamento de dados dos alunos a serem pesquisados, de maneira que à pesquisadora impunha-se a todo momento o exercício reflexivo sobre origem, causa e efeito principalmente dos documentos oficiais, num movimento contínuo de desvelamento das intencionalidades difusas em tais documentos.

Em vista disso, tornou-se indispensável a leitura analítica destes documentos que pudessem torná-los inteligíveis à proposta da pesquisa. Esta asserção está mais voltada para os documentos referentes às políticas educacionais brasileiras, com foco na educação profissional e tecnológica e nela o IF Sertão pernambucano, com destaque para as atuais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de criação dos Institutos Federais e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Sertão-PE.

Merece destacar nos documentos institucionais do IF Sertão-PE, o regimento interno da Secretaria de Controle Acadêmico e a Resolução CONSUP nº 11 de 16 de maio de 2017 que trata da Organização Didática do IF Sertão-PE (a mais recente proposta de Organização Didática está na iminência de sua publicação), que dentre os documentos internos do *campus* consultados foram os que mais me causaram estranhamento pela complexidade de códigos e sentidos que orientam o registro da vida acadêmica do aluno na instituição.

Na Secretaria de Controle Acadêmico local foram consultados os registros individuais de cada aluno aprovado no processo seletivo com ingresso no ano de 2013 e respectivo formulário de requerimento de matrícula. Posteriormente, procedeu-se ao mapeamento da situação de cada aluno em relação ao vínculo institucional de acordo com as informações constantes no Sage.

O acesso aos arquivos do SCA foi possível pela anuência formal da direção geral do *campus*.

É incontestável reconhecer a riqueza de conhecimentos proporcionada durante o caminhar por estas duas trilhas. Quase que simultaneamente, estudavam-se elementos da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, de História do Brasil, num vasto "bioma" das Ciências Humanas e Sociais que a exemplo do bioma Caatinga possuem seus encantos, seus mistérios, seus amálgamas.

No desbravamento da trilha bibliográfica, bastante complexa pela própria natureza da problemática estudada, diversas foram as leituras realizadas para encontrarmos metaforicamente o "astro celeste" que orientasse a construção teórica e conceitual deste trabalho.

Neste sentido, foram construídos quadros de autores que pesquisam e discutem a evasão a partir do reconhecimento das valiosas contribuições que estas referências teóricas têm dado ao estudo da evasão.

Confesso que foi nesta etapa da pesquisa que apreendi o quão necessário é o aprofundamento destes estudos, que não podem ocorrer linearmente, numa única direção, mas a partir do reconhecimento de uma emaranhada rede de aspectos biopsicossociais que envolvem a vida do estudante e a dinâmica escolar.

1.3 Trilha das entrevistas

Esta trilha, pela problemática investigada, aponta como sujeitos da pesquisa os atores sociais constituintes do território escolar: alunos, seus respectivos pais e/ou responsáveis, professores, gestores e técnicos com o propósito de coletar informações sobre o papel social de cada um destes sujeitos, assim como suas impressões sobre a escola a partir da sua inserção neste espaço.

Na fase de seleção dos discentes a serem entrevistados, procedeu-se à consulta ao Sage, programa de *software* no qual a Secretaria de Controle Acadêmico mantém todos os registros acadêmicos dos alunos do *campus*. Em 2013, houve apenas uma entrada em cada curso.

Após a identificação destes alunos com seus respectivos endereços e contatos, procedeu-se à realização de ligações telefônicas para os possíveis entrevistados.

Este foi, indubitavelmente, um dos momentos mais difíceis desta fase do trabalho. Constatou-se a inviabilidade de realização de entrevistas com os alunos

dos cursos do ensino médio integrado do ano de 2013 por múltiplos contextos circunstanciais na vida do aluno que não permitiam o contato com a entrevistadora, a exemplo: números telefônicos inexistentes, alunos residentes em outros estados ou em municípios muito distantes do *campus*, indisponibilidade de tempo do aluno ou familiar para a entrevista, desinteresse do aluno pela pesquisa.

Dos estudantes deste ano, apenas três alunas participaram das entrevistas. Deparamos, então, com a bifurcação do caminho a ser seguido nesta trilha: tinha-se a convicção de que não poderíamos parar no caminho, tampouco perder a validade da pesquisa e o compromisso com a instituição ratificado pela proposta social e pedagógica em que o MPED/UFBA é estruturado. Precisávamos seguir uma nova trilha para alcançarmos alunos e familiares a serem entrevistados.

Encontramos como possibilidade a realização de entrevistas com alunos dos mesmos cursos definidos na pesquisa com ingresso no primeiro semestre letivo dos anos de 2015 a 2017. Embora esta decisão tenha-me causado, a princípio, inquietude e preocupação quanto à garantia de fidedignidade dos achados da pesquisa com os alunos deste período se comparados aos alunos de 2013.

Considerando a realidade fática de que há uma intersecção e parcial simultaneidade no período dos cursos iniciados em 2013 em relação aos mesmos cursos iniciados em 2015 (anos comuns: 2015 e 2016), houve a compreensão de que não perderíamos a legitimidade desta pesquisa posto que não havia ocorrido transformações significativas nos contextos sociais e econômicos da região e do perfil dos alunos que ingressam neste *campus*, na rotatividade de docentes e demais servidores que se mostrassem potencialmente diverso em relação àqueles apresentados nas turmas iniciadas em 2013.

Pretendendo sentir-me mais segura nesta nova trilha, consultei, na Secretaria de Controle Acadêmico, os formulários de pesquisa socioeconômica preenchidos por todos os alunos no ato da matrícula e posteriormente os questionários socioeconômicos de alunos inscritos no processo seletivo para concessão de auxílios estudantis de 2013 a 2017 que ficam no Setor de Serviço Social do *campus*, portanto, sob minha responsabilidade.

As leituras destes documentos permitiram-me constatar que não havia, verdadeiramente, aspectos pessoais, sociais, econômicos e familiares presentes na vida dos alunos ingressantes em 2013 que fossem discrepantes dos aspectos

apresentados pelos alunos com entrada de 2015.1 a 2017.1 que inviabilizassem a realização da pesquisa com esta nova configuração.

Diante do exposto, decidimos ampliar o escopo da pesquisa, abrangendo como indivíduos a serem entrevistados tanto alunos ingressos em 2013 quanto em anos posteriores, haja vista a identidade do perfil socioeconômico de todos eles e as características da instituição que não mudaram nesse período.

Desse modo, foram retomadas as atividades para realização das entrevistas com os alunos. Para tanto, foram realizados contatos telefônicos prévios para divulgação/explicação da pesquisa de modo que fosse permitida antecipadamente a realização da entrevista tanto do aluno evadido quanto de seu (sua) genitor/a ou responsável em sua residência; se porventura lhes fosse inviável o deslocamento até o *campus*, a pesquisadora faria o ressarcimento das despesas decorrentes deste deslocamento.

Foi-lhes dada a opção, se assim preferissem, das entrevistas serem realizadas na sala de atendimento individual do Setor de Saúde do *campus*, a exemplo de outros entrevistados ou da entrevista ser realizada nas suas residências.

Alguns concordaram, outros preferiram ser entrevistados em casa, o que demandou o deslocamento da pesquisadora inclusive para outro município. Inicialmente foram selecionados 35 alunos, haja vista a possibilidade da falta de comunicação com alguns alunos evadidos.

Durante o contato telefônico, na apresentação e explicação da pesquisa, era feito o detalhamento de seus objetivos, de sua relevância para a instituição, da garantia do sigilo do participante, da participação voluntária e dada a informação de que o Comitê de Ética do IF Sertão-PE e a Direção Geral do *campus* tinham conhecimento sobre a realização da pesquisa e deram-lhe anuência.

Alguns possíveis entrevistados, mais especificamente, os pais de alunos, demonstraram estranheza e desconfiança com o assunto tratado, alguns imaginaram tratar-se de "trote" telefônico, principalmente aqueles residentes em áreas rurais. Todavia, à medida que a pesquisadora esclarecia algumas perguntas, a conversa fluiu melhor e a pessoa passível de ser entrevistada confirmou sua participação na pesquisa, definindo conjuntamente a data da entrevista. Houve mais facilidade, obviamente, em realizar entrevistas com alunos frequentes e seus genitores.

Nos contatos telefônicos com alunos evadidos, o diálogo fluiu com bastante leveza, uma vez que a pesquisadora e o (a) entrevistado (a) já se conheciam - todo aluno inscrito em processo para recebimento de auxílio estudantil passa pela etapa da entrevista social - e, a princípio, nasce pensar que a relação de confiança construída ao longo da permanência do aluno no *campus* ainda se mantinha.

Na consulta aos dados do Sage observou-se que alguns alunos classificados na situação "DS" (desistente) num dado curso na verdade permaneciam na instituição matriculados em outro curso do ensino médio integrado. Sob este aspecto, mesmo com o desligamento do curso iniciado anteriormente, há o entendimento de que a migração entre cursos não representa o desligamento institucional, razão pela qual alunos nesta situação não configuram alunos evadidos, mas discentes que optaram pelo redirecionamento de sua vida estudantil, quiçá na busca pelo curso que lhe traga maior realização pessoal, profissional (RISTOFF, 1999).

As entrevistas foram realizadas individualmente a partir da divisão dos entrevistados em três grupos distintos. O primeiro grupo foi formado por 13 servidores (01 gestora, 09 docentes e 03 técnicos administrativos em educação); o segundo grupo compreendeu 18 alunos, dos quais 09 são alunos frequentes e 09 são alunos evadidos; o terceiro e último grupo foi composto por 04 mães de alunos frequentes e 06 mães de alunos evadidos. Logo, a pesquisa teve 41 participantes.

A seleção dos docentes entrevistados obedeceu a alguns critérios, quais sejam: docentes cujas disciplinas os alunos apresentam baixo coeficiente de rendimento; docentes de disciplinas ofertadas no primeiro ano de ingresso do aluno na instituição, tanto da base comum quanto da área técnica, paritariamente.

Considerando a motivação em alcançar os objetivos da pesquisa, foi construído um roteiro de entrevista para cada perfil de entrevistado, adaptado de Andrade (2014). Para este trabalho investigativo a entrevista semiestruturada apresentou-se como a mais pertinente.

Como analisa Triviños (1987), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pelos questionamentos elementares que se apoiam nas teorias e hipóteses que importam à pesquisa, oferecendo campo fértil de interrogativas, produto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.

Todos os TCLEs foram assinados, tanto pelos entrevistados que já alcançaram a maioridade civil quanto pelos genitores de alunos menores de idade.

A maior parte das entrevistas foi gravada em áudio e em alguns momentos capturamos suas imagens. Com isso, o percurso teórico-metodológico da investigação incorporou uma abordagem dialética, aberta e flexível.

É imperioso ressaltar que os sujeitos que compõem o universo de entrevistados nesta pesquisa, tendo como *lócus* o IF *campus* Ouricuri, foram abordados nas entrevistas sob a perspectiva de que não há dissociação do homem com o mundo, com os outros homens, à medida que foi respeitado o caráter histórico e social intrínseco à condição humana. Com isso, o processo de análise da linguagem e dos relatos dos entrevistados incidirá inclusive na compreensão de aspectos relacionados ao território em que se dá a pesquisa.

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), enquanto produto da teoria social etnometodológica, foi utilizada para a apreensão dos sentidos da fala dos entrevistados, produção, categorização e análise dos dados e principalmente para servir de sustentáculo para as asseverações estruturantes deste trabalho.

Para Coulon (1995, p. 10), a Sociologia através da Etnometodologia traz uma inovação ao estudo da organização da sociedade à medida que sai de um “paradigma normativo para um paradigma interpretativo”.

Watson e Gastaldo (2015) argumentam que a Análise de Conversa Etnometodológica não se utiliza de pesquisas experimentalistas, mas do uso de uma abordagem naturalista a partir da qual os conceitos são construídos pela rígida e fiel observância de ações e situações fluídas naturalmente, daí a necessidade de gravação e/ou filmagem destes eventos como possibilidade para a legítima descrição e análise dos fatos estudados.

Sob este aspecto, a centralidade não está na linguagem como um sistema abstrato de regras, mas como um instrumento de interação. Por isso, Potter *apud* Passuello&Ostermann (2007) esclarece que a análise da conversa de natureza etnometodológica é a análise das ações dos sujeitos através da linguagem.

Logo, o uso da linguagem assumiu a condição de elemento interacionista entre pesquisadora e pesquisado, tendo em vista que a linguagem possui papel importante na expressão do pensamento dos entrevistados sobre o tema em discussão e a realidade a ser investigada.

Para Kramer (1993),

A linguagem é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência.

Nesta acepção, a linguagem reveste-se como uma atividade viva, à medida que reflete as experiências vivenciadas pelos indivíduos, sendo por isso, um construto sócio-histórico.

É este mesmo entendimento que encontramos em Bakhtin (1995) quando este autor considera a linguagem representativa de conceitos de comunicação, significados e pensamentos, portanto potencializada pelos aspectos históricos constitutivos da identidade humana e imprescindíveis às relações sociais.

Foi nesta trilha que se fez reconhecer mais claramente o sentimento de incompletude do ser humano, de seu inacabamento, de sua inconclusão em função, dentre outras circunstâncias, das dimensões discursivas da linguagem tão profundamente analisadas por Paulo Freire na trilogia das suas pedagogias: Pedagogia da Esperança (1993), Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia do Oprimido (2014). Nestas obras, Paulo Freire privilegia a essencialidade do diálogo como produto de interações humanas.

Esta afirmação encontra fundamentação, quando Freire (1996, p. 55) reflete que

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundamente da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.

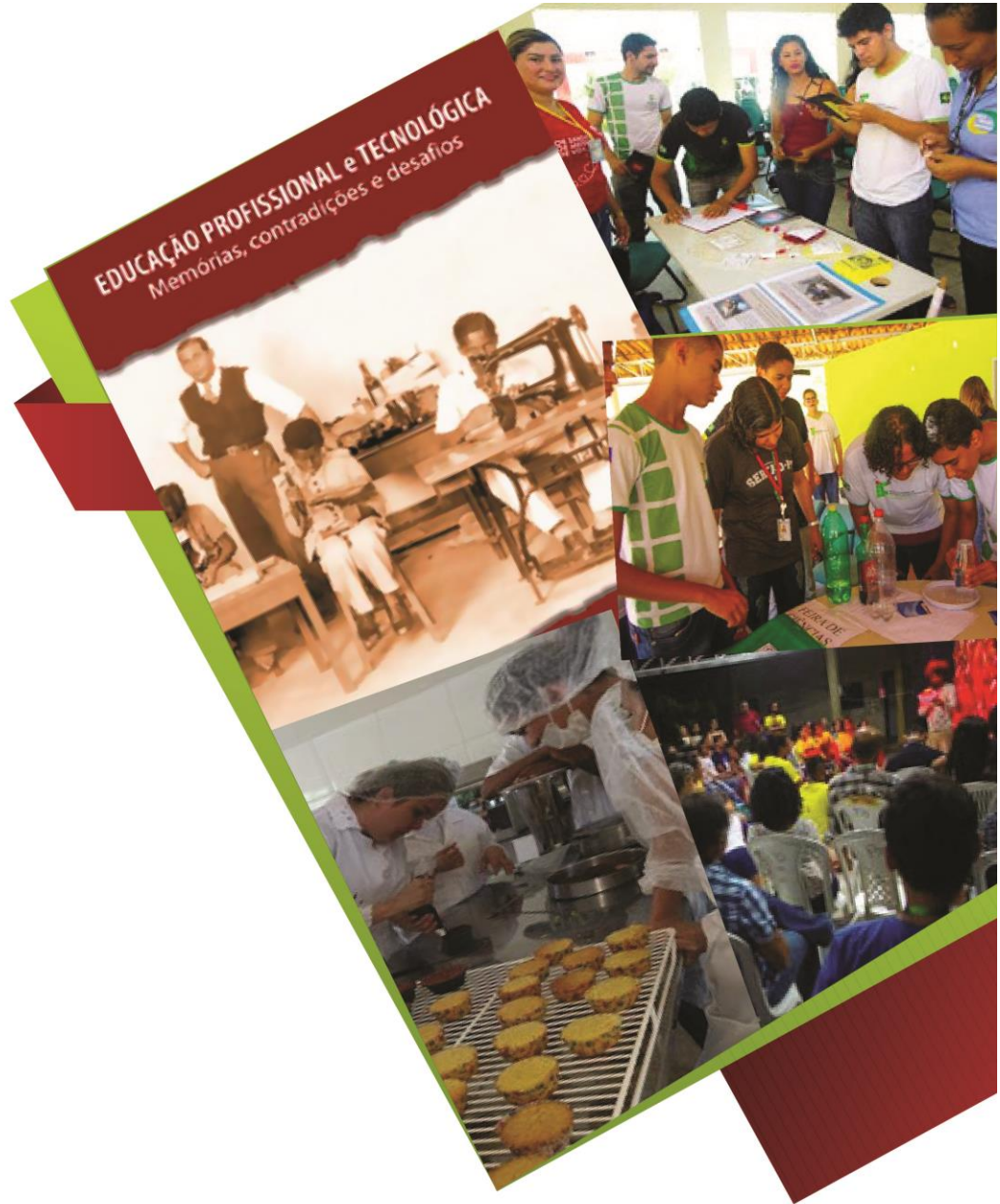
Sob este aspecto, a linguagem é uma produção material, interativa e inconclusiva que impõe a existência de um outro ser para a efetivação do diálogo. É sob este aspecto que a linguagem adquire centralidade neste trabalho.

Ao concluir a travessia de uma trilha metodológica à outra, em que encruzilhadas diversas e adversas apresentaram-se, sempre fui acometida pelo sentimento da incompletude intelectual própria da condição humana, principalmente na demarcação das trilhas, uma vez que, assim como os arbustos e as árvores da caatinga, elas se entrelaçavam num fascinante emaranhado de ideias e de incertezas.

Frisa-se que por vezes era recorrente e imprescindível o retorno às trilhas já percorridas face à necessidade de desvelamento do objeto de pesquisa e do ávido desejo de sua compreensão.

Neste trilhar, as entrevistas constituíram-se em momentos fecundos, cujos diálogos faziam movimentos semelhantes aos das xerófilas quando buscam a profundidade da terra para nela encontrar a água de que tanto necessitam para sobreviver. Assim foram as percepções e vivências trazidas pelos sujeitos da pesquisa, tendo como ponto de partida o rememorar de sua relação com a instituição e toda a complexidade de sujeitos, valores e sentimentos que ela comporta.

Portanto, discutir a evasão no *campus* foi um movimento que, para além do reconhecimento da existência deste fenômeno na nossa escola, foi um momento profícuo para que os participantes das entrevistas partissem da sua trilha subjetiva e pudessem alcançar a reflexão num aspecto mais coletivo da problemática a partir da contextualização dos vários aspectos presentes na dinâmica escolar.



**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA:
Fundamentação histórica e legitimidade social**

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA: Fundamentação histórica e legitimidade social

2.1 Contextos instituídos e instituintes na política da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Compreender as políticas educacionais brasileiras e os processos sociais em que se inserem requer contextualizá-las em momentos históricos específicos, uma vez que tais políticas são concebidas a partir da adoção pelo Estado de um modelo de desenvolvimento social e econômico que reflete o exercício de poder e a forma como este conduz e garante a cidadania a seu povo.

Neste sentido, ao analisar a trajetória da educação profissional e tecnológica no país deve-se levar em consideração a dinâmica social em espaços e tempos históricos determinados.

Historicamente, convém por em relevo que a concepção de educação e formação profissional no Brasil originou-se de duas fontes: a primeira, sob influência da escola pública francesa, destacadamente das escolas de aprendizes do início do século XX e a segunda da educação não formal, estruturada amplamente pelos sistemas paraestatais surgidos com a Segunda Guerra Mundial.

O legado escravista do Brasil Império fez surgir o pensamento preconceituoso da sociedade em relação à educação e à formação profissional, de modo que a educação acadêmica e a formação profissional pareciam ter caminhos, propósitos e classes sociais distintas.

Fonseca (1962) considera a abolição da escravatura e a instauração da República dois fatos históricos de grande relevância para o desenvolvimento do ensino profissional no país.

Mesmo com a chegada da República e a predominância da economia baseada ainda na agricultura, os governantes e os próprios trabalhadores não valorizavam, até então, o trabalho manual. O ensino de ofícios tornou-se ação governamental na perspectiva de manutenção da ordem social e incentivo para o trabalho (CUNHA, 1984).

Nos primeiros anos da República eram escassas ou quase inexistentes as condições para a formação da população para algum tipo de profissão pelas deficiências das estruturas físicas ou mesmo pedagógicas.

No governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910), reafirmando o pensamento de Afonso Pena, é lançado o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que cria as Escolas Profissionais (Institutos Profissionais), posteriormente denominadas Escolas de Aprendizes Artífices, oficializando a educação profissional no Brasil. Em 1910 são 19 escolas espalhadas pelo país.

O artigo 2º do Decreto de 1909 declara que

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Ao analisar o trecho acima, ao mesmo tempo relacionando-o com o momento histórico em que foi publicado, é imprescindível a observância de que a indústria a que o decreto se referia era bastante incipiente, porém, era necessário ocupar os trabalhadores livres, prepará-los em atividades artesanais ou manufatureiras para venderem sua força de trabalho a fim de prevenir as mazelas sociais decorrentes do crescimento urbano desordenado, das condições sanitárias, do desemprego e do ócio.

Na década seguinte à sua criação, surgiram muitos problemas que dificultaram o bom funcionamento das Escolas de Artífices Aprendizes que demandaram várias reformas. Tais reformas deram-se pelo interesse do governo em exercer o controle social, imposto pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918 que defendia

Como em todos os centros urbanos, cresce dia a dia em nossa capital, o sombrio exército de meninos abandonados criminosos e malfeitores [...] enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos compatíveis à economia, consumindo, mas produzindo também [...] crianças órfãs de pais vivos impelidos à ociosidade, ao vício e à prática de atos nocivos e condenáveis por predisposição instintiva, quer por culpa do próprio pais; assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada por sentimentos bons, prendê-los à fecundidade da terra ou habituá-los na oficina para a prática de uma profissão (RELATÓRIO apud QUELUZ, 2000, p. 155).

Há bastante expressivo neste relatório, o pensamento político-opressor que culpabiliza as massas populares por sua condição na estratificação social, ao mesmo tempo em que deixa claro que no sistema produtivo capitalista os sujeitos são preparados para trabalharem em postos hierarquicamente distintos a partir da posição econômica e social que ocupam.

Em 1930, com o movimento revolucionário liderado por Getúlio Vargas chega ao fim a República Velha e com ela a política do "café com leite" na administração do país. Inicia-se o primeiro período da Era Vargas (1930-1937) que empreende amplas reformas no Estado brasileiro. No ano de 1930 do século passado, cria-se o primeiro ministério voltado para as questões educacionais no país - o Ministério da Educação e Saúde Pública - tendo sido o mineiro Francisco Campos o primeiro ministro a ocupar este cargo.

Nos anos posteriores, cria-se o Conselho Nacional de Educação e promove-se uma reforma educacional a partir dos Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32 que regulamentaram a organização do ensino secundário - a Reforma Francisco Campos e o Decreto nº 19.851/31 que regulamentou a reforma do ensino superior.

A Reforma Francisco Campos dividia a educação em dois grandes grupos: o primeiro referia-se a cursos de cunho técnico, com ênfase em atividades de natureza manual e mecânica; o segundo referia-se a cursos que destacavam as atividades de humanidades e ciências, logo, voltado mais para o aspecto intelectual da formação.

Dada a similaridade entre a Reforma Francisco Campos e a atual conjuntura da política de educação para o ensino médio nacional far-se-á, no decorrer deste trabalho, um estudo mais aprofundado desta questão.

Neste cenário, é importante registrar também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova através do documento "A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo" (1932), que levantava a bandeira de inspiração democrática pela garantia de oportunidades iguais para todos, tanto sob o aspecto de uma cultura geral quanto na oferta de especializações.

Estas novas concepções para uma educação renovadora eram defendidas por educadores brasileiros influenciados pelo pensamento do filósofo norte-americano John Dewey.

No bojo deste movimento havia três correntes distintas: a pedagógica, a ideológica e a política, que apesar da diversidade e adversidade entre seus protagonistas (católicos e liberais) em função das diferentes posições que ocupavam no cenário da educação nacional, formaram um grupo coeso em alguns pontos cujos objetivos eram comuns, dos quais se destacam a defesa da escola laica, gratuita e a obrigatoriedade da educação.

Em 1933, realiza-se a V Conferência Nacional de Educação, cujas discussões e encaminhamentos repercutiram na Assembleia Nacional Constituinte o reconhecimento da responsabilidade do Estado para com a educação enquanto política pública. Como consequência deste movimento, a Carta Magna de 1934 incorporou a educação como política de Estado, à medida que determinou ser de competência da União a responsabilidade de estabelecer as diretrizes nacionais para a educação, assim como a de construir o plano nacional de educação. É também nesta Constituição, pioneiramente, que recursos públicos são vinculados à educação (FGV, 2018).

A Constituição de 1934 incorpora significativa parcela do pensamento político-educacional integrante do "Manifesto dos Pioneiros". Isto fica claro em seu artigo 149 quando defende que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público, tendo como finalidade o desenvolvimento da solidariedade humana.

No Estado Novo (1937), mantém-se a concepção do ensino técnico para as camadas populares, inclusive esta concepção aparece expressa no texto constitucional vigente à época, no qual

[...] o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações profissionais (CONSTITUIÇÃO DE 1937, artigo 129).

Entretanto, o Estado é impelido a garantir o acesso das massas populares à educação formal como produto da reivindicação destas, bem como pela necessidade de inserção do país no sistema de produção industrial, embora o Estado tenha se valido por um período da mão-de-obra europeia que com o tempo tornou-se escassa. Sendo assim, as escolas de artífices e aprendizes passam a ser liceus industriais.

A Constituição de 1937 foi a primeira a dar ênfase ao ensino industrial, embora tenha reeditado o Decreto 7.566/1909, além de ter representado um retrocesso em relação à de 1934 ao extinguir a vinculação constitucional de recursos destinados à educação.

Nas décadas de 1930 e 1940, ainda era assaz difundida a ideia de que o ensino técnico era destinado às classes mais desfavorecidas, aos marginalizados socialmente. Mesmo assim, neste período temos registros de expressivas transformações nos campos político e econômico no país que impactaram profundamente na política educacional, a exemplo da criação da Universidade do Brasil (1937), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Em 1942 com a Reforma Capanema, tem-se consolidado o arcabouço legal para a oferta de um sistema de ensino elitista, que legitima o *apartheid* social no acesso à educação à medida que a legislação educacional, ancorada nos princípios ideológicos do governo Vargas e capitaneada pelo jurista Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação (1934-1945), mantém a dualidade do sistema de educação no Brasil.

Sobre a concepção ideológica presente na política educacional que sustenta este *apartheid*, é oportuno constatar que

"[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado e de execução por outro". (KUENZER, 2007, p.27).

Passam, portanto, a existir no ensino brasileiro duas correntes distintas: ao ensino secundário cabe preparar o sujeito a partir de sua individualidade condutora e ao ensino profissional cabe preparar o sujeito para a formação de mão-de-obra qualificada de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Criam-se, neste mesmo ano, o Serviço Nacional de Aprendizagem - SENAI - com o propósito de assistir tecnicamente as empresas e contribuir para a inovação das escolas tradicionais e a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), que contempla os interesses da elite no campo educacional.

Em 1946, cria-se o SENAC que à semelhança do SENAI (ambos sistemas privados de educação profissional) foi criado à luz do paradigma taylorista-fordista dos sistemas de produção.

Durante os governos nacionais-desenvolvimentistas (1945-1964), há uma forte pressão das camadas populares sobre o Estado que para atendê-las promete elevar o nível de vida da classe trabalhadora, gerar empregos e implementar um programa de expansão industrial.

Em 1961, após amplos debates e embates, foi promulgada a Lei nº 4.024 que oficializa a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, com transformações expressivas para a educação profissional, dentre as quais a equivalência plena entre os cursos técnicos e propedêuticos. Estas transformações não foram suficientes para a superação da dualidade estrutural no que se refere às modalidades de ensino.

Sobre este aspecto dual da educação profissional, faz sentido a ideia de que

"A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos" (KUENZER, 2007, p. 29).

Para Machado (1989), inserem-se, nesse contexto, algumas conquistas no campo educacional, a exemplo da equivalência. Do ponto de vista formal, representou uma conquista dos movimentos que lutam pela educação.

No período de 1956 a 1961, durante o governo de Juscelino Kubitschek, o Brasil passa por notória transformação em seu sistema econômico pela integração da economia nacional à economia global e pela ampliação da relação do Estado com a economia.

Para cumprir o Plano de Metas criado neste governo, houve investimentos significativos em áreas estratégicas da administração pública, contemplando consideravelmente o setor da educação, posto que a qualificação do trabalhador era condição imprescindível ao desenvolvimento econômico do país.

Em 1959, as escolas industriais e técnicas passam a ser chamadas Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática e de gestão.

Com a expansão internacional da economia brasileira e a necessidade de formação técnica dos trabalhadores, Brasil e Estados Unidos firmaram o acordo para que este país fornecesse orientação técnica, assistência e equipamentos às nossas escolas técnicas, o que demonstra a influência norte-americana na condução da política educacional brasileira.

A partir de 1964, ano do golpe militar no Brasil, o ensino técnico é pensado e executado na direção de reproduzir a acumulação do capital, assim como na perspectiva de inserção do país na economia mundial, o que exigia mudanças político-administrativas nos amplos setores do aparelho do Estado, essenciais ao controle social, como condição para legitimação do capital e suas formas de exploração.

Neste cenário, a escola exerce importante papel no "ajuste" do trabalhador às exigências do mercado de trabalho.

A Lei nº 5.692/71 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus) promove grande reforma na educação básica objetivando promover a estruturação da educação de nível médio no país como sendo profissionalizante para todos. Esta lei determina a substituição da equivalência entre os cursos técnicos e propedêuticos por habilitação profissional.

Merece reflexão o interesse do governo ditatorial em impor a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau pela falácia de atendimento à crescente necessidade das massas populares à escolarização mais elevada, inclusive com a ampliação da oferta de vagas no ensino superior.

Considerando as várias dificuldades encontradas para a implementação deste modelo e a não concretização dos níveis de desenvolvimento nacional esperados pelo fracasso do "milagre brasileiro", nos últimos anos do regime militar, é publicada a Lei nº 7.046/82 que retoma a modalidade de educação geral, portanto, a (re)atualização da dualidade presente nos princípios educativos da educação brasileira, qual seja: escolas profissionalizantes para as classes trabalhadoras e as escolas propedêuticas para as elites, apesar de permanecer com o parâmetro da equivalência.

Logo,

"essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade". (KUENZER, 2007, p. 30).

Destarte, tem-se clareza de que as reformas no campo da educação sofrem drasticamente imposições do capital-conservador-excludente, devendo, conseqüentemente, tais reformas "moldarem-se" às novas regras do capital conforme seus ciclos e oscilações.

2.1.1 Cenários da EPT pós-ditadura militar

Com o processo de redemocratização do país, na década de 1980, são gestadas novas formas de relação entre Estado e sociedade como fruto da mobilização de setores da sociedade civil ávidos pelo estabelecimento de justiça social, pela efetivação de políticas públicas e de direitos sociais e civis que tornassem dignas as condições de vida da massa de brasileiros alijados de tais direitos.

É promulgada uma nova Constituição Federal (1988) - a Constituição Cidadã - cujo texto contempla avanços e conquistas sociais na política de educação em relação à Constituição anterior, como resultado, dentre outros, das propostas lançadas no documento Carta de Goiânia discutido no Fórum em Defesa da Educação (1986). Não obstante tais conquistas representassem a luta dos movimentos sociais reivindicatórios, há nela também o atendimento aos interesses da elite nacional quer seja do grupo político ou do empresariado.

A partir dos princípios que orientaram a redação desta nova Carta Magna brasileira, é promulgada a Lei nº 9.394/96 (LDB/96) que coloca, com quase total exclusividade, o ensino profissionalizante a cargo das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), das Escolas Técnicas Federais (ETF) e em alguns sistemas estaduais de ensino (MEC, 2007).

Nos anos iniciais da década de 1990, no governo Collor, a educação é violentamente colocada à disposição do capital como estratégia para a inserção competitiva da produção brasileira no cenário mundial. Sem contar com a violência midiática contra os servidores públicos federais na utópica campanha de "caça aos marajás".

O governo Itamar Franco que sucede o de Fernando Collor de Melo - primeiro presidente a sofrer *impeachment* na história do Brasil e da América Latina - consolida o projeto liberal-corporativo social iniciado por seu antecessor.

Seguidamente, já nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), as reformas educacionais são empreendidas sob a lógica hegemônica do neoliberalismo pela qual este governo pretendia alcançar a estabilização da economia, com a consequente desregulamentação do Estado e retração das políticas sociais.

Neste cenário de desmonte do aparelho do Estado, a proposta de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vinha sendo amplamente discutida por trabalhadores da educação e sociedade civil há anos, cujo cerne trazia propostas de reformas estruturais na política educacional pela incorporação de princípios democráticos, sofreu, abruptamente, alterações que minguaram as expectativas reformistas das forças progressistas presentes nesta seara.

Ancorado no artigo 26 da LDB/96 que propõe a organização das etapas da educação básica a partir de uma base nacional comum e de outra parte diversificada, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Conselho Nacional de Educação legitima as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/1998) que pretendiam estabelecer princípios e propostas para a organização dos currículos.

No intuito de consolidar e apoiar tais medidas, implementam-se também políticas de avaliação em larga escala: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este último foi criado em 1998 com o objetivo de levantar o diagnóstico da qualidade da educação no ensino médio, assumindo também a partir de 2009 a atribuição de selecionar os estudantes com ingresso nos cursos superiores de faculdades e universidades federais.

O ensino médio profissionalizante é reformado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e no ano seguinte pelo Decreto Federal nº 2.208/97 que regulamenta a educação profissional e cria o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional, ambos dispositivos legais com o mesmo discurso de modernização do ensino com vistas ao alcance das transformações no mundo do trabalho em que qualidade, produtividade e competitividade são palavras de ordem, ou seja, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs) oficializam o ideário pedagógico de educação para atendimento ao capital.

Para Machado e Velten (2013, p. 1115),

o Decreto nº 2.208/97 provocou o desaparecimento e até o fechamento de muitas escolas e cursos técnicos públicos. Estimulou igualmente o surgimento de diferentes modelos de gestão estadual da educação profissional, processo reforçado por concepções de reforma gerencialista do Estado.

Para além da abrupta fragmentação entre a educação geral e a técnica, agravando as desigualdades sociais pela rápida formação da mão-de-obra a baixo custo, essa reforma reduziu sobremaneira a oferta de vagas na Rede Federal tendo em vista que a Portaria nº 646/97 autorizou neste mesmo ano a disponibilidade de 50% das vagas ofertadas para os cursos técnicos e para o ensino médio propedêutico a partir do ano seguinte. Como consequência, houve a ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio pela rede privada de ensino, reforçando o caráter mercantilista da educação profissional para este período.

Para FRIGOTTO (2006, p. 84), ao regulamentar a LDB/96 nos seus artigos 39 a 42 (Cap. III, do Título V), este decreto define como objetivos a serem perseguidos pela educação profissional:

- a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para diferentes setores da economia;
- b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Nesta lógica, a educação profissional deve orientar-se no sentido de desenvolver as competências dos discentes como também direcionar-se para atender a demanda do mercado de trabalho por mão-de-obra qualificada, garantindo a empregabilidade das massas trabalhadoras.

Para tanto, foram reformuladas as estruturas curriculares dos cursos técnicos, embora este processo tenha encontrado resistências por parte de professores e alunos, o que evidencia que a construção do projeto político pedagógico em qualquer espaço educacional sempre se dá num contexto de conflitos de interesses diversos.

Nesta reforma, a qualificação profissional é dissociada da escolarização, de modo que fica clara a premissa de que ao aluno com certificação do ensino médio é garantido o acesso à universidade.

Apesar da reação de estudantes, entidades e trabalhadores ligados à educação contra o Decreto 2.208/97 que impunha a ruptura entre formação acadêmica e formação profissional, no interior da organização dos gestores das instituições de ensino, “[...] a resistência cedeu lugar, por parte da maioria dos dirigentes, à adesão, à acomodação ou a um consentimento forçado, [...] o que prevaleceu foi a adesão dos dirigentes ou a acomodação passiva interna.” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 350).

Ainda sobre a ruptura entre formação acadêmica e formação profissional oficializada neste decreto, KUENZER (2000, p. 28), entende que “[...] configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica [...]”.

Particularmente nos governos FHC, a educação profissional foi considerada ineficiente e onerosa aos cofres públicos pelos organismos internacionais de financiamento, a exemplo do Banco Mundial e do Banco Internacional de Desenvolvimento. Esta avaliação internacional defendia que nos cursos oferecidos nos CEFETs e Escolas Técnicas Federais os aspectos propedêuticos eram mais privilegiados do que os aspectos profissionalizantes, não cabendo à educação profissional a formação geral do discente, sendo neste entendimento, competência exclusiva da educação básica.

No primeiro ano deste governo foram criadas as bases estruturais para o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), direcionado para desempregados, trabalhadores formais e informais, micro e pequenos produtores urbanos e rurais, jovens à procura de emprego, jovens em situação de risco social, mulheres chefes de família, portadores de deficiência, dentre outros.

Através da Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998 é estabelecida a fonte de financiamento do programa pela transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego até 2002. Em seu artigo 2º, esta resolução apresenta a finalidade do PLANFOR quando esclarece que

o PLANFOR tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA - População Economicamente Ativa, maior de 14 anos de idade, com vistas a contribuir para: aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego, aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; elevação da produtividade, da competitividade e renda (BRASIL, 1998).

O PLANFOR manteve-se durante todo o governo de FHC, contudo, este plano ofertou cursos com pouca qualidade, com foco apenas em habilidades específicas, desprezando o caráter da integralidade na formação do trabalhador, não apresentou efetividade social, não promoveu a necessária articulação com as demais políticas públicas, principalmente com a política de educação, além de receber recomendações do Tribunal de Contas da União – TCU e da Secretaria Federal de Controle da Corregedoria-Geral da União – SFC/CGU no sentido de implementar estratégias para assegurar-se o controle social e operacional mais efetivo.

Nesta conjuntura, a proposta do PLANFOR é enfraquecida institucional e socialmente, sendo extinto no governo seguinte pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que apresenta novas diretrizes para a Política Pública de Qualificação.

A proposta trazida na formatação do PNQ reconhece nas dimensões política (qualificação profissional concebida como política pública), ética (transparência na aplicação do recurso público), conceitual (formação integral, protagonismo dos sujeitos sociais), institucional (integração entre as políticas públicas), pedagógica (reorganização estrutural no processo de ensino) e operacional (organização, execução e monitoramento das ações contempladas neste plano) os conceitos nos quais suas ações foram fundamentadas (BRASIL, PNQ 2003-2007, págs. 19-21).

Para CARDOSO JR. *et al*, (2006) a partir deste plano, grupos marginalizados e discriminados no mercado de trabalho são "vistos" no planejamento das políticas de emprego.

Este plano evidenciou, no entanto, a secular segregação da população no amplo acesso ao ensino público. O acesso seletivo-excludente à educação reforça a ideia de ofertar uma escola para cada classe social.

Sobre a questão presente no sistema de produção capitalista em que é reverenciada a pedagogia das competências na contemporaneidade, FRIGOTTO (2002, pág. 71) assevera que

De um lado a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo.

Seguindo este mesmo raciocínio, Kuenzer (2002) chama este cenário da educação no neoliberalismo de "inclusão excludente", uma vez que inclui os sujeitos na escola, porém os exclui do usufruto da economia, logo, do produto de seus trabalhos.

No contexto deste modelo de desenvolvimento econômico nacional que adota a defesa intransigente do neoliberalismo como marca dos mandatos eletivos de FHC, observa-se que é nesse ideário que são gestadas as diretrizes e os princípios para a educação profissional para este período. Para Frigotto (2000, p. 349), estes ideários fazem ressurgir "a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais".

Assim sendo, é notório constatar neste governo, que a educação profissional é concebida à luz da ideia de educação mercadológica, isto é, a formação do indivíduo para o trabalho alienado. Sob este aspecto, Pablo Gentili (1995, p. 158) assevera que

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de 'custos'. (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar 'para a cultura do trabalho'; o que, em bom português, quer dizer 'educar para a cultura do mercado'. Os termos 'eficiência', 'produtividade', 'produto educativo', 'rentabilidade', 'custo da educação', 'competição efetiva', 'excelência', 'soberania do consumidor', 'cliente-aluno', etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica.

Este argumento chama a atenção para a identificação dos elementos que de fato são legítimos e essenciais à promoção da formação politécnica que, verdadeira e positivamente impactem no cotidiano da massa trabalhadora, assim como para a identificação da corrente ideológica presente no aparelho do Estado que fundamenta as concepções e diretrizes curriculares e pedagógicas que impulsionam a formação do jovem trabalhador.

Nesta mesma linha de pensamento, FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2012, p. 38) reafirmam este posicionamento quando apontam que no governo FHC a política de educação profissional não ficou restrita tão somente ao ensino técnico, à medida que empreendeu ações direcionadas para a (re) qualificação profissional de maneira segmentada e aligeirada, numa manobra intencional para responsabilizar o trabalhador por sua condição de desemprego, sem reconhecer que as reformas neoconservadoras realizadas na base do aparelho do Estado sob o discurso do desenvolvimento econômico e a consequente inserção do Brasil na economia internacional alijavam a massa trabalhadora dos postos de trabalho.

Alinhadas a esta concepção de governo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram instituídas pela Resolução nº 04/1999 do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 1999). Nelas estavam dispostas a organização por áreas profissionais, assim como os conceitos de habilidades, competência profissional, dentre outras diretrizes para a educação profissional e tecnológica.

Nesta resolução, competência profissional é apreendida como sendo a "[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (BRASIL, 1999).

Desse modo, observa-se que não há nenhum interesse do governo em promover a formação humana dos discentes, mas restritamente prepará-los para inserção no sistema de produção do país.

2.1.2 A EPT na era Lula: proposta de ruptura com a dicotomia entre formação para o trabalho e formação humana

Em 2003, após três derrotas eleitorais para Presidência da República (eleições presidenciais de 1989, 1994 e 1998), Luiz Inácio Lula da Silva assume o comando do país, cuja vitória simbolizava a ascensão das massas populares ao poder por reunir características pessoais e história de vida que o identificavam fortemente com os brasileiros menos favorecidos: operário, nordestino (natural de Pernambuco), sem diploma universitário, líder de um partido de esquerda (PT), eleito com o apoio dos movimentos sociais de base, sindicatos e partidos esquerdistas, apesar da aliança política com o empresariado, pela escolha estratégica de seu vice (José de Alencar - PL) e com setores conservadores da sociedade nacional.

Na perspectiva de fazer cumprir as promessas de campanha para a educação, mais especificamente nas questões relativas ao ensino médio e à educação profissional e tecnológica, no primeiro ano do governo Lula foram organizados pelo Ministério da Educação/SEMTEC dois seminários que representaram um marco histórico nas discussões sobre a integração entre estas modalidades de ensino.

O primeiro destes eventos - Seminário Nacional "Ensino Médio: Construção Política" - propôs a discussão sobre o panorama atual do ensino médio no Brasil, cujo produto resultou no lançamento pelo MEC, em 2004, do livro Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho; o segundo - Seminário Nacional de Educação Profissional "Concepções, experiências, problemas e propostas", tratou especificamente da educação profissional e tecnológica a partir do documento "Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica" cujas discussões também culminaram na publicação pelo MEC, em 2004, do livro "Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica"(BRASIL, 2004).

Este governo trouxe para o centro da mesa governamental a discussão dos princípios da educação tecnológica/politécnica já iniciada no período de transição presidencial, não obstante, ainda se tenham feitas presentes as concepções em defesa da dualidade estrutural entre ensino médio e educação profissional por grupos conservadores e tecnicistas ligados à educação, desassociando esta da educação básica, como resquício do Decreto nº. 2.208/97.

O governo, através do MEC, já indicava a pretensão de acabar com a concepção arraigada historicamente de educação profissional orientada prioritariamente para o mercado (conhecimentos específicos) em detrimento do reconhecimento da relevância da formação humana do educando (conhecimentos propedêuticos).

Vislumbrava-se, então, a possibilidade de integração das políticas para o ensino médio e para educação profissional, como condição para a plena formação do jovem trabalhador, apresentando o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões indissociáveis no processo educativo.

Nesta lógica, FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005, p. 43) apreendem que

o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade.

Esta orientação governamental ratificou-se pela ampla discussão realizada com todos os segmentos sociais ligados à educação, o que acabou legitimando o Decreto nº. 5.154/04. O decreto em epígrafe representou o compromisso assumido pelo governo Lula com a sociedade brasileira como resposta às reivindicações de setores educacionais, trabalhadores da educação e movimento sociais progressistas, com destaque para os estudiosos da área de educação e trabalho. A ideia presente neste dispositivo legal era o de reestruturar a educação profissional como política à medida que iria

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL. MEC, 2005, p.2).

Dentre tais correções, uma das mais urgentes e prioritárias foi a revogação do polêmico Decreto nº 2.208/97, porém foi mantida a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes. A inovação trazida pelo Decreto nº 5.154/04 foi a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio pela inserção de seu conteúdo na LDB/96 através da Lei 11.741/08.

Através deste decreto, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica ocorre de três maneiras, quais sejam:

“a forma integrada, oferecida apenas para quem já tenha concluído o ensino fundamental”; 2) “Concomitante, oferecida tanto para quem já tenha concluído o ensino fundamental, quanto para quem já tenha o ensino médio com matrícula diferente para cada curso”; 3) “Subsequente, oferecida apenas aos que já concluíram o ensino médio” (LIMA, 2012, p. 9).

As definições mais específicas para a educação profissional e tecnológica no contexto da LDB/96, inclusive pela revogação do Decreto nº 5.154/2004, representaram o produto do expressivo avanço nas discussões e mobilizações entre sociedade civil e legisladores, em que a EPT deixa de ser uma política de governo e passa a ser uma política de Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram sistematizadas na Resolução no 01/2005 do CNE (BRASIL, 2005), assim como outras alterações governamentais, após a LDB/96, deram novas orientações à política de Educação Profissional e Tecnológica no país através de dispositivos legais (resoluções, portarias, decretos), além de refletirem as contradições próprias do capitalismo, quando da imposição internacional na definição dos perfis das políticas públicas nacionais.

Com o advento da Nova República, consolidada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira passa a compor mais efetivamente a participação na gestão do Estado através do controle social. Conferências, seminários, conselhos, audiências públicas tornam-se espaços de

debates, embates, negociações, de conflitos tensionados por interesses antagônicos.

Todavia, estes espaços são o *locus* de expressão dos anseios populares por políticas públicas necessárias para a efetivação do exercício da cidadania no cotidiano dos sujeitos sociais assim como da consagração do Estado democrático de direito. Estes espaços privilegiados de diálogo entre governo e sociedade foram profusamente vivenciados nos governos Lula.

A exemplo, na política de educação profissional, dentre outros eventos democráticos, tem-se a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica intitulada: "Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social", ocorrida na capital federal em 2006.

Para esta Conferência Nacional foi definido como objetivo principal as "diretrizes para uma nova política nacional de educação profissional e tecnológica, através do diálogo entre os diversos atores", organizando-se em cinco eixos temáticos: 1) Papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; 2) Financiamento, manutenção e expansão; 3) Organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil; 4) Estratégias operacionais de desenvolvimento: sistema de gestão, proposta pedagógica, educação a distância, formação e valorização de profissionais; e 5) A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica: ensino médio integrado (MEC, 2010).

As discussões nos eixos temáticos apresentaram pontos de consensos e dissensos típicos destes encontros, pela própria natureza da proposta de diálogos plurais.

Não obstante as divergências suscitadas, apresentaram-se como alguns pontos de confluência: a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico; o papel da educação profissional e tecnológica; o equacionamento de seus desafios e a valorização do saber não formal e o direito à certificação profissional. Paradoxalmente, consideraram-se como pontos críticos aqueles relacionados ao capital centralizado e concentrado nas mãos de poucos; a polarização entre o local e o global; a continuidade do dualismo estrutural no ensino e a implantação do EMI com a EPTNM, dentre outros (MEC, 2010).

Há bastante presente nesta conferência o pensamento coletivo do (re) conhecimento da necessidade de interlocução entre a EPT e os campos da educação básica, do trabalho e da ciência, da tecnologia, da cultura e da inovação, assim como a preocupação com a formação docente no contexto da educação profissional e tecnológica.

No tocante ao projeto de integração do ensino médio ao ensino técnico a partir dos eixos acima colocados, mais restritamente os eixos Trabalho, Ciência e Cultura, FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2012, p. 107) argumentam que tal projeto

deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

Sob este aspecto, a reforma curricular, além de outras questões que caracterizam a EPT, a priori, é um elemento imprescindível, um verdadeiro divisor de águas para o alcance dos objetivos propostos governamental e socialmente para esta modalidade de ensino.

É importante observar que a própria dinâmica social brasileira e nela as contradições históricas presentes, não permite que a politecnicidade seja implementada integralmente no cotidiano dos jovens brasileiros de baixa renda que vislumbram no ensino politécnico uma possibilidade de formação profissional para sua sobrevivência. Este argumento por si só justifica a necessidade de ofertar a estes jovens uma educação profissional aliada à formação unilateral, à medida que se reconhece que a preparação para o trabalho não se detém exclusivamente pela ótica da empregabilidade, mas principalmente pela formação humana do sujeito.

Ainda em alusão aos eixos da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, enfatiza-se a importância da EPT como propulsora da formação humana do discente, da formação integrada, a partir do reconhecimento de suas possibilidades e potencialidades na perspectiva de sua formação para o exercício de uma vida cidadã, com o entendimento de formar coletivos sociais que busquem a constituição de projetos societários pela defesa da cultura da paz, da solidariedade e do desenvolvimento social mais equânime a partir da valorização dos saberes

formais e informais que são elementos fundantes à construção do ser social que se reconheça emancipado, não alienado.

Nesta direção, Paulo Freire (1987) enfatiza o protagonismo do sujeito social a partir da tomada de consciência (negação da alienação) do cotidiano, do meio social em que vive, pela capacidade de transformar a sua história pessoal e a história da coletividade, cuja tomada de consciência pode contribuir para a construção de um projeto societário comum, ao declarar que

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isso é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.”

Paradoxalmente, a política educacional pública vem sendo concebida a partir do cunho ideopolítico que o Estado deseja imprimir aos seus cidadãos bem como sob determinantes do modelo de sistema produtivo em que alicerça as relações com o mundo do capital globalizado, que se dão a partir de um emaranhado jogo de interesses, em que à educação oficial é dada a tarefa de manter a grande massa popular sob controle estatal, alienada, numa tácita demonstração de que nada deve ameaçar a acumulação do capital pelos grandes capitalistas.

Foi nesta conjuntura de tensionamento entre as correntes neoconservadoras em que a elite brasileira defendia a sua histórica ingerência no aparelho do Estado e uma massa popular que exigia grandes mudanças na relação com o Estado, sobretudo pela ampliação de políticas sociais que promovessem melhores condições de vida das classes pauperizadas.

Na I Conferência Nacional de Educação Profissional, o professor Gaudêncio Frigotto (BRASIL, 2007, pág. 257), ao analisar o primeiro mandato do presidente Lula, observa que

os quatro anos de governo Lula efetivaram avanços significativos nas políticas distributivas e compensatórias, incluindo milhões de brasileiros na renda e cidadania mínimas, mas não conseguiram alterar as determinações estruturais que geram a profunda desigualdade social.

Depreende-se, portanto, a manutenção no governo Lula de uma política econômica ainda atrelada ao tratado neoliberal, sob o imperialismo do ajuste fiscal que impossibilitou este governo de promover mudanças estruturais principalmente em setores estratégicos da sociedade como educação, seguridade social, saúde, assistência social, agricultura, dentre outros.

FRIGOTTO (idem) ainda chama a atenção para as políticas de emprego e educação através da parceria, com repasse de recursos públicos, entre governo e o sistema "S" (Sesi, Senac, Sesc e Sebrae) que não causaram impactos expressivos na vida dos jovens trabalhadores com baixa escolaridade, apenas foram estrategicamente aplicados no sentido de atenuar a aviltante condição de vida deste segmento populacional.

Este renomado educador esclarece também que *"a falta de ousadia e de sinais de uma nova direção acabaram acomodando os interesses que sempre impediram as mudanças estruturais"* (BRASIL, 2007), à medida que argumenta inclusive que o governo Lula empenhou-se em "trabalhar" as manifestações da questão social pela adoção de políticas que ele adjetiva de "distributivas", de transferência de renda, em que o Programa Bolsa Família constituiu-se no mais expressivo exemplo de política social compensatória, na perspectiva do aumento da renda mínima e da redução dos bolsões de pobreza no país.

No entanto, o mesmo autor, ao analisar contextos controversos na gestão Lula, reconhece como ações positivas neste governo, a criação de políticas de inclusão social, mesmo que estabelecidas pela parceria público-privado, a exemplo da Escola de Fábrica e ProUni; a cessação da política de privatização das empresas estatais além de reorientar o eixo de dependência econômica, que se mantinha quase que exclusivamente com os Estados Unidos e passa a buscar o fortalecimento do comércio exterior brasileiro pela considerável articulação com países para além do continente americano (BRASIL, 2007, pág. 248).

Costa (2013, p. 107) acrescenta o financiamento do Plano Nacional de Educação como exemplo da parceria público-privado.

Em que pesem estas considerações do autor, ao final de seu segundo mandato, em 2010, Lula destacou-se como o presidente mais popular na história recente do Brasil conforme pesquisa do Ibope (G1, 2010).

Após a redemocratização do país, o governo Lula foi aquele que mais implementou planos e programas educacionais, a exemplo da política de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da expansão do ensino superior com a interiorização de novas universidades, da criação do FUNDEB, dos programas PROJOVEM e do PROEJA, estes últimos voltados para grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, numa aliança entre educação e assistência social.

Kuenzer (2006), ao analisar a educação profissional nos anos 2000, observa que o eixo das políticas de Educação Profissional ainda está alicerçado pela formação precarizada dos trabalhadores.

Em outras palavras, permanecia presente neste governo a influência neoliberal em que as políticas públicas e nelas com destaque a política de educação eram concebidas a partir da conjuntura global da economia, o que impossibilitou ao governo Lula atender mais efetivamente às demandas da sociedade brasileira com base em seus discursos progressistas, sendo por isso no campo da educação profissional caracterizado por renomados pesquisadores desta área como um período controvertido na história da EPT (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Conquanto reconhece-se que este governo promoveu mudanças essenciais para a proposta social da educação profissional, notadamente através da implantação da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), da integração do ensino médio à educação profissional além de promover a inclusão social de estudantes oriundos de famílias pobres na educação superior através do ProUni (Programa Universidade para Todos).

Numa análise mais ampla, reconhece-se também que o governo Lula promoveu avanços sociais significativos pelas políticas públicas implementadas, em que se destacam as políticas de emprego e geração de renda (PNQ), de

transferência de renda (Programa Bolsa Família), de educação (Programa Brasil Alfabetizado, PROEJA), de infraestrutura (Água para Todos, Luz para Todos), de habitação popular (Programa Minha Casa, Minha Vida), dentre outros.

Lula consegue eleger sua sucessora, a economista mineira Dilma Rousseff (PT), primeira mulher a ocupar o cargo da Presidência da República no Brasil, numa demonstração incontestável de popularidade e capacidade de transferência de votos.

Afilhada política de Lula, coube à presidenta a responsabilidade de expandir a oferta de cursos profissionalizantes para além da rede federal de ensino profissional, o que demandaria a celebração de novos sistemas de parcerias, numa complexa articulação com sujeitos sociais imbricados com interesses também diversos dentro do aparelho estatal sob a égide da parceria público-privado, a exemplo do sistema S.

Observa-se, então que a educação profissional no Brasil é composta por quatro grandes redes: a) a rede federal; b) as redes estaduais; c) as redes municipais; e d) a rede privada.

No governo Dilma Rousseff em relação à educação profissional merecem destaque o PRONATEC e o próprio PNE.

Criado através da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), foi concebido como uma nova política de educação profissional e tecnológica que propunha garantir, dentre outros objetivos, a expansão, interiorização e a democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; o fomento e o apoio à expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional (BRASIL, Lei nº 12.513/2011).

O PRONATEC foi implantado a partir do estabelecimento de regime de colaboração entre as esferas de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e de parcerias com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, fundações públicas de direito privado de ensino superior e de educação profissional e

tecnológica, unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com habilitação conforme os dispositivos da Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011).

Com a publicação da Portaria nº 168, de 07 de março de 2013, as instituições privadas começaram a ofertar cursos técnicos através da Bolsa-Formação no âmbito do PRONATEC (BRASIL, MEC, 2013).

Diante do exposto, constata-se a dimensão nacional deste programa, em virtude do público que deveria alcançar e da ampla mobilização e parceria entre as instituições públicas e privadas para sua efetivação.

Como públicos prioritários para o PRONATEC incluem-se os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive os alunos da EJA; trabalhadores, cidadãos beneficiários dos programas federais de transferência de renda e por fim o estudante que tenha estudado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas com bolsa integral (BRASIL. MEC, 2011).

Todavia, a criação do PRONATEC trouxe a gradativa extinção ou perda de relevância de alguns programas específicos de qualificação profissional, inclusive com a transformação de ministérios setoriais, a exemplo do Ministério do Desenvolvimento Social em parceiros demandantes do PRONATEC.

Na condição de política pública estratégica, a educação profissional e tecnológica através do PRONATEC empreende ampla articulação com outras políticas públicas, sendo mais efetiva com as políticas relacionadas a trabalho, emprego e geração de renda, inclusão e desenvolvimento social.

Embora feitas estas breves considerações sobre o PRONATEC, sua criação e as propostas político-pedagógicas que o fundamentam requerem discussões mais amplas e certamente emblemáticas, de modo que aqui não se esgotam tais discussões pela relevância que tal programa possui no contexto das propostas da educação profissional e tecnológica para a formação e qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores brasileiros, constituindo-se contemporaneamente no principal programa de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil (grifo meu).

Reeleita para um segundo mandato, Dilma é acusada de cometer crimes de responsabilidade fiscal, as chamadas "pedaladas fiscais", sendo por isso, em 31 de agosto de 2016, afastada do cargo de Presidenta da República, após uma árdua batalha no Congresso Nacional. Instaura-se uma crise política no país sem precedentes após o período de redemocratização.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, seu vice, Michel Temer (PMDB), assume a presidência do país pelo período de 31/08/2016 a 31/12/2018.

Com o rompimento político com o Partido dos Trabalhadores e a adoção de um modelo de gestão de cunho "golpista, ditatorial", Temer inicia seu governo empreendendo uma série de medidas impopulares sustentadas pelo discurso do crescimento econômico, com destaque para a reforma trabalhista aprovada no Congresso Nacional - Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.

Esta lei representa a consolidação da precarização das relações de trabalho, com predomínio dos interesses do empregador sobre os direitos do empregado, sendo a reforma da Previdência aquela que este presidente tem considerado como imprescindível à solução do "rombo" na Previdência Social.

Neste panorama de crise política por que passam as instituições brasileiras, as propostas do governo têm aplicado forte ataque aos direitos sociais e nestes o direito à escola pública, universal, laica e de qualidade, encontrando relutâncias para suas implementações por importantes setores progressistas da educação nacional, em que pese ainda a existência de grupos conservadores nestes espaços.

Neste trabalho, tratar-se-á mais especificamente no tópico seguinte das concepções e diretrizes defendidas pelo governo Temer para a reforma do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

2.1.3 CONCEPÇÕES E DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS TEMEROSOS: a lógica do mercado na educação metamorfoseada pelo discurso da inclusão social

2.1.3.1 Reforma Francisco Campos (1931), Reforma Capanema (1942) e proposta de Reforma do Ensino Médio (2017): a (re) atualização do velho

Considerando que em páginas anteriores já foram feitas referências às Reformas Francisco Campos e Capanema, que não se esgotam neste trabalho, a retomada do estudo de tais reformas, ainda que resumidamente, justifica-se pela necessidade de observância da similaridade existente entre a recente proposta de reforma do Ensino Médio e as reformas ocorridas no século anterior, pela evidência da permanente sobreposição do capital sobre a condução do Estado e pela

constatação de que os ciclos e oscilações da economia mundial determinam as ações governamentais, com grande impacto sobre as políticas públicas.

Embora não se desprezasse a relevância da participação ativa de movimentos reivindicatórios de grupos sociais expropriados do amplo acesso às políticas de Estado.

Historicamente no Brasil, as reformas educacionais no âmbito do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica têm perpetuado o dualismo educacional (propedêutico e profissional) que se alicerça na divisão social do trabalho, o que implica na distribuição, ou melhor, na divisão dos sujeitos sociais a partir da definição de suas funções intelectuais ou manuais na sociedade, ou seja, é a posição social destes sujeitos que irá determinar a sua formação profissional, numa espécie de predestinação.

Com isso, observam-se a seletividade e a vulnerabilidade deste nível de ensino às condições de desigualdade socioeconômica presentes na sociedade capitalista, posto que os contextos em que se dão a relação capital/trabalho determinam sobremaneira o planejamento das políticas públicas e a definição do público prioritário destas políticas. Nesta direção, Kuenzer (2000, pág. 13) argumenta que

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), o ministro Francisco Campos promoveu uma grande reforma no sistema de ensino brasileiro com a instituição de decretos objetivando reformar o ensino superior (Decretos nº 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), o ensino secundário (Decreto n.º 19.890 de 18/4/1931) e o ensino comercial (Decreto n.º 20.158, de 30/06/1931).

Conhecida como Reforma Francisco Campos, a mudança no ensino secundário dividiu-o em dois ciclos: o ciclo fundamental (5 anos), comum a todos os estudantes secundaristas, garantia-lhes a formação geral, tendo como disciplinas obrigatórias Português, Matemática, História da Civilização, Geografia e Desenho, havendo uma sequenciação entre Ciências Físicas e Naturais (dois primeiros anos) e Física, Química e História Natural (três últimos anos) e o ciclo complementar (2 anos) era propedêutico em articulação com o curso superior cujas disciplinas estratégicas de cada área específica de ensino eram ofertadas nas duas séries iniciais.

Neste sentido, disciplinas seriadas como Latim e Literatura, que preparavam o aluno para ingressar no curso de Direito, eram ofertadas nos dois anos do curso complementar; para o ingresso em Medicina, Odontologia e Farmácia ofertavam-se Química, Física, História Natural e Matemática para aqueles que desejassem ingressar nos cursos de Engenharia e Arquitetura.

Esta reforma tornou obrigatória a frequência às aulas (mínimo de 3/4 do número de aulas), determinou um sistema regular de avaliação da aprendizagem do discente, assim como a realização nacional do exame de admissão ao ginásio com inscrição do candidato apenas em um colégio de ensino secundário. Há ainda no Título II do Decreto n.º 19.890 de 18/4/1931 as orientações para as ações de monitoramento das unidades nacionais de ensino secundário através do serviço de inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário (BRASIL, 1931).

Romanelli (1993) reconhece os benefícios da reforma, à medida que deu organicidade ao sistema de ensino, determinou o currículo seriado, estipulou a frequência obrigatória e estabeleceu nos dois ciclos (fundamental e complementar) a obrigatoriedade de cursá-los como condição para o acesso ao ensino superior.

Não obstante, foi oferecido aos pobres um ensino técnico-profissional com ciclos de estudo curtos e práticos, paradoxalmente, para os ricos secundaristas são ofertados estudos longos e teóricos na perspectiva de acesso à universidade.

Apesar destes avanços, esta Reforma não foi suficiente para atender às expectativas da sociedade para o período pós-Revolução de 30, principalmente pelo aumento da população urbana/industrial. Acrescente-se a isso, o modelo enciclopédico dos programas educacionais e as exacerbadas condições impostas para a aprovação, o que caracterizou o ensino secundário como uma educação

acessível apenas para a elite, excluindo a classe trabalhadora do acesso a este nível de ensino.

A Reforma Francisco Campos apresentou elevado grau de seletividade dentro do sistema organizacional da escola ao impor, após o primário, a bifurcação da trajetória escolar do aluno pela oferta de escolas profissionais para os pobres e escolas secundárias para os ricos.

Com efeito estas medidas tinham em seu bojo o objetivo de formar estudantes secundaristas produtivos e autorregulados imprescindíveis à manutenção da ordem social e à subserviência ao capital.

Ao analisar esta reforma, observa-se a priorização dos saberes relacionados às Ciências Físicas e Naturais, numa clara comprovação do alinhamento ideopolítico entre a reforma e a burguesia, embora tenha privilegiado também o ensino de Língua Portuguesa que, pioneiramente, fez-se constar de forma seriada em todos os anos do curso fundamental como estratégia para imbuir nos estudantes o sentimento nacionalista, como reflexo do movimento revolucionista da década de 1930.

Com a Reforma Francisco Campos são dadas novas diretrizes para o ensino secundário no Brasil, que promovem mudanças expressivas na cultura escolar até então vigentes, em que a educação integral e o conteúdo curricular tornam-se ferramentas essenciais para a introjeção da cultura burguesa nos alunos secundaristas na perspectiva de promover a modernização nacional pela qualificação da mão de obra da classe operária.

Apesar do surgimento de novas políticas educacionais para o Ensino Médio, a estrutura do ensino secundário implantada sob responsabilidade de Francisco Campos manteve-se até meados da década de 1960, sendo contestada por movimentos de educadores que não reconheciam a legitimidade de tais medidas num novo contexto político, social e econômico do país. Entretanto, não foram tais medidas de todo eximidas no cotidiano das escolas.

Posteriormente à Reforma Francisco Campos, ainda no governo getulista, é publicada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto n.º 4.244, de 09/04/1942) também conhecida como Reforma Capanema, em alusão ao então ministro da educação Gustavo Capanema.

Nesta reforma, os cursos complementares foram extintos, sendo substituídos por médios de 2º ciclo (colegiais) com duração de três anos que objetivavam preparar os estudantes para o ingresso universitário. É importante registrar que os cursos voltados para a formação profissional, tais como normal, industrial, agrotécnico e comercial técnico não permitiam o acesso à universidade, o que só veio a ocorrer com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, a LDB que permitiu aos concluintes do colegial técnico candidatar-se para ingresso em cursos de nível superior (BRASIL, 1961).

Conseqüentemente, esta reforma manteve a dualidade histórica na formação do aluno secundarista: aos jovens da elite, o direito à formação propedêutica; aos jovens das camadas populares, o direito ao ensino profissionalizante como meio para inserção no mercado de trabalho para garantir sua subsistência, além de priorizar disciplinas com conteúdos nacionalistas como produto da imposição da política do Estado Novo.

Portanto, verifica-se que esta reforma em relação à que lhe antecedeu não promoveu mudanças significativas na estrutura e nos objetivos do ensino secundário, apenas reforçou a histórica tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático.

Decorridos mais de meio século, com avanços e retrocessos nas leis que organizam os sistemas e redes de ensino no país, em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, instala-se uma crise institucional no cenário político do país. Toma posse seu vice-presidente Michel Temer, com a anuência/conivência do Congresso Nacional, porém sem o apoio das massas populares, que o adjetivam de governo "golpista", não reconhecendo a legitimidade institucional do mesmo.

Michel Temer assume a presidência do país com o discurso de "colocar o Brasil nos trilhos". Para tanto, adota medidas impopulares, como a reforma trabalhista, a reforma da Previdência Social (ainda em curso), a proposta de Emenda Constitucional nº 55 (PEC do Teto dos Gastos), que propõe o congelamento de investimentos públicos na educação pública por 20 anos, promovendo brusca queda nos investimentos, que torna assaz inviável a execução e o alcance de metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024. Acrescente-se ainda a Reforma do Ensino Médio, objeto de discussão neste trabalho.

Uma observação mais acurada das políticas educacionais brasileiras para o Ensino Médio leva-nos a afirmar que este nível de ensino - etapa final da Educação Básica e intermediário entre os Ensinos Fundamental e Superior - historicamente tem representado objeto de disputa por classes sociais antagônicas em conflito, cujos interesses distintos são reproduzidos no interior do Estado, que promovem implicações tanto em seu sentido pedagógico quanto na sua finalidade social.

Disputas pela correlação de forças antagônicas presentes no interior do Estado e da sociedade, tanto em seu sentido pedagógico quanto na sua finalidade social.

Contemporaneamente, estas disputas tornam-se mais intensas a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, corroboradas pela publicação pelo Conselho Nacional de Educação de duas diretrizes curriculares: a Resolução CNE/CEB 03/1998 e a Resolução CNE/CEB 02/2012, ambas destinadas à normatização da oferta na organização curricular, divergindo entre si nos aspectos relacionados à identidade e objetivos deste nível de ensino.

Para a Educação Básica em que se inclui o Ensino Médio, esta identidade está assegurada pelo disposto no art. 22 da LDB/96 ao declarar que

a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Ainda na LDB/96, naquilo que se refere às finalidades do Ensino Médio estão expressas a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação para o trabalho e cidadania e a formação ética (art. 35).

Na perspectiva de alcançar tais finalidades, esta lei educacional defende que tanto o currículo quanto a organização pedagógica do ensino médio devem enfatizar, dentre outros elementos, a educação tecnológica básica; os processos históricos, culturais e sociais, assim como a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes.

É imprescindível considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pela Resolução CNE/SEB nº 02/2012 trazem a concepção do Ensino Médio como direito de cidadania, ao apresentar este nível de

ensino como "um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos" (art. 3º).

Quanto às formas de oferta e organização, no seu art. 5º, esta Resolução dispõe que estas devem basear-se em:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Como decorrência da valorização dos princípios de justiça e do reconhecimento de que o Estado brasileiro deve assegurar a seus jovens estudantes uma educação com qualidade, compreende-se que este documento já contempla este compromisso social, à medida que se entende que ao ensino médio no Brasil não há ausência de legislação que contemple as necessidades para uma educação comprometida com o futuro da atual e das novas gerações, há sim, ausência de condições para a concretude do arcabouço legal já definido antes da atual BNCC para o ensino médio neste país.

Mais recentemente, as diretrizes para a reforma do ensino médio que vinham sendo apresentadas há alguns anos foram lançadas, abruptamente, pelo presidente Michel Temer em menos de trinta dias de governo, através da Medida Provisória nº 746/16 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no que diz respeito à organização curricular e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Logo, o Projeto de Lei nº 6.840/13, que já se encontrava pronto para

votação no plenário da Câmara dos Deputados e de certa forma já tinha sido discutido com a comunidade educacional foi substituído por esta BNCC.

Ao redigir o Sumário Executivo da MP nº 746/16, o consultor legislativo Edmar de Queiroz (BRASIL, 2016) já afirmava que *"a proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância"* (UNICEF).

Esta medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.

Portanto, no texto oficial do sumário executivo já se tem expressa categoricamente a histórica dominação do capital estrangeiro sobre as políticas públicas no Brasil, numa indubitável relação de subserviência, ainda que para tal tenham os governos que adotar medidas antidemocráticas, perversas e excludentes, que recrudescem as desigualdades sociais e expropriam boa parte da população do acesso aos direitos sociais constitucionalmente assegurados e ao direito de sobrevivência com condições dignas. A medida provisória indica de fato o caminho legal mais curto e antidemocrático para decisões do poder executivo federal.

Temos como principais mudanças no Ensino Médio trazidas pela Lei nº 13.415/17:

- a) a divisão do currículo em duas partes: uma parte comum de 1.800 horas para todos os estudantes (Base Nacional Comum Curricular) e a outra parte diversificada e dividida em cinco itinerários formativos específicos com destaque nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional em que o aluno terá que cursar aquilo que a escola ofertar, que por vezes pode não ser do interesse do aluno, o que o obriga a procurar o curso pretendido em escolas fora de sua comunidade ou até mesmo ser "expulso" do sistema de ensino. Há inclusive o discurso oficial da garantia da autonomia dos sistemas de ensino no sentido de definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC;
- b) Apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos, da mesma forma que o Inglês é a língua estrangeira obrigatória (o ensino da língua espanhola é optativo);

c) Filosofia e Sociologia deixam de ser disciplinas obrigatórias. Seus conteúdos poderão ser ensinados e diluídos em outras disciplinas. Sendo assim, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática, nenhuma outra disciplina é obrigatória, de modo que todas as demais "sujeitam-se" a serem ofertadas também "diluídas" umas nas outras.

d) Em relação ao itinerário "formação técnica e profissional" sua oferta poderá ocorrer pela parceria entre o setor privado e o sistema de ensino com a utilização de recurso público do FUNDEB. Merece destacar que para este itinerário não há exigência da formação do professor, exigindo-se tão somente a comprovação de "notório saber" em qualquer habilitação técnica, cuja certificação habilita-o ao exercício da docência.

Há ainda a possibilidade para o estudante realizar cursos à distância e comprovar na escola alguns saberes práticos, permitindo a dispensa do estudante de cursar várias disciplinas, o que pode compartimentalizar e desqualificar o aprendizado do aluno.

Mesmo que a Lei nº 13.415/2017 tenha alterado a LDB, foi mantida a forma de oferta dos cursos integrados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Isto está claro no § 1º do art. 24 da lei em epígrafe quando estabelece:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Nesse sentido, é mantido o disposto na Resolução CNE/CBE nº 06/2012 naquilo que se refere à ampliação da carga horária para o Ensino Médio, portanto, já contemplada nos PPCs Integrados dos IFs, ou seja, a carga horária mínima para os cursos integrados determinada pela Lei nº 13.415/2018, com vigência a partir de 2022 é de 3.000h, 3.100h e 3.200h, não sofrendo alterações.

Vale destacar que a LDB sofreu alteração pela Lei nº 13.415/2017 no que concerne ao ensino médio, como última etapa da educação básica, mas não no capítulo relacionado à Educação Profissional.

Importa dizer com isso que a continuidade da oferta dos cursos integrados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica permanece como uma determinação legal na LDB.

Neste processo, é importante esclarecer inclusive que a avaliação da qualidade da educação do EMI ofertado na Rede Federal deve ultrapassar o objetivo de obter bons resultados nos exames nacional ou internacional de larga escala – a exemplo do ENEM e do Pisa – uma vez que esse intento não dá conta das especificidades e complexidades processuais do ensino médio integrado. Esta não é a atividade-fim da educação profissional.

Esta reforma do ensino médio tem encontrado resistências por grande parte dos educadores e organismos voltados para a política da educação brasileira. A exemplo, foi lançado o "Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer", que conta com o apoio de entidades educacionais - ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) - cuja criação deu-se a partir da necessidade de mobilização e contraposição à aprovação do então Projeto de Lei nº 6.840/2013 (ANPED, 2016).

Em que pesem tais movimentos de resistência, inclusive com as ocupações pelos alunos de escolas, Universidades Federais e Institutos Federais, o governo Temer prossegue na direção daquilo que alguns educadores têm chamado de *contrarreforma da educação*, inclusive com a entrega, em abril deste ano, ao atual presidente do Conselho Nacional de Educação, Eduardo Deschamps, da última versão da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio.

Esta versão da BNCC do ensino médio será discutida em audiências até a finalização do texto. Posteriormente, o texto final será apreciado e votado no Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação.

Ao avaliar a pertinência da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, de um currículo nacional em função das avaliações nacionais (Enem, Prova Brasil e outros), a profª Mônica Ribeiro (2017), estudiosa do ensino médio, argumenta que

a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. A Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames.

Nesta acepção, a autora observa a orientação trazida na BNCC na perspectiva dos estudantes alcançarem melhores resultados nas avaliações em grande escala, como se este fosse tão somente o sentido e a finalidade da escola e da educação, em que o predomínio de uma visão prescritiva e restritiva do currículo implica na negação da formação humana e integral do aluno.

Alia-se a este raciocínio, a posição da também professora Alice Casimiro Lopes (2004, pág. 111) ao analisar os elementos que devem estar presentes na adoção do currículo quando assevera que

as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.

Depreende-se, com isso, que a reforma trazida pela BNCC para o ensino médio deve abranger a discussão da intencionalidade contida em tal proposta, à medida que as mudanças nela contidas demandam investimentos também na estrutura física das escolas. Sob este aspecto, Dante Henrique Moura (2016), numa entrevista, declara que

faltam decisões políticas que garantam as condições materiais concretas para o seu pleno desenvolvimento; infraestrutura adequada das escolas, quadro efetivo de professores com

formação, remuneração e carreiras adequadas; gestão efetivamente democrática dos sistemas de ensino e das escolas; financiamento que garanta a aplicação do CAQ (custo aluno qualidade), dentre outras. Nesse sentido, reformar o E.M. significa garantir as condições para que as atuais DCNEM possam ser materializadas integralmente no chão da escolar.

Propor uma reforma educacional para o ensino médio considerando a dimensão da relevância social que se reveste este nível de ensino, sem ter garantido prévia e ampla mobilização e discussão com os representantes dos sistemas educativos dos entes federativos brasileiros (trabalhadores, gestores, alunos, entidades sindicais e pesquisadores ligados à educação) compromete sobremaneira a legitimidade social de tal reforma.

Feito desta maneira, este processo dificulta a sua implementação de forma produtiva pelos trabalhadores da educação, usurpando da sociedade brasileira o direito democrático de discussão sobre questões relevantes para o futuro dos jovens estudantes brasileiros, principalmente aqueles pertencentes às camadas mais vulneráveis da população, ameaçando, verdadeiramente, a construção de um futuro promissor para as futuras gerações em que a educação representa um dos seus pilares pelo acirramento das desigualdades sociais já tão discrepantes.

Contudo, a conclusão desta reforma ainda está em curso, "o jogo não está perdido" a mobilização da sociedade tem um relevante papel neste contexto.

Sobre o atual cenário das políticas educacionais empreendidas pelo governo Temer, DOC8 (2018) afirma que

É um ataque sistêmico na educação de modo geral, no corte de recursos pras universidades, na vigilância sistêmica dos conteúdos trabalhados nas universidades; é uma maneira disfarçada de instituir um regime de exceção, um regime pseudo-democrático.

Neste sentido, é fato que vivenciamos contemporaneamente um período de retrocesso nas políticas de educação como estratégia para a manutenção da histórica subserviência do Brasil ao capital estrangeiro.

Ao finalizarmos estas reflexões, pela breve historicização dos contextos instituídos e instituintes na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, verifica-se, nitidamente, nos estudos apresentados que esta vertente da

política de educação brasileira sempre esteve sob influência dos panoramas políticos, econômicos e sociais dos países desenvolvidos, cuja relação com o Brasil sempre se deu num processo de alienação-alienante, ou melhor dizendo, a política educacional instituída sempre esteve orientada pelos ditames do capital externo, numa relação de desigualdade, em que conceitos como cidadania e educação emancipadora são fortemente ameaçados pela necessidade de inserção do Brasil na economia globalizada e pela presença da burguesia no aparelho do Estado, orientando e definindo a execução das políticas públicas, a exemplo de pactos entre o Estado e a rede privada no campo educacional, como são os casos do “Todos pela Educação” e do Sistema “S” que materializam a hegemonia do capital sobre a condução daquilo que é próprio do Estado, recrudescendo grandemente as desigualdades sociais historicamente presentes na formação da sociedade brasileira do Brasil Colônia aos dias atuais e tendo na política educacional um campo fértil para a reprodução do capital-alienante.

2.2 Parâmetro para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma proposta em construção

O Conif, no contexto da atual reforma do ensino médio, enquanto “*instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação*”, lança a proposta de construção coletiva de um documento que defina parâmetros gerais para a oferta de Cursos Integrados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no que diz respeito à organização de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, bem como de Cursos Técnicos Integrados na Modalidade EJA.

Por sua vez, O Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE - elaborou dois importantes documentos que tratam dos cursos integrados na Rede Federal de EPCT.

O primeiro, intitulado “Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei nº 11.892/2008 foi elaborado em 2016.

O segundo fortaleceu esta discussão à medida que aprovou a construção de uma “agenda para o fortalecimento dos cursos integrados na Rede Federal de EPCT”, num movimento coletivo e democrático que contou com a contribuição dos participantes do 1º Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado (SNEMI), realizado em setembro/17, em Brasília, cuja 2ª edição ocorreu no período de 07 a 09/08/18 em Brasília – uma aluna do *campus* Ouricuri representou o corpo discente do IF Sertão PE.

Em ambos documentos, o FDE propõe que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica assuma os cursos integrados concebendo-os como política essencial de sua atuação e que a verticalização contemplada na lei de criação dos IFs leve em consideração, prioritariamente, a verticalização através dos cursos integrados.

Estes movimentos reforçam a luta em defesa da educação profissional e tecnológica, reafirmando o pensamento de MORIN (2002), segundo o qual a *proposta pedagógica dos Institutos Federais deve pautar-se na ética do cuidado e da responsabilidade, além de considerar os anseios e as demandas sociais, econômicas e culturais.*



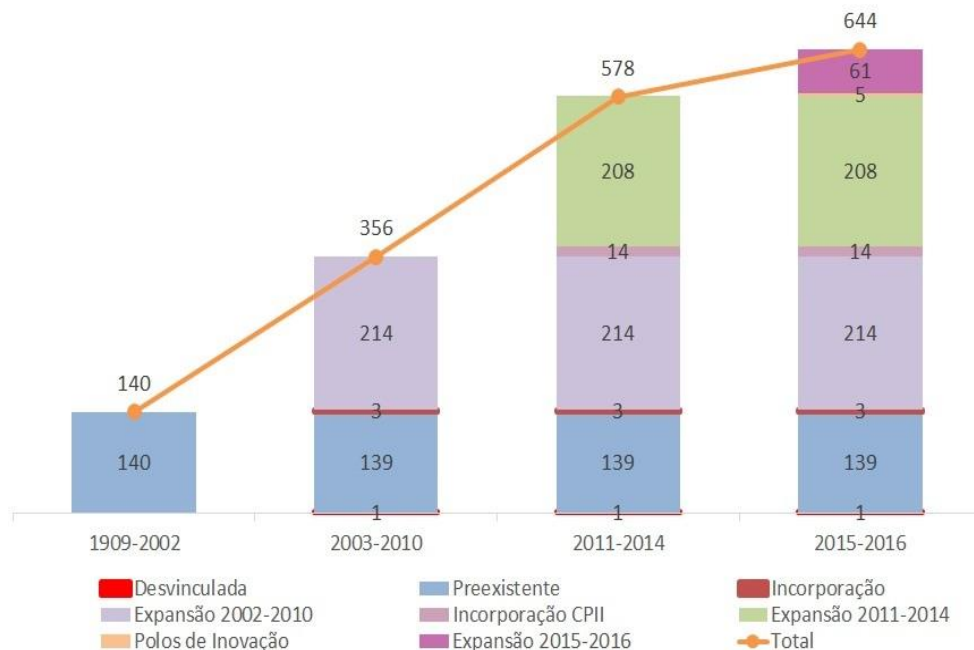
EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
Aliança entre educação e desenvolvimento regional

3. EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: aliança entre educação e desenvolvimento regional

Nesta parte do trabalho, contextualizaremos o processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no âmbito do Sertão de Pernambuco, mais especificamente no *campus* Ouricuri, a partir de seus aspectos históricos, geográficos e acadêmicos que, para além do ato de tão somente descrevê-los, objetiva-se “mergulhar” neste espaço e compreender a inserção do IF *campus* Ouricuri na região.

Desde a sua criação no século passado (1909), A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não havia experienciado tão amplos investimentos de recursos públicos na política de expansão de suas unidades por todas as regiões do país como a que ocorreu no período de 2003 a 2016 (anos de governo do PT), com a construção de mais de 500 novas unidades totalizando 644 *campi* em funcionamento (BRASIL, 2016).

Figura 7 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades até o ano de 2016.



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>).

A publicação da Lei 11.195/2005 assegura o início da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. A segunda fase deste plano de expansão foi iniciada dois anos seguintes (2007). Neste novo direcionamento político para a educação profissional e tecnológica há o compromisso social deste sistema de ensino contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira pela aliança entre educação e o fomento aos arranjos produtivos, culturais e sociais dos espaços geográficos em que os IFs são instalados.

Os dados gerais e mais recentes da Educação Profissional na Rede Federal registram 643 unidades formadas pelos Institutos Federais, o Cefet-MG, o Cefet-RJ e o Colégio Pedro II, com 11.264 cursos e 1.031.798 estudantes matriculados conforme dados extraídos do SISTEC/2017 e exportados para a Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2017).

3.1.1 Inserção do IF nos Sertões de Pernambuco

O processo de expansão e interiorização das unidades dos IFs pelas regiões do contemplou as mais longínquas em relação aos grandes centros urbanos. Em Pernambuco, este processo culminou com o desligamento

do CEFET Petrolina do IFPE e a transformação daquele em IF Sertão PE.

Figura 8 - Distribuição Geográfica do IF Sertão Pernambucano.



Fonte: Site do IF Sertão Pernambucano(<https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/a-instituicao/acao-a-informacao/705-area-de-atuacao>).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 traz a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina – CEFET Petrolina - no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão - PE, vinculado ao Ministério da Educação, sob a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Sobre esta transformação, DOC8 (2018) declara que da forma como este processo ocorreu

Foi um choque a construção dos IFs, porque juntaram CEFETs e Escolas Agrotécnicas num IF só. Nosso caso, por exemplo, (...). Nós estamos reconstruindo todos os documentos da instituição, buscando uma identidade mesmo: formal, documental, jurídica, funcional.

Quanto à natureza jurídica, ao definir-se como autarquia federal, o IF Sertão PE possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, portanto, com regimento e organização didática próprios, sendo regida pela legislação educacional (Lei nº 9.394/96) e seus desdobramentos (PDI 2014-

2018). Sob este aspecto, o IF Sertão PE apresenta-se como uma instituição de ensino superior, básico e profissional com várias formatações curriculares em seus 7 *campi*, ofertando prioritariamente cursos de educação profissional e tecnológica em suas variadas modalidades, procurando assegurar e efetivar a articulação entre os conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas que sejam capazes de melhorar a ação sistêmica da educação, a interiorização e a socialização do conhecimento, a popularização da ciência e da tecnologia garantindo, destarte, o desenvolvimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais que possam contribuir com a redução das desigualdades sociais inter e intra-regional (PDI 2014-2018).

No programa de expansão da rede de educação profissional e tecnológica (fase II), o Governo Federal incorporou o conceito de cidade pólo, a partir do qual buscou aumentar a oferta deste sistema de ensino em todas as regiões do país.

Com isso, foi garantido ao então CEFET Petrolina duas unidades de ensino descentralizadas, contemplando as cidades de Salgueiro e Ouricuri, a partir do reconhecimento de que suas localizações geográficas são estratégicas para o desenvolvimento de suas respectivas mesorregiões, da relevância das economias locais e do interesse político de representantes municipais, estaduais e da união.

Em abril de 2007, o chefe do poder executivo municipal de Ouricuri à época, foi informado sobre a implantação de uma Unidade do CEFET Petrolina naquele município através do ofício circular nº 038 SETEC – MEC. Nos termos da chamada pública 001/2007, foi firmado pelo município de Ouricuri o compromisso de propiciar condições necessárias para construção da unidade de Ouricuri, o que foi viabilizado pelo Decreto Municipal nº 05/2007 que autorizou a doação de dois terrenos, um na área urbana com 50.000m² e outro na área rural, com 51 ha.

No processo de execução do Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, o CEFET Petrolina realizou em 30 de janeiro de 2008, uma audiência pública em Ouricuri que contou com a participação de gestores municipais, secretários de educação, representantes da sociedade civil, trabalhadores da educação e demais cidadãos da microrregião que definiram os cursos regulares a serem ofertados neste *campus*.

O ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de novembro de 2010, numa solenidade realizada em Brasília, inaugura o *campus* Ouricuri,

simultaneamente com mais 25 *campi* das Universidades Federais e 28 *campi* dos Institutos Federais de Educação.

Anteriormente a este evento, a Portaria nº 1.170, de 21 de setembro de 2010 já autorizava o funcionamento do *campus* Ouricuri, cujas atividades letivas iniciaram com a ofertas dos cursos subsequentes de agropecuária e edificações e o curso superior de licenciatura em química.

No ano seguinte (16/08/2011), a ex-presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, anunciou a criação de quatro universidades federais, a abertura de 47 *campi* universitários e 208 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, espalhados em todo o país.

Nesta iniciativa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano foi contemplado com mais duas unidades: o *campus* Santa Maria da Boa Vista, localizado na mesorregião do São Francisco, microrregião de Petrolina, que já conta com os *campi* Petrolina, Petrolina Zona Rural e Floresta (microrregião de Itaparica) e o *campus* Serra Talhada, localizado na mesorregião do Sertão Pernambucano, microrregião do Pajeú.

3.1. 2 Atuação Acadêmica do IF Sertão PE

Do ponto de vista geopolítico o IF SERTÃO-PE está inserido no semiárido de Pernambuco, maior região natural do Estado, ocupando 64% do território pernambucano.

Quanto à abrangência da atuação acadêmica, o IF SERTÃO-PE contempla as áreas seguintes:

1 - Educação Profissional técnica de nível médio:

- a) Integrado;
- b) Concomitante;
- c) Subsequente;
- d) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).
- e) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (*Pronera*).

2 - Educação Superior:

- a) Cursos Superiores de Tecnologia;
- b) Cursos de Licenciatura;
- c) Cursos de Aperfeiçoamento;
- d) Cursos de Pós-graduação *lato sensu* - especialização;
- e) Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Além dos cursos regulares, também atua na oferta de:

- a) Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores;
- b) Extensão Tecnológica;
- c) Pesquisa Aplicada;
- d) Inovação Tecnológica (PDI 2014-2018).

Vale ressaltar que os *campi* que integram o IF Sertão Pernambucano foram constituídos a partir do estudo de viabilidade da base territorial que apresenta condições favoráveis de incentivo e desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e com maior probabilidade de intersecção econômica entre os municípios circunvizinhos, favorecendo a efetivação de uma rede de desenvolvimento dentro da região onde os *campi* estão situados, inclusive nas cidades limítrofes com os estados do Piauí e da Bahia, neste caso, abrangendo aproximadamente 20 municípios.

Por esta razão, as ofertas dos cursos sempre estão relacionadas ao desenvolvimento local, regional e nacional, conforme o disposto nas finalidades dos Institutos Federais, dentre as quais destaco a obrigatoriedade de

"ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (artigo 6º, inciso I, da Lei nº 11.892/2008).

Observa-se, então, que a organização institucional do IF SERTÃO-PE, preconizada pela lei que a criou mantém a proposta de integração e verticalização das diversas modalidades e níveis de ensino, de modo que a diversidade na oferta de cursos possa assegurar a formação profissional do discente tanto nos aspectos

da formação em nível técnico quanto em nível superior, garantido a formação integral do sujeito social que pretende incluir-se no mundo do trabalho de forma qualificada e competitiva.

Atualmente, está em curso a formação de comissões internas para a construção do PDI 2019-2023.

Naquilo que se refere às questões pedagógicas da instituição, foi aprovado recentemente o Projeto Pedagógico Institucional para o biênio 2018-2020 através da Resolução CONSUP nº. 06, de 23 de janeiro de 2018.

Neste documento foram definidos os princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam a práxis pedagógica no âmbito do IF Sertão PE, cujas concepções institucionais de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação apontam para a conduta ética, o respeito à diversidade, o compromisso ético e cooperativo de seus agentes para com a sociedade em geral através da realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, que promovem a formação humanística e integral de seus discentes, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos críticos e cômicos do papel social a ser desempenhado que conduzam ao alcance de uma sociedade menos desigual e mais solidária.

Nessa lógica, Gramsci (1979, p. 136) já nos advertia que

(...) deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, o contrário, um tipo de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e controlar quem dirige (...).

À luz do pensamento gramsciano foi construída a Organização Didática¹ do IF Sertão-PE. É na organização didático-pedagógica que estão estabelecidas as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito.

Quanto ao acesso à educação, este já vem explícito no art. 206 da Constituição Federal Brasileira/1988 ao defender a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, indistintamente, portanto, com a oferta de políticas

¹A Organização Didática é um documento de natureza normativa cujo objetivo é estabelecer diretrizes e orientações necessárias para os processos de ensino e aprendizagem dos diferentes níveis e modalidades de cursos ofertados pelo IF SERTÃO-PE.

inclusivas no espaço escolar. Sobre a oferta de condições favoráveis à permanência na escola têm destaque as ações das políticas de ensino, pesquisa, extensão e de assistência estudantil, quais sejam: concessão de auxílios e residência estudantis, participação em projetos PIBIC, PIBIC Jr., PIBEX, PIBID e assistência por equipe interdisciplinar. A ocorrência articulada e sistemática destas ações proporciona condições profícuas para que o aluno tenha a conclusão exitosa do seu curso naquilo que demanda ação institucional.

3.1.3 O IF e o compromisso social com “O Sertão da nossa gente”

Considero relevante neste trabalho, apresentar os aspectos sociais, econômicos e geográficos da região em que se insere o IF *campus* Ouricuri que se fazem imprescindíveis para o (re)conhecimento da forma como os sujeitos da pesquisa inserem-se neste *habitus* institucional, em que elementos culturais, políticos e relacionais presentes em cada sujeito determinam sua inserção ou não neste espaço, principalmente em relação ao corpo docente deste *campus* por serem os professores oriundos de diversas regiões do país.

Embora vivamos num mundo globalizado, transnacional, devemos reconhecer que as diferenças culturais por vezes dificultam as relações interpessoais e o sentimento de pertencimento do indivíduo em novos contextos a serem experienciados, a exemplo da escola. Feitas estas observações, continuemos desbravando, pela leitura deste texto, o sertão do Araripe pernambucano.

O IF Sertão PE defende como missão institucional

"promover o desenvolvimento regional sustentável, com foco na ciência e tecnologia, por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, formando pessoas capazes de transformar a sociedade" (PDI 2014 - 2018).

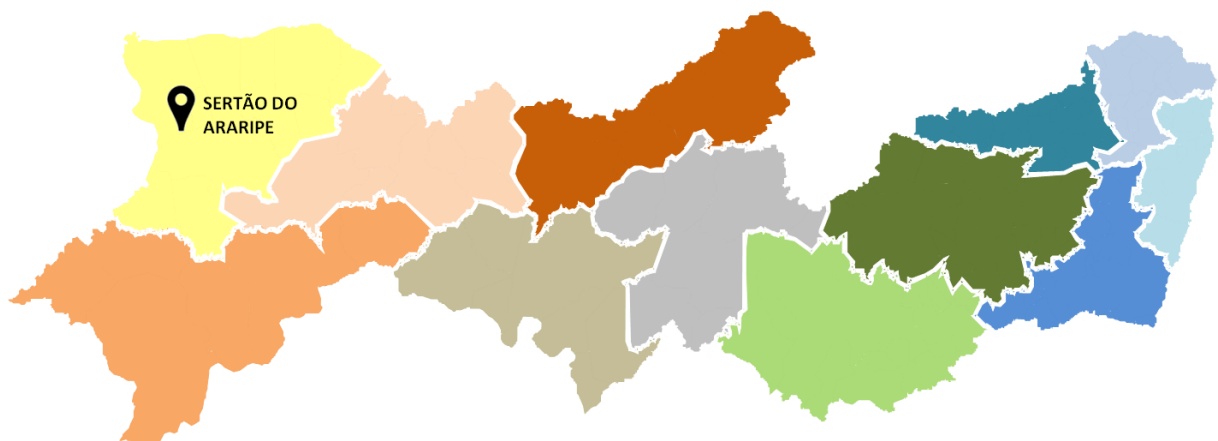
Dessa forma, os IFs assumem o compromisso de contribuir para o desenvolvimento social e econômico nacional, principalmente pela articulação entre pesquisa, ensino e extensão, cujas soluções técnicas e tecnológicas desenvolvidas regionalmente devem atender às demandas sociais e às peculiaridades próprias das

regiões em que se instalam, direcionando sua oferta formativa para o benefício e fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, sem perder de vista a melhoria da qualidade de vida, a inclusão dos sujeitos nos benefícios conquistados através da utilização dos recursos naturais, culturais e sociais constantes nestas regiões que podem favorecer a permanência das pessoas na região e o que é mais relevante no contexto da inserção regional dos IFs é a possibilidade de participar da construção coletiva da cidadania desta gente.

O sertão de Pernambuco abrange duas mesorregiões e seis microrregiões. Na Microrregião de Araripina está localizado o *campus* Ouricuri.

No geral, tem sua economia baseada na pecuária e plantio de culturas de subsistência. É a região mais castigada pelas secas que atingem o semiárido nordestino, com precipitação média anual entre 500 e 700 milímetros. Em Itaparica está localizada uma hidrelétrica do sistema CHESF e em Petrolina fica o maior polo de produção de frutas do estado, cultivadas com água irrigada do Rio São Francisco e destinadas à exportação. O Sertão pernambucano abrange uma área de 62.432 km² (IBGE), inclui 56 municípios, com uma população, estimada em 2010, de 1.511.024 habitantes

Figura 9 - Mapa de Pernambuco.

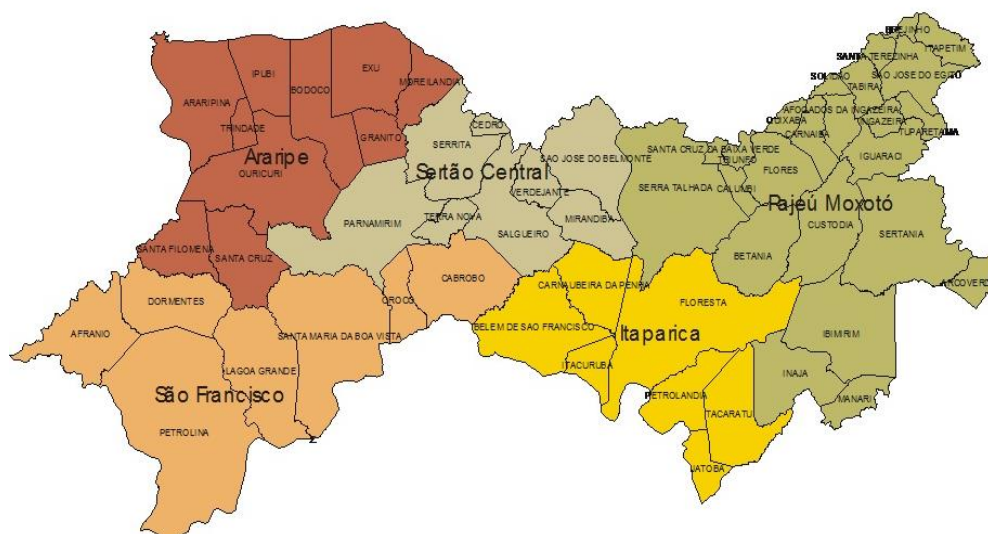


Fonte: Site do Governo de Pernambuco (<http://www.investinpernambuco.pe.gov.br/web/invest/sertao-do-araripe>)

A microrregião de Araripina possui uma área de 11.547,944 km². É formada por 10 municípios: Araripina, Bodocó, Exu, Granito, Ipubi, Moreilândia, Ouricuri, Santa Cruz, Santa Filomena e Trindade.

Possui uma população total, segundo o IBGE (Censo 2010), de 307.658 habitantes, estando 165.138 habitantes (53,67%) localizados na zona urbana e 142.520 habitantes (46,33%) na zona rural que produziram um PIB em 2010, de R\$ 1.527,9 mil sendo 11,0% provenientes do setor agropecuário, 12,3% da indústria, 71,7% dos serviços e 5,0% de impostos (IBGE 2011). Possui mais de 11% da área do estado. Seu clima é o quente e seco, e a vegetação é predominantemente de xerófilas. Apenas na região da Chapada do Araripe, na divisa com o estado do Ceará, o clima é diferenciado - ameno e com índices pluviométricos maiores. Na economia da microrregião destaca-se a produção de gesso - Polo Gesseiro do Araripe.

Figura 10 - Mapa do Sertão de Pernambuco.



Fonte: Site dopernambuco.com (<http://dopernambuco.com/sertao-pernambucano/>)

Em Pernambuco encontra-se 30% das reservas de gipsita 1 do país e onde é produzido 95% do gesso consumido. O Polo Gesseiro do Araripe está presente nos municípios de Araripina, Bodocó, Ipubi, Ouricuri e Trindade, formando um APL composto por 332 empresas, sendo 26 mineradoras, 72 calcinadoras e 234 de pré-moldados. A grande maioria é de micro e pequenas empresas, apenas quatro são grandes (uma de capital francês, outra de capital alemão, e duas de capital

nacional), gerando cerca de doze mil empregos diretos e sessenta mil indiretos (RedeSist). A gipsita pode ser usada na agricultura (corretivo para o solo), na construção civil (fabricação de cimento e gesso, depois de calcinado), na indústria de joias (moldes cerâmicos), automotiva, medicina, odontologia, etc.

A maior parte da produção do gesso calcinado é escoada para o estado de São Paulo, cujos maiores gargalos encontram-se na penetração dos produtos no mercado de construção civil, na logística de transporte, na matriz energética, no abastecimento e tratamento de água, nos impactos ambientais e na saúde (PDI 2018-2018).

Entretanto, a base produtiva da região é pouco diversificada, apresentando expressiva rotatividade das pequenas empresas de gesso, tendo como consequência a dificuldade de oferta de um processo de inovação e aprendizado.

Para solucionar os problemas decorrentes da baixa diversidade da base produtiva, algumas medidas voltadas para a diversificação das atividades são empreendidas pelo Sebrae, através da oferta de cursos de capacitação para o trabalhador com o intuito também de aliviar a pressão sobre o setor gesseiro.

Com relação à água, escassa em toda região do sertão pernambucano, buscam-se soluções para o seu uso e reuso, bem como para garantir sua qualidade a fim de reduzir ou eliminar seu impacto negativo sobre o produto final.

O segundo maior município da microrregião de Araripina é Ouricuri, com posição estratégica na malha viária. Além do polo gesseiro, os destaques na economia da microrregião são a mandioca, milho, feijão, avicultura, ovinocaprinocultura, bovinocultura, apicultura e os setores de comércio e serviços. Os principais Arranjos Produtivos Locais da microrregião de Araripina são: gesso, ovinocaprinocultura e apicultura (PDI IF SERTÃO PE 2014-2018).

O nome da cidade Ouricuri origina-se de uma palmeira nativa do bioma Caatinga – *Syagrus coronata*.

Figura 11 - Drupas de *Syagrus coronata*



Fonte: Site da Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Syagrus_coronata)

De acordo com dados do IBGE (2015), o território de Ouricuri é de 2.422.860 km², com população estimada para o ano passado em 68.776 habitantes, sua densidade demográfica é de 35,22 hab/km², o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,7 salários, sendo de 52,3 o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo. Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,572. No campo da educação, o IDEB (2015) do município apresenta taxa de 3,8 nos anos finais do ensino fundamental.

3. 2 IF Sertão PE - *campus* Ouricuri – lugar de onde falo

Figura 12 - Fachada do IF Sertão Pernambucano – *campus* Ouricuri



Fotógrafo: Lídio Parente (2015).

Desde a sua implantação, este *campus* apresentou problemas na sua estrutura física, com a obra inacabada e instalações deficitárias, enfrentando dificuldades no sentido de oferecer espaço adequado para a execução de suas atividades.

Atualmente, são ofertados 11 cursos, distribuídos em Médio Integrado (Agropecuária, Informática e Edificações), Subsequente (Agropecuária, Informática, Agroindústria e Edificações), Subsequente EaD (Manutenção e Suporte em Informática), Proeja (Agroindústria e Edificações) e o Superior (Licenciatura em Química). Para o semestre 2018.1, são 309 alunos matriculados nos cursos subsequentes, 228 nos cursos do ensino médio integrado e 76 em curso superior, totalizando 613 alunos (SAGE – *campus* Ouricuri, mai. 2018).

O *campus* Ouricuri recebe alunos de dez municípios do Sertão do Araripe: Araripina, Bodocó, Exu, Granito, Ipubi, Moreilândia, Ouricuri, Santa Cruz, Santa Filomena e Trindade e um município do Sertão Central - Parnamirim.

Concluída esta apresentação contextualizada da região e do município em que está localizado o IF *campus* Ouricuri, vislumbramos que a oferta de cursos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deverá promover nesta região a articulação entre educação, território e desenvolvimento sustentável na perspectiva de que os resultados desta articulação sejam favoráveis à melhoria da qualidade de vida dos cidadãos constituintes destes espaços.

Neste processo, a oferta de cursos deve orientar-se pelo estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural e ao apoio ao empreendedorismo e cooperativismo, de modo que os processos educativos conduzam à geração de emprego e renda e ao fortalecimento da rede produtiva da região pela formação profissional qualificada de seus cidadãos.

Ao orientar a educação profissional e tecnológica no sentido do enfrentamento das múltiplas expressões das desigualdades estruturais da sociedade brasileira pela adoção de uma prática pedagógica transformadora e comprometida com a autonomia dos sujeitos, os Institutos Federais passam a configurar-se como bem público de alcance nacional, passando a EPT, em razão disto, a ser concebida como política pública à medida que

estabelece o compromisso de pensar o todo como aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras (MEC, 2010, pág.19).

Nesta concepção, os IFs tornam-se instituições cooperantes para a construção das políticas públicas nas regiões em que estão presentes, à proporção que estabelecem a integração com as comunidades local e regionais, em que a participação e parceria com o poder público neste processo torna-se imprescindível para a efetivação desta política pública no cotidiano destes sertanejos.

4 EVASÃO: FENÔMENO PRISMÁTICO



EVASÃO: Fenômeno prismático

4.1 Questões teóricas e conceituais sobre evasão

Sabe-se que a evasão escolar é um problema educacional global, complexo e multifacetado. Neste sentido, conceituá-la não é tarefa simples pela possibilidade de incorrer-se na redução da dimensão que reveste este fenômeno em função da diversidade de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam a vida do aluno e a sua decisão de permanecer ou não na escola.

Alinhado a este pensamento, Gusso (1998) chama a atenção para o fato de que o fracasso escolar está imbricado a fatores sociais, econômicos e culturais, a exemplo da pobreza e da exclusão social.

Para as autoras Dore&Luscher (2011),

a evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto à retenção e à repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*.

Depreende-se, portanto, que a diversidade de relações estabelecidas entre o aluno e a educação institucionalizada coloca-se numa imbricada teia de sentidos: o sentido da escola (função social), o sentido da escola para a vida do aluno (realização pessoal, inserção no mercado de trabalho, mobilidade social) e o sentido da educação para o desenvolvimento social em que se prestigiem a equidade e a justiça social ou a sua negação (poder ideológico do Estado).

Machado e Moreira (2010, p. 10), ao fazerem referência aos estudos bibliográficos sobre a evasão no ensino técnico, atribuem ao recente processo de democratização da escola técnica de nível médio o fato de termos poucos estudos nesta área e, sendo a democratização do ensino entendida como a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola universalmente, a não efetivação de um destes elementos constitui-se num problema de relevância social, à medida que uma sociedade desenvolvida é aquela que consegue garantir a permanência dos

jovens na escola e a saída desta pela conclusão do curso e inserção qualificada no mundo do trabalho.

Soares *et al.* (2015) observa a escassa literatura internacional de estudos sobre a evasão no ensino médio que poderiam contribuir para a elucidação do emaranhado de fatores que dela decorrem, embora Neri (2009) tenha apresentado seus estudos a partir de informações da PNAD.

À semelhança, ainda a respeito dos estudos da evasão no ensino técnico regular de nível médio, Dore, Araújo, Mendes, *et all.* (2014a) já observam que não dispomos de uma quantidade expressiva e sistemática de estudos sobre essa problemática, de modo que este campo de pesquisa necessita ser ampliado com estudos mais profundos que permitam o amadurecimento crítico-reflexivo das concepções vigentes com o fito de seu enfrentamento pela sociedade como um todo coletivo.

Rumberger (2004) coloca duas perspectivas para explicar o fenômeno da evasão escolar. A primeira diz respeito à perspectiva pessoal do aluno, em que o autor defende a ideia de que os valores, atitudes e comportamentos dos discentes podem favorecer a saída destes da escola. A segunda faz referência à perspectiva institucional, como a escola, a família e a comunidade que também influenciam nas condições de permanência ou não do aluno na seara escolar. Sendo assim, fatores subjetivos do aluno e objetivos de atratividade da escola, a depender da forma como se apresentam, podem também contribuir para a saída precoce do aluno da sala de aula.

Ainda em Rumberger (2011), há o entendimento de que a conjuntura familiar apesar de ser um fator isolado é o mais relevante como causa do abandono escolar aliado às condições econômico-sociais do grupo familiar.

Ao estudar a evasão à luz da subjetividade do sujeito, faz-se imprescindível a análise de aspectos intrínsecos a ele como motivação, projeto de vida, relação consigo mesmo (sentimentos de insegurança, incertezas, medos e angústias próprios da fase juvenil). Por outro lado, num contexto mais amplo em que se inserem os grupos sociais (família, escola e comunidade) importa estudar as várias manifestações da relação social do aluno com estes grupos, que influenciam fortemente a sua decisão de manter ou não o vínculo com o sistema de ensino.

Na sociedade contemporânea, estas relações sociais são influenciadas pela cultura neoliberal em que há a primazia das forças produtivas sobre o desenvolvimento social, tendo como consequência a disparidade abrupta entre as possibilidades que são dadas aos estudantes oriundos das classes populares em comparação aos estudantes das classes médias expressas pela negação de condições favoráveis à concretização de projetos de vida dos alunos das classes populares a partir da escola, que comumente são “marcados a ferro” pelo fracasso escolar e pela ausência de projeto de vida, de perspectiva de futuro promissor.

Em vista disso, a adversidade nas condições de vida e de experiências conduz à diferenciação crescente e excludente dos indivíduos.

Além da dificuldade de mobilidade social possível através do conhecimento formal, é realidade fática na vida do jovem de baixa renda a negação do direito à vida pela possibilidade de cooptação pelo mundo do crime ou pela forte incidência da violência policial contra a juventude pobre, negra e de regiões periféricas, como comprovam os mapas da violência anualmente divulgados pelo governo federal.

Por fim, a decisão do aluno em sair da escola pode estar relacionada a várias conjunturas em que constroi sua vida social, formando seu capital social que por sua vez é representado pela qualidade das relações mantidas entre este e seus pais, com outras famílias e com a própria escola (COLEMAN,1988; McNEAL,1999 apud Dore&Luscher, 2011b).

Na perspectiva de compreensão e análise dos fenômenos que envolvem o abandono escolar, renomados pesquisadores do assunto reconhecem que os estudos longitudinais apresentam relevante utilidade no trato deste tema (RUMBERGER, 1995; LAMB & MACKENZIE, 2001; MARKUSSEN, 2004; KLEIN, 2005 apud DORE & LUSCHER, 2011).

Para Zagury (2006), avaliações nacionais e internacionais apontam para o fato de que o Estado brasileiro não tem garantido ao seu povo o acesso ao conhecimento de forma democrática e equitativa.

Com isso, ampliam-se as condições para o recrudescimento do fosso social entre as classes, em que a educação passa a ser um divisor de águas na relação entre ricos e pobres.

José Lino O. Bueno (1993) faz a distinção entre evasão e "exclusão". A primeira diz respeito "a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua

própria responsabilidade"; ao passo que a segunda "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante".

Em outros estudos é feita a distinção entre evasão e "mobilidade", como crítica ao emprego de conceituação uniforme na abordagem de processos heterogêneos. Essa enunciação é defendida por Dilvo Ristoff (1995). Para este autor a "evasão" refere-se ao ato de abandonar os estudos; por outro lado, "mobilidade" é concebida como ato de migração do aluno para outro curso. Neste sentido, expõe o autor:

"Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades."

Em vista disso, verifica-se que não há unanimidade em relação ao conceito de evasão, uma vez que conceituá-la é algo a princípio bastante discutível pelos vários entendimentos que lhe são atribuídos, cujas controvérsias revelam a necessidade de aprofundamento das discussões sobre essa problemática. Esta ponderação faz-se imperiosa para não incorrerem em generalizações ou simplificações distorcidas da realidade, de modo que nos seja possível qualificar devidamente os dados quantitativos que são representativos da evasão.

Estas visões "prismáticas" sobre a evasão decorrem da formação profissional dos sujeitos, da posição que ocupam em relação a este assunto (aluno, profissional da educação, gestor, pesquisador ou formulador de políticas educacionais), o que torna a construção de consensos algo de difícil alcance.

Esta diversidade de conceitos está estreitamente relacionada aos múltiplos contextos sociais que formam o cotidiano do aluno, além de considerarmos suas características individuais, a exemplo da motivação, do interesse, da existência ou não de um projeto de vida melhor no qual a escola possui relevante papel contributivo.

Neste sentido, Coulon (2008, p.39), observa que o estudante deve ter um projeto de vida a longo prazo que legitime os esforços empreendidos no decorrer de sua vida estudantil e que ocorra em instituições de ensino que garantam condições favoráveis para a realização pelo aluno daquilo que se propôs alcançar através da escola.

Rumberger (2004b) faz análise semelhante sobre os aspectos subjetivos do aluno em relação à escola.

Há o reconhecimento de que a evasão, portanto, reveste-se de uma expressão da questão social no campo da política educacional. Nesta acepção, lamamoto (2006, p. 27) define a questão social como sendo:

o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, [...], enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada.

Logo, o modo de (re)produção, distribuição e consumo do capital influencia, por que não dizer determina, orienta e direciona a vida dos sujeitos sociais pela relação estabelecida entre capital e trabalho, uma vez que no capitalismo o homem objetiva-se, cria-se pelo trabalho ao mesmo tempo em que se aliena.

A sobrevivência do capital e sua dominação dependem potencialmente da escolarização das massas populares, ainda que não na sua totalidade, pois isto representaria a superação do próprio capitalismo (Saviani, 2005).

Assim sendo, nasce pensar acerca dos moldes estruturantes dos aspectos ideopolíticos na prática pedagógica que disseminam o poder do Estado frente à classe trabalhadora na perspectiva de sua alienação ou contraditoriamente de sua emancipação, cuja correlação de forças sociais presentes na concorrência pela apropriação da riqueza produzida do ponto de vista social e econômico obriga o Estado a fazer concessões à classe trabalhadora como condição para manter o domínio sobre esta através de políticas sociais compensatórias, focalistas e residuais.

Nesta direção, Paulo Freire (1987), enfatiza o protagonismo do sujeito social a partir da tomada de consciência (negação da alienação) do cotidiano, do meio social em que vive, pela capacidade de transformar a sua história pessoal e a história da

coletividade, em que a tomada de consciência pode contribuir para a construção de um projeto societário comum, quando declara que:

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.”

Sobre a análise da evasão como fenômeno social decorrente do sistema capitalista, Fornari (2010) aponta dois elementos: a organização escolar carregada de normas institucionais que podem causar estranhamento ao aluno e o seu desinteresse em permanecer na escola e o *modus operandi* da relação professor-aluno em que o docente não leva em consideração os elementos constitutivos da herança socioeconômica e cultural dos alunos que estão impregnados em suas histórias de vida.

Sobre estes aspectos, a autora defende que as alternativas possíveis para o enfrentamento da evasão devem perpassar pela superação das contemporâneas dimensões da organização social e econômica que alicerçam o capitalismo posto que suas contradições são reproduzidas na escola.

Dito isto, encontramos em Esteban (2007, p. 12) o reconhecimento de que é imprescindível à escola garantir um ambiente em que seja firmado o compromisso ético-social com a formação dos jovens de baixa renda sob os auspícios da democracia e da dignidade humana como condições para proporcionar-lhes concretamente uma vida cidadã. Neste sentido, a autora declara que

Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado, refletido nos elevados índices de evasão escolar, onde a subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não reconhecimento da qualidade do outro são incompatíveis com o diálogo e a partilha de poder que a democratização requer.

Em outro “ângulo prismático” da evasão, pode-se inferir que as formas de avaliação adotadas na prática docente também mantêm estreita relação com este fenômeno. Sendo assim, Hoffmann (2014) aponta a necessidade de adoção de uma prática avaliativa processual, referendada na ressignificação da avaliação a partir da construção do conhecimento tanto pelo professor quanto pelo aluno, ou seja, a produção do conhecimento é indissociável da prática avaliativa que, por sua vez, não deve restringir-se somente à aplicação de seus instrumentos categóricos (provas, testes, seminários, etc.), mas deve legitimar-se pela adoção de uma prática avaliativa problematizada, pensada e compartilhada com o aluno, inclusive com o respeito e a valorização às expressões de seus interesses e a sua condição de sujeito em desenvolvimento. Neste sentido, o processo avaliativo adquire o caráter dialógico, interacional em que professor e aluno “comungam” do mesmo desejo de tornar a busca pelo conhecimento algo prazeroso e motivante. O seu contrário ampliaria as situações de exclusão e estigmatização a que estão submetidos contingentes de estudantes.

Sobre a condição do professor na relação com o aluno DOC4 (2018) reconhece que

O professor é dotado de uma autoridade, não é autoritarismo. Paulo Freire já dizia isso: “não é porque eu prego a Pedagogia da Autonomia ou Pedagogia da Liberdade que eu vou confundir autoritarismo com autoridade”. O que não pode acontecer é essa autoridade se transformar em pedantismo, num jogo de poder entre o professor e o aluno (...). O professor ele é revestido de poder que a instituição dá: ele tem o poder de avaliar, ele tem o poder de conferir uma nota, de dá aula.

Portanto, o modelo de avaliação do aluno que seja autoritário e repressivo permite o agravamento no cotidiano escolar de processos sociais de exclusão e de subalternidade a que os alunos estão suscetíveis em espaços fora dela, contribuindo desta maneira, para a evasão escolar.

Ainda sob o aspecto da relação do professor com o aluno, DOC8 (2018) assevera que o docente deve

Respeitar o aluno no lugar em que ele está; humanizar a relação com o aluno sem colocá-lo numa ideia diminuta em relação a você, porque ele está num outro grau de desenvolvimento, mas também é um ser sócio-histórico em um outro lugar, numa outra perspectiva, numa outra maturidade, numa outra idade. E a minha função, o meu lugar de professor é fazer aquilo que Vigotsky chama de zona proximal: se eu estou mais adiante eu me aproximo deles para que eles também sejam capazes de evoluírem, de crescerem tanto no conhecimento elaborado, científico, quanto no vivencial.

De fato, ao analisar a relação entre os jovens e a escola deve-se ter clareza de que a juventude é uma fase da vida humana permeada por lutas, contradições e desafios, de modo que a construção histórica e social do jovem é complexa, heterogênea e instável. Este pensamento encontra respaldo em Bourdieu (1983) quando este sociólogo assevera que

a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.

Com isso, o autor expressa o reconhecimento do jovem como espaço-tempo de formação, ao contrário de privilegiarmos esta fase da vida humana como transitória, há o entendimento pelo autor de que a juventude apresenta identidade própria, características peculiares, “não roubadas” de outras fases da vida humana, quer seja da fase adulta ou da infância. Enfatiza, indubitavelmente, o cuidado de não “rotularmos” biologicamente o sujeito tendo como critério a sua idade, por tratar-se de dado temporal que pode ser facilmente manipulado e com isso imputar-lhe estereótipos.

Em concordância com o pensamento deste autor, assim se manifesta DOC4 (2018)

(...) As fases da vida têm muito mais a ver com a própria vida que você leva do que com a questão etária, de idade (...). Tem muito mais a ver com o estado mental e com a forma como você encara a vida do que com a questão etária.

Ao estudar as dimensões da vida do estudante que abandona a escola não devemos restringir tais estudos tão somente a aspectos macroestruturais - realidades extraescolares - ou a práticas intraescolares, uma vez que nas relações microssociais – família - são construídos os processos de formação da trajetória escolar do jovem, a partir de seu *status quo* na sociedade, ou seja, são as condições objetivas de escolarização, dos significados dados pelos sujeitos – pais e filhos - que incidirão sobremaneira no “ponto de chegada” da trajetória escolar do estudante: fracasso ou sucesso escolar.

Com isso, infere-se que a família, através de suas ações materiais e simbólicas, desempenha relevante papel na vida escolar de seus membros.

De uma maneira ampla, Bourdieu (1998a, 1998b, 1998c, 1998d) argumenta que a constituição individual de cada sujeito dá-se a partir dos elementos que caracterizam a sua origem familiar e social, de modo que a formação do ser sócio-histórico está imbricada pela ética, pelas normas, condutas e práticas que são transmitidas pela família, que reproduz para os seus membros seu modo de vida, formando processual e gradualmente seu capital social, econômico e cultural.

Bourdieu (1998c, 1998d) reconhece que o capital cultural “*é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar*”.

Deste modo, a partir deste conceito é possível fazer a relação da construção da identidade às perspectivas do percurso que leve à formação e ao trabalho dos alunos quando da conclusão do curso técnico.

Neste processo, os docentes desempenham importante papel na transmissão de valores éticos, de competências e de virtudes que formarão o mundo simbólico em que o aluno se reconheça através da internalização destes valores.

No entanto, não se nega neste trabalho a pertinência dos conceitos de evasão defendidos pelos autores em discussão. Nestes conceitos, há o entendimento de que a evasão está relacionada à ideia de fracasso escolar, fazendo pensar que o aluno evadido não desenvolveu seus conhecimentos cognitivo, pessoal e social, embora se tenha a clareza de que a escola trata de um “ramo” do conhecimento - formal - e que também é relevante o conhecimento experienciado pelo aluno no seu dia a dia como constituinte do seu ser. Além disso, observa-se que o ato de evadir-se da escola cria um retrato social negativo do aluno, com implicações negativas na sua subjetividade, na sua autoconfiança e na sua

capacidade de acreditar em seu próprio potencial para planejamento e tomada de atitudes que lhe garantam uma vida melhor no futuro.

Por esta razão, não se pode deixar de considerar a relevância da autonomia do estudante jovem como sujeito protagonista do seu próprio percurso escolar e das relações sociais que ele estabelece com os diversos grupos e as múltiplas formas de interação com estes grupos.

4.2 Panorama da evasão na Educação Profissional e Tecnológica

A educação profissional e tecnológica, sob influência do ideário neoliberal de mundialização da economia, configura-se como um instrumento essencial à formação e qualificação do trabalhador. Os avanços tecnológicos impõem, principalmente aos países periféricos, a necessidade de massivos e permanentes investimentos na qualificação da força de trabalho como condição para garantir-se a competitividade internacional do país e sua inserção no mercado global de produção de bens de consumo. Com isso, a ocupação dos postos de trabalho criados pela indústria contemporânea exige trabalhadores oriundos de cursos profissionalizantes, dentre outros motivos, pela celeridade no processo de formação dos mesmos.

É neste cenário que a educação profissional e tecnológica adquire relevância estratégica como celeiro de preparação de alunos com conhecimentos diversificados e com capacidade de inserção laborativa em setores considerados de ponta para a economia. Ao mesmo tempo, a EPT é concebida como política pública pela capacidade de combater a desigualdade, uma vez que apresenta a finalidade de melhorar a produtividade em diversas áreas da ciência e da tecnologia, cujo resultado final - o conhecimento - possa incidir diretamente sobre a geração de mão de obra capaz de atender com excelência às exigências do mercado globalizado. Desta forma, a educação profissional e tecnológica reveste-se de forte elemento impulsionador do crescimento sustentável da economia global.

Sendo assim, torna-se evidente que a formação do indivíduo para o mundo do trabalho não se dá apenas pelo interesse em atender aos impositivos do neoliberalismo, como premissa para o crescimento da economia mundial, mas sobretudo pela potencialização da capacidade intelectual dos sujeitos em que o conhecimento adquirido pelo tripé pesquisa, ensino e extensão possa contemplar a

formação do educando para o exercício da cidadania advinda de sua capacidade de contextualizar-se criticamente diante das adversas e excludentes expressões do capitalismo que se (re) atualizam no centro da sociedade mundial.

Nesta direção, a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais, em todos os níveis e modalidades da educação profissional, persegue a promoção da justiça social, da equidade e de qualidade na formação do educando com fins à competitividade econômica, incluindo-se a geração de novas tecnologias.

Não obstante a estes aspectos da educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais têm enfrentado dificuldades para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico do aluno no contexto social e no contexto interno aos IFs.

Em Dore, Araújo, Mendes, *et all.* (2014b), encontramos que a evasão não é um fenômeno presente apenas em países em desenvolvimento, a exemplo de países da América do Sul. Também na Europa (Itália, Espanha) e nos Estados Unidos, a evasão tem demandado estudos e políticas governamentais para a redução de seus indicadores.

O projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020 em sua meta 11.10 que pretendia “elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90%” ao que parece está distante de ser alcançada.

No relatório Movimento Todos pela Educação (2012), há o registro de que em 2013 somente 54,3% dos jovens brasileiros conseguiu concluir a última etapa da Educação Básica na idade adequada. O mesmo documento indica em sua meta 4 que até 2022 “90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deveriam concluir o Ensino Médio.”

A lei nº 13.005, de 25/06/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE para o período 2014-2024, cuja meta 11 estabeleceu para os Institutos Federais a responsabilidade de:

triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Pela amplitude de ações a serem empreendidas para a consecução desta meta, foram associadas quatorze estratégias, o que revela a dimensão do compromisso governamental em ampliar o acesso da população aos cursos técnicos de nível médio entre as esferas de governo, inclusive com a participação de

Tabela 1 - Taxa de evasão dos cursos técnicos dos IFs em 2017.

TAXA DE EVASÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DOS IFs EM 2017	
Nacional	12,3%
IF Sertão-PE	17,9%
<i>Campus Ouricuri</i>	19,4%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Acesso em mai. 2018.

Na tabela acima, observa-se que a taxa de evasão nos cursos técnicos do IF Sertão PE (17,9%) em 2017 está acima da média nacional (12,3%). Este quadro agrava-se quando se verifica que no IF *campus* Ouricuri 19,4% dos alunos do EMI desvincularam-se da escola.

Estes dados levam-nos a pensar que no âmbito dos IFs, embora seja no ensino médio que se concentram as maiores taxas de evasão, espera-se que esta realidade fática possa sofrer alterações ao longo dos anos, à medida que sejam conhecidos os rumos acadêmicos dos alunos que atualmente se encontram na situação de cursantes. Também devemos considerar os números correspondentes à conclusão e à retenção do curso, sendo esta última situação estimuladora para o aluno evadir-se.

Em junho/2010, por recomendação da Controladoria Geral da União (CGU), órgão de controle externo, foi celebrado o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM) entre o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) e o IF Sertão-PE que, dentre outras recomendações, destaca que “a atuação dos Institutos Federais, pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica na ampliação da oferta e na necessidade de reduzir as taxas de evasão (TAM, 2010).

No mesmo sentido, há o processo nº TC 026.062/2011-9 do Tribunal de Contas da União, cujo acórdão nº 506/2013 em seu item 9.1.1 recomenda à Setec/MEC que:

Institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura, etc.); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios do PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de aluno com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos *campi*; e) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores.

Em 2014, a SETEC promoveu um grande evento que mobilizou todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com o propósito de construir um documento norteador aos trabalhos de acompanhamento da evasão e da retenção de alunos dos IFs.

O documento produzido além de orientar as atividades internas nos *campi* referentes aos estudos da evasão e da retenção, também pretende construir planos estratégicos por curso com evasão superior a 15%.

Neste sentido, em cumprimento à recomendação do acórdão em epígrafe, foi instituída pela portaria Nº 476 de 31 de agosto de 2015 a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes do IF SERTÃO PE. Apesar de os estudos sobre a evasão terem sido iniciados em 2013, ainda não havia um plano para o seu enfrentamento.

Esta comissão elaborou, a partir do diagnóstico levantado pelas comissões locais em cada *campus*, o documento “Planejamento estratégico institucional de permanência e êxito dos estudantes”.

Nos estudos da evasão nos cursos do ensino médio integrado ofertados nos IFs chama à atenção a heterogeneidade de seu público, das regiões brasileiras, das unidades federativas, dos eixos tecnológicos dos cursos e das peculiaridades de

cada *campi* e dos próprios cursos, assim como o fato de que a maior parte dos estudantes está na fase da adolescência.

A complexidade deste conjunto de elementos associada aos atributos individuais do aluno torna também complexa a análise dos fatores que levam o jovem a abandonar a escola.

Estas características dos discentes do ensino médio integrado devem ser observadas cuidadosamente quando da elaboração das políticas educacionais dos IFs, em especial seus projetos pedagógicos, sob o risco de perda de legitimidade frente a seu público-alvo e o conseqüente agravamento dos índices de evasão.

É à luz destas reflexões que iremos discutir no tópico seguinte os contextos instituídos e instituintes nos cursos do ensino médio integrado no IF *campus* Ouricuri.

4.3 Evasão nos cursos do Ensino Médio Integrado - IF *campus* Ouricuri: desmistificando a problemática

No decurso deste trabalho, ao historicizarmos as políticas educacionais brasileiras voltadas para a educação profissional e tecnológica e o recente processo de expansão de suas unidades no qual se insere o IF Sertão-PE - *campus* Ouricuri, apresentamos como resultado dos achados bibliográficos, de modo descritivo, para este projeto de intervenção, os elementos integrantes da proposta educacional deste modelo de ensino, a caracterização institucional do IF Sertão-PE e a sua inserção na região do semiárido pernambucano.

O conhecimento destes elementos coloca-se como condição imprescindível à ação investigativa do fenômeno da evasão nos cursos do ensino médio integrado ofertados neste *campus*, conforme tabela abaixo.

Tabela 9 - Cursos de nível médio integrado oferecidos no *campus* Ouricuri.

IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> OURICURI				
Curso/Oferta	Modalidade de Ensino	Eixo Tecnológico	Subeixo Tecnológico	Turno
EMI-Técnico em Agropecuária	Presencial	Recursos Naturais	Agrícola	Manhã
EMI-Técnico em Edificações	Presencial	Infraestrutura	Civil	Manhã
EMI-Técnico em Informática	Presencial	Informação e Comunicação	Informática	Manhã

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Acesso em mai. 2018.

Ao mesmo tempo, a consulta aos documentos e sistemas de informação institucionais, principalmente a realização de entrevistas, criaram condições para evidenciarmos o cunho explicativo desta pesquisa posto que, segundo Gil, (2002, p.42) este tipo de pesquisa “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

Optou-se pelo estudo das turmas do ensino médio integrado com entrada única em 2013, haja vista o fato de que no momento da pesquisa já havia decorrido o tempo mínimo para conclusão (quatro anos). Logo, os dados da evasão poderiam ser trabalhados sem fragilizar a discussão e, simultaneamente, pelo fato de já ter tido a oportunidade de manter contato com os alunos ingressantes deste ano por ocasião do processo seletivo para concessão de auxílios estudantis.

Assim sendo, delimitou-se este estudo a investigar o contexto escolar que motivaram a evasão de alunos ingressantes em cada turma dos cursos do ensino médio integrado, ofertados pelo IF *campus* Ouricuri no ano de 2013, conforme tabela abaixo, e que permaneciam nesta condição até o final da pesquisa, constituindo-se, portanto, num estudo de caso.

Para Ponte (2006, p. 112),

Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Para a análise dos dados da evasão no IF *campus* Ouricuri adotamos a concepção de evasão defendida por Johann (2012, p. 65), segundo a qual

a evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Apresentou-se também como objetivo deste trabalho o conhecimento dos elementos constituintes das dinâmicas material e imaterial que envolvem as múltiplas relações dos sujeitos neste espaço escolar a partir da compreensão dos papéis sociais que representam e da forma como estas relações são estabelecidas, de forma que o *status quo* de cada sujeito determina sobremaneira o modo como são apreendidas tais dinâmicas, que por sua vez podem fortalecer ou fragilizar a relação entre o poder institucional e os saberes profissionais dos servidores e os saberes pessoais dos alunos.

À medida que estes objetivos iam sendo perseguidos, outros “brotavam” naturalmente, num movimento simbiótico e dialético. Para além da quantificação dos dados da evasão no ano estudado, que se constituíram nos primeiros achados da pesquisa, outros objetivos completivos iam surgindo no estudo, tais como a delimitação do tempo de permanência dos discentes na instituição, o coeficiente de rendimento escolar apresentado por cada turma investigada e a forma de saída da escola dos alunos destas turmas.

Sendo assim, entende-se que a pesquisa de um fenômeno social requer o levantamento de dados quantitativos que viabilizem as análises de seus contextos em espaços e tempos específicos, permitindo com isso a necessária qualificação da pesquisa.

Para GATTI (2004, p. 26)

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão dos fenômenos educacionais que vão além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico, permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano ou do marketing.

Portanto, os dados quantificados apresentados neste trabalho serão utilizados com a intencionalidade de contribuir para a discussão comprometida com a consecução dos objetivos propostos já início da pesquisa, pela desmistificação das situações presentes no processo de evasão dos discentes com ingresso no IF *campus* Ouricuri em 2013.

Considerando que a problemática investigada mantém intrínseca relação com a atuação profissional da pesquisadora pela atribuição que lhe é dada como partícipe da execução da Política de Assistência Estudantil do *campus* em estudo, surgiu a necessidade de conhecer a relação entre a concessão de auxílios estudantis e a permanência do aluno, como dado complementar.

A partir destes objetivos, mas reconhecendo que as análises suscitadas neste trabalho não se esgotam no mesmo, as racionalizações construídas ao longo do texto buscam elucidar os papéis dos sujeitos sociais no contexto institucional, suas visões sobre tal contexto, assim como as propostas e as intencionalidades que perpassam neste espaço. E, simultaneamente, busca trazer ao debate algumas destas proposições que se apresentam estruturais para a construção de um projeto de intervenção orgânico às necessidades dos alunos do IF *campus* Ouricuri, constituindo-se por isso numa pesquisa qualitativa de abordagem etnometodológica

em que o “conhecimento e as práticas dos participantes” (FLICK, 2009, p. 24) revelam-se como fontes inesgotáveis para este estudo.

Neste direcionamento, a Etnometodologia será o aporte metodológico em que este trabalho será estruturado.

Para Fonseca (2002),

O termo etnometodologia se refere nas suas raízes gregas às estratégias que as pessoas utilizam cotidianamente para viver, visando compreender como as pessoas constroem e reconstróem a sua realidade social, ou seja, a conduta humana é o resultado da interação social que se produz continuamente através de sua prática cotidiana.

A pesquisa etnometodológica tem origem a partir da corrente sociológica que surgiu nos Estados Unidos (Califórnia) ao final da década de 60 do século passado, tendo em H. Garfinkel seu maior expoente. Os etnometodólogos valorizam o estudo dos diversos aspectos que envolvem a vida cotidiana do sujeito, a sua interação com o ambiente, com a organização e com os grupos sociais com os quais interage, vincula-se ou desvincula-se.

Trata-se, portanto, de uma corrente teórica das ciências sociais que contempla a análise microssocial, a exemplo do interacionismo simbólico, segundo o qual símbolos são utilizados para a construção das significações do mundo e das formas de nossas ações, permitindo-nos, com isso, construir uma cultura de partilha de crenças, valores, conhecimentos e projetos identitários que legitimam a formação de diversos grupos sociais, ou seja, os sujeitos tornam-se membros de múltiplos agrupamentos pela internalização de tais símbolos.

Alan Coulon (2017, pág. 192) explica este processo, quando afirma que

Um membro é uma pessoa que domina um conjunto de procedimentos métodos, atividades, *savoir-faire*, que a torna capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca.

Logo, na pesquisa etnometodológica prevalece o paradigma interpretativo no estudo da interação entre os sujeitos sociais, em que a linguagem e a troca de experiências são elementos essenciais para a desmistificação dos contextos instituídos na dinâmica social objeto de estudo.

Sob esta perspectiva, Paulo Freire (1979) já afirmava que

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais.

Logo, é a compreensão da realidade, da práxis social do indivíduo que interessa à pesquisa de caráter etnometodológico, tendo em vista que é nesta práxis que ocorrerá o desvelamento, mesmo que não na sua totalidade, das situações objetivas da vida e da condição humana, que aqui especificamente trataremos da condição de ser estudante no IF *campus* Ouricuri.

Portanto, a pesquisa de viés etnometodológico está centrada no estudo das ações do sujeito na sua vida diária, valendo-se para tanto de diversos instrumentos técnico-metodológicos que sejam capazes de apreender esta realidade.

Estes instrumentos geralmente são oriundos de outras correntes das ciências sociais, como a Antropologia (etnografia).

Na etnometodologia, a linguagem assume um papel essencial uma vez que é através dela que os atores sociais estabelecem interações entre si, entre o ambiente e a natureza, ou seja, interessa à etnometodologia a linguagem utilizada no cotidiano das pessoas, sem prestigiar a linguagem culta, erudita, mas aquela que se faz presente cotidianamente.

Na concepção etnometodológica, é o domínio da linguagem natural que vai determinar a noção de membro de um grupo social, como defenderam H. Garfinkel e H. Sacks (1970, p. 339):

“A noção de membro é o núcleo do problema. Não utilizamos o termo em referência a uma pessoa. Antes disso, ela se refere ao controle da linguagem comum, que entendemos da seguinte maneira: afirmamos que os indivíduos pelo fato de falarem uma linguagem natural, estão, de alguma forma, engajados na produção e na apresentação objetiva do saber do senso comum de suas atividades diárias como fenômenos perceptíveis e relatáveis).

Infere-se, portanto, que o processo de afiliação a qualquer grupo social ou institucional está condicionado à apreensão e domínio da linguagem comum.

Esta acepção é corroborada por Freire (2014) quando coloca que apenas com a efetivação do diálogo autêntico, onde reconhecemos o outro e reconhecemo-nos nele, podemos construir um mundo comum.

No campo teórico, a etnometodologia definiu vários conceitos que refletem as perspectivas epistemológicas e metodológicas do grupo de ideias em que se fundamenta. Contudo, boa parte destes conceitos são “emprestados” de outras correntes sociológicas, sofrendo, em consequência, acréscimos ou deduções pelos etnometodólogos. Por isso, esta corrente sociológica complementa e valoriza a teoria já legitimada pela ciência.

Para a realização dos vários procedimentos peculiares ao processo de pesquisa, em que caminhos diversos devem ser perseguidos, num verdadeiro ato de “desbravamento” do universo a ser pesquisado, utilizaremos a palavra “trilha” para descrevermos de forma simbólica cada um destes movimentos em alusão, inclusive, ao movimento diário do sertanejo no seu *habitat* natural, no bioma caatinga. Desbravar o IF *campus* Ouricuri, seus sujeitos, sua dinâmica interna, não se esgota, indubitavelmente, nesta pesquisa, contudo os registros aqui colocados buscam temporalmente (re)conhecer os elementos que, em conjunturas internas ou externas à instituição, desencadeiam a saída do aluno da escola anterior à conclusão do curso.

No percurso das trilhas das pesquisas documental e bibliográfica sobre a educação profissional no Brasil constatou-se que os cursos do ensino médio integrado são os legítimos “carros-chefe” dos Institutos Federais, conforme o disposto na Lei 11.892/2008 em seu art. 8º

“No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

Esta lei ao estabelecer que 50% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais fossem destinadas aos alunos de ensino médio, com prioridade para a modalidade

integrado, legitimou o interesse governamental em oferecer aos jovens, na sua maioria de classes populares, a oportunidade de aliar trabalho e educação na perspectiva de melhoria da qualidade de vida destes além de, é claro, desenvolver mão de obra apta a inserir-se no mercado de trabalho em condições favoráveis de fomento à economia do país.

4.3.1 - Apresentação e discussão dos dados: a evasão em números

A quantificação da ocorrência da evasão nos cursos técnicos em agropecuária, edificações e informática do IF *campus* Ouricuri com ingresso em 2013 será apresentada percentualmente com base em estudo do MEC (BRASIL, 1996). Logo, teremos como fórmula:

$$E_{2013} = \left[(N_i - N_d - N_r) : N_i \right] \times 100, \text{ onde:}$$

N_i = número de vagas preenchidas no processo seletivo em 2013;

N_d = número de vagas em que o discente foi diplomado;

N_r = número de vagas com discente regular, portanto, ativo.

O resultado da E_{2013} representa o percentual de alunos que ingressaram através do processo seletivo e que se encontra inativo, excetuando-se, conseqüentemente, os alunos com diplomação e os alunos ativos.

Os cálculos foram feitos para cada curso com entrada em 2013 e corresponde à situação dos alunos destes cursos até o 1º semestre de 2018, cujos resultados apresentam-se na tabela abaixo (adaptada de Andrade, 2014).

Convém destacar que não entrou neste cálculo o número de alunos que desistiram do curso e submeteram-se a novo processo seletivo, cuja aprovação permitiu-lhe a permanência na instituição, considerando que houve apenas a migração de um curso para outro. No mesmo sentido, não consideramos o ato de trancamento de matrícula como evasão escolar dada a possibilidade de retorno do aluno.

Tabela 17 - Dados sobre a oferta e a ocupação de vagas nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE *campus* Ouricuri no ano de 2018.1.

DADOS SOBRE A OFERTA E A OCUPAÇÃO DE VAGAS NOS CURSOS TÉCNICOS							
DO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> OURICURI NO ANO DE 2018.1 (TURMA COM INGRESSO EM 2013)							
Curso	Turno	Vagas Ofertadas	Vagas Ocupadas no Processo Seletivo (a)	Vagas Ocupadas em 2018.1 (b)	Vagas com Estudantes Matriculados em 2018.1 (c)	Vagas com Estudantes Diplomados até 2017.2	Evasão (E ₂₀₁₃ %)
EMI Técnico em Agropecuária	Manhã	30	28	5	1	1	75
EMI Técnico em Edificações	Manhã	30	23	4	1	4	60,86
EMI Técnico em Informática	Manhã	30	21	1	1	3	76,19

Fonte: SCA-SAGE/IF Sertão-PE *campus* Ouricuri. Acesso em mar. 2018. Organização da autora.

Nota: a) Vagas preenchidas no ato de efetivação da matrícula, quando do ingresso do aluno;

b) Número de alunos ativos (frequentes e com matrícula vínculo integralizada), portanto, em situação regular no semestre 2018-1;

c) Alunos matriculados em pelo menos um componente curricular em 2018-1.

Os dados apresentados demonstram que das 72 vagas preenchidas no processo seletivo, somente 08 estudantes alcançaram a diplomação; 10 estudantes ainda se encontravam na condição de ativos, dos quais 03 estavam regularmente matriculados em alguma disciplina. Infere-se, portanto, que do número de vagas ocupadas no processo seletivo, 51 delas não chegaram à diplomação do curso em função da evasão dos estudantes

No IF Sertão PE, é considerado desistente ou evadido (DS), o aluno que não renovou a matrícula no período definido no Calendário Acadêmico.

No curso de agropecuária, 05 alunos mantinham-se com matrícula vínculo integralizada - quando o aluno conclui todos os componentes curriculares e falta apenas o componente Estágio para concluir o curso. Estavam na mesma situação 03 alunos de edificações e apenas 01aluno de informática.

Logo, o universo de alunos a serem pesquisados constituía-se em 72 sujeitos que ingressaram na instituição somente via processo seletivo. A partir de 2014, tivemos alunos ingressantes como cotistas.

Após o levantamento de dados dos alunos (ficha de matrícula, histórico escolar e questionário socioeconômico), procedeu-se à análise mais acurada dos dados da evasão por curso, cujos resultados são apresentados a seguir.

Tabela 25 - Vagas ocupadas por sexo

VAGAS OCUPADAS POR SEXO		
Curso	Homens	Mulheres
Agropecuária	11	17
Edificações	16	07
Informática	19	02

Fonte: SCA/IF Sertão-PE *campus* Ouricuri. Acesso documental em 18/07/2017. Organização da autora.

Verifica-se que as vagas são ocupadas com o predomínio do público masculino, exceto no curso de agropecuária em que as mulheres representam a maioria (60,71%).

Contraditoriamente, no curso de Informática merece destacar a pouca participação feminina em que as mulheres representam apenas 9,52% da turma.

Tabela 33 - Formas de saída de estudantes não diplomados nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE *campus* Ouricuri - Ano de Ingresso: 2013. Agropecuária.

FORMAS DE SAÍDA DE ESTUDANTES NÃO DIPLOMADOS NOS CURSOS		
TÉCNICOS DO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> OURICURI - ANO DE INGRESSO: 2013		
AGROPECUÁRIA - 28 Ingressantes		
Forma de Saída	Número de Ocorrências	%
Desistência do Curso	20	71,42%
Desligamento do Curso	01	3,57%
Transferência Externa	-	-
Diplomação	01	3,57%

Fonte: SCA/IF Sertão-PE *campus* Ouricuri. Acesso documental em 18/09/2017. Organização da autora.

Tabela 49 - Formas de saída de estudantes não diplomados nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE *campus* Ouricuri - Ano de Ingresso: 2013. Informática.

FORMAS DE SAÍDA DE ESTUDANTES NÃO DIPLOMADOS NOS CURSOS		
TÉCNICOS DO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> OURICURI - ANO DE INGRESSO: 2013		
INFORMÁTICA - 21 Ingressantes		
Forma de Saída	Número de Ocorrências	%
Desistência do Curso	16	76,19%
Desligamento do Curso	-	-
Transferência Externa	-	-
Diplomação	03	14,28%

Fonte: SCA/IF Sertão-PE *campus* Ouricuri. Acesso documental em 18/09/2017. Organização da autora.

Tabela 41 - Formas de saída de estudantes não diplomados nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE *campus* Ouricuri - Ano de Ingresso: 2013. Edificações.

FORMAS DE SAÍDA DE ESTUDANTES NÃO DIPLOMADOS NOS CURSOS		
TÉCNICOS DO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> OURICURI - ANO DE INGRESSO: 2013		
EDIFICAÇÕES - 23 Ingressantes		
Forma de Saída	Número de Ocorrências	%
Desistência do Curso	14	60,86%
Desligamento do Curso	-	-
Transferência Externa	-	-
Diplomação	04	17,39%

Fonte: SCA/IF Sertão-PE *campus* Ouricuri. Acesso documental em 18/09/2017. Organização da autora.

A menor taxa de evasão foi identificada no curso de edificações (60,86%) que não apresentou diferença expressiva em relação ao maior percentual de alunos evadidos (76,19%) evidenciado no curso de informática por considerar que ambas são bastante significativas.

Os percentuais relativos à desistência do curso nas três tabelas acima ultrapassaram 50% do número total de alunos matriculados em cada turma, revelando-nos que os alunos abandonaram as aulas sem formalizar este desejo junto à Secretaria de Controle Acadêmico.

No que tange ao aluno de curso técnico solicitante de transferência para outro *campus* no âmbito do IF Sertão PE considera-se situação de transferência externa, à semelhança de transferência para outra instituição de ensino.

Verifica-se que em nenhum dos três cursos apresentados foi solicitada pelo aluno transferência externa (TFE).

A transferência interna (TFI) – quando o aluno solicita transferência de um curso para outro na mesma instituição de ensino - e a mobilidade acadêmica não se aplicam aos cursos técnicos.

Merece destacar o baixíssimo número de alunos diplomados nos cursos em estudo, representado por 08 discentes, cuja situação indica que o aluno integralizou todos os componentes curriculares, inclusive o estágio e colou grau. Esta situação é mais preocupante no curso de agropecuária, que apresentou apenas 01 aluno diplomado.

Neste trilhar da pesquisa, convém por em relevo a observância do tempo de permanência do aluno nos cursos estudados, como informação completa aos dados apresentados nas tabelas 5-7.

Observa-se que o tempo de permanência do aluno nos cursos técnicos estudados está intrinsecamente relacionado à sua forma de saída do curso.

Contudo, não pretende esta pesquisa congregar os cursos e respectivos alunos sob um olhar uniforme, haja vista as diferenças na quantidade de vagas ocupadas em cada curso, as especificidades de cada um destes, principalmente em função da importância dos componentes curriculares neste processo pelo grau de maior ou menor dificuldade de aprendizagem apresentado pelo aluno. Com isso, nasce pensar que os componentes curriculares, refutando a visão conteudista das disciplinas, também influenciam o aluno na opção de ficar ou não na escola.

Gráfico 1 - Tempo de permanência de alunos nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE *campus* Ouricuri, sem conclusão do curso, com ingresso em 2013. Agropecuária.

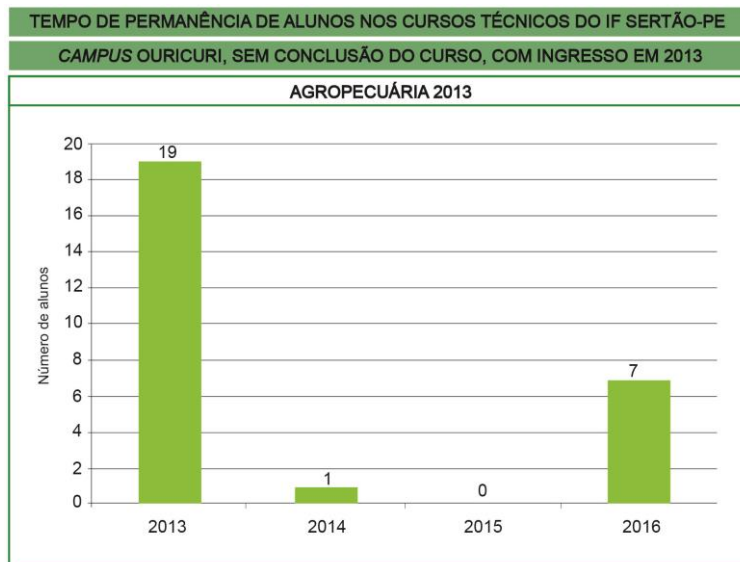


Gráfico 3 - tempo de permanência de alunos nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE *campus* Ouricuri, sem conclusão do curso, com ingresso em 2013. Edificações.

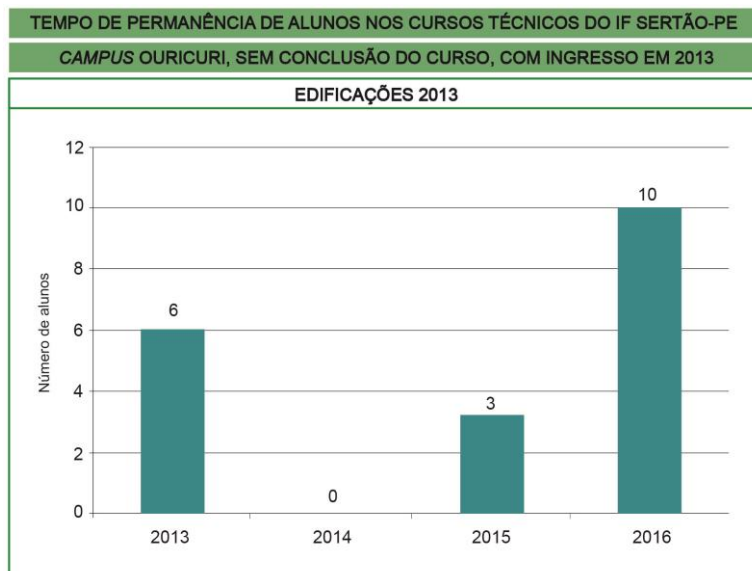
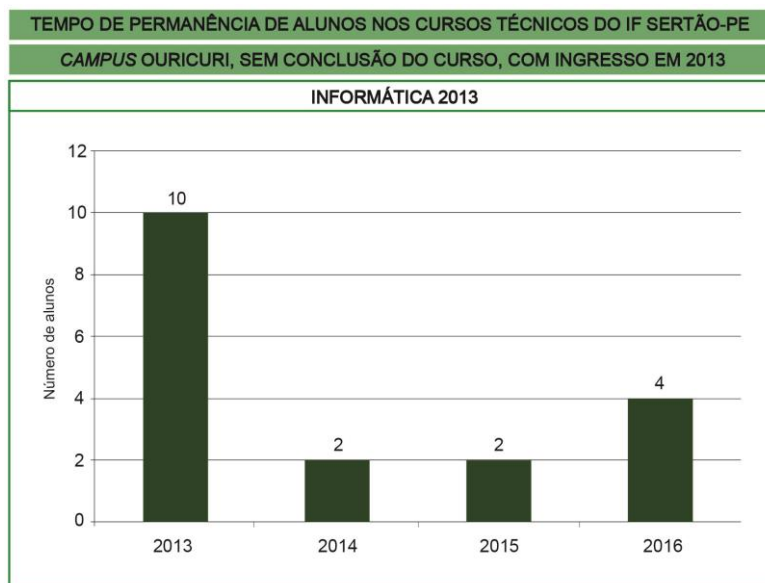


Gráfico 5 - Tempo de permanência de alunos nos cursos técnicos do IF SERTÃO-PE *campus* Ouricuri, sem conclusão do curso, com ingresso em 2013. Informática.



Na consulta aos registros acadêmicos dos alunos evadidos (SAGE e pastas individuais), constatou-se que o maior número de alunos evadidos abandonou a escola nos dois primeiros semestres letivos, período em que o processo de afiliação institucional requer maior acuidade por parte da escola.

As formas de saída do aluno no IF Sertão PE, de acordo com o regimento interno da Secretaria de Controle Acadêmico (2016), são as seguintes:

Art. 24. A matrícula poderá ser cancelada a qualquer tempo por iniciativa da instituição ou por solicitação do aluno, ou de seu representante legal, mediante requerimento a ser apresentado ao setor de Controle Acadêmico, caracterizando o desligamento do aluno.

Art. 25. O trancamento de matrícula poderá ocorrer de forma compulsória ou obrigatória.

§ 1º Entende-se por trancamento de matrícula compulsório aquele em que o aluno necessite interromper os estudos nos seguintes casos, devidamente comprovados:

I – convocação para o serviço militar obrigatório;

II – tratamento prolongado de saúde;

III – gravidez de alto risco e/ou problemas pós-parto.

§ 2º Entende-se por trancamento de matrícula voluntário aquele em que o aluno faz a opção pela interrupção dos estudos.

Art. 26. Transferência Externa.

Art. 27. Transferência Interna.

Art. 54. O IF Sertão PE conferirá diploma ou certificado ao aluno que concluir com êxito todos os requisitos propostos pelos planos dos respectivos cursos.

Diante do exposto, a evasão ocorre com o cancelamento da matrícula (desligamento), com o não comparecimento do aluno à escola sem apresentação de justificativa correspondente (desistência) e pela transferência externa. Neste último caso, trata-se de evasão da escola e não do sistema de ensino.

Viceja grande discussão o fato de nos anos de 2015 a 2017 não ter sido aberta nenhuma turma do curso de agropecuária sem que para isto tenha sido realizado um estudo de viabilidade dentro da instituição, considerando a afirmação de DOC1:

“o técnico em agropecuária apesar das limitações, ainda é o que mais forma no *campus*”.

DOC1 aponta como algumas das limitações para o bom funcionamento do curso de agropecuária a falta de laboratórios e o não funcionamento da fazenda.

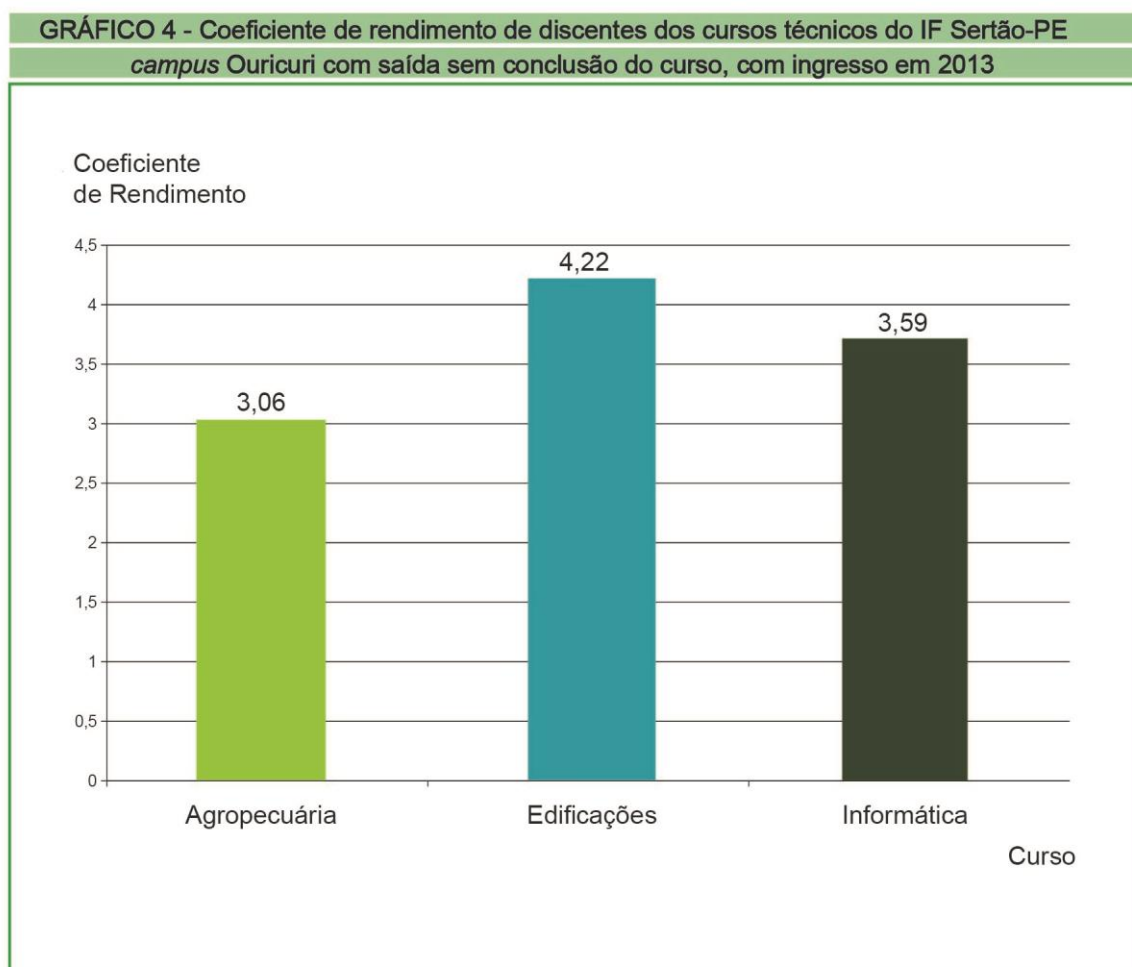
Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, tornou-se assaz relevante o conhecimento e a análise do processo de desligamento do aluno. Com isso, observou-se que poucos discentes desligaram-se formalmente da instituição.

Apenas 01 aluno do curso de agropecuária formalizou seu desligamento, denotando, a princípio, um gesto de maturidade face à decisão tomada, em virtude

de ainda permanecer no ideário do aluno a possibilidade de continuidade dos estudos no IF *a posteriori*.

Por outro lado, a grande maioria das desistências ocorreu gradativamente com a redução do número de matrículas nas disciplinas a cada semestre letivo, cujos históricos escolares analisados comprovaram que os alunos desistentes vivenciaram circunstâncias de natureza institucional, quiçá pessoal que dificultaram sobremaneira a permanência deles na escola, bastando ver as recorrentes reprovações em componentes curriculares pela baixa aprendizagem dos conteúdos ministrados e/ou pela pouca frequência às aulas, com conseqüente queda do coeficiente de rendimento escolar (CRE) do aluno, apresentado a seguir por curso (gráfico 4).

Gráfico 7 - Coeficiente de rendimento de discente dos cursos técnicos do IF Sertão - PE *campus* Ouricuri com saída sem conclusão do curso, com ingresso em 2013.



A maior ocorrência de alunos evadidos nos cursos pesquisados deu-se no 1º ano. Em agropecuária, registraram-se 13 alunos evadidos, 05 alunos em edificações e 08 em informática.

Sob outra perspectiva, há a possibilidade de uma reprovação por nota camuflar uma reprovação decorrente do número de faltas superior ao permitido (25%). Explicitando melhor: um estudante pode ter obtido uma nota em determinada atividade ou avaliação numa disciplina e posteriormente não mais frequentar as aulas desta mesma disciplina, perdendo a oportunidade de submeter-se à avaliação seguinte. Com isso, ao final do semestre, são dadas duas possibilidades ao professor de reprovar o aluno por falta ou por nota, conferindo-lhe um resultado que não revele legitimamente o fato vivenciado na sala de aula.

Claro está, portanto, que no curso de edificações o coeficiente de rendimento chega a ser um pouco maior do que nos demais cursos (4,22). Ainda assim, o CRE nos três cursos é considerado baixo, sendo 6,0 a média mínima para aprovação na disciplina.

Verificou-se também que há maior frequência de alunos que abandonam a escola sem formalizar seu desligamento, ficando este fato somente evidente no semestre seguinte, após o fechamento das disciplinas.

Quanto ao trancamento da matrícula (TR), o aluno “só poderá trancar a matrícula no curso após aprovação no primeiro módulo/semestre, com exceção do trancamento de matrícula compulsório” (IF Sertão PE, 2016). O período permitido para que o aluno permaneça na situação “em aberto” é de um semestre letivo prorrogável por mais um, a contar da data do trancamento da matrícula. Passado este período e não havendo o retorno do aluno à instituição, ele será considerado evadido ou desligado e a sua vaga fica sem ocupação, o que permite ao aluno a sua posterior solicitação de reintegração - aluno em situação DS ou DSL que solicitou retorno ao curso, sob critérios da Organização Didática. Porém, somente no caso DSL a solicitação de reintegração do aluno é submetida à apreciação do colegiado ou coordenador do curso. Caso o projeto pedagógico do curso tenha sofrido alterações posteriores ao período do ingresso do aluno, não há adaptações curriculares e a instituição deverá prover condições ao aluno para integralização da matriz curricular apresentada inicialmente.

Este fato demanda múltiplas articulações entre os segmentos – controle acadêmico, coordenação de curso, docente e aluno.

Importa destacar a fragilidade e a falta de sistematização na oferta das disciplinas aos alunos reingressos, tornando o seu retorno uma verdadeira “saga acadêmica”.

Em decorrência disto, a depender da situação acadêmica do aluno reingresso, os caminhos a serem perseguidos dentro da instituição bifurcam-se: a) quando é elevado o número de disciplinas com reprovação, o retorno à escola via aprovação em novo processo seletivo mostra-se mais proveitoso do ponto de vista acadêmico para alguns alunos pelo entendimento de que é mais viável o aproveitamento das disciplinas da base comum curricular e pela possibilidade de elevar o seu coeficiente de rendimento escolar, à medida que as disciplinas com reprovação são retiradas do histórico escolar do aluno, além de demandar menos atividades internas (burocráticas) ao Departamento de Ensino; b) o seu contrário, o aluno não opta por novo processo seletivo pelo receio de reprovação no certame e pela perda temporal das relações afetivas construídas com colegas e docentes.

Dentre as diversas ações contempladas na Resolução CONSUP/IF Sertão PE nº 46 de 25 de setembro de 2015 para a efetivação da Política de Assistência Estudantil, a concessão de auxílios estudantis tem-se constituído numa ação prioritária, requerendo sobremaneira a intervenção do profissional de Serviço Social no processo seletivo a partir da necessidade de identificação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica passíveis de serem beneficiados com tais auxílios.

Neste processo, a realização da entrevista social, com base nas informações dos questionários socioeconômicos preenchidos pelos alunos-candidatos, reveste-se de instrumento orientador para que o/a assistente social tenha dados sobre os contextos familiar, comunitário, social e econômico do aluno e de seu grupo familiar, cuja identificação das vulnerabilidades apresentadas pelo aluno permitirá sua inserção no Programa de Assistência Estudantil do *campus*.

Vale destacar que os auxílios estudantis configuram-se como uma estratégia institucional para a garantia da permanência e saída exitosa do aluno da instituição, portanto, como um elemento “inibidor” ou “reductor” da evasão.

Neste sentido, a análise da relação entre concessão de auxílios estudantis e evasão torna-se pertinente para este trabalho, conforme gráficos seguintes:

Gráfico 9 - Percentual de alunos evadidos no contexto da concessão de auxílios estudantis. Ano de ingresso: 2013. Agropecuária.

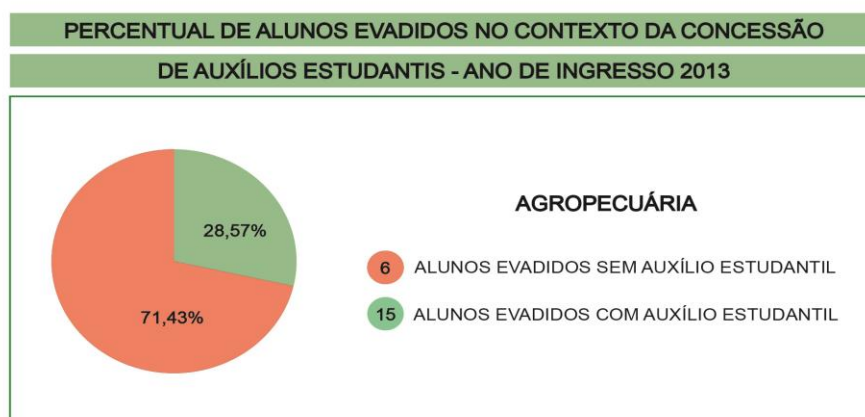


Gráfico 10 - Percentual de alunos evadidos no contexto da concessão de auxílios estudantis. Ano de ingresso: 2013. Edificações.

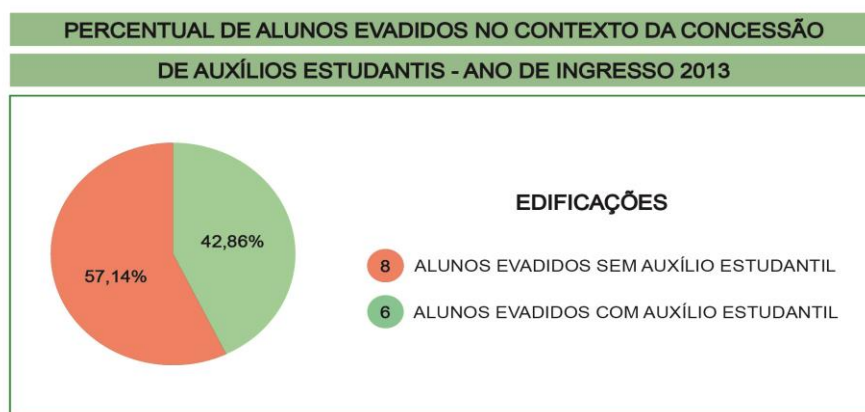
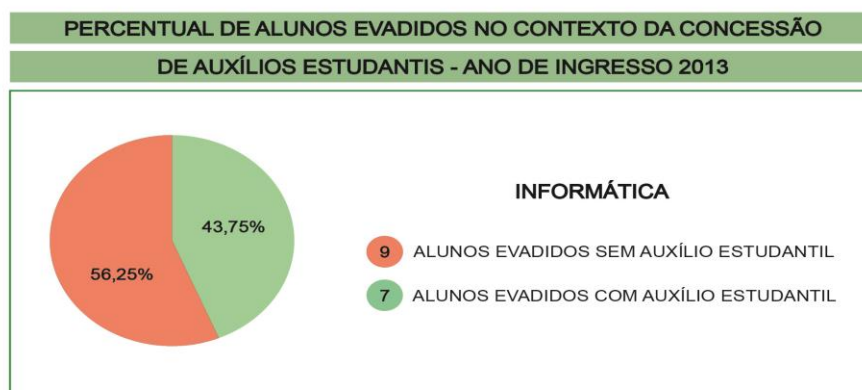


Gráfico 11 - Percentual de alunos evadidos no contexto da concessão de auxílios estudantis. Ano de ingresso: 2013. Informática.



Com amparo nas informações constantes nos gráficos acima, nota-se que o curso de agropecuária foi aquele que apresentou maior número de alunos evadidos ainda que beneficiários de auxílios estudantis (71,43%), de modo que a oferta do auxílio estudantil não foi considerada pelo aluno evadido como fator relevante na sua decisão em sair da escola.

Contraditoriamente, nos cursos de edificações e informática a evasão foi maior entre os alunos que não recebiam auxílio estudantil, embora, comparativamente, tenha sido bastante ínfima a diferença entre o número de alunos evadidos com auxílio em relação àqueles que não haviam sido contemplados com tais incentivos financeiros.

Em 2013, foram ofertados os auxílios alimentação, transporte e moradia. Atualmente, oferta-se também o auxílio creche.

4.4 - Dialogando com os sujeitos da pesquisa – análise dos dados

4.4.1 –Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os entrevistados serão identificados por letras seguidas de numeral. Assim, teremos:

AE1 – para aluno/a evadido/a 1, ...;

AF1 – para aluno/a frequente 1, ...;

DOC1 – para docente 1, ...;

MAE1 – mãe de aluno/a evadido/a 1...;

MAF1 - mãe de aluno/a frequente 1...;

TAE1 – técnico-administrativo em educação 1...;

Considerando que a direção geral do *campus* é ocupada por docente, optou-se por incluí-la neste grupo.

4.4.2 Discentes participantes da pesquisa – frequentes e evadidos

Nesta pesquisa, participaram 18 alunos, dos quais 09 identificados como frequentes e 09 como evadidos; as idades variam entre 16 e 48 anos, com maior prevalência na faixa etária de 16 a 20 anos de idade que concentrou 15 alunos. Todos são ou foram alunos do turno matutino ou vespertino.

Na sua maioria, os alunos são oriundos do município-sede do *campus* e dos municípios de seu entorno.

Há o registro de 02 episódios de gravidez na adolescência, que motivou a evasão de uma das alunas entrevistadas. Quanto ao estado civil apenas 01aluno é casado e 02 participam do sustento da família. Na sua maioria, residem com o grupo familiar.

4.4.3 Pais/mães de discentes participantes da pesquisa - frequentes e evadidos

Participaram das entrevistas 04 mães de alunos frequentes e 06 de alunos evadidos.

É oportuno salientar a participação da mulher na manutenção da família, inclusive com 05 famílias chefiadas por mulheres. A não participação do gênero masculino nesta pesquisa destaca a forte questão cultural em que a figura feminina aparece como única responsável pelo acompanhamento da vida escolar do filho, mesmo em famílias com a presença paterna.

Constata-se ainda a baixa escolaridade dos genitores dos alunos. Dos 10 entrevistados, apenas 04 possuem curso superior. Ainda assim, estes genitores demonstraram grande interesse pelos estudos dos filhos, embora suas atividades para o sustento da família impeçam-nos de acompanhar sistematicamente a vida estudantil do filho.

4.4.4 Docentes participantes da pesquisa

Fizeram parte da pesquisa 09 docentes que ministram aulas nos cursos técnicos de nível médio do IF *campus* Ouricuri nos três turnos. Destes, apenas 01 possui licenciatura e 08 não possuem graduação em área relacionada à formação docente, contudo concluíram cursos de bacharelado correlatos com as disciplinas que lecionam.

O quadro de docentes deste *campus* apresenta diversidade tanto quanto à sua formação: licenciados, bacharéis e tecnólogos, quanto à sua trajetória acadêmica: especialistas, mestres e doutores, sendo por isso a escola de ensino médio que possui corpo docente com melhor qualificação acadêmica na região.

Do universo pesquisado, apenas 01 docente é gentílico de Ouricuri e 05 residem no município. Ao final da pesquisa, tínhamos três docentes naturais de Ouricuri, num universo de 57 docentes efetivos.

4.4.5 Técnicos-administrativos em educação participantes da pesquisa

No diversificado universo de técnicos administrativos em educação presentes no *campus*, a realização de entrevistas deu-se com 03 técnicos-administrativos de nível médio cujos setores de lotação - setor de assistência ao educando, secretaria de controle acadêmico e biblioteca - mantêm contato mais frequente com o aluno. Destes, 02 são gentílicos de Ouricuri e todos são pós-graduados em nível *lato sensu*.

4.5 A gestão

A Direção Geral do *campus* é ocupada por docente da área técnica que acumula o cargo de gestão com o da docência; é a 3ª diretora geral do *campus* e a que possui maior tempo de residência no município (8 anos).

5 Dialogando com os sujeitos da pesquisa – Apresentação dos resultados

“Quando eu estou aqui, eu vivo esse momento lindo [...]. Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi.
Emoções - Roberto Carlos

Nesta seção, apresentaremos os frutos da pesquisa colhidos no outono sertanejo, posto que as entrevistas foram realizadas no mês de maio. Nesta etapa do trabalho, faremos a Análise de Conversa, à luz da Etnometodologia e da obra de Alan Coulon (2008) em que o autor, ao analisar a entrada do aluno na universidade, aponta três momentos distintos vivenciados por ele neste processo: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação, também comum em muitos aspectos com a condição de estudante do ensino médio.

No intuito de alcançar os objetivos definidos para esta pesquisa, faz-se necessário compreender, através da fala dos professores, as impressões docentes sobre a instituição de ensino e a relação com os estudantes, cujas questões suscitadas estão imbricadas no seu exercício profissional.

“A instituição burocratizou ao extremo nossa permanência nela (...). Eu nunca fui tão abarrotado de atribuições burocráticas como eu estou nesta instituição, nunca fui. A dificuldade de lidar com o sistema de notas, de lançamento de aula, porque é um sistema falho, difícil de lidar. Isso é impeditivo porque a gente leva mais tempo preenchendo documento do que necessariamente preparando aula, pensando a situação do aluno, trazendo esse aluno pra próximo de nós (...). É uma saga! É muita burocracia que distancia a gente do fazer primeiro de uma escola que é o pensar pedagogicamente”.

Na fala do DOC8 percebe-se que a burocracia institucional, pela imposição de regras e normas, tem impactado negativamente no seu fazer pedagógico. Possivelmente o professor encontre pouco sentido nestas atribuições, principalmente quando o mesmo compara esses afazeres com as situações colocadas para ele em sala de aula, no trato direto com seus estudantes. Nesta fala o docente aponta a necessidade de maior valorização do pensar maneiras de ensinar, planejar e estabelecer relações mais próximas com seus alunos, visto que o próprio docente reconhece que precisa haver uma maior aproximação, estreitando a relação com seus discentes como elementos essenciais para a qualidade da prática pedagógica.

“Eu tenho uma extrema dificuldade com burocracia, sobretudo a burocracia pública porque eu acho que em muitos aspectos ela mais emperra o bom andamento da instituição do que facilita. Claro que eu entendo que a burocracia ela serve como organização de procedimentos, ela é necessária” (DOC4).

No mesmo sentido, em DOC4 percebemos novamente o sentimento de descontentamento com o processo burocrático, em que ao mesmo tempo, o professor assume ser necessária a burocracia como meio para manter a organização na instituição. Embora o docente não especifique claramente as implicações dessa burocracia para sua prática e relação com os estudantes, compreende-se que quando ele traz em sua fala: “*emperra o bom andamento da instituição*” envolva também aspectos de sua prática docente.

A organização burocrática no contexto da escola serve como uma estratégia para sua administração e sua dominação, hierarquizando os sujeitos nela presentes a partir da distinção de seus papéis dentro da instituição como necessários ao seu funcionamento: há os que planejam, outros executam, dirigem ou controlam. Sob este aspecto, a docência, embora, segundo as falas anteriores esteja sobrecarregada de atribuições, apresenta expressivo empoderamento neste espaço pela condição natural de detentor do conhecimento e de quem depende a sua transmissão.

Sobre a formação e a adoção de uma prática docente que contribua para a permanência e êxito do aluno no *campus*, tivemos os seguintes relatos:

“Eu nunca tinha trabalhado com o ensino médio (...). Quando eu me deparei com o ensino médio aqui foi bem difícil (...). A gente quando se forma em bacharelado não é preparado pra isso. Tive que adaptar minhas aulas facilitando o máximo possível” (DOC3).

Em discussões referentes aos saberes docentes Tardif (2014) apresenta que existem saberes que constituem a prática do professor, dentre eles identificamos os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes experienciais. No caso do docente DOC3 o saber que ainda se encontra em processo de consolidação e que trouxe implicações diretas à prática do professor foram os saberes experienciais que, ainda segundo o autor, são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores.

Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, “de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, p. 38).

Por isso torna-se relevante propiciar espaços na instituição de ensino para compartilhamento e discussão de situações práticas do fazer docente, principalmente como contribuição aos professores que estão passando pela experiência de trabalhar pela primeira vez com uma modalidade nova de ensino, com público diferenciado de estudantes, turmas com estudantes com algum tipo de deficiência, por exemplo, dentre outras situações em que esses profissionais precisam lidar diariamente.

Concomitantemente aos saberes da experiência há também outro saber que foi destacado pelo DOC3 e que, segundo ele, torna-se necessário a sua prática por ter somente bacharelado. Trata-se dos saberes da formação profissional que representam o conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem como o conjunto dos saberes da formação

profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados científica e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação (TARDIF, 2014).

A fala do DOC3 comunga-se à reflexão do DOC8 quanto à formação docente:

“Com muito cuidado eu falo isso: alguns colegas nossos não são licenciados, são bacharéis. Como aqui não tem uma sistemática de discussão pedagógica, eles acabam se perdendo um pouco nisso. Também o fato de haver professores aqui de formação acadêmica muito elaborada (mestres, doutores) faz com que alguns pensem que o ensino médio é o superior. Aluno de ensino médio tem que ser acompanhado, tem que ser acolhido (...) precisa ser acompanhado também do ponto de vista dos objetivos dele”.

Ainda em DOC8, observa-se que o professor com sua fala apresenta aspectos particulares e intrínsecos à modalidade de ensino que ministra, apresenta preocupações quanto ao modo de planejar situações de ensino que condizem com a realidade, a linguagem, a idade, dentre outros aspectos do ser estudante daquela escola, daquela modalidade e daquele curso.

É importante destacar que a docência exercida sem a formação específica tem dificultado o fazer pedagógico neste espaço, demandando para a instituição a necessidade de ofertar formação continuada aos docentes, em especial àqueles com bacharelado como condição primeira para a qualidade do trabalho docente, bem como para favorecer a permanência do aluno na escola. Certamente, a oferta de aportes didático-pedagógicos ao professor facilitará o alcance da missão institucional do IF pela possibilidade de “maturação docente” e de uma melhor comunicação em sala de aula que terão ressonâncias na redução da evasão.

Sobre estes aportes didático-pedagógicos aos docentes, DOC7 esclarece:

“Eu acho que o Instituto não dá apoio pedagógico; falta apoio pedagógico no cotidiano. Assim, porque a gente tem um núcleo pedagógico, mas às vezes eu sinto, sinceramente, que a gente só faz coisas muito teóricas (...)”

a gente não bota muito na prática (...) fazer um trabalho pedagógico e não uma palestra pedagógica”.

DOC7 também traz a dos aspectos que dizem respeito ao enaltecimento do conhecimento teórico e menosprezo do conhecimento prático. Pesquisa realizada por Chartier (2010) referente a guias de orientação de livros didáticos fez a pesquisadora compreender que os esclarecimentos teóricos sempre precedem as proposições de atuação prática. Isto faz supor, então, que sistemas de ensino consideram que a prática “decorre” da teoria ou até mesmo, às vezes, que ela é uma aplicação da teoria. Contudo, os saberes forjados pelos pesquisadores em qualquer que seja a disciplina – rara ou dificilmente incluem as expectativas dos professores que atuam no cotidiano escolar, como apontam muitas pesquisas.

Ao defrontarem-se com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos (CHARTIER, 2010).

Dessa forma, a desvalorização do aspecto prático da profissão docente materializado na ausência de ações dentro do espaço de trabalho, segundo os professores, condiciona-lhes a agirem de maneira pré-estabelecida, determinada nos livros didáticos, regimentos e projetos de curso, na legislação, por exemplo na nova BNCC, dentre outros.

A visão da práxis pedagógica nesta escola apreendida por DOC7 também é compartilhada por outro professor:

“Nós nunca sentamos aqui pra discutir as práticas, que não está em nenhum manual.” (DOC8).

Nas falas dos professores DOC7 e DOC8 registra-se fortemente o desejo de compartilhar e discutir as experiências de sala de aula, numa clara demonstração de que a relação cognitiva com o trabalho docente é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (TARDIF, 2014). O professor age com seus saberes individuais acompanhado de outros saberes, provenientes de diversos segmentos sociais.

O trabalho pedagógico segundo Chartier (2007) nutre-se frequentemente da troca de “receitas”, das graças aos encontros e aos acasos. As receitas são validadas pelos próprios colegas de trabalho, com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para aumentar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas.

Além deste aspecto, há outro, não menos relevante, que diz respeito à formação integral do aluno assaz defendida na proposta pedagógica dos IFs, porém com condições pouco favoráveis a sua efetivação no cotidiano da sala de aula, conforme assevera DOC4:

“A formação do professor não prepara ele pra enxergar as áreas do conhecimento de maneira interligadas. A formação do professor só prepara ele para atuar de maneira disciplinar, compartimentalizada”.

O professor DOC4 através de sua fala mostra que somente um dos saberes - o da formação profissional - não são suficientes para contemplar a prática diária.

Quando comparada ao seu fazer diário, o mesmo menciona que a formação docente propôs um modelo compartimentalizado e disciplinar de conceber o conhecimento e isso provavelmente não funcionou todas as vezes em sua prática de sala de aula, exigindo-lhe outras formas de agir em sala que não foram abordadas no curso de sua formação inicial e que tais formas serão consolidadas no decorrer de sua experiência.

Numa relação com a educação profissional, ainda no docente DOC4 foi levantada a necessidade de reflexão sobre a relação entre a prática pedagógica e o projeto político-pedagógico deste tipo de ensino, uma vez que a Rede Federal de Educação defende a oferta de uma educação capaz de formar o sujeito integralmente de modo a possibilitar-lhe contextualizar-se na sociedade de maneira crítica, não alienada, cujo conhecimento adquirido na escola permita-lhe contribuir para o desenvolvimento social.

Numa perspectiva de serem atendidas pela escola as demandas trazidas pelo aluno, DOC4 argumenta que

“A escola precisa se reinventar. Tem aspectos logísticos, por exemplo, a questão do transporte; tem aspectos burocráticos como regras muito pesadas da instituição que é imposta, mas que não é dada nenhuma orientação ao aluno e tem esses aspectos culturais da instituição que precisam ser revistos sob pena da gente transformar o ensino médio numa fase difícil da vida desse aluno”.

Infere-se nesta fala a percepção do docente DOC4 a respeito da necessidade de mudanças na escola, inclusive de seus aspectos burocráticos, até as orientações necessárias para os estudantes ultrapassarem o tempo de estranhamento e conseguirem alcançar os tempos de aprendizagem e de afiliação, de modo a permitir-lhes, finalmente, a saída exitosa do curso através da diplomação.

A percepção deste docente assemelha-se ao que Bourdieu (1998) trata quando apresenta os aspectos do capital cultural na vida escolar do estudante. Para este sociólogo, a aprendizagem de um conhecimento dá-se por influência do contexto em que se vive e não só apenas pela aquisição de habilidades de forma individual e arbitrária:

[...] é assim que os jovens das camadas superiores tendem a obter regularmente resultados que se distribuem de maneira bimodal, isso tanto em suas práticas e seus conhecimentos culturais quanto na capacidade para a compreensão e o manejo da língua (um terço deles se distingue pelos desempenhos nitidamente superiores ao resto da categoria). Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos [...] mas também um conjunto de características do passado escolar (...) permite explicar quase inteiramente os diferentes graus de êxito (BOURDIEU, 1998, p.43).

Então podemos analisar que Bourdieu (1998) apresenta como fator de conhecimento cultural não somente a influência familiar, mas também um conjunto de características do passado escolar, ou seja, a soma de influência desses dois campos sociais, permitiria fazer um cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar.

Então, diante do que Bourdieu (1998) coloca, torna-se salutar que professores e toda comunidade escolar persigam o conhecimento, a compreensão e a aceitação de seus estudantes, procurando atender as suas necessidades e diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, de gênero e de etnia como possibilidade

para a qualidade das relações experimentadas em suas vidas e mais especificamente na sala de aula.

É com este pensamento que o professor deve tornar as aulas mais atrativas, como demonstrado por DOC5 que manifesta o interesse em qualificar suas aulas à medida que aplica

“Didática diferenciada da aula regular: quadro branco, professor, aluno; saí desse conjunto e o conteúdo agregado ao conhecimento prático do aluno”.

Na sua explanação, DOC5, ao procurar novas técnicas de ensino, imputa-nos a reflexão crítica sobre o fato de que o elevado nível de titulação dos docentes desta escola, em que se incluem os bacharéis, garante-lhes solidez teórica, prestígio social, contudo o excesso de academicismo pode gerar certo distanciamento entre o professor e o aluno, com o risco de que estes adjetivos sobreponham-se ao processo de construção coletiva do conhecimento e ao relacionamento com os alunos, além de oferecer o risco de manter-se pouca sintonia com o mundo do trabalho e com isso acarretar a evasão.

Esta preocupação do professor DOC5 encontra sustentabilidade, inclusive, na fala de AF2 ao referir-se às experiências vivenciadas anteriormente a seu ingresso no IF quando assevera:

“Eu senti bastante diferença. No início eu comecei a tirar até umas notas baixa. Mas depois, eu consegui me adaptar ao ensino dos professores em questão de prova, de avaliação, a forma que eles fazia. Só que tem algumas disciplinas que eu tiro nota baixa não é por conta também do ensino do professor é também por dificuldade porque a pessoa nunca é bom em tudo, entende? (...). Eu mesma particularmente sou péssima em História e Física. (AF2)

Embora reconheça a dificuldade de aprendizagem nestas disciplinas, AF2 está satisfeita com seu coeficiente de rendimento escolar, porém ressalta a necessidade da instituição ofertar as disciplinas em que foi reprovada para

finalmente concluir o curso, tendo em vista que já se passaram 2 anos do tempo mínimo para sua conclusão.

Contra-turno: do imposto ao posto

Faz parte das atribuições docentes assegurar no seu PIT (plano individual de trabalho) horários para atendimento ao aluno com dificuldade de aprendizagem na disciplina que leciona.

Como alternativa para superar a ausência do aluno às atividades do contra-turno, assim esclarece o professor:

“Eu crio salas de aula virtuais no googleclassroom onde eles (os alunos) podem tirar dúvidas. Eles sempre mandam a dúvida” (DOC5).

Anteriormente à discussão trazida pela fala de DOC5, cumpre observar que os cursos de edificações e informática concentram na sua maioria alunos urbanos, ao passo que o curso de agropecuária contempla mais alunos residentes em áreas rurais, o que ocorre naturalmente em função do cotidiano vivenciado pelo aluno que potencialmente influencia sua opção por um curso em detrimento de outro.

Este aspecto produz ressonâncias consideráveis no usufruto pelo aluno das aulas oferecidas no contra-turno, uma vez que os alunos residentes na área urbana do município-sede do *campus* apresentam mais facilidade em frequentar a escola para as orientações docentes no contra-turno.

Nas falas dos alunos entrevistados, observou-se a incompatibilidade de horários disponibilizados pelos docentes com os horários possíveis para os alunos tendo como alguns fatores impeditivos os seguintes contextos: aluno trabalhador, aluno residente em outro município, pouco recurso financeiro do aluno, o próprio desinteresse do aluno, o fato do *campus* não ofertar merenda escolar e a dificuldade de transporte - o município não dispõe de transporte coletivo urbano - e os alunos utilizam-se do serviço de mototáxi.

Os dois últimos os fatores são os que mais fortemente têm impossibilitado a frequência dos alunos ao contra-turno, principalmente dos adolescentes.

Acrescente-se a isso, o fato de que o maior número de alunos deste *campus* desloca-se para a escola através de ônibus escolar da rede municipal de educação e que o calendário escolar do município sempre divergiu do calendário acadêmico do *campus*, o que rotineiramente tem causado transtornos aos alunos em razão da não frequência às aulas no período de incompatibilidade dos dias de aula entre ambas redes de ensino.

Agrega-se a este cenário, a constatação de que não faz parte da cultura estudantil a busca por este direito, mesmo para aqueles que não têm dificuldade de acesso diário ao *campus*.

Na pesquisa, houve relatos de docentes que confirmam a pouca procura pelos alunos das orientações a serem dadas no contra-turno, que ocorrem mais frequentemente às vésperas das avaliações, assim como o pouco hábito de estudo em outros espaços para além da escola.

Sobre o currículo

DOC5 apresenta uma inquietação “sobre o currículo” do curso que ministra:

“O currículo que a gente tem hoje no curso de edificações é um currículo muito teórico. A gente tenta inserir as práticas sempre (...). É um currículo com elementos que às vezes não condizem com a formação deles que são algo para uma formação superior e não técnica”.

Em se tratando da educação profissional e tecnológica, deve-se ter o cuidado de não tornar o currículo excessivamente específico, sob o risco de reduzir a transferência de competências, uma vez que a formação escolar integral exige a conexão entre educação, ciência e tecnologia. Para tanto, o currículo não deve constituir-se numa barreira intransponível entre os conteúdos e a vida cotidiana do aluno e nela a sua característica de ser em desenvolvimento biopsicossocial, o que contribuiria para a evasão escolar.

Dentre os múltiplos sentidos dados à palavra currículo, é inconteste reconhecer que o seu sentido é orientado pelo projeto político pedagógico da escola

com base no reconhecimento e na definição do papel social a que se propõe desenvolver e orientar a formação do aluno.

Sá (2008) apresenta um destes sentidos como sendo o

“modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares”.

Atualmente os projetos pedagógicos dos cursos do ensino médio integrado estão sendo revisados com o objetivo de atenderem à recente reforma do ensino médio, aos objetivos institucionais assim como aos objetivos do aluno a partir da realidade experimentada em sala de aula e do conhecimento do perfil do estudante que chega ao *campus*, o que contempla a inquietação manifestada por DOC5.

Sobre as matrículas semestrais

Desde 2015, as disciplinas do ensino médio passaram a ser ofertadas semestralmente, com a duração do curso mantida em 4 anos (proposta de redução para 3 anos em curso). Esta mudança trouxe alguns impactos para os alunos que haviam ingressado no curso quando este era dividido anualmente. A respeito deste processo, temos os seguintes relatos:

“A própria organização das matrizes curriculares do ensino médio de anual para semestral trouxe uma responsabilidade ainda maior pra eles, né? Na questão da reprovação em disciplinas. De todos os *campi* do IF Sertão só o *campus* Ouricuri funciona assim” (DOC3).

“É muito complicado, como eu sou anual é mais difícil (...). Tem matéria que você tem que pagar duas pra pagar uma (...). Eu acho mais perda de tempo. Já tem um ano que eu tô pagando minhas matérias (...). Nem todas têm oferecido e pra abrir turma extra é mais complicado porque não quer abrir turma extra só pra mim.” (AF1).

“Um saco. Depois que entrou isso aí, pronto! Foi uma das coisas que derrubou muita gente (...). Começou a mexer com a cabeça do povo, a deixar todo mundo confuso e tinha gente que não vinha perguntar como funcionava e acaba no fim se prejudicando (...). O que a gente via em 1 ano a gente via em 6 meses (...). Isso aí foi o que prejudicou muita gente”. (AE1).

A partir da situação acadêmica de AE1, observou-se que há grande dificuldade de a escola ofertar as disciplinas em que o aluno foi reprovado no semestre seguinte ao da reprovação, aumentando a duração do tempo médio para a conclusão do curso, ao mesmo tempo em que traz implicações para a continuidade da trajetória acadêmica do aluno.

Alguns dias após a entrevista AE1 compareceu à escola para rever sua situação acadêmica e solicitou transferência externa para um IF em Mato Grosso. Lamentou ter perdido o prazo para inscrição no ENCCEJA. Procurou a Coordenação de Assistência Estudantil e a chefia do Departamento de Ensino para discussão de sua situação acadêmica. Foi um momento de grande comoção, em que a aluna fez reflexões bastante oportunas sobre o funcionamento institucional e as implicações trazidas à sua vida escolar a partir de seu ingresso no IF, levando-nos a repensar os moldes estruturantes da organização didática instituída para que não reforçemos o aprisionamento institucional do aluno.

AE1 obteve duas aprovações no curso de medicina veterinária, mas as pendências acadêmicas existentes no IF impossibilitaram-na de fazer a matrícula.

Sobre o funcionamento do IF *campus* Ouricuri

“Eu consegui me adaptar mais a isso quando eu entrei no grêmio da escola, que aí eu passei a estudar a escola na verdade; estudar como o *campus* funcionava porque a gente precisava saber de tudo isso pra tomar uma decisão se fosse preciso (...). No controle acadêmico, a gente sempre tinha uma resposta imediata.” (AE1)

“Eu demorei um pouco pra entender. Mas graças a Deus eu consegui compreender bastante”. (AF2)

Claro está nestas falas que AE1 e AF2 já superaram o tempo de estranhamento institucional e o tempo de aprendizagem, embora em AE1 observe-se que o tempo de afiliação institucional exigia melhores condições institucionais para a sua efetivação.

A partir do exposto, encontramos fundamentação em Coulon (2008) quando observa que

Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente porque a adequação entre as exigências acadêmicas, termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos [...] que são ainda alunos, não aconteceu.

Encontramos em AF3 e AF4 representações de êxito quanto ao processo de afiliação institucional:

“Eu sou uma exceção (...). Na minha turma eu sou a única que nunca reprovou em nenhuma disciplina, eu já estou no 4º ano” (AF3).

“O bom do IF é que você tem toda assistência que outra escola não dá. (...) Aqui tem médico, psicóloga, nutricionista, além de bolsas. (AF4).

Durante a entrevista com AF3 foi observada sua satisfação com seu desempenho acadêmico e a elaboração de um projeto de vida a partir do curso.

No ano passado, AF3 passou por problemas pessoais e familiares de grande impacto em sua vida que poderiam ter motivado a sua evasão da escola, contudo, surpreendentemente, estes contextos não repercutiram no seu desempenho acadêmico e AF3 é considerada uma das melhores alunas da turma.

Para viabilizar o processo de afiliação institucional, é importante que a instituição empreenda ações no âmbito de seu núcleo pedagógico e da política de assistência estudantil no sentido de tornar este processo menos “traumático” através do acompanhamento de seu desempenho acadêmico junto às coordenações de

curso, inclusive com a definição de estratégias que possam ser incorporadas no cotidiano do aluno e que façam parte do fazer pedagógico dos técnicos em educação, a partir das discussões oriundas do conselho de classe.

Com relação aos aspectos existentes funcionamento deste *campus* que impactam negativamente no seu trabalho, TAE1 explana:

“O ano passado foi falado sobre a questão de ser criado um regimento pro setor, porque eu acho que a questão das atribuições são muito vagas, entendeu? Existe a questão do edital, né? Das nossas atribuições, né? Mas também deixa um pouco vago, entendeu? E a gente acaba fazendo muitas coisas que não são atribuições da gente, entendeu?”.

TAE1 ocupa um cargo estratégico para facilitar ao aluno a superação do tempo de estranhamento, adentrar no tempo de aprendizagem e culminar com o processo de afiliação institucional. Contudo, há presente em sua fala uma espécie de " falta de identidade institucional" pela indefinição de suas atribuições o que, por sua vez, impõe-lhe limitações quanto ao cuidado com o aluno dentro da instituição e a possibilidade de colaborar para a formação do sentimento de pertencimento do aluno junto à escola.

Esta subutilização do trabalho a ser desprendido por TAE1 constitui-se na perda de potencialidade humana da instituição para execução de atividades que viabilizem o processo de acolhimento do aluno no *campus*.

Sobre os obstáculos à aprendizagem do aluno

Recorrentes foram as falas no sentido de atribuir a dificuldade de aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos ministrados em função de suas trajetórias escolares que precederam ao ingresso no IF:

“Eu tive um ensino fundamental não muito bom (...). Até hoje eu tenho certeza que eu sofro consequências na disciplina de História por causa que eu não tive um ensino adequado no fundamental (...). O ensino no IF eu gostei muito. A questão era meu desenvolvimento que era pouco o conhecimento na área de História” (AF2).

“Tem a questão cultural: a forma que se estuda nas outras escolas antes de vir pra cá é uma e quando chega aqui ele tem que implementar um outro comportamento diante dos estudos e ele não está preparado pra isso” (DOC4).

DOC4 bem coloca a dificuldade do aluno em superar o tempo de estranhamento em relação à escola. Faz referência à herança cultural trazida pelo estudantes, principalmente no que diz respeito às experiências dos estudantes em outras instituições de ensino, numa demonstração de que os professores têm consciência que os estudantes chegam até o IF com um conhecimento de mundo diferente do que a instituição proporciona e em razão disto há a necessidade de elaborar ações que correspondam a essa diversidade de experiências.

Para superação desta problemática, DOC8 aponta:

“O IF precisa abraçar essa causa de fazer cursos FIC para os professores que estão aí fora. Não é que eles não sejam qualificados, não é isso que estou querendo dizer, mas é pra fazer um acordo de cooperação. O IF e as outras escolas estão aqui pra melhorar a região. Então, um acordo de cooperação não é a gente ficar ensinando a ninguém nem ninguém ficar ensinando à gente, é todo mundo aprendendo (...). A gente tem que voltar, parar, repensar nosso trabalho. Este é o gargalho!”

DOC8 expressa o desejo de estar junto com os professores do município de Ouricuri, a fim de criarem um espaço de discussão sobre prática docente e aprendizagem dos estudantes, principalmente com os professores do ensino fundamental II (séries próximas ao ingresso no *campus*), como possibilidade para

que o conhecimento a ser oferecido nas redes municipal e estadual esteja próximo à realidade vivenciada no *campus*. Esta integração entre as redes de ensino promoveria o fortalecimento de ambas, à medida que “alinha” e qualifica o fazer pedagógico.

Por outro lado, comportamentos e interesses peculiares da juventude devem ser considerados na maneira como os jovens relacionam-se com a escola.

“Eu não tinha aquele interesse em algumas áreas (...). Você quando é jovem não tem muito interesse nos estudos, só quer saber de curtidão e eu caí nesse mundinho” (AE6).

Nesta fala, AE6 deixa bastante nítidas questões relativas aos interesses e à cultura juvenis, exigindo dos profissionais da escola a adoção de posturas que levem em consideração estes aspectos da vida do aluno, de modo a permitir-lhe “encontrar o seu próprio caminho” e que a escola possui um papel fundamental neste processo, de contribuir para a formação pessoal, profissional, holística do sujeito.

AE6 reconhece ter tido mais dificuldade de aprendizagem nas disciplinas da base comum e não ter se dedicado ao curso, embora afirme que “*muitas coisas que eu fiz no ENEM aprendi no IF.*”

Há uma relação na fala de AE6 com a necessidade e também possibilidade de reinvenção da escola para não permitir, dentre outras coisas, que o aluno “caia nesse mundinho”. É sobre este aspecto que DOC4 faz alusão:

“A escola precisa se reinventar. Tem aspectos logísticos, por exemplo, a questão do transporte; tem aspectos burocráticos como regras muito pesadas da instituição que é imposta, mas que não é dada nenhuma orientação ao aluno e tem esses aspectos culturais da instituição que precisam ser revistos sob pena da gente transformar o ensino médio numa fase difícil da vida desse aluno. Chegar na escola já é difícil! ”.

Com isso, prevalece o entendimento de que a escola e todo o seu arcabouço ideopolítico e operacional (cultura organizacional, gestão, metodologia de ensino, didática, projeto político-pedagógico, formas de avaliação, interação/integração com o aluno, etc.) determinam sobremaneira as condições de motivação, compartilhamento de identidades afins, sentimento de pertencimento, de inclusão que por sua vez viabilizam ou não o processo ensino-aprendizagem.

Estas questões também perpassam pelas políticas de currículo, sob a perspectiva de aliar os propósitos que a escola almeja alcançar e as demandas apresentadas pelos estudantes.

A relação entre professor e aluno

Reconhecidamente, o professor é um agente educacional com inquestionável empoderamento na seara escolar, com forte influência na construção do conhecimento válido pelo aluno, cabendo-lhe, com isso, utilizar-se de instrumentos teórico-metodológicos que tornem o processo do conhecimento motivador e prazeroso para o aluno. Contudo nem sempre essa assertiva encontra ressonância no cotidiano da sala de aula. É o que argumenta AF2:

“Tem professores que a gente consegue conversar, se identificar, falar o desenvolvimento, o que está acontecendo. Mas tem outros que a gente nunca dá pra conversar.”

Essa postura docente apresenta relevante influência no nível de satisfação do aluno com a escola, que sendo baixo pode torná-lo propenso à evasão. Sobre esta possibilidade DOC3 destaca:

“Do ponto de vista pedagógico, a situação que eu vejo mesmo é a falta de compromisso de alguns professores (...), onde a maioria são dedicação exclusiva e que eu vejo que aqui fica como se fosse o 2º plano ou muitas vezes o 3º. Sei que existe dificuldade porque muitos professores são de fora. Tem professores que mora fora e são excelentes professores.

Ainda sobre a identificação de aspectos relevantes na relação entre o aluno e o professor, MAE5 faz a seguinte reflexão:

"São pessoas (os professores) que estão lá que não são todas daqui, são de fora e algumas particularmente são frustradas porque estão aqui no Sertão(...). Essa frieza do professor, o lidar do professor (...) com aquele aluno do Sertão(...) não é lá do Sul, não! Não é da capital pernambucana, não! É do interior (...). E aqueles que não sabem nem falar? Que vêm do Tamboril, que vêm da zona rural intimidados, procurando uma oportunidade (...). Aí se tu vem porque passou no concurso e distante e vem destratar é evasão! É evasão na certa!"

MAE5 traz questões também relacionadas ao processo de legitimação, e neste caso, de negação pela escola do capital social e cultural presentes na história de vida do aluno. Segundo ela, a negação destes aspectos foram os elementos determinantes para a saída de sua filha da escola.

A fala é complementada pela valorização da política de assistência estudantil do IF, ao fazer referência ao apoio institucional aos movimentos estudantis quando da realização do I Fórum Discente do IF Sertão PE realizado em Petrolina em 2017.

"Na primeira viagem que ela foi à Petrolina ficou encantada! (...) Conheceu a reitora. Isso é muito bom pro aluno! (MAE5)

AE6 numa relação de simbiose com a fala de MAE5, quando indagado sobre o motivo pelo qual abandonou o curso de informática, AE6 explicita:

“Primeiramente por causa do debate político (...). Não ter o direito de debater o assunto porque os professores ficariam magoados com a sua argumentação (...). Depois porque passei no curso de engenharia e também por causa de notas baixas que você tem que querendo ou não pagar” (AE6).

Quando da realização da entrevista, AE6 estava matriculado numa escola estadual, no curso Travessia (EJA), com duração de 1 ano e meio. Refere que *“este curso tem relação zero com o IF”* e que foi motivado para fazê-lo *“porque não queria ficar parado (...) e também porque era um meio de conclusão do ensino médio muito mais rápido, não tão eficiente quanto o IF”*.

AE6 foi aprovado em 3º lugar no curso de Engenharia da Computação numa universidade federal, porém não se matriculou por não ter condições financeiras para estudar em outra cidade.

Como expressão da dinâmica imaterial presente na escola em estudo, merece destacar o forte preconceito quanto à questão de gênero identificado no curso de agropecuária que pode também ser um fator propulsor da evasão escolar.

“Meus colegas eram uns prum lado, outros pra outro, ninguém interagia em sala de aula. Cada um tinha suas parcerias: menino era só com meninos, eles nunca se misturavam” (AF2).

Indagada sobre o fato de os docentes terem conhecimento desta postura segregadora entre os colegas e qual a postura destes diante da dificuldade de interação apresentada pela turma AF2 expõe:

“Os professores percebiam bastante (...) conversavam com a gente bastante, que não deveria ser assim, mas não mudava nada” (AF2).

Questionada sobre a possibilidade de tratar-se também de preconceito com os alunos que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem, AF2 desabafa:

“Principalmente os meninos, os meninos se achavam mais, que eles sabiam mais, deixavam as meninas de mão. A gente às vezes ia pedir ajuda a eles e eles ficavam meio dispersos, sem

No decorrer da entrevista, AF2 enfatiza a relação do curso com seu cotidiano: residente na zona rural e filha de agricultores:

“Meus pais criaram animais, sempre gostaram de plantar, meu marido também agora (...). Não tem coisa melhor do que você criar uma coisa, plantar uma coisa e você ter amor por ela.” (AF2).

AF2 observa a pouca oferta de aulas práticas durante o curso, haja vista o *campus* não contar com uma fazenda para as atividades práticas, o que contribui para a evasão:

“Desmotiva, eu creio que desmotiva. Porque só teoria em sala de aula se torna uma coisa chata (...). Às vezes, você tem curiosidade de ver aquela coisa na prática, mas não consegue, porque eu tenho certeza que uma prática tem muita diferença de uma teoria (...). Até que a professora de Irrigação fez uma plantação com a gente. Minha parte era feijão, outros era milho e deu até um rendimento bom, um desenvolvimento até bom, pra ser assim uma terra não adequada.

AF2 possuía auxílio estudantil, contudo perdeu-o porque foi reprovada por falta numa disciplina em que o professor ministrou 6 aulas ininterruptamente em outro turno. AF refere ter procurado o professor para reverter esta situação, contudo não logrou sucesso.

A dificuldade apresentada por AF2 também é experimentado por AF3:

“Sempre faltou infraestrutura. Eu estou no 4º ano e agora que tem um laboratório de edificações pra gente fazer ensaios, vê na prática (...). Pra gente vê assim de fato, precisava de ter visita técnica (...). Nem sempre tem ou o professor não planejou e a gente acaba que não conseguindo. Era sempre algo mais teórico; tive várias disciplinas técnicas e pouco de prática”.

Sob o aspecto da estrutura física do *campus* que apresenta a obra inacabada desde a sua fundação, está em curso a sua conclusão com término previsto para 2019-2020, contemplando a construção de laboratórios que serão utilizados nas aulas práticas. Com isso, as aulas tornar-se-ão mais motivadoras, ao mesmo tempo em que serão reduzidos gastos consideráveis com visitas técnicas, permitindo que os recursos da assistência estudantil sejam otimizados para outros fins.



CONSTRUINDO UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO

6. CONSTRUINDO UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO

Apresentam-se para este projeto de intervenção duas propostas interventivas construídas a partir da reflexão dialética dos contextos instituídos e instituintes no território do IF *campus* Ouricuri – PE trazidos pelas falas dos sujeitos pesquisados.

Considerando a complexidade de fatores internos e externos à instituição que incidem sobre a questão social da evasão escolar que por sua vez demanda a atuação do Serviço Social na educação, do mesmo modo a diversidade de sujeitos sociais que formam a escola (servidores, alunos, família, comunidade) tais propostas foram concebidas a partir da análise de conjunturas internas e externas à instituição.

No que diz respeito aos aspectos externos à instituição e à prática do Serviço Social no IF Sertão PE a partir da Resolução nº 46/2015 e das ações sob gestão da Coordenação de Políticas de Assistência ao Educando, o projeto de intervenção **Tô no IF, tô legal!** apresenta ações estratégicas para o enfrentamento da evasão escolar nesta unidade da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Na mesma medida, no que concerne à formação e à prática docentes configura ser, no atual contexto espaço-temporal do IF *campus* Ouricuri, o **Ateliê Didático** uma proposta de intervenção que contempla eficazmente as demandas apresentadas pelos professores.

Estas propostas entrelaçam-se, cuja simbiose ocorre a partir da formação de uma rede de relações institucionais que são estabelecidas entres os diversos sujeitos sociais presentes neste espaço.

A pertinência entre tais propostas ancora-se na compreensão referenciada na Análise de Conversa Etnometodológica, por tratar-se de etnométodo utilizado para interpretar os anseios, desejos, frustrações e motivações daqueles que vivem cotidianamente neste *campus*.

Face ao exposto, resta plenamente cabível para este trabalho abordarmos a atuação do Serviço Social na educação, em cujo esteio teórico fundamenta-se este projeto de intervenção.



6.1 – TÔ NO IF, TÔ LEGAL!

Este projeto de intervenção objetiva contribuir para a redução das taxas de evasão nos cursos do ensino médio integrado (agropecuária, edificações e informática) do IF *campus* Ouricuri.

Para tanto, foram definidas estratégias de enfrentamento da evasão escolar que contemplam a execução de ações por setores diretamente ligados à assistência aos discentes, do ponto de vista administrativo, pedagógico e sobretudo do ponto de vista social, através do direcionamento das práticas educativas na instituição que perseguem o acesso do aluno às políticas sociais, com destaque para a política de educação.

Neste sentido, a atuação do Serviço Social na educação pauta-se nos princípios do projeto ético-político-profissional que basilar o exercício da profissão a partir da Lei 8.662/93 – Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social.

Assim sendo, a inserção e a permanência na escola de contingentes populacionais de baixa renda que estão na condição de exclusão ou de uma inclusão social precarizada constituem-se em objeto de atuação/intervenção do profissional de Serviço Social na educação.

O Serviço Social escolar objetiva a efetivação do direito à educação pública constitucionalmente assegurada e cotidianamente pouco efetivada para os mais pobres.

Portanto, infere-se que o Serviço Social na escola deve identificar os determinantes econômicos, sociais e culturais presentes na vida do aluno que impactam negativamente na sua vinculação com a escola e que servirão como “bússolas” para a orientação das ações do Serviço Social neste espaço.

Em que pesem as possibilidades e limitações institucionais para a execução deste trabalho, a luta pela efetivação dos direitos sociais para os cidadãos brasileiros, especialmente a juventude sertaneja, será a força-motriz para a sua implantação.

A proposta interventiva desta pesquisa constitui-se na implantação do projeto Tô no IF, to legal! que almeja alcançar o (re) dimensionamento do ato de acolher os alunos dos cursos do Ensino Médio Integrado do IF *campus* Ouricuri, a partir de

seus ingressos e durante suas permanências na instituição, oferecendo-lhes condições favoráveis à conclusão do curso.

No dicionário Aurélio, a palavra acolher possui o sentido de recolher, receber com agrado, recolher-se, refugiar-se.

Mais do que isso, aqui, compreende-se o ato de acolher como elemento estratégico e integrador do aluno ingressante à dinâmica institucional, de modo que o espaço escolar constitua-se num ambiente prazeroso, estimulador da busca pelo conhecimento e, principalmente, capaz de apreender as expectativas e anseios de seus alunos à luz da emancipação do sujeito e de sua inclusão social pela exitosa trajetória da vida estudantil.

O projeto será dividido em três momentos distintos:

1. Ações para superação do tempo de estranhamento;
2. Ações para promoção da afiliação da aprendizagem;
3. Ações para promoção da afiliação institucional.

A periodicidade para o início das atividades será semestral e com atendimento previsto para 20 alunos.

As ações serão resumidamente apresentadas através de fluxograma, que também poderia ser denominado de “trilhograma”, em alusão a todo percurso feito neste trabalho.

6.1.1 - AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DO TEMPO DE ESTRANHAMENTO

Periodicidade: semestral

Número de alunos atendidos: 20

Este momento reveste-se de grande relevância por representar os primeiros contatos do aluno com o ambiente físico e humano do *campus*, podendo ser decisivo para sua permanência na escola.

1º momento: Atividade de acolhida dos alunos ingressantes

- Os alunos serão recepcionados coletivamente, em cada turno, no hall de entrada do campus, por servidores (técnicos-administrativos em educação – TAEs e docentes) e alunos veteranos;
- Fala da Direção Geral;
- Entrega do kit de aluno (blusa, caneca, caderno ou agenda);
- Oferta de lanche;
- Os alunos dirigir-se-ão às salas de aula com o coordenador do curso, professores, TAEs e terceirizados para apresentação do projeto político-pedagógico do curso;
- Realizar-se-á oficina de acolhimento para interação/integração de todos, que contribuirá para o afloramento do sentimento de pertencimento do aluno novato à instituição, no sentido de desmistificar a verticalidade dos espaços institucionais e a reafirmação da proposta de acolhimento ao aluno ingressante.

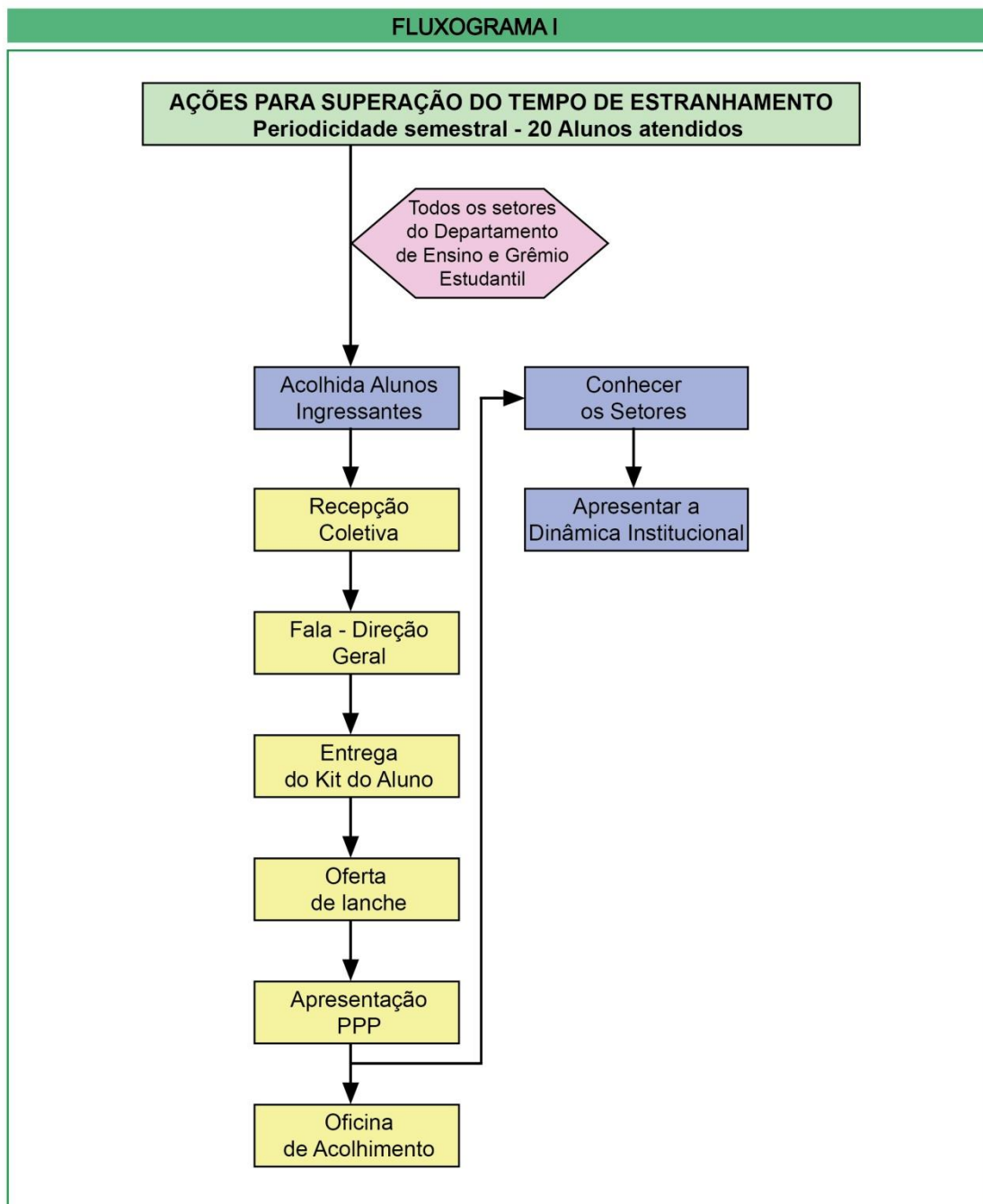
2º momento: No segundo dia letivo, cada turma será conduzida pela Direção Geral e chefia do Departamento de Ensino e/ou Coordenação do Curso a conhecer os setores, sua funcionalidade e respectivos servidores.

3º momento: Acolhida pelo Grêmio Estudantil José de Alencar, NAP e Coordenação de Políticas de Assistência ao Educando (CPAE), Setor de Controle Acadêmico (SCA) e Setor de Saúde (SAS), através da apresentação e discussão da Política de Assistência Estudantil; apresentação do fluxo de atendimento no Setor de Controle Acadêmico e discussão do Regimento Disciplinar Discente do *campus*.

Ao longo dos momentos, o aluno deverá discutir as informações prestadas para facilitar-lhe ao entendimento da dinâmica institucional, cujos questionamentos servirão para repensarmos nossa prática profissional e institucional.

Executores: Todos os setores integrantes do Departamento de Ensino e Grêmio Estudantil.

Fluxograma 1 - Ações para superação do tempo de estranhamento.



6.1.2 AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA AFILIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Periodicidade: semestral

Número de alunos atendidos: 20

1º momento: Monitoramento da frequência escolar

Ações: Elaboração de instrumental técnico (fichas, formulários) para registro de atendimento/acompanhamento do aluno em cada setor – atividade apenas no início do projeto;

Consulta ao SAGE;

Comunicação ao Serviço Social;

Contato telefônico com o aluno na iminência de evasão ou evadido e/ou com seu familiar;

Visita domiciliar.

Executores: Assistentes de aluno, assistente em administração, docentes, representantes de turma, CPAE, NAP, SAS.

2º momento: Acompanhamento bimestral da aprendizagem do aluno

Ações: Identificação do aluno na iminência de reprovação por nota ou já reprovado;

Atendimento interdisciplinar ao aluno para diagnosticar os fatores que lhe dificultam a aprendizagem.

Executores: Coordenador de curso, docentes, NAP.

3º momento: Desdobramentos/Encaminhamentos do 2º momento

Ações: Atendimento individual

Atendimento coletivo: aluno e familiar. Para este atendimento, está prevista a oferta de curso FIC para nivelamento da aprendizagem, com ênfase nas disciplinas de Português e Matemática.

Encaminhamentos internos;

Encaminhamentos externos (rede de proteção social, rede de atenção primária à saúde);

Executores: NAP, Serviço Social, Psicologia, Medicina ambulatorial, Enfermagem, Técnico de enfermagem do *campus*.

4º momento: Estudo de caso

Ações: Apoio pedagógico ao docente no que diz respeito à metodologia de ensino e didática aplicada em sala de aula visando facilitar o processo de aprendizagem do aluno;

Disponibilização de agenda semanal para atendimento individual e estudo de caso.

Executores: NAP, profissionais de Serviço Social, Psicologia, Medicina ambulatorial, Enfermagem, Técnico de enfermagem no *campus*.

5º momento: Fechamento das ações

Ações: Elaboração de projeto para monitoria

Elaboração de relatório conclusivo das ações deste projeto de intervenção e envio ao Departamento de Ensino, Direção Geral e coordenação de cada curso.

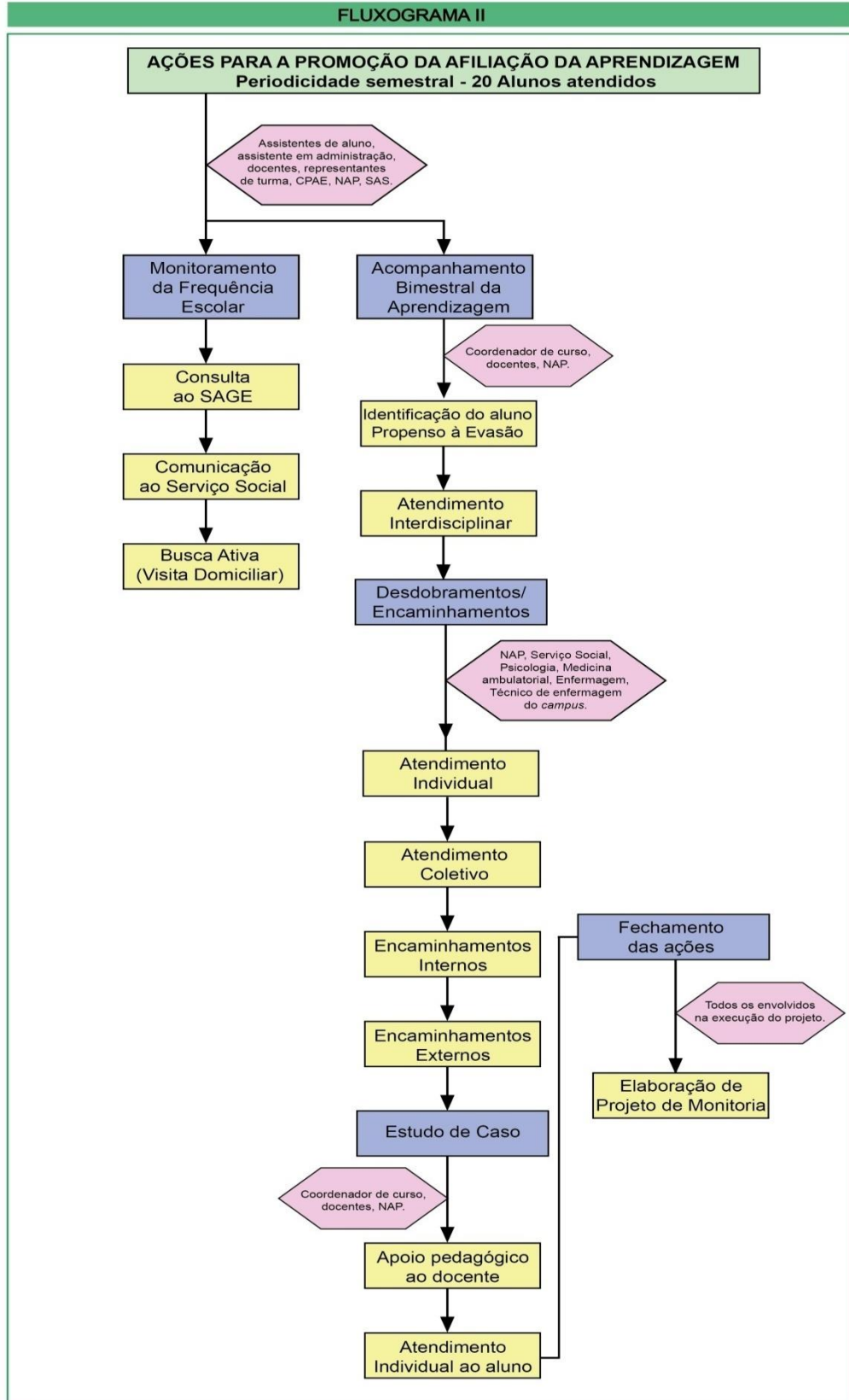
Avaliação da eficiência/eficácia do projeto no desempenho escolar do aluno e da sua afia

Executores: Todos os envolvidos na execução do projeto.

No processo de afiliação da aprendizagem, o profissional de Psicologia deverá trabalhar com questões subjetivas do indivíduo, a exemplo da autoestima, habilidades pessoais, potencialização das competências do aluno, desenvolvimento de sua capacidade de autoafirmação, personalidade, integração/interação com os pares, questões de gênero, dentre outros.

Caberá ao Setor de Serviço Social, a partir de encaminhamentos feitos pelo NAP, intervir em questões relativas a aspectos familiares, comunitários e sociais que impactam negativamente no processo de inserção institucional e de aprendizagem do aluno, a partir do desenvolvimento de atividades de atendimento individual ao aluno, atendimento a seus familiares, encaminhamento para a rede de serviços socioassistenciais e realização de visitas domiciliares.

Fluxograma 3 - Ações para promoção da afiliação da aprendizagem.



6.1.3 AÇÕES PARA PROMOÇÃO DA AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

Periodicidade: semestral

Número de alunos atendidos: 20

1º momento: Roda de conversa com os alunos

2º momento: Oficina com os alunos - **Adolescer: do broto à flor**

3º momento: Oficina com os pais/responsáveis - **Ser mãe, ser pai: Eis a missão!**

Executores: Servidores lotados no Departamento de Ensino.

Após 30 dias de início do semestre letivo, será realizado pelo NAP e CPAE um encontro com os alunos ingressantes para discussão da sua condição de estudante do IF *campus* Ouricuri, em que serão levantados os elementos e as situações internas que lhes causam estranhamento e que possam desencadear o afastamento do aluno da escola.

A partir dos pontos apresentados pelos alunos, será elaborado pelo NAP/CPAE relatório conclusivo para conhecimento do Departamento de Ensino - DEN, que deverá encaminhá-lo às coordenações de curso, que por sua vez deverão reunir-se com os docentes para discussão e tomada de providências naquilo que lhes couber.

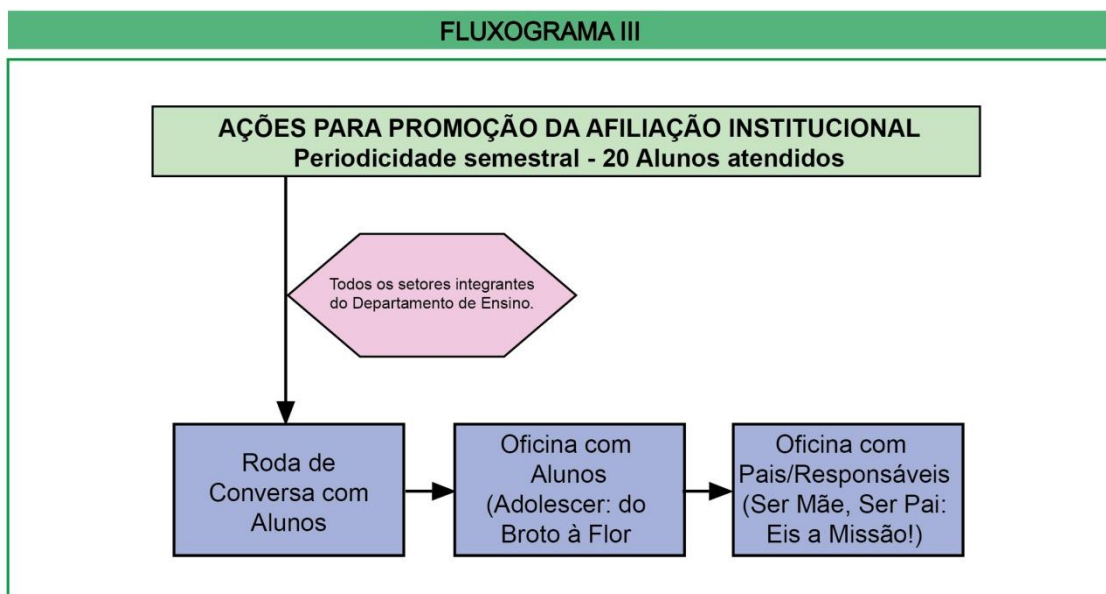
Após a identificação de possíveis ações a serem tomadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula, que devem contemplar a escuta do aluno ingressante, esta proposta deve ser formalizada ao DEN/NAP. Caberá ao NAP o monitoramento da execução das ações definidas pelos docentes como estratégia para superação do tempo de estranhamento institucional.

Sendo a família o núcleo social primeiro, é relevante considerar a sua participação e inserção institucional já no momento de ingresso do aluno na escola, pela promoção de um diálogo coletivo, em que a escola possa conhecer a maneira como ela define seus cuidados mútuos, prioritários, qual o espaço que a escolarização ocupa no modo de construir o futuro de seus membros, assim como

considerar as condições efetivas da organização desta família nos aspectos afetivos, econômicos, culturais e relacionais.

Neste processo, a escola terá condições de direcionar ações que contemplem o empoderamento da família no espaço institucional.

Fluxograma 5 - Ações para promoção da afiliação institucional.



6.2. ATELIÊ DIDÁTICO: UM NOVO ACONTECER DOCENTE NO IF CAMPUS OURICURI – PE

Na pesquisa, os aspectos relacionados à formação e à prática docente constituíram-se claramente em objetos demandantes de uma ação interventiva para a viabilização da materialidade do projeto político pedagógico em razão das conjunturas apresentadas, quais sejam:

- a) Necessidade de construção de uma identidade docente no âmbito da educação, básica, técnica, científica e tecnológica;
- b) Necessidade de oferta de formação continuada para os docentes;
- c) Necessidade de criação do sentimento de pertencimento institucional e local;
- d) Necessidade de garantir apoio didático-pedagógico aos professores;

e) Apreensão e valorização pelos docentes do capital social e cultural do aluno como viés possível para o fortalecimento dos vínculos relacionais em sala de aula.

Neste sentido, a pesquisa trouxe vários elementos que vicejam grande discussão e, sem dúvida, uma postura atitudinal coletiva direcionada para a construção de estratégias de enfrentamento da evasão.

Serão apresentadas a seguir as propostas que vislumbram um novo fazer pedagógico neste e para este *campus*.

É fato que o professor da educação básica, técnica, científica e tecnológica sem formação pedagógica (licenciatura) comumente assume a docência sem o conhecimento das concepções e diretrizes que fundamentam este sistema de ensino, do mesmo modo em que desconhece os instrumentos didático-pedagógicos que alicerçam a prática docente, comprometendo sobremaneira a práxis pedagógica.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que as condições para a efetiva permanência e êxito do aluno no IF Sertão PE está bastante imbricada com o fazer pedagógico neste espaço.

Neste sentido, a formação pedagógica (inicial e continuada) torna-se assaz relevante e necessária, inclusive como instrumento imprescindível à qualificação da prática docente e pela oportunidade de preparação dos sujeitos frente às transformações sociais, inclusive como possibilidade para positiva inserção no mundo do trabalho.

Para tanto, faz-se necessária e mais do que isso, é um direito do professor, a formação pedagógica que seja esteada

“Num projeto singular, com direito inalienável de refletir/avaliar a sua própria formação como processo formativo (metaformação), essa experiência não deve descartar também, reflexões sobre como a formação constitui um projeto de existência, de cultura, de sociedade” (MACEDO, 2010, p.229).

A proposta do Ateliê Didático para implantação no IF *campus* Ouricuri nasce de uma experiência já vivenciada na Universidade Federal da Bahia, cujas atividades são voltadas para os professores universitários desta instituição pública de ensino superior que, à semelhança dos Institutos Federais, possui no seu quadro de docentes profissionais com altas titulações acadêmicas, no entanto sem experiência e formação pedagógicas que lhes permitam desenvolver um trabalho melhor do ponto de vista pedagógico.

Esta qualificação da prática docente perpassa pela compreensão da história de vida do aluno do ensino médio integrado à educação profissional contemporaneamente, seu perfil sociopolítico e cultural, considerando as políticas de assistência estudantil como partícipe deste processo.

Neste sentido, o Ateliê Didático aqui apresentado nasce como uma “ramificação” daquele que é desenvolvido na UFBA, ainda que em espaços diferentes, a essência da proposta é mantida pela simbiose vigente entre seus objetivos nestes espaços, alteram-se, contudo, alguns aspectos peculiares a cada modalidade de ensino.

ATELIÊ DIDÁTICO - PLANO DE CURSO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Modalidades: Presencial (80h); EAD (24h)

Carga horária total: 104 horas

2. EMENTA

Estudo da docência na educação profissional, seu objeto e saberes didático-pedagógicos;

Reflexões sobre a construção da identidade profissional do docente na educação profissional;

Análise das relações entre currículo, formação e docência;

Discussão a respeito das concepções e diretrizes da EPT e das abordagens pedagógicas no contexto do ensino médio integrado;

Apreensão das relações fundamentais e estruturantes do processo didático: ensino-aprendizagem; conteúdo-forma; professor-aluno-conhecimento; ensino-aprendizagem-avaliação;

Reflexões-ações das relações interpessoais na sala de aula;

Organização da prática pedagógica: o processo do ato de planejar e experimentar as aulas a partir dos elementos didáticos constitutivos do plano de ensino.

3. OBJETIVOS:

Geral:

- Promover a formação pedagógica orientada para a política da Educação Profissional e Tecnológica através de reflexões críticas e autocríticas de viés formativo que possibilitem aos docentes a ressignificação de sua profissionalidade e práxis pedagógica a partir da construção de sua identidade profissional no âmbito da EPT;
- Resgatar em suas trajetórias pessoais os traços que influenciaram e influenciam a escolha da profissão como docente da EPT, como meio que possibilite a ressignificação de suas identidades profissionais como professores.

Específicos:

- Ofertar aportes teórico-metodológicos que possibilitem ao docente da EPT a compreensão de seu fazer pedagógico a partir da proposta desta política educacional e a sua atuação institucional diante dos desafios da sociedade do conhecimento no mundo contemporâneo: seus dilemas, sua identidade e profissionalidade;
- Conhecer abordagens pedagógicas relacionadas à educação profissional;
- Analisar os processos de aprendizagem do público juvenil, de modo que lhe seja possível compreender seu capital social, cultural e econômico, como

condição para a troca de saberes e experiências que facilitem o compartilhamento do conhecimento;

- Promover discussões acerca da prática docente na educação profissional, de modo que sejam apresentadas alternativas para o enfrentamento das atuais problemáticas apresentadas cotidianamente na escola partir do conhecimento da proposta desta modalidade de ensino, sob diversos prismas teóricos;
- Conhecer, construir e analisar os tipos e etapas de planejamento de ensino numa perspectiva dialética e crítica;
- Redimensionar suas experiências de modo a qualificar o planejamento didático no espaço da sala de aula a partir da aliança entre o plano pedagógico dos cursos do ensino médio integrado e o perfil dos discentes.

4. PÚBLICO ALVO:

Professores da EPT, lotados no IF *campus* Ouricuri – PE, prioritariamente os não licenciados ou sem formação acadêmica específica para a docência.

• **MEDIADORES:**

- Docentes do IF Sertão PE, membros do Núcleo de Apoio Pedagógico ou convidados que sejam pesquisadores e estudiosos com notório saber na seara da educação profissional.

5. ATIVIDADES, CONTEÚDO E CRONOGRAMA

ATIVIDADES, CONTEÚDOS E CRONOGRAMA				
MÓDULO 1 (PRESENCIAL) - 80h				
Número de ordem	Carga Horária	Conteúdos	Prof./TAE Responsável	Periodicidade Semanal (data)
01	8h	Apresentação do grupo; Discussão da proposta do curso e redefinições; Do sonhado ao vivido: o tornar-se professor; Saberes e dilemas na prática docente da educação profissional.		
02	8h	Abordagens pedagógicas e a dimensão sensível e política na educação profissional Exercício on-line		
03	8h	A relação entre currículo, formação e docência na educação profissional Exercício on-line		
04	8h	Planejamento de ensino: abordagem crítico-constructiva no âmbito da EPT		
05	8h	Estruturantes didáticos para organização e planejamento de aulas		
06	8h	Perfil do estudante IF <i>campus</i> Ouricuri		
07	8h	Metodologias ativas e participativas no ensino da educação profissional e princípios de aprendizagem do estudante adolescente e adulto jovem		
08	8h	Metodologias ativas e participativas na educação profissional 2		
09	8h	Avaliação da aprendizagem no contexto da educação profissional		
10	8h	Síntese e avaliação do curso		

MÓDULO 2 (EAD) - 24h				
Número de ordem	Carga Horária	Conteúdos	Prof./TAE Responsável	Periodicidade Semanal (data)
01	8h	Atividade online: Resignificação do Plano de ensino versão 2		
02	8h	Tema: Docência online - leitura textos e vídeo c/ Fórum		
03	8h	Atividade online: Chat docência online		

6. METODOLOGIA

Os aportes teórico-metodológicos para as atividades do Ateliê didático que fundamentarão a estrutura curricular do curso terão como esteio a Constituição Federal/88, a LDB/96 e seus desdobramentos voltados para a educação profissional e tecnológica, a Lei 8.069/90 e o Estatuto da Juventude/2013 e renomados estudiosos e pesquisadores da educação nacionais e estrangeiros constantes nas referências bibliográficas.

Didaticamente, as atividades do ateliê serão divididas em dois módulos, conforme abaixo:

No módulo 1, as atividades do ateliê serão desenvolvidas de forma interativa, integradora, permitindo aos participantes a abordagem e vivência sensível de conceitos didático-pedagógicos básicos, com base em atividades direcionadas à educação profissional e tecnológica. Serão utilizadas como técnicas pedagógicas: oficinas, exposições participativas, dinâmicas de grupo, relato de vivências, análise e discussão dos textos teóricos, sempre relacionando todas as discussões e produção dos trabalhos com as essências e nuances da educação profissional, seus sujeitos, o cotidiano em sala de aula, o poder institucional frente ao saber e à prática docente e a EPT no contexto do neoliberalismo.

No módulo 2, o trabalho será desenvolvido à distância na modalidade online, devendo os cursistas prepararem o plano de disciplina semestral, tendo como suporte as leituras e estudos realizados no 1º módulo. Usaremos para este fim e como suporte o e-mail institucional, webconferência e as redes sociais como o Facebook, uma vez que no IF Sertão PE ainda não dispomos de uma plataforma virtual para aprendizagem.

8 - (AUTO)AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na proposta pedagógica do curso, a avaliação é entendida como processual e dialética. Deste modo, a assiduidade aos encontros, a participação e o compromisso dos “professores-alunos” na realização das atividades são condições essenciais para o alcance dos objetivos propostos pelo Ateliê Didático, posto que a

fundamentação teórica, o resgate de histórias de vida pessoais e de vida formação-docente culminem com a ressignificação de conceitos e capacidade de ação-reflexão frente aos conteúdos vivenciados no cotidiano da sala de aula.

A partir destes aspectos do curso, coloca-se como proposição para o cursista: participar ativamente das técnicas e dinâmicas desenvolvidas; fazer a leitura dos textos e livros indicados, prioritariamente daqueles que compõem a bibliografia básica e por fim elaborar um planejamento de ensino semestral.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Celso. Como desenvolver competências em sala de aula. Petrópolis: Editora Vozes, fascículo 8, 2001.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf

_____. Lei nº 11.892 de 9 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diários Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

D'ÁVILA, C. Cardápio pedagógico (textos compilados). Salvador: UFBA/UNEB, 2000.

_____, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. Revista FAEEBA. p. 33-42, 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 4 de set. 2016.

GARCIA, C. M. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. Nietzsche e a Educação. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem. (Vídeo 19h06). SM Brasil. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>>. Acesso em: 01.08.2018.

MACEDO, R. S. Currículo, implicação, autonomia e formação. In: _____ Atos de currículo formação em ato? : para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011. p. 121 - 129.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. In: ALMEIDA, M. E, B de; MORAN, J. M. (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Um Salto para o futuro. 2005. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoi/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 21 jun. de 2016.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 73 – 93.

SANTOS; E. O.; CARVALHO; F. S. P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. ETD – Educ. Temát. Digit. Campinas/SP, v. 18, n. 2, p. 23-42, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749/12238>>. Acesso em: 15 jun. de 2016.

VASCONCELOS, C. Planejamento. Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

_____, Celson dos Santos. A construção do conhecimento em sala de aula. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. A. P. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____ (Org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2 ed. Campinas: Papirus, 2015. p. 267-298.

_____, I. P. A.: D'AVILA, C. Profissão Docente: novos sentidos, novas práticas. Campinas: Papiru, 2008s

VASCONCELOS, C. Planejamento. Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135. P. 675-684, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38na06.pdf>. Acesso em 01.08.2018.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____ (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. Por uma teoría da pedagogía. Ijuí: Edunijui, 2002.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACEDO, R. S. Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilheus: Editus, 2011.

NÓVOA, A. Profissão professor. PORTO: Porto Editora, 1999.

REHEM, C. M. Perfil e Formação do Professor de Educação Profissional Técnica. Senac Nacional, 2009.

ROSA, M. I. P.; et. al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011.

SANMARTÍ, N. Avaliar para Aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, Maria da Silva. O habitus professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, nº 29, Mai/Jun/Jul/Ago 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf>.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papyrus, 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intento do desvelamento do fenômeno da evasão escolar como motivação para este projeto de intervenção deu-se pelo estudo, discussão, análise e compreensão dos fatos e dos sujeitos presentes no cotidiano da escola espaço desta pesquisa.

Na primeira parte, num estudo mais amplo, a historicização da educação profissional no Brasil, como elemento introdutório deste trabalho, fez-se relevante pela necessidade de conhecimento da conjuntura nacional que vem legitimando a formação técnica da população brasileira de baixa renda ao longo de décadas.

Nesta análise, observou-se que a educação profissional e tecnológica, desde sua origem, desenvolveu-se em conjunturas políticas, econômicas e sociais específicas e adversas que influenciaram, conseqüentemente, as concepções e diretrizes adotadas para esta política de ensino ao longo dos anos.

Com isso, é forçoso constatar que a EPT, enquanto modelo específico de ensino, atravessou o século XX num contexto de antagonismos e desafios que lhe imputaram a necessidade de fortalecimento de sua proposta pedagógica para as massas trabalhadoras num movimento contra-hegemônico à relação de subalternidade nacional ao capital estrangeiro.

O Brasil ainda se apresenta como um país com grande número de analfabetos, de trabalhadores na informalidade, de concentração de riqueza, conseqüentemente, com notória desigualdade social entre seus cidadãos, ainda que tenha avançado no processo de resgate de pertencimento a um Estado democrático de direito trazido pela Constituição Federal/1988.

Nem mesmo o recente período de redemocratização do país e a dupla eleição de um operário à presidência do Brasil conseguiram romper com a histórica subserviência do capital nacional ao estrangeiro.

Destarte, as mudanças do capitalismo neoliberal, flexível e excludente determinam a proposta da formação pessoal, técnica e tecnológica dos nossos jovens oriundos de classes populares, razão pela qual houve momentos de avanços e retrocessos na história da EPT no Brasil.

Ainda sobre os aspectos intrínsecos à educação profissional e tecnológica, claro está que a inserção e a posição alcançadas pela educação profissional no

sistema nacional de ensino estão visceralmente entrelaçadas com as políticas de currículo, enquanto conjunto representativo de toda riqueza material e imaterial presentes na escola.

Isto posto, assevera-se que a proposta curricular na EPT deve contemplar a aliança entre os conteúdos e a vida cotidiana dos alunos, como condição primeira para que o conhecimento seja válido.

Com isso, depreende-se que na educação profissional, pela própria natureza e especificidade deste tipo de ensino, o (re)conhecimento das experiências e vivências dos sujeitos possibilita o alcance de melhores resultados, sendo a saída exitosa do aluno o ápice de todo o processo educativo institucionalizado.

Neste processo, reconhece-se a necessidade de garantia do empoderamento da comunidade acadêmica na educação profissional no sentido de coibir os desgovernos na condução desta política e a padronização dos conteúdos, uma vez que quanto maior a conexão entre currículo, trabalho e a vida do aluno, maior será a oportunidade dada a este para, verdadeiramente, alcançar o sucesso nos estudos.

Ainda na primeira parte, apresentou-se a maior política de expansão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica desde a sua criação, representativa de um verdadeiro movimento de desbravamento dos mais longínquos municípios brasileiros.

Produto de ampla discussão com a sociedade, a interiorização dos Institutos Federais materializa-se pelo reconhecimento do governo federal do período de 2003-2010 da necessidade de promover desenvolvimento em regiões brasileiras com potencial econômico pouco explorado, além de oferecer a formação integral de seus habitantes, em que se inclui a formação e qualificação para o trabalho.

Acrescente-se a estes propósitos, a adoção nos IFs de uma política de inclusão que representa

“um conjunto de ações que promovam a preparação para o acesso, o ingresso, a permanência, a conclusão com sucesso do percurso formativo e a inserção no mundo do trabalho de grupos em desvantagem social”. (SETEC/SECAD, 2008, p. 07).

A despeito da missão institucional dos Institutos Federais, que tem na inclusão social seu mais expressivo objetivo, esclarece Pereira que

[...] a inclusão não livra o recém incluído de vulnerabilidades que o acompanham, é preciso que ele seja ainda apoiado no umbral da inclusão, para ter possibilidades de ser inserido no circuito das institucionalidades e de poder conquistar ou recuperar a sua condição de sujeito numa sociedade que, embora permaneça desigual, deixará de ser dual. (PEREIRA, 1998, p. 125).

Trata-se, pois, da imperiosa obrigação do Estado em garantir a cobertura do cidadão por amplas políticas sociais, permitindo-lhe, efetivamente, o usufruto da cidadania que se manifesta sobretudo pela permanência na escola de estudantes oriundos das classes sociais mais pauperizadas.

Não obstante a esta diretriz social dos Institutos Federais e das conquistas experimentadas nos últimos anos, a superação das altas taxas de evasão, retenção e repetência na educação profissional e tecnológica figuram-se como grandes desafios que devem ser superados e que tornam evidentes que as ações institucionais até o momento não têm sido suficientes para transformação desta realidade.

Neste contexto, vale destacar que a organização didática e a acadêmica nos IFs, principalmente no que se refere às matrizes curriculares, devem tornar-se flexíveis e abertas ao entrelaçamento de conteúdos curriculares e, por conseguinte, de conhecimentos.

Este movimento simbiótico entre os vários tipos de conhecimentos deverá ser empreendido no sentido de aproximar os sujeitos plurais, preservando a identidade de cada um deles e os conhecimentos ao longo de sua vida.

Na segunda parte, foi abordada a criação do IF Sertão PE e a fundação do IF *campus* Ouricuri no contexto da política de expansão dos Institutos Federais.

Na terceira parte, apresentaram-se elementos constitutivos do objeto deste trabalho. Abordou-se a evasão na educação profissional e tecnológica no Brasil e mais especificamente no IF *campus* Ouricuri a partir da contextualização da complexa relação deste fenômeno com os sujeitos (Estado, sociedade, família, aluno).

Procurou-se analisar os vários ângulos prismáticos que envolvem esta questão social, permitindo a análise da concepção institucional sobre a evasão em confronto com a percepção do aluno e de sua família, de maneira que fossem evitados entendimentos falseados e pré-concebidos sobre o fenômeno que culminassem em análises superficiais e infundadas.

Nessa lógica, o caminhar pelas trilhas constituiu-se num movimento desbravador pela observância dos aspectos sócio-históricos, econômicos, políticos, ambientais e culturais que formam o indivíduo, sem desconsiderar a subjetividade e a especificidade do papel social de cada um destes e a relação estabelecida com a escola.

Deste modo, o estudo dos achados da pesquisa a partir da Análise da Conversa Etnometodológica foi realizada sob a perspectiva de estabelecer uma relação crítico-reflexiva entre a fala dos entrevistados com as situações presentes na dinâmica escolar que são propulsoras da evasão, assim como outras situações na vida do aluno para além dos muros institucionais.

Neste trilhar, o grande desafio foi a apreensão dos significados e sentidos que os sujeitos atribuíram à diversidade de elementos que caracterizam a evasão e, na mesma medida, constatou-se ser imperativo à instituição repensar as bases estruturais em que estão alicerçados o seu fazer pedagógico a partir dos objetivos perseguidos pela educação profissional, a intencionalidade de seus currículos, mas sobretudo o repensar da forma como os sujeitos relacionam-se neste espaço, cujas ações estão voltadas principalmente para a formação integral do jovem trabalhador, oriundo na sua maioria das classes populares.

Sobre a apreensão do discurso dos entrevistados, DOC8 faz a seguinte reflexão:

“Toda essa energia do discurso foi parcamente materializada pela língua (...). A dimensão do discurso é muito maior do que nossa capacidade de dizer.”

Infere-se observar, portanto, a incapacidade de apreensão plena das falas dos sujeitos pela própria condição da natureza humana. Em que pese esta realidade, buscou-se garantir fidedignidade à transcrição das falas.

A escuta tanto de alunos evadidos quanto de alunos frequentes ampliou o estudo deste fenômeno social, de modo que ambas percepções apontaram fatores institucionais que contribuíram para a evasão e que ainda estão presentes no cotidiano da escola estudada, a exemplo da semestralidade das matrículas.

Em lógica decorrência dos fatos narrados, oportuno é à instituição escolar estudada avaliar a eficácia das matrículas semestrais e suas implicações no processo de aprendizagem do aluno, considerando que a “passagem” dos alunos de turmas ingressantes com oferta anual de disciplinas para a oferta de disciplinas semestralmente mostrou ter sido uma experiência negativa para estes alunos, em alguns casos, culminando com a saída do aluno da escola.

Do mesmo modo, garantir esta avaliação por alunos que já iniciaram os estudos com a prática de matrículas semestrais para o ensino médio.

Atentando-se, inclusive, para o fato de que apenas este *campus* do IF Sertão PE oferta disciplinas divididas por semestres em turmas do ensino médio integrado.

Os relatos apontaram a relação entre evasão e aspectos das situações de vulnerabilidade socioeconômica do aluno, do parco desempenho acadêmico, dos currículos, da dificuldade de transporte e da própria dinâmica institucional que ensejam um novo fazer pedagógico para este *campus*, que perpassa por uma complexa e necessária aliança entre os membros da instituição e a comunidade acadêmica como um todo.

Por outro lado, faz-se imprescindível a oferta de formação inicial e continuada para os professores como instrumentos para uma práxis pedagógica pautada pelo conhecimento, ética e respeito às possibilidades e limitações apresentadas pelo aluno, tanto no aspecto cognitivo quanto nos aspectos subjetivos, pessoais, relacionais e culturais.

É incontestável afirmar que a compreensão e o enfrentamento da evasão na educação profissional e tecnológica requerem amplos estudos e conhecimentos sobre família, juventude, capital e transformações no mundo do trabalho, na perspectiva do entendimento de sua multicausalidade que por sua vez demanda a ação do Estado através das políticas públicas.

O Estado brasileiro necessita ampliar as políticas públicas, através das quais as camadas populares terão melhores condições de sobrevivência e de acesso aos bens sociais e coletivos, como educação, saúde, assistência social, moradia, etc.

É à luz deste ideário que o IF Sertão PE vem buscando cumprir sua missão institucional na educação, principalmente, jovens e adultos jovens do Sertão de Pernambuco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED - Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em 20/04/2018.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Escritores de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p.39-64.

_____, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (Orgs.). Escritores de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p. 65-69.

_____, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (Orgs.). Escritores de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d. p.71-79.

_____, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (Orgs.). Escritores de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998e. p. 81-126.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.

_____. Legislação informatizada. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 - publicação original. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 22/04/2018.

_____. Constituição Federal de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 02/04/2018.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 10 mar. 2018.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Resolução nº 194 de 23 de setembro de 1998. Disponível em <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-194-de-23-de-setembro-de-1998.pdf>. Acesso em 14.04.2018.

_____. CNE/CEB. Resolução Nº 4 de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. 1999.

_____. Conif. Disponível em <http://portal.conif.org.br/br/institucional/conif>. Acesso em 14.04.2018.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003-2007. – Brasília: MTE, SPPE, 2003. 56p. Disponível em file:///C:/Users/HP/Downloads/plano_nacional_qualificacao_brasil.pdf. Acesso em 09/04/2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica. Por uma Profissionalização Sustentável. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>. Acesso em 28.03.2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2005. Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf. Acesso em 30.03.2018.

BRASIL. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2007. Disponível em https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf. Acesso em 09/04/2018.

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007.

_____. Lei n ° 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011.

_____. MEC/PRONATEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. 2011. Acesso em 28.03.2018.

_____. CNE/CEB. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em 15/04/2018.

_____. Portaria 168 de 07 de março de 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21562:publicacoes-portarias-mec>. Acesso em 28.03.2018.

_____. Medida provisória nº 746/2016 (Reformulação Ensino Médio) de 23/09/2016. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 27/04/2018.

_____. MEC. Sumário Executivo de Medida Provisória nº 746/2016. Tfile:///C:/Users/HP/Downloads/Sumario_Executivo_MPV_746.pdf. Acesso em 03/05/2018.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 28.04.2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base. Brasília, dezembro/2017. Disponível em portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 05/04/2018.

_____. Roteiro para debate nas Conferências Estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica “Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social” - Brasília, abril, 2006. Disponível em http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/texto_base_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica.pdf acesso em 28.03.2018.

BRASIL. Portal da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 22.03.2018.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/ouricuri/panorama> acesso em 29/09/2017.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. Sobre o campus. Disponível em <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/our-o-campus>. Acesso em 29.09.2017.

_____. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.

Disponível em: https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf. Acesso em 20.03.2017.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Projeto pedagógico institucional. / IF Sertão Pernambucano. Comissão de Elaboração do PPI. – Petrolina: IF Sertão-PE, 2017. 109 p.: il., color; 30cm.

_____. Ministério da Educação. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes. Setec, Brasília, 2010.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Resolução nº 11 de 16 de maio de 2017.

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Departamento de Controle Acadêmico. Petrolina, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas – Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: SESu/MEC, ANDIFES, ABRUEM, 1996. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em mai. 2018.

_____. Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário. Disponível em www.ifto.edu.br/portal/docs/dae/permanencia/acordao-506-2013pdf acesso em 08/03/2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25/06/2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em mai. 2018.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Pág. 34. Acesso em mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. IF Sertão PE. Portaria nº 476/2015. Disponível em <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/portarias-rei/finish/5-portarias-2015/653-portaria-n-476-de-31-de-agosto-de-2015>. Acesso em mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. Regimento Interno das Secretarias de Controle Acadêmico do IF Sertão PE. Petrolina, 2016.

_____. Ministério da Educação. Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Redenção na Rede Federal de Educação Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: 2014.

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

CARDOSO, J.R., JOSÉ CELSO et al. Políticas de emprego, trabalho e renda no Brasil: desafios à montagem de um sistema público, integrado e participativo. Brasília: IPEA, 2006. (Texto para discussão, 1237). Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4473. Acesso em 30 de março de 2018.

CHARTIER, Ana Marie. Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, n. 94, p. 95-121, 1988.

COSTA, Áurea de Carvalho. Neoliberalismo: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013

COULON, Alain. *Etnometodologia*. trad. ALVES, Ephraim Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária; tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. - Salvador: EDUFBA, 2008. 268 p.

CUNHA, Luiz Antônio. Antecedentes das escolas de aprendizes artífices: o legado imperial/escravocrata. *Revista da Faculdade de Educação*, Niterói, UFF, v. 11n. 2, p.47-66, jul/dez.,1984.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Política Educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar – RBPG - Políticas, Sociedade e Educação, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147 - 176, dezembro, 2011.

_____, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, set/dez. 2011, p. 775.

_____, Rosemary. ARAÚJO, Adilson Cesar de. MENDES, Josué de Sousa. (org.) *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília: Editora do IFB, RIMEPS, 2014.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Campinas, Cad. Cedes*, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1962.

FONSECA, J.J.S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 1, p. 112-124, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. Pedagogia do Oprimido. 56 ed. Rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Educação e mudança. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Apostila.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; Krug, André; SIMON, Cátia. Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

_____, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1087. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08.04.2018.

_____, Gaudêncio (org.) - Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006. 449 p.

_____, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo - Fundação Carlos Chagas - v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf acesso em 21/05/2018.

GENTILI, P. (org). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSSO, D. Repetência: a cruel enroscada da repetência: a hora de mudar tudo. *Revista Nova Escola*. 10 abr. 1998.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 3ª edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1979.

HOFFMANN, Jussara. Mito & Desafio – uma perspectiva construtivista. 44ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014.

IAMAMOTO, Marilda V. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

JOHANN, C. C. Evasão escolar no Instituto Federal Sul-rio-grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo. 2012. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2012.

KRAWCZYK Nora. O ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6).

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho São Paulo: Cortez, 2000A.

_____, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: Educ. Soc., Campinas, vol.27, n.96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____, Acácia Z. (org). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v.21, n. 2, p. 73-91, mai/ago 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. pág. 111. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em 20/04/2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Lucília. R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MACHADO, Marcela R. L.: MOREIRA, Priscila R. Educação Profissional no Brasil, Evasão Escolar e transição para o Mundo do Trabalho. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SenEPT). Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte/MG, 2010.

_____, L. R. S.; VELTEN, M. N. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-33, out./dez. 2013. doi:10.1590/S0101-73302013000400006.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 5. Edição. São Paulo, Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Entrevista com o professor Dante Henrique Moura (IFRN) sobre a Reformulação do Ensino Médio em 20/09/2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-o-professor-dante-henrique-moura-ifrn-sobre-reformulacao-do-ensino-medio>. Acesso em 15.04.2018.

NERI, Marcelo. C. O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

PARENTE, L. Foto fachada do IF Sertão-PE Campus Ouricuri. Arquivo Pessoal, 2015.

Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em <https://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>. Acesso em mai.2018.

PNP – Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acess. Em 15. 04.2018.

PASSUELLO, Caroline Benevenuto& OSTERMANN, Ana Cristina. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de impressões. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n3/a06v12n3>. Acesso em 14/05/2018.

PONTE, J. P. Estudos de caso em Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro, UNESP, 2006, ano 19, n. 25, p. 105-132.

Popularidade de Lula bate recorde e chega a 87%, diz Ibope. G1 em 16/12/2010. Disponível em [www.http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html](http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html). Acesso em 13/04/2018.

QUELUZ. Gilson Leandro. Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930). Curitiba: CEFET PR, 2000.

RABINOW, P. (Orgs.). Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

Relatório do movimento Todos Pela Educação apresenta estudos inéditos. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/34223/relatorio-do-movimento-todos-pela-educacao-apresenta-estudos-ineditos/>. Acesso em 06.05.2018.

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

RISTOFF, D. 1995. Evasão: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina, UFSC. (mimeo).

RISTOFFI, Dilvo - Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999 - 244 p.

RUMBERGER, R.W. – Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis (pp.135-155) Cambridge: Harvard Education Press, 2004.

SÁ, Maria Roseli G. de. Pontos sobre Currículo Escolar. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo nos cursos de Graduação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I, 2008. Digitado.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios dasociedade de classes. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p.223 – 274.

SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda.Reforma do ensino médio - Pragmatismo e lógica mercantil. In:Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/769/721. Acesso em 20/04/2018.

SOARES, Tufi et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais - Educ. Pesq., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17^a.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, 2013. Disponível em: <http://www.mpe.faced.ufba.br/>. Acesso em 03.01.2018.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. Etnometodologia e Análise da Conversa. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio, 2015.

ZAGURY, T. O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 7. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista - Aluno Evadido

f) Você apresentou alguma dificuldade para frequentar a escola regularmente?

Sobre o curso:

a) Como foram os semestres iniciais?

b) Como era a sua dedicação ao curso? Você achava suficiente?

c) Como avaliava seu rendimento escolar? Estava satisfeito?

d) Como você obtinha informações a respeito do curso?

e) Como era o acesso às informações da Secretaria de Controle Acadêmico/Coordenação

do curso?

f) Você compreendia a matriz curricular/componentes curriculares do curso?

g) Obteve orientações sobre essa matriz?

h) Como eram as matrículas semestrais?

i) Qual era sua segurança em relação aos componentes curriculares escolhidos?

j) Teve acompanhamento de algum professor no contra-turno?

k) Recebeu algum tipo de auxílio institucional (bolsa Pibic, Pibex, auxílio estudantil, etc.)?

Caracterização da evasão:

a) Por que se desvinculou do curso? Quando foi?

b) Você considera que esse desligamento foi uma decisão sua?

c) Qual o principal motivo para o seu desligamento?

d) Tinha algum projeto de vida a partir do curso?

Situação hoje:

a) Faz outro curso atualmente? Onde?

b) A experiência no IF *campus* Ouricuri ajudou na escolha desse curso?

c) Quando concluiu?

d) Conseguiu fazer aproveitamento de estudos?

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista - Aluno Frequente

ROTEIRO DE ENTREVISTA (aluno/a frequente)

Caracterização pessoal:

Dados pessoais:

- a) Nome:
- b) Estado civil atua (filhos?):
- c) Endereço/bairro atual:
- d) Escolaridade e profissão dos pais?
- e) Participação na vida econômica da casa durante o curso? Trabalha?
- f) Com quem você reside atualmente?

Escolaridade anterior:

- a) Como foi sua trajetória escolar no ensino fundamental/médio? Escola pública e/ou privada?
- b) Como era seu rendimento escolar?
- c) Iniciou/concluiu algum outro curso médio/superior?

Objetivos em relação ao IF *campus* Ouricuri:

- a) Quais são suas expectativas/perspectivas em relação ao IF *campus* Ouricuri?
- b) Por que escolheu o curso de _____?
- c) Por que escolheu o IF *campus* Ouricuri?
- d) O que você sabia a respeito do IF *campus* Ouricuri?
- e) Possui algum projeto de vida a partir do curso?
- f) Quais são as suas pretensões após o curso?

Impactos institucionais:

- a) Como é a sua relação com os professores?
- b) Como é a sua relação com os colegas?
- c) Como é seu rendimento escolar?
- d) Como você avalia as aulas?

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista - Aluno Frequente

e) Você consegue/conseguiu compreender facilmente o funcionamento do IF *campus*

Ouricuri?

f) Você apresenta alguma dificuldade para frequentar a escola regularmente?

Sobre o curso:

a) Como são/foram os semestres iniciais?

b) Como é a sua dedicação ao curso? Você considera suficiente?

c) Como avalia seu rendimento escolar? Está satisfeito (a)?

d) Como você obteve informações a respeito do curso?

e) Como é o acesso às informações da Secretaria de Controle Acadêmico/Coordenação

do curso?

f) Você compreende a matriz curricular/componentes curriculares do curso?

g) Obteve orientações sobre essa matriz?

h) Como você avalia as matrículas semestrais?

i) Você sente segurança em relação aos componentes curriculares escolhidos?

j) Você é acompanhado por algum professor no contra-turno?

k) Recebe algum tipo de auxílio institucional (bolsa Pibic, Pibex, auxílio estudantil, etc.)?

Caracterização da evasão:

a) Você teve algum colega que desistiu do curso?

b) Qual o principal motivo que você considera para que haja evasão?

c) Possui algum projeto de vida a partir do curso?

Obs.: A ordem das perguntas seguirá de acordo com a fluidez da fala do (a) entrevistado (a).

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista - Docentes

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (docentes)

Caracterização pessoal:

Dados pessoais:

- a) Nome:
- b) Escolaridade:
- c) Curso a que está vinculado:
- d) Endereço/bairro atual:
- e) Você possui residência fixa no município sede do IF *campus* Ouricuri?

Objetivos em relação ao IF *campus* Ouricuri:

- a) De que forma sua prática docente contribui para a permanência do aluno no *campus* Ouricuri?
- b) Você conhece a Política de Assistência Estudantil do IF Sertão PE?
- c) Qual o seu regime de trabalho atualmente neste *campus*?
- d) Qual a sua disponibilidade semanal para o contra-turno?
- e) Com que frequência tem assistido o aluno no contra-turno?

Aspectos (inter) institucionais:

- a) Quais os elementos que impactam negativamente na sua atuação profissional, principalmente na sala de aula?
- a) O clima organizacional é favorável ao bom desempenho de seu trabalho?
- b) Considera que seu trabalho tem contribuído para o cumprimento da missão institucional?
- c) Sobre a relação interpessoal com os discentes, qual a sua postura?
- d) Quais fatores você identifica como obstáculos à aprendizagem pelo/a aluno/a?
- e) Que avaliação você faz das condições de acesso do aluno ao IF *campus* Ouricuri?

Caracterização da evasão:

a) Quais as situações presentes no cotidiano escolar do/a aluno/a que dificultam a permanência dele (a) no IF *campus* Ouricuri?

b) Qual o principal motivo que você considera propulsor da evasão?

c) Quais situações externas à escola mais frequentes da vida do aluno que considera

desencadeadoras da evasão?

d) Qual/ais aspectos institucionais que reconhece como propulsores da evasão?

Obs.: A ordem das perguntas seguirá de acordo com a fluidez da fala do (a) entrevistado (a).

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista – Gestora

Caracterização pessoal:

Dados pessoais:

- a) Nome:
- b) Escolaridade:
- c) Endereço:
- d) Você possui residência fixa no município sede do IF *campus* Ouricuri?

Objetivos em relação ao IF *campus* Ouricuri:

- a) Quando a senhora assumiu a direção geral do IF *campus* Ouricuri?
- b) De que forma sua gestão tem contribuído para a permanência do aluno no IF *campus* Ouricuri?
- c) A senhora conhece a Política de Assistência Estudantil do IF Sertão PE?

Aspectos (inter) institucionais:

- a) Quais as circunstâncias presentes na instituição que têm sido prioridade para a sua gestão?
- a) O clima organizacional é favorável ao bom desempenho de seu trabalho?
- b) Considera que seu trabalho tem contribuído para o cumprimento da missão institucional?
- c) Sobre a relação interpessoal com os discentes, qual a sua postura?
- d) Quais fatores a senhora identifica como obstáculos à aprendizagem pelo/a aluno/a?
- e) Que avaliação você faz das condições de acesso do aluno ao IF *campus* Ouricuri?

Caracterização da evasão:

- a) Quais as situações presentes no cotidiano escolar do/a aluno/a que dificultam a permanência dele (a) no IF *campus* Ouricuri?
- b) Qual o principal motivo que a senhora considera propulsor da evasão?

c) Quais situações externas à escola mais frequentes da vida do aluno que a senhora

considera desencadeadoras da evasão?

d) Qual/ais aspectos institucionais que reconhece como propulsores da evasão?

Obs.: A ordem das perguntas seguirá de acordo com a fluidez da fala do (a) entrevistado (a).

APÊNDICE E

Roteiro de Entrevista – Pais/Mães de Alunos Evadidos

Roteiro de Entrevista (pais/mães de aluno(a) evadido)

Caracterização pessoal:

Dados pessoais:

- a) Nome:
- b) Estado civil atual:
- c) Endereço/bairro atual:
- d) Escolaridade e profissão:

Objetivos em relação ao IF *campus* Ouricuri:

- a) Ao concordar que seu/sua filho (a) estudasse no IF *campus* Ouricuri, quais foram suas expectativas/perspectivas?
- b) Por que escolheu o IF *campus* Ouricuri?
- c) O que você sabia a respeito do IF *campus* Ouricuri?
- d) Após o ingresso de seu/sua filho (a) suas expectativas foram contempladas? Explique.

Impactos institucionais:

- a) Você acompanha o estudo de seu/sua filho (a)? De que forma?
- a) Você sente segurança em relação ao trabalho desenvolvido nesta escola?
- b) Seu/sua filho(a) apresenta alguma dificuldade para frequentar a escola regularmente?
- c) Seu/sua filho(a) recebe algum tipo de auxílio institucional (bolsa Pibic, Pibex, auxílio estudantil, etc.)?

Caracterização da evasão:

- a) Quais as situações presentes no cotidiano escolar de seu/sua filho (a) que dificultam a permanência dele (a) no IF *campus* Ouricuri ?
- b) Qual o principal motivo que você considera para que haja evasão?

Obs.: A ordem das perguntas seguirá de acordo com a fluidez da fala do(a) entrevistado(a).

APÊNDICE F

Roteiro de Entrevista – Pais/Mães de Alunos Frequentes

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (pais/mães de aluno frequente)

Caracterização pessoal:

Dados pessoais:

- a) Nome:
- b) Estado civil atual:
- c) Endereço:
- d) Escolaridade e profissão:

Objetivos em relação ao IF *campus* Ouricuri:

- a) Ao concordar que seu/sua filho (a) estudasse no IF *campus* Ouricuri, quais foram suas expectativas/perspectivas?
- b) Por que escolheu o IF *campus* Ouricuri?
- c) O que você sabia a respeito do IF *campus* Ouricuri?
- d) Após o ingresso de seu/sua filho (a) suas expectativas foram contempladas? Explique.

Impactos institucionais:

- a) Você acompanhou o estudo de seu/sua filho(a)? De que forma?
- a) Você sentia segurança em relação ao trabalho desenvolvido nesta escola?
- b) Seu/sua filho(a) apresentava alguma dificuldade para frequentar a escola regularmente?
- c) Seu/sua filho(a) recebeu algum tipo de auxílio institucional (bolsa Pibic, Pibex, auxílio estudantil, etc.)?

Caracterização da evasão:

- a) Quais as situações presentes no cotidiano escolar de seu/sua filho (a) que dificultaram a permanência dele (a) no IF *campus* Ouricuri?
- b) Qual o principal motivo que você considera para que haja evasão?

Obs.: A ordem das perguntas seguirá de acordo com a fluidez da fala do (a) entrevistado (a).

APÊNDICE G

Roteiro de Entrevista – TAE

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (TAE)

Caracterização pessoal:

Dados pessoais:

a) Nome:

b) Escolaridade:

c) Endereço:

Objetivos em relação ao IF *campus* Ouricuri:

a) Como você explica a relevância de seu cargo para a efetivação da assistência ao educando?

b) Dentre suas atribuições institucionais, identifique a que considera mais relevante no

atendimento à demanda discente?

c) Você conhece a Política de Assistência Estudantil do IF Sertão PE?

Aspectos (inter) institucionais:

a) Quais os aspectos institucionais que impactam negativamente na sua atuação profissional?

a) O clima organizacional é favorável ao bom desempenho de seu trabalho?

b) Considera que seu trabalho tem contribuído para o cumprimento da missão institucional?

c) Sobre a relação interpessoal com os discentes, qual a sua postura?

d) Quais fatores você identifica como obstáculos à aprendizagem pelo/a aluno/a?

e) Que avaliação você faz das condições de acesso do aluno ao IF *campus* Ouricuri?

Caracterização da evasão:

a) Qual o principal motivo que você considera propulsor da evasão no IF *campus* Ouricuri?

b) Quais situações mais freqüentes da vida do aluno externas à escola que considera desencadeadoras da evasão?

APÊNDICE G

Roteiro de Entrevista – TAE

c) Suas atividades profissionais e cotidianas têm contribuído para a redução da evasão no

IF *campus* Ouricuri? De que forma?

d) Qual/ais aspectos institucionais que reconhece como propulsores da evasão?

Obs.: A ordem das perguntas seguirá de acordo com a fluidez da fala do (a) entrevistado (a).

ANEXO A



ANEXO C - I

**REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PESSOAS LEGALMENTE INCAPAZES
(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)**

O que é assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **"ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: estratégias de enfrentamento da evasão escolar no IF *campus* Ouricuri - PE"**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana Valéria Gomes Coriolano de Medeiros, residente na R. Júlio Lins, 115 - Centro - Ouricuri/PE - cel.: (87) 9.9629-6145 - CEP 56.200-000 Email: valeriacoriolano@bol.com.br para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar) - Cel. (87) 9.8122-3778 e está sob a orientação de Penildon Silva Filho, telefone para contato: (71) 9. 9962-7179 e-mail: silvafilhopenildon@yahoo.com.br.

Esta pesquisa objetiva identificar os elementos condicionantes e determinantes das situações de evasão escolar dos alunos dos cursos do Ensino Médio Integrado (Agropecuária, Edificações e Informática) no período de 2015 a 2017.

Para a coleta de dados serão adotadas entrevistas semiestruturadas, uso de imagens dos pesquisados, gravações em áudio e vídeo, consulta a documentos institucionais, pesquisa bibliográfica, registros de campo e observação direta e/ou participante.

A participação do sujeito na pesquisa ocorrerá no período 08 a 16/05/2018.

A execução da pesquisa em epígrafe não oferece riscos físicos a seus participantes, uma vez que não será realizada nenhuma atividade ou experimento físico que possa lesioná-lo fisicamente.

Para reduzir os riscos de natureza psicológica da pesquisa, uma vez que trataremos de assuntos relacionados com a condição socioeconômica do aluno e de seu grupo familiar será garantida ao entrevistado a realização de entrevista na sala de atendimento individual do setor de saúde do *campus* (ambiente climatizado e com mobiliário adequado, inclusive para cadeirante). Será enfatizado ao entrevistado que ele pode desistir da pesquisa a qualquer momento e que sua identidade será mantida em sigilo.

Como benefícios diretos para o participante tem-se a valorização de suas vivências, de suas falas que podem permitir a construção coletiva de estratégias de enfrentamento à evasão no *campus* a partir do "olhar" atento de cada um dos atores sociais que convivem neste espaço escolar, bem como pelo empoderamento e pelo protagonismo dos sujeitos ao longo da pesquisa, produto da discussão e análise da situações de evasão, possibilitando-lhes construir uma identidade coletiva na perspectiva de efetivação do direito constitucional de uma educação pública e de qualidade. Por tratar-se de problemática de natureza social, propõe-se como benefício indireto ao participante a redução da evasão nesta instituição, a partir do conhecimento dos aspectos que a caracterizam.

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, documentos institucionais) ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador desta instituição disponível para o profissional de Serviço Social, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.



Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060, Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61) 3315-5877, conep.cep@saude.gov.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa:

Esta pesquisa objetiva identificar os elementos condicionantes e determinantes das situações de evasão escolar dos alunos dos cursos do Ensino Médio Integrado (Agropecuária, Edificações e Informática) no período de 2015 a 2017.

Para a coleta de dados serão adotadas entrevistas semiestruturadas, uso de imagens dos pesquisados, gravações em áudio e vídeo, consulta a documentos institucionais, pesquisa bibliográfica, registros de campo e observação direta e/ou participante.

A participação do sujeito na pesquisa ocorrerá no período 08 a 16/05/2018.

A execução da pesquisa em epígrafe não oferece riscos físicos a seus participantes, uma vez que não será realizada nenhuma atividade ou experimento físico que possa lesioná-lo fisicamente.

Para reduzir os riscos de natureza psicológica da pesquisa, uma vez que trataremos de assuntos relacionados com a condição socioeconômica do aluno e de seu grupo familiar será garantida ao entrevistado a realização de entrevista na sala de atendimento individual do setor de saúde do *campus* (ambiente climatizado e com mobiliário adequado, inclusive para cadeirante). Será enfatizado ao entrevistado que ele pode desistir da pesquisa a qualquer momento e que sua identidade será mantida em sigilo.

Como benefícios diretos para o participante tem-se a valorização de suas vivências, de suas falas que podem permitir a construção coletiva de estratégias de enfrentamento à evasão no *campus* a partir do "olhar" atento de cada um dos atores sociais que convivem neste espaço escolar, bem como pelo empoderamento e pelo protagonismo dos sujeitos ao longo da pesquisa, produto da discussão e análise da situações de evasão, possibilitando-lhes construir uma identidade coletiva na perspectiva de efetivação do direito constitucional de uma educação pública e de qualidade. Por tratar-se de problemática de natureza social, propõe-se como benefício indireto ao participante a redução da evasão nesta instituição, a partir do conhecimento dos aspectos que a caracterizam.

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, documentos institucionais) ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador desta instituição disponível para o profissional de Serviço Social, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.



ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO COMO VOLUNTÁRIO (A)

Este Termo de Assentimento poderá conter informações que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, seus pais e/ou seu responsável legal para que esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar em fazer parte do estudo, assine este documento que será rubricado e assinado por seus pais ou seu responsável legal, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Você tem o direito de desistir da participação na pesquisa em qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos voluntários.

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (Pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço (Informado acima ou colocar o endereço do local), pelo período mínimo de 05 anos.

O/A voluntário/a não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060, Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, que tem horário de funcionamento de segunda à quinta-feira das 8h às 12h e das 14h às 18h. <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, objetivando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) Voluntário (a)

Assinatura do(a) Responsável Legal ou Pais

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____,
 portador(a) do documento de Identidade: _____ CPF
 _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de
 maneira clara/ detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável legal poderá modificar a decisão de minha participação se assim o desejar, mesmo já tendo assinado o consentimento/ assentimento.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Impressão
 digital
 (opcional)

Ouricuri, ___/05/2018.

 Assinatura do (da) Participante/ Voluntário (a)

 Assinatura do (a) Responsável Legal ou Pais

Presenciamos a realização de esclarecimentos sobre a pesquisa, aceite do sujeito em participar da pesquisa, bem como o assentimento do responsável legal ou pais do voluntário (a).

NOME COMPLETO:	NOME COMPLETO:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

OBs. 02 Testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores.

ANEXO B



ANEXO C - II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução Nº 466/12 CNS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **"ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF *campus* Ouricuri - PE"**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana Valéria Gomes Coriolano de Medeiros, no IF Sertão Pernambucano - *campus* Ouricuri, localizado na Estrada do Tamboril, s/n - Cel. (87) 9.8122-3778 e sob a orientação de Penildon Silva Filho.

Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa a quem está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa objetiva identificar os elementos condicionantes e determinantes das situações de evasão escolar dos alunos dos cursos do Ensino Médio Integrado (Agropecuária, Agroindústria, Edificações e Informática) no período de 2015 a 2017.

Para a coleta de dados serão adotadas entrevistas semiestruturadas, uso de imagens dos pesquisados, gravações em áudio e vídeo, consulta a documentos institucionais, registros de campo e observação direta e/ou participante.

A participação do sujeito na pesquisa ocorrerá no período 08 a 16/05/2017.

A execução da pesquisa em epígrafe não oferece riscos físicos a seus participantes, uma vez que não será realizada nenhuma atividade ou experimento físico que possa lesioná-lo fisicamente.

Para reduzir os riscos de natureza psicológica da pesquisa, uma vez que trataremos de assuntos relacionados com a condição socioeconômica do aluno e de seu grupo familiar será garantida ao entrevistado a realização de entrevista na sala de atendimento individual do setor de saúde do *campus* (ambiente climatizado e com mobiliário adequado, inclusive para cadeirante). Será enfatizado ao entrevistado que ele pode desistir da pesquisa a qualquer momento e que sua identidade será mantida em sigilo.

Como benefícios diretos para o participante tem-se a valorização de suas vivências, de suas falas que podem permitir a construção coletiva de estratégias de enfrentamento à evasão no *campus* a partir do "olhar" atento de cada um dos atores sociais que convivem neste espaço escolar, bem como pelo empoderamento e pelo protagonismo dos sujeitos ao longo da pesquisa, produto da discussão e análise da situações de evasão, possibilitando-lhes construir uma identidade coletiva na perspectiva de efetivação do direito constitucional de uma educação pública e de qualidade. Por tratar-se de problemática de natureza social, propõe-se como

benefício indireto ao participante a redução da evasão nesta instituição, a partir do conhecimento dos aspectos que a caracterizam.

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, documentos institucionais) ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador desta instituição disponível para o profissional de Serviço Social, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060, Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, [http://www.ifsertao-pe.edu.br](http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa); cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61) 3315-5877, conep.cep@saude.gov.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado(a), após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecidas as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **"ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF campus Ouricuri - PE"**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Ouricuri, ____/05/2018

Impressão
digital
(opcional)

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA: