

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

ALEXSANDRA JOELMA DAL PIZZOL COELHO ZANIN

**ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: olhares de trabalhadores da
educação do Instituto Federal de Santa Catarina**

TESE

CURITIBA

2019

ALEXSANDRA JOELMA DAL PIZZOL COELHO ZANIN

**ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: olhares de trabalhadores da
educação do Instituto Federal de Santa Catarina**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Tecnologia e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Zanin, Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho

Abandono e permanência escolar na educação profissional e tecnológica [recurso eletrônico] : olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina / Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho Zanin. -- 2019.

1 arquivo texto (278 f.) : PDF ; 8,74 MB

Modo de acesso: World Wide Web

Título extraído da tela de título (visualizado em 10 dez. 2019)

Texto em português com resumo em inglês

Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2019

Bibliografia: f. 234-260.

1. Tecnologia - Teses. 2. Evasão escolar - Santa Catarina. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 4. Ensino profissional - Santa Catarina. 5. Trabalhadores-estudantes - Santa Catarina. 6. Políticas de educação. 7. Segregação na educação. I. Garcia, Nilson Marcos Dias. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 23 – 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba

Bibliotecário: Adriano Lopes CRB-9/1429

TERMO DE APROVAÇÃO DE TESE Nº 81

A Tese de Doutorado intitulada **Abandono e permanência escolar na educação profissional e tecnológica: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina**, defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) **Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho Zanin**, no dia **04 de novembro de 2019**, foi julgada aprovada em sua forma final para obtenção do título de Doutor em Tecnologia e Sociedade, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria dos Anjos Lopes Viella - (IFSC)
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - (UTFPR)
Prof. Dr. Celso João Ferretti - (PUC/SP)
Prof^a. Dr^a. Mônica Ribeiro da Silva - (UFPR)
Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia - (UTFPR) - Orientador

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 04 de novembro de 2019.

Ao Bernardo e Rafael Zanin que, sendo amor incondicional, me dão força.

Aos trabalhadores da educação que, acreditando numa educação emancipadora humana, lutam por ela.

AGRADECIMENTO

Gratidão é o que define o resultado desse trabalho, que, por alguns momentos, foi árduo e, assim como os muitos trabalhadores e trabalhadoras estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, também pensei em abandonar. Ser uma mulher pesquisadora, trabalhadora e mãe em busca de conciliar essas funções sem prejudicar qualquer relação, não é fácil. Realidade de muitas mulheres e que sempre se fez presente em minha vida, intensificada com a maternidade.

Nesse percurso não caminhei sozinha e seu resultado é fruto do apoio e fortalecimento de pessoas a quem agradeço:

Ao meu estimado orientador, Professor Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, a quem agradeço de forma especial por sempre demonstrar sua generosidade e respeito durante esse processo, ainda em construção, da pesquisadora mãe. Obrigada pela relação de amizade que construímos e acolhimento que sempre teve comigo e minha família. Contigo aprendi ensinamentos teóricos e principalmente práticos de respeito e zelo ao estudante/orientando, para mim és sinônimo de generosidade, sabedoria e amor à docência.

Aos professores e professoras Dr. Domingos Leite Lima Filho, Dr. Celso João Ferretti, Dra. Monica Ribeiro da Silva e Dra. Maria dos Anjos Lopes Viella, pela disponibilidade em participar das bancas, por terem se dedicado à leitura, compartilhando seus conhecimentos e importantes contribuições para esta pesquisa. Agradeço, também, à professora Dra. Gisele Schwede pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), pelos ensinamentos e trocas de saberes que contribuíram para minha formação. Agradeço, também, à professora Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelas contribuições na área da pesquisa em educação.

Às amigas conquistadas no PPGTE e Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), pelas construções conjuntas, diálogos, reflexões e risadas. Em especial: Rosana Jammal Padilha, Egre Padoim, Ricardo Afonso Vasconcelos, Lucas Freitas e Rosangela Gonçalves de Oliveira. Em particular à Janaína Cristina Buiar pela amizade sempre pronta, risadas e companheirismo e à Soraya Sugayama, que vivenciou o ser mãe e pesquisadora junto comigo, com a chegada do Bento, e por diversos momentos acolheu minhas angústias.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), pela oportunidade de afastamento para estudos por dois anos e abertura para aplicar a pesquisa.

Aos trabalhadores da educação do IFSC, pela aceitação em participar da pesquisa, confiança e partilha de suas vivências.

Aos amigos que, entendendo minha ausência, me apoiaram e me incentivaram. Em especial: Silvana, Francieli, Everton, Emanuelle, Rosangela e Flávia. Em particular, aos amados colegas, Conceição e Valcionir Corrêa, pelas conversas, esclarecimentos, debates, contribuições e acolhimentos.

E sempre presentes, incondicionalmente me apoiando, agradeço em especial:

À minha rede familiar pela força e encorajamento. Em especial à Marlene Dal Pizzol Coelho, Sônia Zanin e Douglas Padilha pela dedicação e apoio viajando comigo pelo estado de Santa Catarina para aplicação da pesquisa e outros estados para apresentar trabalhos, garantindo que eu pudesse amamentar e estar com meu filho perto enquanto realizava a pesquisa. Em particular para Jaslyn, tio Nego e tia Nete pelos ensinamentos e acolhimento.

Ao meu amado companheiro, Rafael Antonio Zanin, que não mediu esforços em me acompanhar nessa caminhada, exemplo de amor, paternidade e apoio familiar.

E mais que importante, agradeço ao meu filho, Bernardo Coelho Zanin, por há dois anos e meio estar me ensinando com tanta intensidade e amor. Sou grata pela transformação que me abre todos os dias com seu crescimento e seu amor mais puro e compreensivo, mesmo quando não consegui me fazer presente como gostaria.

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche.

MARX, 2010, p. 146.

RESUMO

ZANIN, Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coellho. **ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

O abandono e a permanência escolar são fenômenos complexos e multifacetados que envolvem questões socioeconômicas, políticas e culturais. No Brasil, a recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao mesmo tempo que contribuiu para democratizar o acesso a essa modalidade de ensino, proporcionou também a intensificação desses fenômenos, ensejando preocupações tanto com as ações necessárias para garantir a permanência escolar dos alunos quanto para conter o crescente abandono dos estudos. Buscando dialogar sobre essas questões, o presente trabalho teve como objetivo analisar a visão dos trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sobre os fatores que envolvem o abandono e a permanência escolar em cursos técnicos subsequentes do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais. Apoiado nos pressupostos do materialismo histórico dialético, o debate estabelecido, entretanto, apresenta autores de diferentes vertentes e concepções teóricas em busca de aprofundamento sobre os embates teóricos e ideológicos que permeiam as discussões sobre abandono e permanência escolar. A aproximação ao fenômeno deu-se por meio de pesquisa de caráter qualitativo, de perspectiva dialética e natureza exploratória, utilizando-se de abordagens metodológicas que envolveram pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com realização de entrevistas semiestruturadas com 36 trabalhadores da educação que atuam na reitoria e em seis *campi* do IFSC localizados em distintas regiões do estado de Santa Catarina. Os resultados demonstraram os múltiplos e complexos motivadores do abandonar ou permanecer na Educação Profissional e Tecnológica, bem como os diferentes olhares conforme os cargos e funções por eles ocupados. Sinalizaram, de maneira geral, a ausência de avaliações e acompanhamento das ações de permanência escolar, bem como apontaram os poucos e fragmentados debates institucionais sobre essa temática. Revelou a ausência, tanto nas ações locais quanto nas políticas institucionais de apoio à permanência, de fatores voltados para modificar a essência estrutural da Educação Profissional e Tecnológica, não envolvendo, assim, questões centrais para o permanecer ou abandonar, tais como práticas pedagógicas, reestruturação curricular, necessidades de seus sujeitos, cultura escolar, gestão pública escolar, formação continuada dos trabalhadores, dentre outras. A pesquisa ressaltou, também, que o abandono escolar é reflexo de uma estrutura excludente, que fortalece um modelo de sociedade fundamentada em princípios capitalistas, como a meritocracia, a individualização, a culpabilização de sujeitos, a educação mercadológica e a dualidade estrutural.

Palavras-chave: Permanência e Abandono escolar. Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Santa Catarina. Trabalhadores da Educação.

ABSTRACT

ZANIN, Alessandra Joelma Dal Pizzol Coelho. **SCHOOL DROPOUT AND PERMANENCE IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: Looks from Education Workers at the Federal Institute of Santa Catarina.** 2019. 278 f. Tesis (PhD in Technology and Society). Postgraduate Program in Technology and Society, Federal Technological University of Paraná, Curitiba, 2019.

School dropout and permanence are complex and multifaceted phenomena that involve socioeconomic, political and cultural issues. In Brazil, the recent expansion of the Federal Network of Professional and Technological Education, while contributing to the democratization of access to this type of education, has also led to the intensification of these phenomena, giving rise to concerns both about the necessary actions to ensure the permanence of students and to contain the growing dropout of studies. Seeking to dialogue on these issues, this paper aimed to analyze the view of the Professional and Technological Education workers of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) on the factors that involve dropping out and permanence in subsequent technical courses of the technological axis Control and Industrial Processes. Supported by the assumptions of dialectical historical materialism, the established debate, however, presents authors from different perspectives and theoretical conceptions in search of deepening the theoretical and ideological clashes that permeate the discussions about school dropout and permanence. The approach to the phenomenon occurred through qualitative research, dialectical perspective and exploratory nature, using methodological approaches that involved bibliographic, documentary and field research, with semi-structured interviews with 36 education workers working in the rectory and six IFSC campuses located in different regions of the state of Santa Catarina. The results demonstrated the multiple and complex motivators of dropping out or permanence in Professional and Technological Education, as well as the different looks according to the positions and functions they occupy. In general, they signaled the absence of evaluations and follow-up of school permanence actions, as well as pointed to the few and fragmented institutional debates on this subject. It revealed the absence, both in local actions and in institutional policies to support permanence, of factors aiming at modifying the structural essence of Professional and Technological Education, thus not involving central issues for permanence or dropout, such as pedagogical practices, curriculum restructuring, needs of its subjects, school culture, public school management, continuing education of workers, among other issues. The research also emphasized that school dropout reflects an excluding structure, which strengthens a model of society based on capitalist principles, such as meritocracy, individualization, blaming subjects, market education and structural duality.

Keywords: Permanence and Dropout. Professional and Technological Education. Federal Institute of Santa Catarina. Education workers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Brasil – Censo Escolar 2014/ 2015.....	95
Gráfico 02 – Média de abandono nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal – Período de 2009 a 2018	97
Gráfico 03 – Dados de matrícula na EPT – média de estudantes ingressos de 2009 a 2018 - cursos presenciais	108
Gráfico 04 – Egressos sem êxito nos IFs – média de estudantes ingressantes de 2009 a 2018 - cursos presenciais	109
Gráfico 05 – Dados matrícula cursos técnicos IFs – média de estudantes ingressos de 2009 a 2018 - cursos presenciais.....	110
Gráfico 06 – Abandono no IFSC por eixos tecnológicos no ciclo de matrícula – ano referência: 2018	132
Gráfico 07 – Cursos em que os docentes do eixo Controle e Processos Industriais participantes da pesquisa atuam - ano base 2018	144
Gráfico 08 – Titulação dos servidores efetivos do IFSC – 2018.....	148
Gráfico 09 – Percurso formativo trabalhadores do IFSC – Participantes da pesquisa	151
Gráfico 10 – Dados do abandono – Curso técnico subsequente em Eletroeletrônica – Campus Chapecó	177
Gráfico 11 – Dados do abandono – Curso técnico subsequente em Eletrotécnica – Campus Criciúma	177
Gráfico 12 – Dados do abandono – Curso técnico subsequente em Eletrônica – Campus Florianópolis.....	178
Gráfico 13 – Dados do abandono – Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica - Campus Itajaí.....	178
Gráfico 14 – Dados do abandono – Curso Técnico Subsequente em Mecânica – Campus Jaraguá do Sul – Rau	179
Gráfico 15 – Dados do abandono – Curso Técnico Subsequente em Eletromecânica – Lages	179
Gráfico 16 – Motivadores do Abandono segundo o olhar dos trabalhadores da educação – Por categorias de sujeitos participantes	183
Gráfico 17 – Motivadores da Permanência segundo o olhar dos trabalhadores da educação – Por categorias de sujeitos participantes.....	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Distribuição dos campi do IFSC por região de Santa Catarina.....	131
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Matrículas na Rede Federal de EPT – 2017 e 2018.....	106
Tabela 02 – Perfil dos estudantes da Rede Federal de EPT –2018	107
Tabela 03 – Campi e cursos do IFSC participantes da pesquisa por região de Santa Catarina (SC).....	133
Tabela 04 – Dados Pessoais – Gestores.....	140
Tabela 05 – Dados Pessoais – Docentes.....	140
Tabela 06 – Dados Pessoais – Equipe Técnica Pedagógica	141
Tabela 07 – Dados Pessoais – Membros dos Grupos de Permanência e Êxito	143
Tabela 08 – Pontos positivos do IFSC	155
Tabela 09 – Pontos negativos do IFSC.....	159
Tabela 10 – Perfil dos estudantes do IFSC dos cursos técnicos subsequentes na área Controle e Processos Industriais, noturno, 2018	186
Tabela 11 – Abandono escolar apontado por docente em fases do curso que leciona, após reestruturação do PPC – Ano base 2018.....	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACT	Admissão em Caráter Temporário
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEFET/SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CEPE	Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão
CERFEAD	Centro de Referência em Formação e EaD
CINTERFOR	<i>Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional</i>
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DAE	Departamento de Assuntos Estudantis
DEIA	Diretoria de Estatística e Informações Acadêmicas
DEPE	Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
GETEC	Grupo de Pesquisas em Evasão e Tecnologias Educacionais
GETET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia

IFC	Instituto Federal Catarinense
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NUPE	Núcleo de Permanência e Êxito
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAEVS	Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
POCV	Plano de Oferta de Cursos e Vagas
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Plano Estratégico de Permanência e Êxito
PPGTE	Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RDP	Regulamento Didático-Pedagógico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SIAPÉ	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TCUIV	Termo de Consentimento Para Uso de Imagem e Som de Voz
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Univates	Universidade do Vale do Taquari
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA: QUE ESCOLA É POSSÍVEL?	27
2.1 A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL E HISTÓRICO E A (DE)FORMAÇÃO DO SER LIBERAL	35
2.2 O DOMÍNIO LIBERAL NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	45
2.3 A ESCOLA SÓ REPRODUZ? A SUPERAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO REPRODUTORA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA HUMANA.....	58
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTEXTOS E IDEOLOGIAS	65
3.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A DUALIDADE ESTRUTURAL NA EPT	71
3.2 A NOVA ROUPAGEM DOMINANTE: A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	75
3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPADORA	85
4 ABANDONO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO.....	95
4.1 ABANDONO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	104
4.2 O DIREITO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	114
4.3 POLÍTICAS E AÇÕES APOIO À PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EPT	118
5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA DE CAMPO	124
5.1 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	126
5.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	127
5.3 O UNIVERSO DA PESQUISA	129
5.3.1 Os participantes da pesquisa.....	135
6 COMPREENDENDO O ABANDONO E A PERMANÊNCIA NA EPT: COM A PALAVRA, O TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO DO IFSC	139
6.1 OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): NECESSIDADES E DESAFIOS.....	139
6.1.1. Quem são os docentes participantes?.....	143
6.1.2 Trabalhadores na ou da Educação Profissional e Tecnológica?.....	147

6.2 O IFSC: POR QUE PRECISAMOS FALAR DE ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR?	155
6.2.1 Os espaços de formação dos trabalhadores da educação no IFSC	164
6.2.2 A permanência e o abandono escolar nos espaços de formação e debate: Por que não falamos sobre isso?	171
6.3 O ABANDONO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OLHANDO PARA OS DADOS DO IFSC	175
6.3.1 Dialogando sobre motivadores do abandono e da permanência na EPT: o olhar dos trabalhadores da educação	181
6.3.1.1 – O trabalhador estudante	185
6.3.1.2 – O processo ensino aprendizagem	190
6.3.1.3 – A inclusão excludente.....	196
6.4 O DIREITO À PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFSC	201
6.4.1 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no IFSC	202
6.4.2 O Plano de Permanência e Êxito do IFSC	206
6.4.3 Ações de apoio à permanência escolar nos <i>campi</i> do IFSC	211
6.4.3.1 Atuações dos grupos e comissões de Permanência e Êxito no IFSC	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS	234
APÊNDICES	261
1 ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	261
2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)	265
3 TERMO DE COMPROMISSO, DE CONFIDENCIALIDADE DE DADOS E ENVIO DO RELATÓRIO FINAL (APÊNDICE 3)	270
ANEXO.....	271
1 PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFSC - FATORES QUE EXPLICAM A EVASÃO E A RETENÇÃO DOS ESTUDANTES NOS DIFERENTES TIPOS DE CURSOS.....	271

1 INTRODUÇÃO

Os motivadores dessa pesquisa de doutorado têm relação direta com minhas atividades profissionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde atuo como pedagoga desde 2009 e, em função dessa minha atuação, com minhas sempre presentes inquietações com os elevados índices de abandono escolar¹ na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Também possui relação com a minha preocupação acadêmica em ampliar e aprimorar os resultados obtidos na pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2014. Naquele momento investiguei, já por conta das inquietações anteriores, principalmente sob a ótica dos alunos, o abandono e a permanência em cursos técnicos concomitantes² e subsequentes em Mecânica, Eletrotécnica e Eletroeletrônica de Jaraguá do Sul e Joinville, em Santa Catarina.

Ao longo do meu percurso profissional na educação profissional e tecnológica consegui acompanhar o desenvolvimento de cursos, em especial os da área de Controle e Processos Industriais. A partir deste acompanhamento, foi possível constatar o pequeno número de concluintes dentro do tempo previsto para a conclusão do curso (algumas vezes inferiores a 20% do total de ingressantes), elevados índices de retenção escolar e, do mesmo modo, alto abandono escolar. No entanto, apesar da contundência dessa realidade, deparava-me com um silêncio sobre o assunto, quebrado em poucos e fragmentados momentos de diálogo e debates sobre o permanecer ou abandonar do estudante, demonstrando a ausência de espaços para olhar, dialogar e refletir sistematicamente sobre esse fenômeno.

Os dados que demonstram essa realidade, em muitos momentos não sistematizados, se apresentavam nas solenidades de formatura com poucos alunos concluintes e também nos pensamentos e manifestações dos sujeitos da EPT que fortaleciam uma escola meritocrática,

¹ Utiliza-se nesta pesquisa o termo abandono escolar, pois concordando com o pensamento de Steimbach (2012) e Pelissari (2012) o termo abandono compreende a relação estabelecida entre os diversos fatores que envolvem o estudante e a escola, decorrentes de processos sociais, econômicos e culturais, visto que o estudante pode abandonar ou ser abandonado. Salienta-se, portanto, que no texto poderão ser encontradas outras denominações quando emitidas pelos autores tomados como referência.

² Conforme artigos 36B e 36C da LDB 9494/96, a educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas: articulada ao ensino médio; e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. A educação profissional técnica de nível médio articulada pode ser desenvolvida nas seguintes formas: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; e concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 1996)

acompanhada da banalização da exclusão, justificada por ser essa uma questão generalizada no Brasil e intensificada pela visão social de competitividade e escola forte.

Durante o mestrado procurei, no diálogo com os estudantes permanentes e que deixaram de frequentar seus cursos da área de Controle e Processos Industriais, compreender seus motivadores de permanência e abandono escolar. Esse diálogo teve como objetivos aprofundar a questão sob seus aspectos teóricos e práticos e também elementos que pudessem contribuir para a diminuição do abandono escolar.

Os resultados daquela pesquisa, apoiada nos depoimentos e olhares dos sujeitos estudantes, demonstraram haver uma relação complexa e contraditória entre os motivadores do abandono e da permanência, que permeavam as relações estabelecidas entre docentes e estudantes e entre trabalho, estudo e família, evidenciando que o abandono e a garantia da permanência escolar devem ser interpretados como uma construção que tem uma trajetória atrelada à história da própria educação brasileira, que envolve questões multifatoriais, que precisam ser compreendidas e debatidas na práxis escolar. Destaque-se que, naquela pesquisa, ao analisar os motivadores da permanência e do abandono, percebeu-se uma responsabilização individual e uma atribuição de culpa aos próprios sujeitos, não adentrando na estrutura da escola que os formava.

Além de apontar as contraditórias relações que envolvem o permanecer ou abandonar, segundo o olhar dos estudantes, as falas dos participantes daquela pesquisa evidenciaram o entendimento de que escola “forte” é a que seleciona bem, fortalecendo uma escola meritocrática, através de um *slogan* contraditório de que a escola é para todos, mas na qual somente os bons e com potencial permanecem e concluem.

Os resultados daquela pesquisa, ao mesmo tempo que provocaram um novo olhar sobre a temática, fizeram surgir novas inquietações, pouco respondidas academicamente: qual a percepção dos demais sujeitos da EPT sobre esse fenômeno? Há uma naturalização do abandono escolar reforçado pelas concepções de educação centradas na individualização e culpabilização de seus sujeitos? Qual o papel da escola e dos trabalhadores da educação nesse processo? Essas inquietações se adensaram e se tornaram os principais motivadores da continuidade da investigação num projeto de doutorado.

Essa ideia se fortaleceu porque, embora houvesse no Brasil a intensificação de pesquisas nos últimos anos sobre abandono e fracasso escolar no meio acadêmico, ela não se apresentava para a modalidade da educação profissional, conforme estudos realizados por outros pesquisadores, como Dore, Sales e Castro (2014) e Silva Filho (2018), que demonstravam as

escassas pesquisas sobre abandono na educação profissional e tecnológica e manifestavam a necessidade de estudar esse fenômeno.

Além desses aspectos de caráter acadêmico, a história tem demonstrado que, apesar de serem poucas as pesquisas, há registros de que os índices de abandono escolar na educação profissional e tecnológica têm sido muito elevados ao longo do tempo. Ao olhar para sua história, verifica-se a dificuldade para obtenção de dados sobre o abandono escolar na EPT brasileira, e os poucos dados existentes demonstram elevados índices de abandono desde o início desta modalidade de ensino, como já apontado por Moraes (2003, p. 94), que constatou que em 1888, no início da educação profissional em São Paulo, o índice educacional de abandono escolar era de cerca de 50%.

Tais índices ainda se fazem presentes e hoje podem ser constatados ao analisar os dados relativos ao índice de eficiência acadêmica³ dos Institutos Federais na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019), que apontou que a “evasão no ciclo” apresentou um percentual de 50,31% em 2017 e de 49,4% em 2018, em todos os cursos ofertados. Esses dados indicam a necessidade de pesquisar sobre abandono e permanência escolar na EPT e compreender os fatores que envolvem esse fenômeno.

Demonstram, também, que o direito à permanência desses estudantes nos bancos escolares, assegurado no artigo 206 da Constituição da República (BRASIL, 1988) e ratificado na LDB 9394/96 em seu artigo 3º não está sendo garantido. Nesse sentido, discutir sobre abandono e permanência escolar é dialogar sobre direitos, pois a educação e a permanência escolar são compromissos do Estado e direito do estudante, fazendo-se, portanto, importante refletir e compreender como esses direitos estão sendo assegurados e que ações são ou devem ser desenvolvidas para garantir a permanência escolar.

Essas questões assumem também relevância no contexto atual, pois, dada a possibilidade de democratização de acesso aos estudos aberta pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional através dos Institutos Federais, a permanência escolar se reveste de grande importância social. No entanto, se por um lado hoje os IFs ampliaram o acesso a um ensino público de qualidade, por outro os dados mostram a dura face da exclusão escolar. Nesse sentido, os elevados índices de abandono expõem “as mazelas” da Rede e sinalizam a

³ O índice de eficiência acadêmica é a capacidade de atingir os resultados previstos em termos de estudantes certificados ou com potencial de certificação em relação à quantidade total de matrículas considerando um determinado ciclo de matrículas, já para o cálculo de “evasão no ciclo” são considerados alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso considerando apenas as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência. (MORAES et. al., 2018)

necessidade de responder a essa problemática histórica na Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Nesse contexto, esse estudo busca compreender os múltiplos e complexos fatores que envolvem o abandono e permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica e a totalidade que o envolve, tendo em mente que olhar para o abandono escolar permite também, conforme apontado por Fritsch (2017), visualizar as mazelas produzidas pelo projeto de sociedade capitalista, atualmente amparado em políticas neoliberais.

Voltar-se para o fenômeno do abandono escolar nos leva a olhar para um projeto de sociedade que é excludente, fundamentado em princípios capitalistas, como a meritocracia, a individualização, a educação mercadológica, a dualidade estrutural, dentre outros, sustentados em políticas e concepções neoliberais. Nessa perspectiva, refletir sobre essa temática nos permite questionar as ideologias, tensões e disputas que envolvem esse fenômeno, como ele é produzido e a que modelo de sociedade a exclusão serve e fortalece.

A partir desta contextualização e compreendendo a necessidade de olhar para esse fenômeno complexo e multicausal em sua totalidade, essa pesquisa buscou identificar **qual a visão dos trabalhadores da educação sobre os fatores que envolvem o abandono e permanência na educação profissional e tecnológica**, sendo essa a problemática central da investigação.

Como desdobramento desse problema, foram elaboradas questões auxiliares que direcionaram a elaboração dos instrumentos de pesquisa e a análise e coleta de dados:

- Quem são os trabalhadores da educação que atuam na EPT? Qual sua história, percurso formativo e profissional?
- Na existência de comissão ou grupo de trabalho que discute permanência e abandono escolar, quem são os sujeitos que constituem esses grupos? Como foram constituídas essas comissões? Que espaços possuem? Que debates realizam? Que poder de mudanças detém?
- Que concepções de educação se apresentam nos discursos dos trabalhadores da educação?
- Qual a percepção dos trabalhadores da educação sobre o abandono e permanência na educação profissional e tecnológica (EPT)?
- Na compreensão dos trabalhadores da educação, quais os motivadores de abandono e permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica?
- Sobre o direito à permanência, como trabalhadores da EPT compreendem e vivenciam as políticas de apoio à permanência nesta modalidade de ensino? Que ações e políticas de permanência conhecem e como as avaliam?

- Que mudanças institucionais podem e devem ser promovidas pelos trabalhadores da educação do IFSC tendo em vista o enfrentamento das questões de abandono escolar?

- No olhar dos trabalhadores da educação, quais são os espaços de debate e formação sobre abandono e permanência na EPT? Qual seu interesse pela temática?

Para responder à problemática da pesquisa, considerando as diversas formas de realizar uma pesquisa social, optou-se, nesse estudo, pela aproximação ao fenômeno através da pesquisa de caráter qualitativo, de perspectiva dialética e natureza exploratória.

A metodologia qualitativa é demarcada pela aproximação da realidade social, pois exige, ao mesmo tempo em que possibilita, a livre manifestação dos sujeitos investigados com relação aos seus interesses informativos, crenças e desejos. (AQUINO, 2014)

A dialética, como método de conhecimento e perspectiva da pesquisa, possibilita a visão de totalidade do fenômeno. O método dialético permite aprofundar as causas, consequências, contradições, relações e dimensões qualitativas e quantitativas, se necessário, que envolvem a problemática. Nesse sentido, a pesquisa, de caráter histórico-estrutural dialético, busca olhar para as raízes do problema, “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Baseada na perspectiva dialética, esta investigação se apoia no materialismo histórico dialético e realiza o debate com outros autores de diferentes vertentes e concepções teóricas, buscando o aprofundamento sobre os embates teóricos e ideológicos que permeiam as discussões sobre abandono e permanência escolar. Dessa forma, entende-se que a pesquisa será desenvolvida num movimento metodológico crítico, dialético e processual, cujas informações provenientes das referências teóricas, mapeamento de dados, trabalhos com as fontes orais e escritas e pesquisa de campo, serão alinhavadas em função dos seus objetivos.

Estabeleceu-se como objetivo central interpretar e analisar a visão de trabalhadores da educação profissional e tecnológica de alguns campi do Instituto Federal de Santa Catarina, focando a atenção sobre os fatores que envolvem o abandono e a permanência escolar nos cursos técnicos subsequentes do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais nele desenvolvidos.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar as concepções e perspectivas de educação que constituíram a Educação Profissional e Tecnológica brasileira, bem como suas relações com o abandono e permanência escolar;

- Caracterizar os trabalhadores da EPT que atuam nos cursos técnicos subsequentes do Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais;
- Analisar suas compreensões sobre o abandono e permanência escolar;
- Inventariar os motivadores de abandono e permanência dos estudantes pelo olhar dos trabalhadores da educação;
- Interpretar a compreensão dos trabalhadores da educação sobre o direito à permanência escolar e como os mesmos participam nos debates e construção de projetos, ações institucionais e políticas públicas voltadas para permanência escolar;
- Caracterizar os espaços de debate, diálogo e formação sobre a temática abandono e permanência escolar reconhecidos pelos trabalhadores da educação.

Com base em seus objetivos essa pesquisa se configura de natureza exploratória em virtude da existência de poucas pesquisas que tratam sobre a questão do abandono na educação profissional e tecnologia (COELHO, 2014; DORE; SALES; CASTRO, 2014; 2014; FIGUEIREDO; SALLES, 2017), e da possibilidade de aprofundar o conhecimento da temática sobre a perspectiva dos sujeitos trabalhadores da educação.

Triviños (1987) destaca que os estudos exploratórios oportunizam ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema ainda pouco explorado, partindo de uma hipótese e aprofundando seu estudo dentro de uma realidade específica, buscando, assim, ampliar seus conhecimentos. Para Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições

A hipótese norteadora do trabalho foi elaborada assumindo que, por diversas razões, os trabalhadores da educação profissional e tecnológica não discutem ou refletem, criticamente, as questões que envolvem o abandonar e o permanecer na EPT, e, desconhecendo os múltiplos fatores que envolvem essa problemática, tratam-na com naturalização, reforçados pelas concepções de educação que centram no indivíduo a relação ensino aprendizagem, como a educação por competências.

Para verificar essa hipótese, a modalidade de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, compreendido por Gil (2002) como uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas pesquisas sociais, cujos propósitos “não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (p. 55). O universo da pesquisa esteve circunscrito à Reitoria e a seis *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC): Chapecó, Criciúma, Florianópolis,

Itajaí, Jaraguá do Sul, Rau e Lages. Optou-se por esses *campi*, pois os mesmos oferecem cursos de educação profissional técnica subsequentes do Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais.

A escolha por essa instituição deveu-se ao fato de que seus índices de abandono escolar, conforme apontado por Gallindo (2018) são da ordem de 43% em todos os cursos ofertados de 2009 a 2018. Outro fator de grande valia para a escolha, foi a de ser uma instituição que se iniciou em 1909, perpassando por todas as transformações educacionais, políticas, econômicas, sociais e culturais que constituíram a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica brasileira. E também porque, em termos de gestão, tem procurado superar o problema do abandono e permanência escolar com a implantação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC, o que pode lançar luzes sobre como o fenômeno está sendo analisado sob o aspecto institucional.

A escolha pelos cursos da Área de Controle e Processos Industriais deu-se em virtude de serem cursos técnicos de nível médio com altos índices de abandono escolar na instituição, com algumas turmas apresentando índices de até 70% de abandono (COELHO, 2014), o que gera a expectativa de obter significativos elementos para a interpretação dos fatos e condições relativos aos objetivos da pesquisa.

Os dados que subsidiaram a pesquisa foram obtidos pela análise dos documentos institucionais e a realização de entrevistas semiestruturadas, concordando com o pensamento de Santos, Osterne e Almeida (2014) de que a entrevista é uma das ferramentas de pesquisa adequadas para se aproximar de um objeto de pesquisa, pois “ela possibilita ao pesquisador uma aproximação com a realidade que se procura compreender por meio da interação da tríade: pesquisador, objeto de pesquisa e sujeito pesquisado” (p.49).

Buscando compreender os diferentes olhares dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica, a pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos⁴ (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), envolveu servidores docentes, técnicos administrativos e gestores que ocupam cargos e funções na docência, equipe técnica pedagógica, membros de Grupos de Permanência e Êxito institucionais e ocupantes de direções de ensino dos *campi*, totalizando 36 participantes.

Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva, metodologia que se aproxima da perspectiva dialética, pois assume uma perspectiva transformadora das realidades

⁴ O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) desta pesquisa é o número 82746018.9.0000.5547. A consulta de pesquisas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) pode ser realizada no site: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>.

que pesquisa. A análise textual discursiva é um processo integrado de análise e síntese que se propõe a fazer uma análise rigorosa e aprofundada dos materiais e dados com o objetivo de interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES, GALIAZZI, 2002).

Foram estabelecidas quatro categorias de análise, organizadas seguindo o modelo emergente: 1) os trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica do IFSC; 2) o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); 3) o Abandono e a Permanência na EPT; e 4) o direito à Permanência.

Para apresentar as questões teóricas envolvidas nesse trabalho, o capítulo **Educação e ideologia: que escola é possível?** Apresenta as questões centrais que norteiam esse estudo, como emancipação humana, ideologia, alienação, individualização, com o intuito de orientar a compreensão da função da educação e da exclusão escolar. Dialoga-se nesse capítulo, também, sobre a construção do homem, ser ontológico, bem como sobre o papel dos ideais capitalistas na formação do ser liberal, para, em seguida, apontar reflexões sobre os domínios das ideologias dominantes na educação e, também, apresentar possibilidades de superação de uma educação reprodutora por uma educação emancipadora humana.

Apresentada essas questões, o capítulo **Educação Profissional e Tecnológica: ideologias que a conduzem** aborda sobre as ideologias que nortearam histórica e politicamente a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira. Apresenta-se como, historicamente, a EPT brasileira foi sendo estruturada, fortalecendo conceitos como empregabilidade, competitividade, meritocracia, formação para o mercado, que reforçaram nessa modalidade de ensino uma dualidade estrutural e a exclusão escolar. Apresenta-se, também, a perspectiva dominante na educação profissional e tecnológica que se representa reconfigurada na Educação por Competências e apontam-se, também, nesse diálogo, as possibilidades de uma EPT emancipadora humana.

Evidenciadas as questões ideológicas e concepções de educação que orientam a educação profissional e tecnológica, no capítulo **Abandono e Permanência na Educação** discute-se o conceito de abandono escolar e que fatores e princípios o orientam. Evidenciado o abandono como um fenômeno complexo e multifacetado, na sequência realiza-se o debate sobre o abandonar ou permanecer do estudante na educação profissional e tecnológica e os principais desafios e motivadores dessas decisões nessa modalidade de ensino. Aponta-se, também, que dialogar sobre abandono e permanência escolar é debater sobre direitos, haja vista que a permanência escolar se apresenta como um direito constitucional, e como se configuram as principais políticas e projetos de apoio à permanência na Educação Profissional e Tecnológica.

No capítulo a **Trajetória da Pesquisa de Campo**, apresentam-se as etapas da investigação, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados e as categorias de análise que nortearam o olhar para o material coletado. Evidencia-se com detalhe o universo da pesquisa e são caracterizados os seus participantes.

Dando voz aos trabalhadores da educação participantes dessa pesquisa e refletindo sobre seus olhares, em **Compreendendo abandono e permanência na EPT: com a palavra, os trabalhadores da educação do IFSC**, são apresentados e analisados os resultados das entrevistas, evidenciando quem são esses trabalhadores; que desafios e possibilidades encontram na instituição para dialogar sobre abandono e permanência escolar; quais, segundo seus olhares, são os motivadores do abandono e permanência escolar dos estudantes, bem como questões que envolvem o fenômeno do abandono escolar; e qual o olhar e compreensão desses servidores sobre as ações institucionais voltadas para garantir o direito à permanência escolar e seu envolvimento nelas.

Nas **Considerações finais**, realizam-se reflexões sobre a pesquisa como um todo e também sobre os fatores sociais, culturais, políticos e socioeconômicos que envolvem o abandono e a permanência escolar na educação profissional e tecnológica. Do mesmo modo, anunciam-se possibilidades de novas investigações que se apresentaram no caminhar dessa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA: QUE ESCOLA É POSSÍVEL?

Os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. [...] Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente. [...] Livremo-los, pois, das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles se estiolam. Revoltemo-nos contra o domínio dessas ideias. Ensinemos os homens a trocar essas ilusões por pensamentos correspondentes à essência do homem, diz alguém; a ter para com elas uma atitude crítica, diz outro; a tirá-las da cabeça, diz o terceiro e a realidade atual desmoronará.
MARX; ENGELS, 1998, p.3

Olhar o fenômeno abandono escolar nos leva a olhar para um projeto de sociedade que é excludente quando se fundamenta em princípios capitalistas, como a meritocracia, a individualização, a educação mercadológica, a dualidade estrutural, entre outros princípios que são amparados em políticas e concepções neoliberais. Neste sentido, olhar para o abandono escolar nos permite questionar as ideologias, tensões e disputas que envolvem esse fenômeno, bem como ele é produzido e que modelo de sociedade a exclusão serve e fortalece.

Como argumenta Fristsch (2017), “a escola, como uma instituição social inserida num sistema social capitalista, contribui para legitimar desigualdades sociais, em grande medida produzindo dentro dela mesma as condições para isto” (p. 104).

Freitag (1980, p.15) pondera que há concordância, em quase todos os autores em dois pontos referentes à conceituação de educação. Um de que a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, baseada em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade. E outro de que o processo educacional, numa realidade social concreta, se dá através de instituições específicas que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina.

Vivemos em uma sociedade dominada por ideologias voltadas para a manutenção do capital, que fortalecem as desigualdades sociais, a exploração, a mercantilização e a alienação do trabalhador. A educação é um dos espaços de fortalecimentos desses ideais, reproduzindo, muitas vezes, não um ser ontológico, mas um ser “formado” e alienado que atenda aos interesses da sociedade capitalista.

O ensino cumpre a função de qualificar a força de trabalho. Cumpre igualmente outras funções nada desprezíveis de socialização, legitimação, individualização dos conflitos, homogeneização ideológica, entre outros (ENGUITA, 1993, p. 287). Ou seja, a educação escolar tem intrínseca em seu cotidiano funções que podem tanto estar voltadas para a emancipação humana quanto para a reprodução dos ideais dominantes.

Sobre emancipação, na obra “A questão Judaica”, Marx (1989) aponta diferenças entre emancipação política e emancipação humana. A emancipação política é a emancipação do

Estado, porém, “a emancipação política não é a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana” (p.10). Destaca o autor:

A emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática. (*ibid*, p. 15)

Para superar o indivíduo egoísta, Marx (1989) defende a “emancipação humana”, a qual é contrária à alienação humana. Para ele,

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (*ibid*, p.30).

Referente ao papel da educação para a emancipação humana, Tonet (2012, p.34-35) destaca que “toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres [...] deve ter como horizonte norteador a emancipação humana e não a emancipação política”. Para ele, “não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana. Pelo contrário, a nosso ver, apenas um conceito ontologicamente fundado pode ser coerentemente articulado com este objetivo maior” (p.72).

Destaca o autor que

É evidente que uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade terá que ser norteadora por princípios e deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital (*ibid*, p.23).

Nesse sentido, em busca de uma emancipação humana é preciso uma mudança social. Coan e Shiroma (2012, p.248) afirmam que para construir a mudança social é necessário analisar as ideologias que “são representações da realidade, expressam concepções de mundo e servem à legitimação do *status quo* e reprodução da sociabilidade capitalista”.

O termo ideologia nasceu no início do século XIX, na França, após a Revolução Francesa, no livro de Destutt de Tracy intitulado “Elementos de Ideologia”, que juntamente com outros pensadores do partido liberal denominados ideólogos franceses, pretendiam elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que representavam a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Esse significado se modificou a partir das ideias de Marx e a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas no próprio real, passou a designar um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação real com a realidade. (CHAUÍ, 2008)

Destarte, Marx e Engels (1998) apresentam a ideologia como a consciência falsa, equivocada, da realidade, porém necessária aos homens em sua convivência e em sua atividade social. Para eles, a consciência resulta da necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social.

O termo ideologia voltou a ser empregado em um sentido próximo aos dos ideólogos franceses com o positivista Auguste Comte. Assim, o termo passou a ter dois significados, um em que a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tendo como ponto de partida as sensações; e outro em que a ideologia passou a significar o conjunto de ideias de uma época, tanto como “opinião geral” quanto no sentido de elaboração teórica dos pensamentos dessa época. (CHAUÍ, 2008)

Para o marxismo, a concepção positivista de ideologia é, ela própria, ideológica, pois o positivismo anuncia o advento da tecnocracia no século XIX, declarando que uma sociedade ordenada e progressista deve ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, que a política é um direito dos sábios, e sua aplicação, uma tarefa de técnicos ou administradores competentes, de forma que o poder pertença a quem possui o saber. (*ibid*)

Marx apresenta reflexões sobre o termo ideologia compreendendo-a como reprodução das ideias dominantes sem que os indivíduos explorados a percebam, como uma falsa consciência. Ou seja, domínio hegemônico de ideias oriundas de uma sociedade dividida em classes.

Segundo Marx e Engels (1998),

Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (p.48)

Seguindo a perspectiva marxista, Gramsci (1978) ampliou o conceito de ideologia ao afirmá-la como o "significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas" (p. 16). Gramsci (1978) compreendeu que a identidade de cada classe se apresenta por sua própria ideologia, a qual deve ser compreendida em seu contexto histórico.

Conforme o “Dicionário Gramsciano” (LIGUORI; VOZA, 2017), o marxismo também é uma ideologia entre outras, no entanto, apresenta-se divergente das demais, pois não nega as contradições, ao contrário, manifesta-as e analisa-as. O que apresenta em comum com as outras ideologias é o fato de ter uma determinada utilidade para um grupo social, não se disfarçando

como algo acima de ou além da história. Para o marxismo, a ideologia como lugar de constituição da subjetividade coletiva, possibilita que um sujeito coletivo tome consciência de si e possa contrapor-se à hegemonia dominante.

Gramsci (1999) distingue dois tipos de ideologias: as historicamente orgânicas, necessárias a uma determinada estrutura, que organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. E as arbitrarias, racionalistas e voluntaristas, que não criam mais do que movimentos individuais, polêmicas, etc, não sendo, porém inúteis, pois funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma.

Para Gramsci as “estruturas ideológicas” servem para manter, defender e desenvolver frentes teóricas ou ideológicas. A classe dominante tem sua própria estrutura ideológica que influencia a opinião pública, direta ou indiretamente, fazendo parte dessas estruturas a imprensa, escolas, entre outras organizações sociais. (LIGUORI; VOZA, 2017).

Seguindo a perspectiva do materialismo histórico-dialético, Mészáros (2004) diferencia três posições ideológicas distintas:

A primeira apoia a ordem estabelecida com uma atitude acrítica, adotando e exaltando a forma vigente do sistema dominante – por mais que seja problemático e repleto de contradições – como o horizonte absoluto da própria vida social.

A segunda, exemplificada por pensadores radicais como Rousseau, revela acertadamente as irracionalidades da forma específica de uma anacrônica sociedade de classes que ela rejeita a partir de um novo ponto de vista. Mas sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social – igualmente determinada pela classe, ainda que seja historicamente mais evoluída.

E a terceira, contrapondo-se às duas anteriores, questiona a viabilidade histórica da própria sociedade de classe, propondo, como objetivo de sua intervenção prática consciente, a superação de todas as formas de antagonismo de classe (p. 67-68) (grifos do autor).

Mészáros (2004, p.57) destaca, também, que tudo na sociedade está impregnado de ideologia, quer se perceba ou não seu domínio. Para ele, em nossa cultura liberal-conservadora, o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante, apresenta ou desvirtua suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”. Neste sentido, a ideologia dominante tem grande vantagem, pois é ela quem controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade.

O autor ressalta que a ideologia é uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Sendo assim, de acordo com o autor, a ideologia não pode ser superada nas sociedades de classe, pois ela é construída e reconstruída objetivamente como

consciência prática inevitável das sociedades de classe, articulada aos conjuntos de valores e estratégias que controlam o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. (*ibid*).

Chauí (2008) afirma que a função da ideologia é a de “apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado” (p. 109).

Para Zanella (2004), a ideologia naturaliza a sociedade de classes, ou seja, o poder da classe dominante faz com que suas ideias particulares se transformem em ideias universais, aceitas pela maioria da sociedade, ocultando que a sociedade é dividida em classe e negando a luta de classe. “A ideologia naturaliza a existência das classes sociais como algo do destino ou da vontade da natureza ou de forças sobrenaturais. A forma da manifestação da ideologia nas ideias do senso comum é sutil” (*ibid*, p. 20-21).

Conforme destaca Frigotto (2005),

No plano da ideologia, a representação que se constrói é a de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que os capitalistas (detentores de capital) e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha. Apagam-se processos históricos que transformaram as relações de classes. (p 630)

Assim, o pensamento dominante assume a forma universal, dando a forma de universalidade e representando como sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos (MARX; ENGELS, 1998). Chauí (2008) denomina essas ideias particulares da classe dominante, que são transformadas em ideias universais, por “universais abstratos”. Essas ideias universais confirmam a alienação social e faz com que o homem creia na naturalização de questões sociais, como por exemplo,

[...] que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar - ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições de trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e perante o Estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é instrumento dos dominantes (*ibid*, p. 73-74).

Essa ideologia burguesa, universal, produz, por meio de seus intelectuais, ideias que confirmam a alienação social, sendo, conforme aponta Chauí (2008), quase impossível de ser removida sem a superação da divisão do trabalho, principalmente da separação entre trabalho manual e intelectual, tão fortemente reforçada pela dualidade estrutural presente na educação profissional. Nesta perspectiva, enquanto persistir a divisão em classes, permanecerá aqueles que pensam e aqueles que executam.

Mészáros (2016), na obra “A teoria da Alienação em Marx”, demonstra que o conceito de alienação se insere numa problemática ampla e complexa, há muito retratada, como por exemplo, na Bíblia e em obras literárias, tratados sobre direito, economia e filosofia. Destaca o autor que o conceito de alienação marxista traz a historização em sua análise.

Na concepção marxiana, a apropriação do trabalho, enquanto mercadoria, não como atividade ontológica do homem, mas que objetiva como um produto, leva-o ao estranhamento (alienação) e sua pobreza espiritual.

Marx e Engels (1998) destacam que,

Justamente porque os indivíduos procuram apenas seu interesse particular – que para eles não coincide com seu interesse coletivo, já que a universalidade é apenas uma forma ilusória da coletividade, esse interesse é apresentado como um interesse que lhes é “estranho”, “independente” deles e ele próprio, por sua vez, um interesse “universal” especial e particular; ou então eles devem movimentar-se nessa dualidade, como acontece na democracia. (MARX; ENGELS, 1998, p.30)

Para Marx, o princípio do individualismo é analisado como uma manifestação determinada pela alienação do trabalho, como um dos aspectos principais da autoalienação do trabalho (MÉSZÁROS, 2016, p. 71). Sobre a superação da alienação, Marx, nas Teses de Feuerbach⁵, “defende que a realidade do pensamento, o caráter não mais epifenomênico da consciência só pode ser encontrado e demonstrado na práxis” (LUKÁCS, 2013, p.64).

Lukács (2013) destaca que “o trabalho é o modelo para toda práxis social” (p. 104). Para ele, “independente do grau de consciência, todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade, não importando se o componente dominante é a vida cotidiana, a fé religiosa, etc” (p. 95). Salienta ainda o autor que “essas representações cumprem um papel muito influente na práxis social dos homens e com frequência se condensam num poder social” (p.95).

Sendo a ideologia um produto da práxis social em que os homens, na sua alienação, produzem, Zanella (2004, p. 20) esclarece que ao representar de forma invertida o processo do real, o homem toma o mundo natural de forma divinizada e o mundo humano de forma natural. Isso devido à consciência alienada, ou seja, consciência que inverte a relação entre o mundo real e as ideias, tomando o efeito pela causa e não se dando conta de que as contradições não estão entre as ideias e o real, mas no próprio mundo real.

⁵ Aponta Marx na 2ª tese sobre Feuerbach: A questão de [saber] se ao pensar humano cabe verdade objectiva [verdade com correspondência no mundo objetivo, *gegenständlich Wahrheit*] não é nenhuma questão de teoria, mas uma questão de *prática*. O ser humano tem que provar, na prática, a verdade – isto é, [efectiva] realidade e poder [*Macht*]. [a] ceterioridade [*Diesseitigkeit*] – do seu pensar. A querela acerca da realidade [efectiva] ou da não realidade [efectiva] do pensar – [do pensar] que está isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica*. Karl Marx, Teses sobre Feuerbach. (de acordo com o texto manuscrito de 1845; tradução José Barata-Moura, Universidade de Lisboa).

De acordo com o autor, há uma tendência “natural” dos homens em representarem o real não como uma produção histórica deles mesmos, mas como uma força externa. É essa tendência a alienação que se materializa em ideologia e que é difícil de ser superada. (*ibid*).

Duarte (2012b, p. 198) destaca que “o fenômeno do fetichismo é uma forma de alienação”. Marx e Engels (1998) argumentam que uma das elaborações mais profundas do conceito de ideologia é o fetichismo da mercadoria, do capital e de outras categorias burguesas, como lucro, juros, renda da terra e salário. Neste sentido, a educação capitalista é uma mercadoria, pois a lógica do mercado invade e orienta a sua organização.

Conforme aponta Mészáros (2008),

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (p. 16)

O fetichismo da mercadoria não é um fetichismo religioso, mas um fetichismo que contém uma naturalização de algo que é social. Uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada (DUARTE, 2012a). Essa questão é fortemente evidenciada, por exemplo, ao debater sobre os motivadores do abandono escolar, pois, em busca de apontar culpados, apresentam-se motivadores que fortalecem a individualização e não se observa a totalidade social que os envolve.

Nessa direção, outro fetiche que merece destaque e se fortalece na educação liberal é o fetichismo da individualidade. De acordo com Newton Duarte,

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade, temos o da individualidade. [...] é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. (*ibid*, p. 10)

Apesar de inquestionável o papel exercido pela educação, especialmente para fortalecimento dos ideais dominantes, ela não se resume a isso e tampouco está fadada a esse único papel. Mészáros (2008) denota que a educação formal não é a força ideológica primária que consolida o sistema capitalista e sequer, por si só, ela é capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical. Sua função primária na sociedade capitalista é a de produzir tanta

conformidade ou consenso quanto for capaz. Diante disso, não é possível escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido reformando-o, simplesmente, mas sim é necessário confrontar e alterar fundamentalmente todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas, substituindo, assim, as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificada por uma alternativa concreta abrangente.

A educação tem e sempre teve uma função social e, conforme Enguita (1989), por um longo tempo recitou-se o diálogo de uma educação para o povo, porém o principal objetivo da educação sempre foi o de reduzir poderes, como por exemplo, o da Igreja, e, em geral, garantir o da nova ordem dominante. Para o autor, não faltavam reformadores que viam na educação do povo a melhor forma de amansá-los e trazê-los ao redil da nova ou velha ordem.

Neste sentido, a educação reproduz práticas como se fossem parte do homem, naturalizando-as, e esquece a noção de sujeito construído social e historicamente. Exemplos desses pensamentos e reproduções como naturais é o abandono escolar, a rebeldia dos adolescentes, a individualização que culpabiliza o aluno pelo seu fracasso, entre outras questões reproduzidas na educação como se fossem naturais do ser humano. (BOCK, 2000; OZELLA, 2003; PATTO, 2015).

Para Tonet (2012), há uma imposição da hegemonia das classes dominantes na educação, porém isso não significa que a educação seja simplesmente uma reprodutora dos interesses dessas classes, pois numa sociedade de classes, a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, é resultado da luta entre as classes. Significa, apenas, que ela estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes.

Embora o papel reprodutor seja dominante, não podemos deixar de acreditar no papel emancipador humano da educação. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p.13) defende que o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para o autor, o objeto da educação tem relação com a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, concomitantemente, relação com a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O papel da educação é fundamental, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para mudar a consciência dos indivíduos chamados a concretizar uma ordem social diferente. “Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da autoalienação do trabalho

seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional” (MÉSZÁROS, 2008, p.65) (grifos do autor).

Para essa mudança, faz-se necessário universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade. Para isso, “dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra” (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Afirma Tonet (2012), que uma educação voltada para a emancipação humana e formação de indivíduos efetivamente livres, precisa estar voltada para a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade, ou seja, com a revolução.

Diante disso, faz-se oportuno iniciar a discussão sobre abandono e permanência escolar dialogando com questões que envolvam a construção social e histórica do homem e como os princípios capitalistas, como a individualização liberal, se fazem presentes na construção da naturalização de conceitos, para, em seguida, refletir sobre o papel da educação e da escola nessa construção.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL E HISTÓRICO E A (DE)FORMAÇÃO DO SER LIBERAL

Caminhar é o destino que já lhe anunciava seu nascimento, porque foi encontrado, na intempérie da natureza, abandonado, exposto; como um símbolo do desamparo radical – terrível e grandioso – da condição humana, obrigada a forjar-se a si mesma. E cumpre seu destino, pateticamente, marchando com perseverança sobre os pés disformes que lhe deram nome; cambaleando ao andar, mas sem perder a decisão, guiado pela vontade resoluta de encontrar a si mesmo, de iluminar o mistério de suas origens.

PARÍS, 2004

Para Marx e Engel (1998), o homem evolui num momento de ruptura, no qual a espécie *homo* transforma a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência e, assim, transformando seu modo de ser. Sobre essa perspectiva, Engels (1977) afirma que o trabalho é mais do que fonte de riqueza, é a “condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (p. 63). Neste sentido, “assim como o trabalho transformou o homem, é também o que o distingue dos outros animais” (p.68).

Engels, ao refletir sobre as condições biológicas do novo papel que o trabalho adquire com o salto do animal ao homem e observar que existe um salto, por meio do qual já não nos

encontramos dentro da esfera da vida orgânica, mas em uma superação de princípio, qualitativa, ontológica, colocou o trabalho no centro da humanização do homem. (LUKÁCS, 2013, p. 45)

Lukács (2013) afirma que o trabalho, no sentido mais originário, é o modelo de toda práxis social. O autor tem como concepção de gênese ontológica um complexo concretamente estruturado, onde o trabalho, como possibilitador da existência do pensamento conceitual e da linguagem, bem como seu desenvolvimento, é o que torna tanto a linguagem quanto o pensamento conceitual mais elaborado, sendo essas ações simultâneas e coexistentes. Isso corresponde, para Lukács, ao salto ontológico do ser orgânico ao ser social.

O trabalho, dimensão ontológica e epistemológica humana, tem, “quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo” (ANTUNES, 2009, p.142).

Nesse sentido, Saviani (2012) defende que o conteúdo da essência humana reside no trabalho:

O ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. Deixado a si mesmo, submetido ao jugo da natureza, o homem perece. Diferentemente dos outros animais, que têm sua existência garantida pela natureza, bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana. (p. 25).

Destarte, segundo afirma Bock (1999),

[...] o trabalho, entendido como a transformação da natureza para a produção da existência humana, só é possível em sociedade. É um processo no qual o homem estabelece, ao mesmo tempo relação com a natureza e com os outros homens; essas relações determinam-se reciprocamente. Portanto, o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas. São essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e sua atividade. Por isso, quando se diz que o homem é um ser ativo, diz-se ao mesmo tempo, que ele é um ser social. [...] Assim, o homem é um ser ativo, social e histórico. (p.29-30).

Diante disso, afirma-se que o homem não nasce “naturalmente” homem, o homem “aprende” a ser homem, pois o que a natureza lhe oferece quando este nasce não é suficiente para viver em sociedade. Para isso, é preciso entrar em relação com os fenômenos do mundo através de outros homens pelo processo de comunicação com eles.

O ser homem é resultado da passagem por uma sociedade organizada na base do trabalho, através de uma passagem que modificou a natureza e marcou o início de um desenvolvimento que é distinto do desenvolvimento dos animais, pois não está submetido às leis biológicas, mas sim às leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 1978)

Desta forma, como afirma Marx e Engels (1998), na obra *Ideologia Alemã*, é a vida que determina a consciência do homem. Isto é,

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. (ibid, p.20)

Neste sentido, ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois o homem, além de ser um produto da evolução biológica das espécies, é, também, um produto histórico e, deste modo, membro de determinada sociedade, pertencente a uma determinada classe ou camada social, em uma determinada etapa da evolução histórica. (MARTINS, 2012)

Sobre a concepção ontológica do trabalho, Frigotto (2005) destaca que:

Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. (p.59)

Saviani (2012) aponta a necessidade da compreensão humana na perspectiva de Marx do pensar o homem dialeticamente, em que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas. E nos convida a pensar o homem pela subjetividade, a qual se apoia no caráter social, humano, das relações que os homens constroem dentro do todo que determina essas relações.

Seguindo esse pensamento, Martins (2012, p.51) evidencia que a subjetividade humana é constituída pela práxis. Para a autora, “a práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade”. Para ela,

É pela práxis que os homens constroem o mundo humano em sua materialidade e idealidade, promovendo sua universalidade. A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, promove tal universalização, dado que apenas se revela possível pela superação dos limites da espécie, superação está que lhe permite tornar-se cada vez mais livre. (p. 53)

Destaca-se que o fenômeno liberdade aparece no materialismo histórico como categoria integrante do trabalho, e, desta forma, a liberdade real é produto da práxis humana real, isto é, a liberdade não é um estado, mas a atividade teórico-prática que cria a realidade social (*ibid*). Porém, conforme aponta Duarte (2012b), a maioria dos seres humanos vivencia um trabalho alienado.

Desde a Antiguidade até os dias em que surgiram as classes sociais, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, a objetivação do gênero humano tem ocorrido por meio

da exploração do trabalho e da apropriação privada do resultado geral do trabalho humano. Diante disso, a “maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas” (*ibid*, p.218). Isso é, a maioria dos seres humanos estão alienados.

Para Marx (2008), o trabalho alienado converte a natureza em algo alheio ao homem, alienando-o de si mesmo, de sua função ativa, de sua atividade vital e de seu próprio gênero humano. Nesta perspectiva, o trabalho alienado não se reduz ao aspecto subjetivo, mas também a um conteúdo objetivo, como ocorre com o empobrecimento material e espiritual do trabalho. “Com efeito, objetivamente o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria” (SAVIANI, 2012, p.31).

Para garantir o domínio do capitalismo, a perspectiva liberal é fortalecida e fortalecedora da alienação, assim, o liberalismo “espalha-se pela sociedade civil e invade o senso comum”, tornando-se uma ideologia dominante. (BOCK, 1999, p.37). Complementa Bock (1999) que o liberalismo é fundante da ideologia como categoria concreta da ordem do capitalismo, ou seja, o liberalismo é o solo ideológico do capitalismo, cujas teses fundamentais são, portanto, os direitos naturais à liberdade e à igualdade e os direitos legais de propriedade e segurança.

O liberalismo desenvolve-se na história e modifica-se em função do desenvolvimento da sociedade. O crescimento da organização proletária e a passagem de um capitalismo concorrencial para um monopolista, por exemplo, são elementos importantes de transformações nas ideias liberais. No século XIX são incorporados os temas da democracia, do direito aos não proprietários (direitos trabalhistas e de organização), da redefinição do Estado (a ideia de que Estado é protetor dos cidadãos é invertida e cresce a tendência a tornar-se pública a ordem privada) e do individualismo possessivo que deve se submeter aos interesses sociais. (*ibid*)

Fundado por Auguste Comte, o positivismo tem grandes contribuições para o desenvolvimento das ideias liberais. O positivismo fertilizou o liberalismo com seus conceitos abstratos e universais de neutralidade, objetividade, progresso, ordem e desenvolvimento, coesão e moral. Esse liberalismo incrementado foi fundamental para a construção de uma sociologia da ordem, na qual se neutralizam as contradições existentes na sociedade de classes despolitizando suas manifestações. (*ibid*)

O positivismo de Auguste Comte apresenta-se pela explicação da transformação do espírito humano. Para ele, o progresso ou evolução humana passa por três fases sucessivas:

a fase fetichista ou teológica, na qual os homens explicam a realidade através de ações divinas; a fase metafísica, na qual os homens explicam a realidade por meio de princípios gerais e abstratos; e a fase positiva ou científica, na qual os homens observam efetivamente a realidade, analisam os fatos, encontram as leis gerais e necessárias dos fenômenos naturais e humanos e elaboram uma ciência da sociedade,

a física social ou sociologia, que serve de fundamento positivo ou científico para a ação individual (moral) e para ação *coletiva* (política) É a etapa final do progresso humano. (CHAUÍ, 2008, p. 29).

Referente às contribuições do liberalismo clássico, Friedrich August von Hayek (2010), precursor do neoliberalismo, afirma que a “contribuição do século XIX ao individualismo do período precedente foi apenas trazer a todas as classes a consciência da liberdade, desenvolver sistemática e continuamente o que surgira de modo aleatório e fragmentário, e disseminá-lo” (p.41).

Para Hayek (2010), “o grande mérito da doutrina liberal é ter reduzido a gama de questões que dependem de consenso a proporções adequadas a uma sociedade de homens livres” (p.85). Mas o que é ser livre na sociedade capitalista? De acordo com Duarte (2012a), esses ideais liberais e positivistas aparentam ser promotores da liberdade, entretanto, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais.

O pensamento positivista faz-se ideológico através da neutralidade, da biologização⁶ do social e da identificação do concreto ao fato empiricamente verificável. Este pensamento identifica objetividade com neutralidade e naturaliza o social, desconsiderando a especificidade do ser humano perante as demais espécies de seres vivos e sua construção histórica e social. (MARSIGLIA; DUARTE, 2009)

Conforme destaca Bock (1999), o positivismo, como uma proposição teórico-metodológica, está baseado em três ideias principais: a primeira é de que os fenômenos humanos e sociais são regulados por leis naturais, invariáveis e independentes da vontade e da ação humana; a segunda, exprime que para estudar o homem e a sociedade deve-se usar os métodos e procedimentos que utilizamos para conhecer a natureza; e a última é a ideia de que, como as ciências naturais, as ciências humanas e sociais devem funcionar segundo o modelo da objetividade científica.

O Liberalismo Clássico deu lugar ao Estado do Bem-estar Social e este ao Neoliberalismo. Alves (2011) destaca que no Neoliberalismo, mais do que no Liberalismo

⁶ Destaca-se que afirmar que o homem é um ser social não exclui a existência de um ser biológico, no entanto é importante a compreensão de que apenas a natureza biológica humana não o forma homem. O homem constrói-se pelas relações que estabelece histórica e socialmente. Conforme afirma Charlot (1983), o homem é um ser imperfeito, isto é, um ser que não é acabado. Aí está o primeiro caráter específico da condição humana: os comportamentos humanos não são predeterminados por instintos. Existem dados biológicos comuns ao homem e ao animal, mas não existe natureza humana. [...] O homem não é biológico *mais* social, demônio mais anjo, animal mais homem, contrariamente ao que supõe implicitamente toda pedagogia que se apoia na ideia de desdobramento da natureza humana. O homem é inteiramente, ao mesmo tempo, biológico e social. Porque são satisfeitas graças a condutas sociais, e não graças a instintos (p. 268).

Clássico, há uma supervalorização e difusão do individualismo, do empreendedorismo e do economicismo, que, por sua vez, gera o esvaziamento do valor social das coisas.

Como resposta à crise do capital⁷, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. Por essa razão, se seguiu também, um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2009, p.33)

Virgínia Fontes (2010) destaca que a partir da década de 1980 e, sobretudo, de 1990, o que se convencionou chamar de globalização, mundialização e neoliberalismo pareciam abater-se de forma instantânea sobre a humanidade com uma violência impressionante. A autora destaca que:

O termo globalização (e, logo depois, “nova ordem mundial”, nele acoplado) foi amplamente utilizado para descrever de maneira supostamente neutra a crescente mobilidade e fluidez dos capitais, ainda potencializada após o término da Guerra Fria. Tornou-se um bordão repetido à exaustão, ora como miragem de um mundo de consumo sem conflitos, ora como terrível ameaça da competição internacional, impondo sucessivos “ajustes” e expropriações demonstrava-se, assim, claramente seu teor ideológico e laudatório com relação ao capitalismo, considerado como ápice insuperável, o “fim da História”, procurando dissolver o conceito de imperialismo. (FONTES, 2010, p.153-154)

A categoria de mundialização do capital torna-se elaborada, procurando dar conta do duplo fenômeno (globalização e neoliberalismo), “com viés fortemente crítico, associando-a à expansão de um certo tipo de capitalismo (financeirizado), a um certo tipo de política e de ideologia (neoliberal) sem eliminar as características do imperialismo” (*ibid*, p.154).

A concepção de globalização constitui uma ideologia, por distanciar-se das teorias e das ciências, revestindo-se do caráter de verdade absoluta, não admite questionamentos ou refutações. Age numa perspectiva global e com referências culturais supranacionais, atuando num mundo de mercado de símbolos, coisas e seres humanos cada vez mais ampliados. Assim, são exploradas as individualidades, as singularidades e as particularidades que são associadas,

⁷ Conforme Antunes (2009) a partir dos anos de 1970 apresentou-se uma crise estrutural do capital, em virtude da crise do fordismo e do keynesianismo, cujos traços mais evidentes foram: queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos; a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do *Welfare State* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento; e o incremento acentuado das privatizações.

de forma induzidas pelas realidades midiáticas, a novos contornos de homogeneidade sob a égide mágica da globalização (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012)

Duarte (2001b) esclarece que no discurso de um “progresso técnico”, a globalização apresenta-se como um processo benéfico e necessário. Em defesa da liberdade individual e construção de uma imagem do indivíduo empreendedor e ativo, a globalização é apresentada como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos, países e indivíduos, se adaptarem para acompanhar o “progresso”.

Nesse atual formato do capital, configura-se uma “nova morfologia do trabalho”⁸, que agrega as variações de precarização capazes de reduzir, ainda mais, os custos do trabalho, que se faz presente no empreendedorismo, no cooperativismo induzido, na terceirização, na quarteirização, na subcontratação, entre outras diferentes formas de expropriação dos direitos do trabalho. (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012)

Mariléia Maria da Silva (2010) destaca que o discurso que enfatiza a lógica individual como fonte produtora de riquezas, característica marcante da retórica neoliberal, “torna-se mais perverso quando examinadas as condições atuais em que estão os trabalhadores e, em particular, os jovens, no que diz respeito às possibilidades concretas da venda de força de trabalho ao capital” (p. 244). Com isso, o valor central na perspectiva liberal passa ser o individualismo, negligenciando ou subordinando a totalidade humana, assim, o individualismo liberal, que foi uma construção da sociedade burguesa, tornou-se a referência central. (BOCK, 2000, p. 21)

Destaca-se que, embora o liberalismo traga como referência central o individualismo, “desde o Renascimento, afirmou-se a autopercepção de um ‘eu’ individual fechado, separado e em oposição a um ‘mundo externo’ aí compreendidos os objetos e as outras pessoas”. (SANTI, 1998, p.44)

O individualismo é compreendido na filosofia política como a teoria que exalta o indivíduo em detrimento da superposição estatal. Esta teoria era defendida especialmente pelos jusnaturalistas, que compreendiam o indivíduo como dotado de direitos e de dignidade anterior ao Estado. É esta concepção de cunho fundamentalmente individualista a base do liberalismo burguês, tanto na vertente política (o contratualismo), quanto na vertente econômica (o capitalismo). Ambos são marcados pela exigência de não intervenção estatal nos assuntos de interesse individual. (ROCHA, 2010)

⁸ As autoras utilizam-se do termo “nova morfologia do trabalho” baseando-se na denominação apresentada por Ricardo Antunes na obra “O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho” publicado pela editora Boitempo em 2005.

O filósofo espanhol Carlos París (2004) ressalta que na atualidade, a visão de homem se destaca como um projeto individual, compreendido a partir de uma implantação radical de liberdade. Assim, o ser humano já não aparece como mero pensamento, como reflexividade, mas em nível radical, como criador de si mesmo, desconsiderando que não possui natureza fixa, mas histórica, a realidade não aparece como algo herdada, mas como algo que tem que ser conquistado, realizando-se através das escolhas que tecem sua vida.

A individualidade liberal é um dos fetiches elaborados pela sociedade capitalista, a qual produz ações humanas que são vistas pelos próprios humanos como se fosse algo natural, de vida própria. Neste sentido, a individualidade deixa de ser compreendida como fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional e passa a ser considerada algo que comanda a vida das pessoas e, por consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. (DUARTE, 2012)

Hayek (2010), defensor econômico e político do neoliberalismo, aponta que:

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. (HAYEK, 2010, p. 58) (grifos meus)

O autor defende uma perspectiva individualista, na qual caberá ao Estado apenas a vigilância sobre certas regras gerais de conduta para preservar a ordem. Segundo ele, para a concorrência funcionar de forma “benéfica”, é necessário a criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada e voltada para os “esforços individuais”. Nesse sentido, a principal justificativa da concorrência é que “ela dispensa a necessidade de controle social consciente e oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham” (*ibid*, p.58)

Sobre as “oportunidades” que a individualidade possibilita, argumenta o autor que,

Sem dúvida, no regime de concorrência, as oportunidades ao alcance dos pobres são muito mais limitadas que as acessíveis aos ricos. Mas mesmo assim em tal regime o pobre tem uma liberdade maior do que um indivíduo que goze de muito mais conforto material numa sociedade de outro gênero. No regime de concorrência, as probabilidades de um homem pobre conquistar grande fortuna são muito menores que as daquele que herdou sua riqueza. Nele, porém, tal coisa é possível, visto ser o sistema de concorrência o único em que o enriquecimento depende exclusivamente do indivíduo e não do fato dos poderosos, e em que ninguém pode impedir que alguém tente alcançar esse resultado. (*ibid*, p. 114) (grifos meus)

Hayek (2010, p.77), em defesa ao individualismo, afirma que o fato fundante que se baseia toda filosofia do individualismo está em “permitir ao indivíduo, dentro de certos limites, seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem” e que, para isso, o sistema de objetivos do indivíduo deve ser “soberano, não estando sujeito aos ditames alheios”. Assim,

a essência da visão individualista, defendida pelo autor, está no “reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos”, em que suas ideias deveriam governar tanto quanto possível sua conduta.

Hayek argumenta que a liberdade e individualidade do homem encontram-se no ter, ou seja, no que é possível conquistar a partir da riqueza que obteve, razão pela defesa do dinheiro como agente da liberdade humana. Porém, o autor desconsidera que a classe trabalhadora não tem escolhas, visto suas condições de trabalho alienado em que muitos possuem apenas condições básicas de sobrevivência na sociedade capitalista, sendo questionável inclusive sua escolha de como fará “livremente” seu gasto financeiro, dominado por questões como o consumismo e manipulação midiática.

E qual a liberdade e poder de escolha é possível frente a desigualdade inerente ao sistema capitalista? Hill (2003) destaca que as desigualdades aumentaram durante a era do neoliberalismo global. O autor destaca que o capital global em sua presente forma neoliberal degrada, desumaniza e leva a um aumento das desigualdades globalmente.

Marx e Engels, um século antes de Hayek, na obra O Manifesto Comunista já apresentaram uma análise sobre o papel do indivíduo no capitalismo, atentando sobretudo para seu papel enquanto agente de transformação. Demonstrando uma visão bastante distinta da apresentada pelo neoliberalista Hayek, eles indicavam que o capitalismo restringe a liberdade do homem em favor da liberdade do capital (CONTI, 2015).

Destacam Marx e Engel (1998, p.33):

Na sociedade burguesa, o capital é independente e tem individualidade, enquanto que a pessoa viva é dependente e não tem individualidade. E a abolição deste estado de coisas é chamada pelos burgueses de abolição da individualidade e da liberdade! É exatamente assim. Trata-se, sem dúvida, da abolição da individualidade burguesa, da independência burguesa e da liberdade burguesa.

A liberdade típica do capitalismo é a liberdade de ter, garantida pelo direito de propriedade privada, sendo essa a liberdade pessoal defendida pelos liberais. Marx argumenta, no entanto, que o trabalho assalariado não cria propriedade para o trabalhador, mas para o capitalista. E, apesar de toda a retórica do respeito ao indivíduo, o sistema capitalista destrói o potencial de desenvolvimento do homem e de sua individualidade. Portanto, justamente por ter a individualidade arrasada é que o homem no capitalismo se mostra tão individualista. Pelas dificuldades de enxergar-se a si próprio, e como um mecanismo de defesa, ele olha ainda mais para si, à procura da individualidade dilacerada (CONTI, 2015).

Chauí (2008) aponta uma reflexão sobre a liberdade burguesa não ser para todos, e nos convida a pensar:

Quem dá as condições para a escolha? Todos podem realmente escolher o que desejarem? O nordestino, vítima da seca e do proprietário de terras, realmente “escolhe” vir para o sul do país? Escolhe viver na favela? O peão metalúrgico “escolheu” livremente fazer horas extras depois de 12 horas de trabalho? A menina grávida que teme as sanções da família e da sociedade “escolhe” fazer um aborto? A definição de liberdade como igual direito à escolha é a ideia burguesa da liberdade e não a realidade histórico-social da liberdade. (CHAUI, 2008, p. 82)

Assim como Chauí, Carlos París (2004), na obra “O animal cultural”, também levanta questionamentos sobre a quem pertence a liberdade e responde que é evidente que as condições econômicas, sociais e políticas restringem a imensa maioria dos seres humanos de tal maneira que não se pode descrever sua vida em termos de projetos pessoais. Argumenta ainda que “a vida converteu-se em incorporação de tarefas e papéis designados ou, na última evolução da economia mundial, com o crescente desemprego e desintegração, a ser jogado no mundo da marginalização” (p. 369).

O autor destaca que todas as sociedades históricas foram sociedades de dominação, “marcadas pelo antagonismo, que entendia a liberdade de uma minoria como exercício do poder sobre a maioria”. Para ele, a verdadeira liberdade foi pulverizada e em seu lugar levantou-se o poder repressivo que se exercitou de formas mais variadas, desde a coerção física, da violência direta até o controle sutil das consciências. Ou seja, “controle mental que se mostra eficaz na integração da sociedade atual e na ficção do consenso, na manipulação da comunicação, arma decisiva de nossa época” (PARÍS, 2004, p. 370-371)

Duarte (2012b) destaca que essa individualização é fortalecida ainda mais pelas correntes pós-modernas⁹, presentes no pensamento burguês desde o século XIX e acentuadas imensamente no século XX, as quais trazem às últimas consequências as tendências irracionais, como o pós-modernismo cético, que substitui uma peculiar forma de indivíduo, por um indivíduo satisfeito com a alienação.

Diante desse fortalecimento ideológico, o individualismo acaba sendo naturalizado. Bock (1999) destaca que a noção de indivíduo, na forma liberal, é algo tão comum e tão presente na vida social, que se chega mesmo a pensá-la como natural. Esquece-se assim que, na verdade, a noção de indivíduo é algo construído no decorrer da história.

Bock (2000) aponta que a naturalização do homem só tem servido para justificar que as “formas dominantes sejam as formas certas, naturais e verdadeiras” (p.17). Isto é, as formas dominantes têm sido tomadas como “formas naturais do homem e não como as formas que

⁹ Duarte (2012b) adota o termo pós-modernismo para abarcar a gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Inclui como subdivisões dentro do pós-modernismo o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo entre outras correntes similares.

historicamente interessaram que se tornassem modelo e referência para a construção dos critérios de normalidade” (*ibid*, p. 17).

Para París (2004) o rapto da liberdade à maioria oprimida dos seres humanos a aliena. Destarte, seguindo a defesa de Marx e Engel (1998, p.63) para que “proletariados de todos os países, uni-vos!”, París (2004, p.371) aponta para um projeto de conquista da liberdade humana em termos universais, pois, para ele, “a liberdade só é possível como comunhão planetária, compartilhada por todos os povos, pelos sexos, superada a divisão de classes”.

Segundo o autor, a autêntica e verdadeira realização humana só será possível universalmente quando as relações de dominação forem superadas e se criem novas formas de vida. Para ele,

Isso significa o surgimento de um novo sujeito do pensamento, da ação, da criação estética, das relações com a natureza, uma nova experiência religiosa e ética. A ideia gramsciana de que todo homem – todo ser humano – é filósofo só adquire sentido nesse horizonte, quando a humanidade se transforma em sujeito da nova racionalidade que supõe a experiência da unidade humana. (*ibid*, p. 373-374)

Neste contexto, algumas questões se fazem necessárias: qual o papel da educação para a construção desse sujeito histórico libertado dos domínios liberais? Qual a influência da ideologia liberal na educação? Como os ideais voltados para a formação do homem liberal direcionaram a função social da educação escolar? Que educação é possível para a formação humana emancipadora?

2.2 O DOMÍNIO LIBERAL NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.

MÉSZÁROS, 2008, p. 25

A construção de um eu liberal e extremamente individualista é estruturada negando a constituição histórica do sujeito, “levando a um individualismo que limita e reduz a própria individualidade, fazendo perder a consciência de seu pleno sentido, o do pertencimento a um processo histórico e social” (FONTES, 2010, 131).

Essa construção é ideológica e repercute na função social da educação, pois há políticas educacionais, tendências pedagógicas e de ensino que se constroem baseando nessa concepção de sujeito. Neste sentido, busca-se observar como se instituiu e se fortaleceu na educação essa

visão de homem e como a educação contribui para sua manutenção, bem como se há visões contra-hegemônicas e em que momento se questionou o papel reprodutor e fortalecedor desse eu liberal por parte da educação.

O ideário liberal, que se consolida como uma forma de pensar a sociedade no final da Idade Média, contribuiu para a derrocada do domínio feudal, pois sua base ideológica propõe o nascimento de um “mundo novo no qual reinarão a igualdade do nascimento, os privilégios decorrentes do esforço e da capacidade individuais; contra a servidão e a exploração econômica, o trabalho livre e a livre iniciativa”. (PATTO, 2015, p. 53)

Conforme destaca Santi (1998), o homem da Modernidade é dominado por seu desejo, ou seja, o homem que sempre buscou o bem na Idade Média, identificado com os ideais religiosos, únicos para todos, passa, com a perda desses valores, a buscar o bem para si e essa procura toma a forma de busca pelo prazer.

De acordo com Bock (1999, p. 35), o liberalismo, expressão necessária do modo de produção capitalista, foi imposto como visão de mundo em um momento revolucionário, aglutinando interesses e forças para derrubar a antiga ordem feudal. Porém, a autora destaca que o liberalismo também foi necessário nos momentos seguintes, para garantir que o capitalismo fosse se constituindo como natural e necessário.

Esse momento revolucionário foi marcado historicamente pelas Revoluções Inglesa e Francesa. Huberman (1981) destaca que a Revolução Francesa foi liderada por uma classe média, a burguesia, que almejava um poder político correspondente ao poder econômico que já possuía e foi a que mais lucrou com a revolução. Ele também pondera que, enquanto outros grupos lutavam, a burguesia, que forneceu a liderança, enriquecia e se fortalecia. Para ele,

A revolução é feita e realizada por intermédio das camadas mais baixas da sociedade, pelos trabalhadores, artesãos, pequenos comerciantes, camponeses, pela plebe, pelos infelizes, a que os ricos desavergonhados chamam de canalha e a que os romanos desavergonhadamente chamavam de proletariado. Mas o que as classes superiores ocultam constantemente é o fato de que a Revolução acabou beneficiando somente os donos de terras, os advogados e os chicaneiros. [...] Depois que a Revolução acabou, foi a burguesia quem ficou com o poder político na França. O privilégio de nascimento foi realmente derrubado, mas o privilégio do dinheiro tomou seu lugar. "Liberdade, Igualdade, Fraternidade" foi uma frase popular gritada por todos os revolucionários, mas que coube principalmente à burguesia desfrutar. (*ibid*, p.138)

A palavra “igualdade” foi a chave encontrada para a solução da produção cultural que preparou a Revolução Francesa e a sucedeu. De acordo com Patto (2015), o pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão, mas sim de justificá-las sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade injusta de castas.

Referente à questão da igualdade, Hobsbawm (1982) destaca que,

Cada homem era "naturalmente" possuído de vida, liberdade e busca da felicidade, como afirmava a Declaração de Independência dos Estados Unidos, embora pensadores liberais mais lógicos preferissem não colocar isto na linguagem dos "direitos naturais". No curso da busca desta vantagem pessoal, cada indivíduo nesta anarquia de competidores iguais achava vantajoso ou inevitável entrar em certos tipos de relações com outros indivíduos, e este complexo de acordos úteis — constantemente expressos na terminologia francamente comercial do "contrato" — constituía a sociedade e os grupos políticos ou sociais. (p.236)

O autor afirma que os objetivos sociais eram da soma aritmética dos objetivos individuais. Fortalece-se assim, a individualidade em nome do bem e do progresso social. Nesta perspectiva, “o liberalismo e a democracia pareciam mais adversários que aliados; o tríplice slogan da Revolução Francesa — liberdade, igualdade e fraternidade — expressava melhor uma contradição que uma combinação”. (*ibid*, p. 241). Nesta perspectiva, Paris (2004) destaca que “os ideais ‘liberdade, igualdade, fraternidade’ não são mera soma, mas uma constelação, um sistema unitariamente fechado” (p. 371).

Para Bock (1999), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1789, marca, também, o triunfo do individualismo liberal na história das concepções sobre o homem e a sociedade. A partir de então, os homens são tratados não como seres sociais, mas como indivíduos que se bastam a si mesmos enquanto feitos à imagem e semelhança de Deus (influência do individualismo cristão) e dotados de razão (influência da filosofia).

Conforme afirma Patto (2015, p.53), é nesse contexto do discurso dos ideólogos da Revolução Francesa e da visão dominante social que se consagra e surge a ideia de escola universal e gratuita. Essa escola, inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional, passa a ser desejada pela classe trabalhadora quando se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição.

Ao analisar a proposta de unificação escolar liberal¹⁰ presente no decorrer dos séculos XVIII e XIX, Machado (1989b) argumenta que o projeto liberal transpõe para o plano educacional o “limitado horizonte do direito burguês” (p. 95). Para ela,

O projeto burguês de escola unificada pretende realizar a unificação escolar pela supressão das barreiras econômicas, políticas, religiosas, raciais e sexuais existentes ao acesso à escola, condicionando-o apenas a critérios psicopedagógicos. Advoga, também, realizar através dessa unificação a unidade nacional, infundindo um mesmo sentimento pátrio, a identificar moral e culturalmente todo o povo (*ibid*, p. 107).

¹⁰ A proposta da burguesia do projeto “escola unificada” não tem o mesmo ideal e defesa da educação integral, embasada no socialismo, e nem da escola unitária de Gramsci. Porém, destaca Machado (1989b) que os trabalhadores viam no projeto escolar unificado uma medida de democratização do acesso à educação e o reivindicavam.

Ao mesmo tempo, no decorrer do século XIX, filósofos e cientistas vão-se encarregar da construção de uma burguesia enquanto classe hegemônica, ação que sustenta, segundo Gramsci (1982), a constituição da separação de classes. Para ele, referindo-se ao novo calendário instaurado pela Revolução Francesa, “entre o mundo antigo e o mundo moderno, jamais existira uma tão profunda consciência de separação, nem mesmo quando do advento do cristianismo” (p. 229).

Para Patto (2015), os intelectuais da burguesia assimilaram e transformaram a teoria de Darwin (1809-1882) na formulação do “darwinismo social”, colocando-a a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operara no interior da nova ordem social. O darwinismo social resultou em uma biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes.

Referente ao darwinismo social, Hobsbawm (1982) afirma que, juntamente com a antropologia racista, influenciou não só a ciência do século passado, mas, também, a política deste período. Neste contexto, fortaleceu-se o pensamento liberal, baseada nos princípios da economia política, representada, por exemplo, por Adam Smith. De acordo com ele,

O argumento social da economia política de Adam Smith era tanto elegante quanto confortador. É verdade que a humanidade consistia essencialmente de indivíduos soberanos de certa constituição psicológica, que buscavam seus próprios interesses através da competição entre uns e outros. Mas poderia ser demonstrado que estas atividades, quando deixadas tanto quanto possível fora de controle, produziam não só uma ordem social “natural” (distinta da artificial imposta pelos interesses estabelecidos, o obscurantismo, a tradição ou a intromissão ignorante da aristocracia), mas também o mais rápido aumento possível da “riqueza das nações”, quer dizer, do conforto e do bem-estar, e portanto, da felicidade, de todos homens. A base desta ordem natural era a divisão social do trabalho. (*ibid*, p. 238)

A Revolução Industrial consolidou o individualismo na sociedade, na qual economistas difundiam a ideia de progresso econômico pessoal. Como aponta Huberman (1981, p.179), além do progresso pessoal, o bem estar da sociedade estava ligado ao do indivíduo, ou seja, “trabalhe para si mesmo, e estará servindo ao bem geral”, sendo esse um “achado para os homens de negócios, ansiosos em se lançarem na corrida dos lucros cada vez maiores!”.

A escola, como aponta Manacorda (2007, p.119), enquanto estrutura específica para formação de um determinado “tipo de homem dividido” nasce, historicamente, no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação e somente, aproximadamente, a partir da Revolução Industrial, “começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade”.

À Revolução Industrial corresponde uma Revolução Educacional. A primeira colocou a máquina no centro do processo produtivo e a segunda erigiu a escola em forma principal e

dominante de educação. O impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se de alguma maneira ao mundo da produção. (SAVIANI, 2007)

De acordo com Hobsbawn (1982, p.11) a Revolução Industrial marca o triunfo da burguesia liberal, na qual palavras como “indústria”, “classe média”, “classe trabalhadora”, “capitalismo”, “socialismo”, “liberal”, “proletariado”, “crise”, entre outras ganharam significados modernos que se fazem presentes ideologicamente até hoje. Sobre essas definições, Gramsci (1978) já advertia sobre o papel da linguagem e da repetição cotidiana para produção da hegemonia.

Difundia-se no século XIX a ideia de que o progresso liberal capitalista era o melhor dos mundos possíveis. Os ideólogos deste período, como, por exemplo, Durkheim, defendiam reformas sociais que harmonizassem as partes em conflito, contribuindo, assim, para a instalação de uma sociedade justa na qual a distribuição das pessoas pelas classes sociais se fizesse com base apenas na capacidade pessoal, tida como de natureza constitucional. (PATTO, 2015)

Bourdieu e Passeron (2013) destacam que “[...] as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força” (p. 32).

Referente ao papel da educação para essas teorias, os autores apontam que:

Essas teorias que, como o vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural mais propalada entre os etnólogos, repousam sobre o postulado tácito de que as diferentes AP [ações pedagógicas] que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a sociedade. (*ibid*, p.32)

É nesse contexto ideológico reformista que, na última década do século XIX, se verifica nos meios universitários de países capitalistas a busca de instrumentos de medida das diferenças individuais. Desde então, testes psicológicos adentraram as escolas e passaram a fazer parte de seu cotidiano nos países capitalistas centrais. A partir desta época, educadores mais progressistas dos países dependentes passaram a sofrer forte influência da Europa e América do Norte, e então começaram a busca pela introdução da psicomетria e de uma pedagogia nova em seus países. (PATTO, 2015)

Como movimento de resistência, é importante registrar a revolução Russa, no início do século XX, como um movimento que possibilitou o debate em relação a uma educação fundamentada no materialismo histórico dialético, representada, dentre seus ideários, por

exemplo, por Moisey Mikhaylovich Pistrak, que participou ativamente na formulação de uma teoria pedagógica baseada nos princípios da educação e trabalho. Pistrak (2006) defendia que uma educação revolucionária “deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social, ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista.” (p.22). Para ele, “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2006, p. 30).

A primeira etapa da construção de um sistema educacional socialista se deu entre 1917 e 1932, etapa que ficou marcada por embates para implantar a “nova sociedade” e contou com pedagogos idealistas e apaixonados pelos ideais da “educação do futuro”, a educação do “homem novo” que deveria crescer com a sociedade comunista, sendo Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko alguns de seus expoentes (CIAVATTA, 2014). Embora a importância da construção de uma educação socialista na Rússia, destaca Patto (2015) que no final do século XIX e primeiras décadas do século XX houve uma expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais, resultado inclusive das pressões populares por educação.

No início do século XX, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos mudou as concepções sobre as causas das dificuldades mentais. A nova palavra de ordem era “higiene mental escolar” e as crianças que apresentavam problemas de ajustamento ou aprendizagem passaram a ser designadas como crianças problemas. (*ibid*)

A partir de então, fortaleceu-se a busca pela solução individual e responsabilização do aluno pelas suas dificuldades e, conforme afirma Patto (*ibid*, p.68), “os mais prováveis destinatários desses diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassos na escola”.

Os ideários reformistas, presentes desde a década de 1910 e 1920, atribuíam à educação as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos. Através de uma concepção salvacionista, “convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.15)

Até 1960, no âmbito das concepções educacionais, movia-se um recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (*ibid*). Nogueira e Nogueira (2014) destacam que, nesse período, predominava, nas “Ciências Sociais e mesmo no senso comum”, a visão de inspiração funcionalista, extremamente otimista que

Atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associado às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (*ibid*, p. 12).

Difundia-se a ideia de que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim garantido, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Essa visão abarcava que

Os indivíduos competiriam dentro de um sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nesta perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (*ibid*, p. 12) (grifos meus).

Nos anos 1960, houve uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação do papel dos sistemas de ensino na sociedade por parte de alguns autores da sociologia da educação, como Pierre Bourdieu. Para esse autor, a educação perde o papel, até então lhe atribuído, de transformadora e democratizadora social e passa a ser vista como uma das principais instituições que legitimam os privilégios sociais. (*ibid*, p.14)

Bourdieu e Champagne (2012) apontam, no entanto, que dentre as transformações que tiveram maiores consequências no sistema de ensino destaca-se “o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas” (p. 482). Esse processo acarretou uma intensificação da concorrência e, conseqüentemente, um aumento dos investimentos educativos por parte das categorias que usufruíam plenamente do sistema escolar.

Nos anos de 1960, também, surgiu a chamada “teoria da carência cultural”, que tomava como pressuposto a existência não mais de raças ou indivíduos inferiores, mas de culturas diferentes ou inferiores. Entretanto, não retirou de sua essência, a ideia de grupos patológicos e ambientes sociais atrasados que produzem crianças “desajustadas” e “problemáticas”, conservando nos discursos educacionais afirmações carregadas de elitismo sobre grupos raciais e sociais oprimidos. (PATTO, 2015)

Comentando essa teoria, Facci (2012), indica que através dela buscava-se “oferecer explicações para o fato de grande parte das crianças das escolas públicas fracassarem nos estudos, comprometendo a harmonia social pregada pelo liberalismo” (p. 92), o que levou a introduzir no ambiente escolar testes de nível mental, aptidão, entre outros, para mensurar a aprendizagem escolar. Para ela,

Por meio de testes psicológicos de nível mental, de aptidão, do nível de aprendizagem, de motivação, de interesse, de personalidade e considerando-se as observações e pesquisas experimentais realizadas em laboratórios, a psicologia concluía que os indivíduos da camada social menos favorecida eram portadores de várias deficiências,

as quais justificavam o fracasso escolar e social dessa clientela. Acreditava-se que a educação poderia superar os problemas sociais por meio dos programas de educação compensatória e de ações assistencialistas. (*ibid*, p. 92-93)

O acesso garantido nas instituições de ensino, camuflado por um discurso democrático, não mudou o viés da escola, que permanecia com predominância progressista e liberal, excluindo os que não faziam parte daquele sistema e fortalecendo a culpabilização dos sujeitos pelo seu fracasso. Neste sentido, Bourdieu e Champagne (2012) destacam que,

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi até definido como “democratização” (de forma precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola “libertadora”, por parte dos marginalizados. De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiários começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista. (p. 482).

Os autores defendem que, a partir do direito ao acesso escolar, há uma transformação progressista do discurso dominante sobre a escola, que “parecem lapsos inevitáveis, aos princípios de visão e divisão mais enraizados”. Passa então, a divulgar a ideia que o fracasso escolar não é só atribuído às deficiências pessoais, isto é, “naturais”, dos excluídos, passando assim, a uma lógica da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”. (*ibid*, p.482)

Para Bourdieu, só é possível uma compreensão da escola e do trabalho pedagógico por ela desenvolvido, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. Para ele, a escola não é uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliariam os alunos com base em critérios universalistas. Ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 71)

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação pode ser explicada, na perspectiva bourdieusiana, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (*ibid*).

No Brasil, durante o Regime Militar, as reformas educacionais assimilaram o conservadorismo, a censura e a repressão, fortemente balizadas por recomendações advindas

das agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte americano (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). As autoras destacam que

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (*ibid*, p. 26).

A Teoria do Capital Humano evidencia que a fundamental importância da educação para a contemporaneidade capitalista está fortemente marcada por um caráter seletivo e fragmentário, tornando cada vez mais intensas as necessidades de controle social, derivadas, diretamente, da intensificação da expropriação. (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012)

Contra essa visão hegemônica, Facci (2012) destaca que, após a década de 1970, iniciou-se a busca por alternativas para o trabalho educativo que não fosse reprodutor das relações de dominação e que explorasse as contradições da sociedade capitalista na direção da crítica a essa sociedade e da luta por sua superação. Dentre os autores que empreenderam essas reflexões, destaca-se Demerval Saviani, que formulou a tendência pedagógica denominada Pedagogia Histórico-crítica.

A Pedagogia Histórico-crítica surge como uma resposta à necessidade entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2011). Saviani (2007) destaca que a Pedagogia Histórico-crítica tem sua base no materialismo histórico dialético e suas bases psicológicas possuem afinidades com a Psicologia Histórico-cultural. Para o autor,

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p.86)

Kuenzer (2007a) evidencia que, embora o caráter de sistematização teórica caracterize as ciências contemporâneas e o histórico da dualidade estrutural seja predominante, há de se registrar que a contribuição de Saviani foi um marco histórico na educação brasileira. Para a autora, “ao resgatar para a pedagogia o conceito de práxis, retoma a relação entre educação e trabalho, entre a teoria e a prática, entre pensamento e ação, como categoria nuclear” (p.99).

É importante destacar, porém, como afirma Facci (2012), que o surgimento de outras tendências críticas não fez com que desaparecessem as tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, as quais foram “atualizadas e revigoradas por meio da difusão de novas correntes como o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências”. (p. 96-97). Segundo a autora, as concepções pedagógicas críticas encontraram, e ainda encontram resistência em virtude do enraizamento das concepções positivistas e de novas concepções, como a pedagogia das competências, que vão de encontro à manutenção do domínio do capital. São essas concepções liberais e positivistas que fortalecem e mantém vivo nas escolas a visão naturalista e individualista que norteiam muitas questões, dentre as quais a visão de abandono e fracasso escolar.

Além da manutenção das concepções tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, Duarte (2012b) convida a reflexão sobre a questão ideológica presente no pós-modernismo, o qual rejeita a ideia de progresso; nega a própria possibilidade de conhecer cientificamente a realidade social e natural; rejeita toda e qualquer forma de humanismo; e implode a “escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educação”. (p. 201).

Shiroma e Santos (2014) enfatizam que nas últimas décadas do século XX, reformas de aparências neoliberais subtraíram dos trabalhadores vários direitos sociais duramente conquistados ao longo da história. Para a superação das crises, um intenso processo de propagandas forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais.

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais, promovem-se em diversos países, inclusive no Brasil, reformas educacionais caracterizadas pelo neoconservadorismo. Nessas circunstâncias, tornou-se frequente, ganhando mesmo o status de *slogan*, a afirmação de que a saída está na educação, sendo ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até às agressões ao meio ambiente. Ressurge, assim, a visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa. Com isso, a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modifica-las pela força de seu intrínseco poder. (SAVIANI, 2011)

Pautados numa concepção para educar o indivíduo isolado, Frigotto (2018) destaca que a partir da década de 1990,

os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo social, redefinindo a “teoria do capital humano”, tirando-lhe qualquer traço de perspectiva de uma sociedade integradora que a mesma mantinha. (p.23)

Libâneo (2018) demonstra que os critérios de qualidade de educação apontados em reformas educacionais amparadas nos princípios do neoliberalismo representam distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social na escola. Como aponta Batisti (2011), a ideologia propagada por meio das ações políticas das instituições multilaterais (FMI, Bird, BID, Unesco, OIT e do Cinterfor) são fundadas na apropriação e adaptação da teoria do capital humano, na lógica das competências e da empregabilidade.

Referente à educação nos últimos anos, o domínio neoliberal e globalização teve grande destaque, inclusive nas políticas educacionais, Mészáros (2008) destaca que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fortalecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria história teve que ser adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (p.36-37)

Nesse cenário, as formas de intervenção nas políticas, conteúdos e métodos da educação formal se viabilizam com um alcance nunca antes atingido. Ao mesmo tempo, se intensificam e se multiplicam as relações pedagógicas que dão contornos e conteúdos particulares a todas as facetas da formação humana (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012).

Uma das ideias que organiza a pedagogia do capital-imperialismo¹¹ é a pedagogia das competências, tal como apropriada, de forma hegemônica, pelas forças dominantes, tanto no plano conceitual quanto prático. A noção de competências concilia-se com o processo de expropriação dos trabalhadores e de flexibilização das formas contratuais e do processo produtivo. (*ibid*)

As autoras destacam o papel dessa concepção pedagógica na formação da classe trabalhadora. Segundo elas,

O que consideramos relevante assinalar aqui são a extensão e a profundidade do acolhimento da pedagogia das competências no complexo societário atravessado pelo

¹¹ Autores utilizam-se do conceito desenvolvido por Virginia Fontes (2010) na obra “O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história”, em que apresenta um debate sobre as mudanças estruturais do modo de produção e humana na sociedade brasileira. Segundo Fontes (2010), o capital-imperialismo possui três características: “o predomínio do capital monetário, a dominação da pura propriedade capitalista e seu impulso avassaladoramente expropriador” (p.146), impondo socialmente a “exigência de que toda a consciência se resuma a expandi-lo, de forma cooperativa ou proativamente” (p.17)

capital-imperialismo, em particular daqueles países (economias) que ocupam a posição de integração subalterna. [...] Talvez constitua, mesmo, um dos maiores êxitos em termos de intervenção na educação da classe trabalhadora, na contemporaneidade, representando uma forma de ocupação imaterial da escola. (*ibid*, p.24)

Nas últimas duas décadas, caracteriza-se a ênfase na educação como solução individual para a precarização da vida e para o intensificado processo de destituição de direitos. Há uma captura de movimentos (sociais e sindicais) de organização dos trabalhadores e uma ampliação do incentivo ao consumismo (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012).

Laval (2004) destaca que o sucesso da ideologia neoliberal se dá na construção da identidade traçada entre a reforma da escola e sua metamorfose em mercado. Constitui assim a visão da escola empresarial, fortalecida principalmente pelos princípios neoliberais.

O autor chama a atenção para construção de um senso comum que visualiza uma lógica mercadológica na escola, visualizada como uma empresa que age sobre um mercado, cuja característica geral “consiste em deixar no espaço escolar um lugar crescente para os interesses particulares e para o financiamento privado, quer sejam de empresas ou de indivíduos” (*ibid*, p. 109). Para ele, a forma mais direta de estabelecer um mercado do ensino “consiste em encorajar o desenvolvimento de um sistema de escolas privadas, como faz por exemplo o Banco Mundial para os países pobres, ou de privatizar em parte ou totalidade, as escolas existentes” (*ibid*, p. 122)

Sobre essa construção de um senso comum, Shiroma e Santos (2014) destacam *slogans* que se tornaram regulares na escola e dão a falsa impressão de que são naturais e inevitáveis, constituindo o cotidiano escolar e, com isso, gerando uma conformação. As autoras evidenciam que,

Ao seguir a tendência de reformas nos países centrais, o foco da gestão se voltou às escolas, aos seus sujeitos e práticas. Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros slogans que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio. (*ibid*, p. 22)

O projeto neoliberal de uma educação mercadológica para as camadas pobres dilui os aspectos pedagógicos e didáticos principalmente nas formas de avaliação externa. Assim, as escolas têm a função de melhorar os índices educacionais e o processo ensino-aprendizagem fica reduzido à transmissão de conteúdos previstos nos testes nacionais. Trata-se de uma visão utilitarista voltada para interesses econômicos, em que, utiliza-se de testes em larga escala para alimentar mecanismos regulatórios do mercado educativo e para o controle das escolas e dos professores ao invés de atender ao direito à educação. (LIBÂNEO, 2018)

Na perspectiva neoliberal de educação empresarial, o gestor escolar passa ter o papel de redução dos custos e elevação dos índices educacionais. “Gestores organizam o trabalho pedagógico em torno desse objetivo, movidos pela crença de que somente assim a escola alcançará níveis de excelência, podendo ser considerada, de fato, uma escola eficaz” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p.31)

Concorda-se com os pensamentos de Libâneo (2018) de que, entre outras limitações de uma educação voltada para índices educacionais destacam-se que “o ensino baseado em resultados toma o aluno como indivíduo passivo, depositário do conhecimento e habilidades de caráter utilitário, desconsiderando seu papel ativo no próprio processo de aprender” (p.68).

Ademais, “as provas de avaliação externas (avaliação em larga escala) tomam o aluno como indivíduo isolado, desconsiderando o conjunto de fatores que intervêm no rendimento escolar, especialmente os fatores interescolares e os contextos de vida dos alunos” (*ibid*, p.70). Além disso, “o sistema de avaliações externas, ao visar a responsabilização das escolas e professores pelo sucesso ou insucesso dos alunos, culpabiliza e, ao mesmo tempo, desprofissionaliza o professor” (p.72), de forma que “a Educação de resultados instituiu, para a escola pública, uma escola meritocrática, visando competição entre alunos social e individualmente desiguais, gerando uma qualidade restrita e restritiva, comprometendo a justiça social na escola” (*ibid*, 74).

Fortalecido, esse discurso hegemônico domina e se faz cotidiano, anunciando a educação como prioridade para todos, com o objetivo de formar um homem de novo tipo, um “cidadão responsável”, *slogan* embebido de positividade, que carrega ampla aprovação popular e contribui para a construção do consentimento ativo. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 40)

Alves e Canário (2004) também chamam a atenção sobre a utilização dos vocábulos qualidade e exclusão para legitimar, justificar e dar sentido às políticas educativas. Essa retórica inscreve-se numa perspectiva “política de reforço das dimensões seletivas e competitivas da escola, ao mesmo tempo que, no quadro de uma lógica gerencialista, defende a transposição para a realidade escolar de procedimentos de gestão de tipo empresarial” (p. 1001).

Nesse contexto, a educação, ao se colocar com a função de instruir e adaptar, apresenta-se como se oportunizasse a todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, “escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que, centrada na propriedade privada dos meios de produção, se reverte num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem” (MARTINS, 2020, p. 59).

Conforme evidencia Mészáros (2008, p. 82),

A sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e totalmente não objetável. Ademais, o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa. Precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “pouco a pouco”. Por conseguinte, o significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais. (grifos do autor)

Assim, observa-se na educação o papel excludente, fundamentado no individualismo liberal que fortalece a naturalização da desigualdade, que se encontra enraizada e reforçada nas tendências e pensamentos atuais, especialmente na educação por competências. Perspectivas estas que influenciam diretamente o pensar e o ser do homem a serviço do capital e se faz presente em diferentes espaços sociais, como a escola.

2.3 A ESCOLA SÓ REPRODUZ? A SUPERAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO REPRODUTORA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA HUMANA

O papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.

MÉSZÁROS, 2008, p.61

A literatura e a experiência têm demonstrado que a educação é um espaço de confrontos ideológicos e de constante disputa, seja para manter a estrutura dominante, fortalecendo a hegemonia, seja como potencial emancipatório, por possibilitar um espaço de contra-hegemonia. Conforme argumenta Martins (2012, p.49), “a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social”.

Assim, de acordo com Severino (2000), no processo de formação humana, a educação não pode ser compreendida como um processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades, mas sim, como “um processo de construção”. Ou seja, “uma prática mediante a qual os homens estão se construindo ao longo do tempo” (*ibid*, p.68).

Sendo o homem, conforme exposto por Meira (1998), um ser social, que se constrói com outros homens, é no âmbito das relações que ele apreende o mundo concreto, isto é, “a aprendizagem só pode se efetivar no interior de processos grupais através das relações sociais

que neles se estabelecem” (p. 68). Neste sentido, é essencialmente através da aprendizagem que o homem se torna homem, portanto pode-se afirmar que “não há homem, nem individualidade plenamente desenvolvida sem a apropriação do conhecimento, ou seja, sem educação” (p. 68-69).

Em contraponto aos ideais neoliberais e às reformas educativas de cunho economicista, destaca-se, no campo educacional, uma perspectiva de qualidade de educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática, que se ampara em princípios que “concebe(m) a educação escolar como lugar da apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes enquanto meios instrucionais para promover o desenvolvimento intelectual e a formação global da personalidade” (LIBÂNEO, 2018, p.57).

Na perspectiva de analisar a educação como finalidade da emancipação humana, Tanamachi (2000) entende-a no interior do processo de formação histórico-social do ser humano, cuja finalidade está na criação de condições para o processo de humanização, em busca da omnilateralidade, resistindo assim à formação da maioria dos indivíduos que permanecem unilaterais em virtude da alienação e exploração decorrentes do modo como a sociedade se organiza.

A educação, segundo Martins (2012), é uma das condições pelas quais o homem, rico em possibilidades, desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais. Isto é, a função básica do processo educativo é a humanização no sentido de consolidar as propriedades de um ser que trabalha e é consciente, social, universal e livre.

Conforme afirma Severino (2000), a existência humana é mediada pelo tríptico universo do trabalho, da sociedade e da cultura; e o saber é um processo intencional que envolve a mediação do poder e ferramentas da própria criação dos símbolos. Neste sentido, sendo a educação um processo de mediações histórico-sociais, ela deve ser compreendida como

prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríptico universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens. (*ibid*, p.70)

Pino (2004) destaca, dentre as diversas mediações, a estabelecida entre educação e trabalho. Para ele o conhecer humano é uma atividade que se assemelha, em vários aspectos, à atividade do trabalho, haja vista que o sujeito é colocado frente a um “objeto cuja natureza, de caráter semiótico, ele deve desvendar, conferindo-lhe uma nova forma de existência: uma existência ‘para si’ (ou seja, para o sujeito)” (p.441-442).

O trabalho, dimensão ontológica e epistemológica, se articula com a educação, por serem ambos, trabalho e educação, conforme afirma Saviani (2007), atividades humanas. Nessa concepção, há que se considerar a relação entre “trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Referente ao trabalho como princípio educativo, Sousa Junior (2010) pondera que,

Como o trabalho em geral é categoria ontológica fundante e como o trabalho em particular, como trabalho abstrato, alienado/estranhamento, é a categoria central para as análises da sociedade burguesa, conseqüentemente, também na relação com a educação, independentemente das circunstâncias e das relações em voga, por uma dedução lógica, colocar-se-á *a fortiori* a centralidade do trabalho como princípio educativo, independentemente de qualquer circunstância. (p.61)

A combinação da educação com o trabalho é defendida por Marx por considerá-la fundamental para a existência econômica, social, psicológica e moral do homem, em qualquer idade, pois o homem não nasce pronto e acabado, mas vai se fazendo homem (vai se humanizando) desde a infância até a velhice. (LOMBARDI, 2010).

Conforme esclarecem diversos autores, (NOGUEIRA, 1990; MANACORDA, 2007; LOMBARDI, 2010; SOUSA JUNIOR, 2010; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015), Marx nunca produziu um texto específico dedicado à educação, porém compreende-se que seus pensamentos educacionais estão na união do trabalho produtivo com o ensino.

Referente ao papel da educação para Marx, Lombardi (2010) a define e a compreende como um caráter revolucionário que busca a formação omnilateral do homem. Ao analisar a educação e ensino nas obras de Marx e Engels, o autor destaca que, em linhas gerais, os trabalhos publicados por esses autores possibilitam organizar a contribuição marxiana à educação em três grandes aspectos ou direções: crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; educação comunista e formação integral do homem.

Na obra “O Manifesto Comunista”, Marx e Engels (2002) elencam dez medidas para revolucionar o modo de produção burguês e dentre essas medidas, destaca-se a referente à educação: “10. Educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas. Abolição do trabalho infantil em fábricas de modo atual. Combinação de educação com produção industrial etc.” (p.43)

Nas Instruções para os delegados do “Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores”, de agosto de 1866, Marx defende que nem a sociedade e nem os pais devem permitir trabalho juvenil, exceto quando combinado com a educação. Referente à educação da classe trabalhadora, Marx (1982) defende três pontos:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (s.p.)

Marx, ao referir-se à educação intelectual, física e tecnológica, sinaliza para a “formação integral do ser humano”, isto é, uma formação omnilateral. “Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia¹² ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra”. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1060)

Ao avaliar o conceito de educação em Marx, Nogueira (1990) evidencia que no processo de construção de um indivíduo cujas capacidades são múltiplas, à educação caberia um importante papel. Por meio de uma formação politécnica, a finalidade do processo educativo seria a formação de um indivíduo completo, capaz de fazer frente a diferentes situações de trabalho.

Salienta a autora:

Para Marx, a educação politécnica não é uma utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões. Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho que separa concepção e execução, acuando-os a uma função subordinada – e a uma atividade cujo conteúdo foi aviltado – no curso dos processos produtivos, no seio do aparelho de produção. (*ibid*, p. 129)

Politecnia, segundo Saviani (2003), remete ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (p. 140). Defendendo o papel de transformação social presente na politecnia, Machado (1989b) argumenta que

o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino técnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais,

¹² É importante esclarecer que há um debate no campo da educação crítica sobre o uso do termo politecnia/educação politécnica ou educação tecnológica para representar a concepção educacional de Marx. Embora a maioria dos autores utilize o termo politecnia/educação politécnica, especialmente os autores brasileiros que defendem essa concepção de educação, como por exemplo, Saviani, Kuenzer e Machado, importantes estudiosos como, por exemplo, Nosella e Manacorda divergem sobre a utilização desse termo para representar o pensamento marxiano. Embora a divergência sobre a utilização do termo, todos defendem uma educação voltada para emancipação humana e formação humana integral. O objetivo desse texto é apresentar a concepção de educação marxiana e utilizar-se-á do termo politecnia. Para aprofundar o estudo sobre a conceituação dos termos politecnia ou educação tecnológica diversos trabalhos podem ser consultados, dentre os quais se destacam: Moura; Lima Filho; Silva (2015); Sousa Junior (2010); Manacorda (2007); Saviani (2003); Nosella (2007).

abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (p.126)

Kuenzer (2001) destaca que a “escola politécnica seria a base sobre a qual se constituiria a sociedade sem classe” (p. 77). Aponta a autora que “para Marx, o ensino politécnico, enquanto proposta pedagógica buscada na unificação dos conteúdos e na integração metodológica, constitui-se numa das formas de preparação multifacetária do homem, com vistas ao seu desenvolvimento integral” (p. 76-77). E enfatiza que:

Este ensino politécnico será uma das formas através das quais o trabalhador poderá recuperar, em parte, os efeitos desqualificadores do desenvolvimento capitalista, e ao mesmo tempo aponta a perspectiva futura de recomposição entre trabalho manual e intelectual. Além desses aspectos, a luta pelo ensino politécnico permite a definição de objetivos concretos, imediatos, correspondentes à especificidade de cada situação, tais como melhoria da qualidade de ensino, das condições de trabalho, reformulação das propostas pedagógicas, alternativas mais versáteis de formação profissional, e assim por diante. (*ibid*, p. 76)

A educação politécnica é um instrumento poderoso para abalar a divisão do trabalho que leva, principalmente, à superespecialização e à divisão do trabalho intelectual e manual, posto que ela fornece aos trabalhadores os meios de compreender o trabalho que executam. E isto só é possível pela união da teoria e da prática, ou seja, união entre educação e trabalho (NOGUEIRA, 1990). No mesmo sentido, Souza Junior (2010) defende que pensar a educação a partir de Marx é, conjuntamente ao trabalho, pensar a importância da práxis político-educativa, pois a categoria da práxis representa a construção político pedagógica dos trabalhadores.

Em defesa de uma pedagogia socialista, Frigotto (2017) aponta que constitui como tarefa teórica e prática de uma educação com horizontes que almejam a construção de seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões:

A educação omnilateral, a qual produz seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões, e não seres limitados, fragmentados, idiotizados e unidimensionais para servirem às demandas do capital, e a educação tecnológica e/ou politécnica, a que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (p. 227) (grifos do autor).

Apoiando-se em Marx, Gramsci defende o trabalho, dimensão ontológica e histórica humana, como princípio educativo. Neste sentido, o entendimento dos problemas da formação do homem novo e do trabalho como princípio educativo, apresentam-se como de fundamental importância na obra gramsciana. (MANACORDA, 2013).

Como mostra Gramsci, no trabalho é impossível separar *o homo faber* do *homo sapiens*, pois não existe trabalho puramente físico, e mesmo na mais mecânica e degradada atividade

laboral existe um mínimo de qualificação teórica, e, portanto, de atividade intelectual criadora. (KUENZER 2001)

Gramsci (1982) considera que a relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial se dá não apenas na escola, mas em toda a vida social. E para superar o domínio ideológico do capital e o tradicionalismo cultural, pondera que é preciso instituir uma escola unitária, uma escola ativa, de ideologias libertárias, na qual o trabalho e a teoria estejam estreitamente ligados. Para ele,

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A crise a qual Gramsci se refere é a social, porém a escola, entendendo-a como política e transmissora de ideologias, tem um papel fundamental para o fortalecimento ou transformação desta crise social desigual. Para a transformação, porém, a escola tem que se assumir como unitária, laica e universal, quebrando a dualidade estrutural que foi construída historicamente para separar trabalhadores de intelectuais. (COELHO, 2014).

Ferretti (2009), ao analisar a concepção de educação em Marx e Gramsci, destaca haver o reconhecimento na literatura de identificações e distanciamentos entre ambas as proposições de educação devido à matriz teórica dos autores e contexto histórico em que foram pensadas. O que os aproxima é a perspectiva teórica fundamentada no materialismo histórico e a preocupação de natureza política que tem por objetivo a superação da sociedade capitalista, ou seja, “a educação escolar se põe, tanto para Marx e Engels quanto para Gramsci, como possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores” (p.126).

Como expõe Mészáros (2008), “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis” (p.76). Para essa transformação, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. (p. 25)

Neste sentido, há enormes desafios sociais e educacionais que precisam ser enfrentados para romper com a lógica reprodutora neoliberal e a educação, que, baseadas em princípios emancipatórios e unitários, têm papel fundamental para uma mudança social, econômica e política.

O diálogo sobre as questões centrais que norteiam esse estudo, como emancipação, ideologia, alienação, individualização, neoliberalismo, entre outros, são fundamentais para se compreender como os ideais dominantes foram construídos historicamente e se naturalizam socialmente.

Da mesma forma, deve ser entendida a explicitação de como se constituiu histórica e ideologicamente o ser liberal, fortalecendo e naturalizando questões como individualização e meritocracia, para com isso refletir como esses princípios se constituem na educação e que espaço a escola ocupa para manutenção do modelo social capitalista. Observou-se que a educação ao exercer essa função de manutenção social hegemônica, exerce, também um papel excludente, fundamentado no individualismo liberal que fortalece a naturalização da desigualdade e da exclusão.

Através das reflexões sobre a construção do homem, ser social e histórico, explicitou-se a importância do trabalho enquanto princípio educativo e papel da educação para a construção do ser integral. Nesta perspectiva, a educação não exerce unicamente a função de manutenção da sociedade capitalista, mas também desempenha um papel importante de resistência e luta em busca da construção da emancipação humana.

Nesse sentido, o debate teórico estabelecido neste capítulo contribuiu para compreensão de como a escola fortalece ideais excludentes e a que modelo de sociedade serve a exclusão, apresentando suporte às reflexões sobre o abandono escolar, tendo em vista o entendimento da totalidade que envolve essa temática.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTEXTOS E IDEOLOGIAS

Ao analisar o papel da Educação Profissional e Tecnológica - EPT no processo de reprodução material e ideológica das relações sociais dominantes, Machado (1989a, p. 14) aponta que o “ensino técnico industrial” é um “funcionário da ideologia dominante”. Destarte, segundo a autora, para elaborar uma conceituação da EPT brasileira é preciso entender as contradições que a envolvem do ponto de vista de uma oposição dialética. Sendo assim, “só é possível uma real conceituação do ensino técnico industrial brasileiro, se nesta conceituação se levar em conta a totalidade que envolve a sua problemática, e esta envolve, necessariamente, a luta ideológica que a ela subjaz” (p.90).

Ao procurar identificar as ideologias dominantes na EPT, Machado (1989a) demonstra que há três teorias sociais que servem de fundamentos a essas ideologias em relação ao ensino técnico industrial brasileiro. Destaca que essas teorias sociais “se encontram integradas, em primeiro lugar pela comum oposição ao materialismo histórico e dialético e em segundo, pela mesma origem epistemológica – o positivismo filosófico” (p. 89). Para ela, são essas as teorias que sustentam a estrutura da EPT:

- a) a Teoria Estrutural-Funcionalista, ou a imagem ideológica e adaptadora da educação, que se apresenta como instrumento de aperfeiçoamento da organização econômica e social da sociedade, que, embora imutável no essencial, demanda contínuos reajustamentos em resposta aos desequilíbrios e disfunções ocasionais;
- b) a Teoria do Capital Humano, ou a imagem ideológica e promocional da educação, que se apresenta como instrumento de democratização social, ao proporcionar os meios que considera adequados de ascensão social;
- c) a Teoria da Modernização, ou a imagem ideológica e modernizadora da educação, que se apresenta como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, culminando com um estreitamento das distâncias entre estes e os desenvolvidos. (*ibid*, p.90)

Compartilhando uma visão messiânica da educação e valorização da dimensão individual humana, essas teorias sociais servem de sustentação para os argumentos correntes a respeito do que seja o ensino técnico e que papel ele cumpre. A autora reforça também, que o que une essas três teorias sociais na EPT brasileira é “a própria ideologia dominante sob o capitalismo, que é a ideologia dos proprietários dos meios de produção” (*ibid*, p.126) e que essas teorias “tudo fazem para mascarar a exploração e a alienação da força de trabalho” (*ibid*, p.127).

É mister destacar, entretanto, que há movimentos de resistência, discussões e construções históricas de concepções críticas na EPT, como os debates sobre politécnica e educação integrada. Porém, concordando com Gadotti (2006), para quem, embora o pensamento pedagógico crítico tenha ganhado espaço nos últimos anos, a escola ainda mantém

predominante o conservadorismo e o tradicionalismo, percebe-se que essa situação também ocorre na EPT.

Ao analisar o que há de novo na educação profissional brasileira, Moraes (2001) aponta que, do ponto de vista das bases teóricas que sedimentam as práticas educacionais em curso, o novo configura-se como retrógrado e politicamente conservador. A autora destaca que o novo está na forma insidiosa com que os direitos de cidadania e os princípios básicos democráticos são desrespeitados, através de um discurso de flexibilização que universaliza a razão neoliberal.

Essa predominância ideológica se dá, especialmente, pelo domínio das três teorias sociais apresentadas por Machado (1989a) na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Neste sentido, percebe-se no cotidiano e na prática escolar, que a educação profissional e tecnológica mantém o enraizamento ideológico dominante representado principalmente pela pedagogia tradicional e pela pedagogia tecnicista, como o mais recente ensino por competências, que traz em sua raiz o tecnicismo atrelado aos conceitos neoliberais de educação para o mercado.

A Pedagogia Tecnicista vincula-se à necessidade de atender ao mercado produtivo. Esta foi implantada no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro através da necessidade de preparar mão-de-obra adequada à demanda das multinacionais (KUENZER; MACHADO, 1986).

Sobre essa Pedagogia, Saviani (2005) considera que,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária (p.34).

É essencial destacar que a função social de qualquer escola pública deveria ser direcionada para a emancipação humana, através de um ensino de qualidade e gratuito. Entretanto, pesquisa realizada por Coelho (2014) demonstrou que o slogan “ensino forte”, juntamente com questões de meritocracia e do ensino por competência, tem sido sinônimo de qualidade da escola pública, especialmente da rede federal, que retira e camufla a busca por uma educação que atenda à necessidade de todos e a busca pela superação de questões como altos índices de reprovação, abandono e fracasso escolar.

Essa questão reflete o contexto social e histórico mais recente, segundo o qual a educação profissional e tecnológica tem fortalecido a visão de que os estudos devem preparar para o mercado e que as instituições, principalmente as da Rede Federal, já cumprem seu papel

social ao ofertar uma educação pública e forte que possibilita a “todos” o acesso, mas que só os “bons e com potencial” permanecem e concluem os cursos (*ibid*).

Para Souza (2017), o ensino profissional é norteado pelos conceitos de empregabilidade e competência. Reforça a autora que o conceito de empregabilidade, apoiado em pressupostos da Teoria do Capital Humano, traz em si o componente ideológico meritocrático, que estabelece uma relação estreita com a disposição de aquisição de conhecimentos e habilidades, a partir do esforço individual para tornar as pessoas merecedoras de um emprego.

Enguita (1993) aponta que a legitimação das sociedades capitalistas é fundamentalmente meritocrática. Esta ideologia é visível em quase todas as esferas da vida social, mas especialmente na vida econômica e na escola. “Para sermos exatos, tem sua origem na economia, no mercado, mas alcança seu ápice na escola. Mercado e escola individualizam o que são relações ou diferenças de classes, convertem os problemas sociais em problemas individuais” (p. 289). Destaca o autor que,

Na escola, como no mercado, só parecem existir diferenças quantitativas, nunca qualitativas; a desigualdade, na medida em que vem à tona, aparece como distribuída ao longo de um *continuum*, não como cisão. Em vez de capital e trabalho, só há ricos e pobres; em vez de culturas antagônicas, só há crianças espertas e bobas. Assim como o mercado oculta atrás de si o mundo da produção, a escola oculta as diferenças sociais. Ambos apresentam um nível de igualdade: o mercado, na medida em que na esfera da circulação não há outra coisa que intercâmbio de equivalentes, embora atrás desses valores iguais possam estar o capitalista que monopoliza os meios de produção e o operário que tem que vender sua força de trabalho; a escola, na medida em que se aproxima de ser ou parecer uma escola única ou unificada, embora esteja dando um tratamento igual a posições de partida diferentes – e, portanto, reforçando a desigualdade. (*ibid*, p. 289-290)

Sobre meritocracia, Libâneo (2018) aponta que seus defensores se utilizam do discurso que a apresenta como um procedimento justo porque avalia os méritos de cada um independentemente de características individuais, sociais e culturais. No entanto, destaca o autor, sob o ponto de vista de que a educação existe para promover o desenvolvimento e a formação humana, que a meritocracia promove injustiça e exclusão, pois o critério de qualidade nela baseado, na verdade, conduz a uma qualidade de ensino restrita e restritiva, ampliando as desigualdades escolares e sociais.

Para o autor, a visão meritocrática cria um abismo entre os “alunos bons” e os “alunos ruins”. Nesse abismo, os alunos com mais dificuldades são excluídos por não se encaixarem em suas regras e por isso são “empurrados”¹³ após as aulas de recuperação. O que o sistema

¹³ Empurrar refere-se, nesse texto, à aprovação mesmo sem que o aluno tenha adquirido os conhecimentos necessários para seguir nas próximas etapas de seu curso.

meritocrático ignora é que os alunos trazem para a escola bagagens distintas devido a condições sociais e culturais das famílias, além das diferenças individuais. (*ibid*)

Reforça Enguita (1993) que a escola somente pode sustentar a ideologia da meritocracia na medida em que apresenta uma imagem de que todos são tratados com igualdade, que todos têm os mesmos acessos e só, progressivamente, através de um processo de seleção individual, vá-se delimitando os que farão parte da minoria que chega ao alto. Essa imagem, como destaca o autor, pode ser oferecida de melhor ou pior forma pela escola, porém o que “não poderia oferecer de forma alguma seria um ensino baseado em tudo ou em grande parte num mercado em que cada um dependesse de seus meios econômicos ou de sua habilidade para discernir através da cortina de fumaça publicitária” (p. 291).

Dubet (2004) chama a atenção de que “uma escola ‘meritocrática’ de massas cria necessariamente vencidos, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. O sucesso para todos é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda” (p. 551). Enfatiza o autor que “em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas” (p.544).

Historicamente, essa visão meritocrática associada à educação profissional se fortaleceu no Brasil principalmente após a implantação da Lei n. 5692/1971, sofrendo influências ideológicas do biologismo, do naturalismo, do individualismo e da carência cultural, juntamente com as condições econômicas de internacionalização do mercado e políticas da implantação do regime militar.

Em virtude da aplicação da lei 5692/71, houve uma mudança no público atendido nas escolas federais de educação profissional do país e, conforme destaca Garcia (1995), as Escolas Técnicas Federais e os CEFET passaram a ser umas das poucas escolas públicas que, dada a sua natureza e o investimento que nelas se fazia, ofereciam “ensino de qualidade”. Segundo o autor,

Isso fez com que ocorresse uma alteração de sua clientela, com interesses mais voltados à continuidade dos estudos que à profissionalização. Dessa forma, começou-se a solicitar que a Escola Técnica, além de um ensino profissional de qualidade, oferecesse também condições reais para que seus alunos pudessem enfrentar com êxito os concursos vestibulares para prosseguimento de estudos em níveis superiores (*ibid*, p.56).

Neste sentido, o público inicial da educação profissional, que eram os marginalizados e menos favorecidos, modificou-se, passando a ser os “favorecidos”, devido a procura das famílias para a inserção de seus filhos em escolas públicas que pudessem dar condições de

continuidade dos estudos, ou seja, um ensino de qualidade que oportunizasse o acesso ao ensino superior.

Neste período, conforme Patto (2015, p. 119), “muitos pedagogos e psicólogos educacionais brasileiros mostravam-se totalmente seduzidos pela tese da carência cultural”. A tese relacionava o fracasso de alunos pobres, negros e imigrantes à ausência de estímulos culturais e que, juntamente com as mudanças de função e de público atendido pelas escolas da então Rede Federal de Educação Profissional, fortaleceu a visão ideológica elitista de culturas e grupos privilegiados e “com mais condições de aprendizagem”.

Conforme afirma Facci (2012, p. 93), a reforma educacional efetivada pela lei nº 5692/71, tinha como meta a profissionalização precoce, em busca da superação da estrutura do conteúdo educacional proeminente humanista e intelectualista, que não atendiam às novas necessidades geradas pelo desenvolvimento econômico acelerado. Segundo a autora, essa reforma pautava-se em postulados piagetianos¹⁴ com predomínio de uma função conservadora no sistema educacional.

Como destaca Kuenzer (2001), a implantação de um sistema único não se consolidou por condições desiguais de acesso, pela falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias, pela falta de professores qualificados, dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática, pelas precárias condições de funcionamento das escolas públicas e pelo desinteresse do capital em ampliar e regulamentar a carreira de nível técnico.

Caires e Oliveira (2016) destacam que apenas as escolas técnicas e agrícolas federais conseguiram ministrar o ensino profissionalizante com qualidade em função de experiência, corpo docente qualificado e condições adequadas de infraestrutura que já possuíam. As demais escolas públicas, estaduais e municipais, não conseguiram concretizar uma educação profissional de qualidade devido à carência de professores e inexistência ou deficiência de locais para realização das aulas práticas. Já as escolas particulares e públicas, que atendiam às elites, fizeram uso dos mecanismos de ajustamento à função propedêutica que a própria legislação permitia até que, em 1982, com a lei 7044, foram autorizados a retomar a formação propedêutica, desvinculando-se da profissionalização compulsória.

Esse elitismo na EPT prosseguiu após as mudanças na Lei 5692/71 e, principalmente a partir dos anos de 1990, autoridades educacionais brasileiras consideravam-na um desvirtuamento dos objetivos dessas escolas e apresentavam propostas para sua reestruturação,

¹⁴ O modelo piagetiano, apoiado nos conceitos de adaptação, equilíbrio, interação, assimilação e acomodação, é um modelo extraído da Biologia, não havendo, para Piaget, nenhuma diferença qualitativa entre o psiquismo humano e os processos puramente biológicos que tomasse esse modelo biológico inadequado para a análise dos processos psicológicos humanos. (DUARTE, 2001b)

não podendo evitar, porém, o reconhecimento que essas escolas eram “fortes e de qualidade”, fato que persiste até hoje nas escolas da Rede Federal (GARCIA, 2000).

As reformas e as políticas educacionais da década de 1990, conforme pondera Frigotto (2018) caracterizam-se, no seu conjunto, pelo “pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano” (p. 24).

Referente a uma possibilidade de uma educação contra-hegemônica, em 2004, através do Decreto 5154/2004, embora mantendo os princípios neoliberais de formação, procurou-se retomar a oferta do ensino profissional na forma integrada ao ensino médio, modalidade que havia sido anteriormente extinta pelo Decreto 2008/1997. Destaca-se que o Decreto 5154/2004 não rompeu com a dualidade escolar, pois ao mesmo tempo em que possibilitava o ensino médio integrado, por força das alianças políticas estabelecidas durante a construção do documento, manteve a possibilidade de oferta de cursos concomitantes e subsequentes. A respeito desse momento, Frigotto (2018) pondera que esse é um projeto que ainda está em disputa, pois se evidencia a ausência efetiva de assumir as concepções do ensino médio integrado na perspectiva da educação unitária e omnilateral.

Além disso, em 2012, ainda segundo esse autor, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), efetivou-se o abandono por parte do governo da concepção do ensino médio integrado com base na ciência, trabalho e cultura e como travessia para a escola unitária e a educação politécnica. Passando a ser prioridade do MEC, o Pronatec sinalizou a reedição das políticas de preparação para o trabalho simples, reforçando no interior das instituições de educação profissional e tecnológica as tendências que não desejavam desenvolver os cursos técnicos de forma integrada ao ensino médio.

Em 2017, a Reforma do Ensino Médio, através da aprovação da lei nº 13.415, trouxe novamente a dualidade estrutural, fragmentação e individualização para educação. Costa e Coutinho (2017) compreendem que essa reforma é um retrocesso à trajetória histórico-cultural na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para os autores, os itinerários intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender acriticamente os modos de produção capitalista, representando a subordinação da EPT aos donos do capital, além da retomada da dualidade na educação básica que oferta um ensino propedêutico para a elite e um ensino profissional para os pobres.

Historicamente a educação profissional brasileira se constituiu com políticas públicas, em sua maioria, que fortalecessem a dualidade estrutural. E embora tenham tido movimentos de busca pela superação desta dualidade, como, por exemplo, da concessão apresentada pelo

decreto nº 5154/2004, ainda se faz presente nas políticas públicas, currículo, projetos pedagógicos, entre outras práticas escolares, uma educação que separa o trabalho intelectual da atividade prática no trabalho, como o presenciado atualmente na reforma do Ensino Médio de 2017, que mais uma vez configura o caráter tecnicista e produtivista da educação.

3.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A DUALIDADE ESTRUTURAL NA EPT

Em 2008, através da lei nº 11.892, foram criados os Institutos Federais e instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme pondera Frigotto (2018), os Institutos Federais se caracterizam como um local de contradições e disputa política, pois “os 38 IFs não configuram, a não ser do ponto de vista jurídico-administrativo, uma identidade que se possa definir como uma rede” (p.130-131). Para o autor, observa-se a ambiguidade e heterogeneidade das opções de cada instituto em particular e, dentro dos *campi*, relacionadas à prioridade ou não do ensino médio e ensino médio integrado, e a questão da diferenciação dentro da dualidade.

É fundamental destacar que após as políticas de expansão da Rede Federal, conforme aponta Ferretti (2011), a formação de melhor qualidade ofertada pelos Institutos Federais, altamente seletivos, passou a ser disputada também pela classe média, consolidando-se o que já havia sido apontado por Garcia (1995).

Sob essa perspectiva, Frigotto (2018) destaca o papel que a expansão territorial e interiorização dos IFs tem desempenhado no acesso de extratos de populações carentes e normalmente marginalizadas a esse ensino de qualidade.

Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs. Uma realidade que traz para dentro dos IFs novos valores que interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc.. (*ibid*, p.148).

Referente à questão ideológica presente nos IFs, Frigotto (2018) realizou uma pesquisa sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desde sua criação em 2008 e aponta duas concepções que orientam suas práticas pedagógicas e seus currículos: uma apoiada numa visão positivista, dualista e pragmática; e outra, com base numa compreensão histórica crítica de educação. Os resultados apontaram, porém, que:

A perspectiva histórico-crítica é muito pequena em termos institucionais ainda que esteja presente em grande parte dos IFs. Por vezes, como indica um docente de IF, o PPI [Projeto Pedagógico Institucional] declara que se vai seguir uma perspectiva histórico-crítica, mas o currículo é organizado por competências (FRIGOTTO, 2018, p. 144)

Essa perspectiva já havia sido apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), ao ressaltarem que, atualmente, o ideal dominante nos diversos níveis educacionais, inclusive na EPT, é fortalecido pelo “mercado educacional”, em que há uma reprodução da lógica da competição, das regras do mercado, da pedagogia da concorrência, da busca pela eficiência e resultados (produtividade).

Observaram também que nessa pedagogia do mercado educacional a atenção é voltada para a quantidade, principalmente pelas avaliações constantes dos alunos e das escolas, levando a *rankings* entre o ensino público e privado, cujo resultado é o aumento da competição na escola e entre as escolas e ênfase em programas de qualidade total.

Referente à ideologia dominante na EPT brasileira, Batisti (2011, p.65) destaca que

As instituições multilaterais apropriaram-se da teoria do capital humano e a adaptaram para o contexto do capitalismo global. Dessa forma, a teoria do capital humano é disseminada por toda parte, fazendo supor que por meio da educação básica e profissional o indivíduo garante a sua empregabilidade. Essas instituições desconsideram todo o contexto macroeconômico e apregoam que o investimento na educação básica aumenta a possibilidade das nações emergentes reverterem as desigualdades sociais por meio da competitividade.

Coan (2011) destaca que a educação voltada para o mercado contribui para uma educação empreendedora com ênfase em ações de cunho individual, insistindo na formação de um cidadão que tenha habilidades e competências empreendedoras. O autor afirma que essa é uma sofisticada mercadoria ofertada e comprada diariamente pelos sistemas de ensino, tanto os privados quando os públicos. E com isso há “uma reificação e coisificação da própria educação, apresentada como produto que tem vida própria; um produto que se consumido vai saciar as necessidades de seus usuários” (p.455). Para Coan e Shiroma (2012), a educação voltada para o empreendedorismo¹⁵ é ideológica, pois naturaliza a concorrência, através de um discurso e uma prática que mascara as relações capitalistas excludentes.

O discurso de uma educação voltada para o mercado é facilmente encontrado ao anunciar a “eficiência” da Educação Profissional, como se observa em alguns exemplos:

¹⁵ Discursos sobre o empreendedorismo tornaram-se comum e permeiam as propostas e políticas da juventude na América Latina, a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo na educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), anunciada no Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe que incluiu um quinto pilar, o “aprender a empreender” aos quatro estabelecidos, em 1996, pelo Relatório Delors da Comissão para a Educação do século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (COAN; SHIROMA, 2012, p. 246)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSul) e a Univates estão entre os 10 melhores institutos e centros de ensino superior do Brasil. Conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação nesta sexta-feira, todos ficaram na faixa 4 da avaliação do Índice Geral de Cursos (IGC). (JORNAL ZERO HORA, online, 2013).

O Câmpus Florianópolis do Instituto Federal de Santa Catarina foi a escola de Ensino Médio com a mais alta taxa de aprovação de alunos no Vestibular da UFSC entre os colégios do Estado com mais de 70 alunos inscritos. O índice ficou em 35,80%, superando – e muito – as escolas particulares e com tradição de preparação dos estudantes para o Vestibular. (IFSC, 2016a)

Essa visão de “ensino forte”, nos princípios mercadológicos, apresenta-se muito mais como uma possibilidade pública e de qualidade de ascensão ao ensino superior do que uma possibilidade da construção de um ensino integrado, que leve à formação omnilateral do trabalhador. Foi o observado, também, por Ferretti (2016) ao pesquisar o Instituto Federal do Paraná (IFPR), de que

trata-se da demanda de várias das famílias no sentido de que a formação oferecida a seus filhos conferisse mais atenção ao preparo para a disputa de vagas no ensino superior embora estivessem matriculados no IFPR, uma instituição que se propõe como finalidade oferecer formação profissional. (p.15).

Além da visão de um papel social cuja função é a promoção da concorrência, Ferretti (2016) chama a atenção que essa questão cria situações que tendem a acirrar o distanciamento entre os docentes do Núcleo Comum, que compreende as disciplinas de caráter mais geral e propedêutico, como Física, Química, História, Português, etc..., e os da Parte Específica (de caráter profissionalizante) da matriz curricular por várias razões, “entre elas a hierarquização dos componentes curriculares, a distribuição da carga horária entre eles, a valorização/desvalorização dos saberes afetos à formação geral ou profissional”. Com isso, fragmenta-se o papel do docente, dificulta a integração e fortalece a dualidade escolar.

Uma das formas da ideologia capitalista se fazer presente na EPT é através da dualidade estrutural, que propicia uma formação humana orientada para a produtividade, a competitividade e o mercado. Kuenzer (2007b) aponta que a partir dos fundamentos do trabalho fragmentado, a dualidade estrutural “expressou-se por meio da oferta de escolas que diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses” (p. 1155-1156), complementando que “a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica” (p. 1165)

Compreendendo a dualidade estrutural escolar uma questão de divisão de classe, Frigotto (2006) destaca que uma educação de qualidade, laica, universal, básica, pública, unitária, tecnológica, nunca se apresentou como um problema social por causa da questão de classe. Para o autor, as políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional produz competências adequadas para a formação do “cidadão produtivo” ajustado técnica e

socialmente às demandas do capital, um cidadão que acredita que a ele não compete ser sujeito político.

Neste sentido, destaca o autor que

O que se reitera é o ciclo vicioso do adiamento da educação básica e a improvisação, com planos e projetos emergenciais, e uma política de educação profissional predominantemente para o trabalho simples. Com efeito, no âmbito da educação profissional, [...] reitera-se hoje o que se fez desde a década de 1930: preparação para o trabalho simples. O que se percebe é que a cada ciclo de retomada do crescimento, projeta-se um novo programa de formação profissional com cursos rápidos. (FRIGOTTO, 2018, p. 127)

O autor ainda destaca que o projeto societário da burguesia brasileira impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média) e nunca se colocou preocupada com uma política de formação técnica e profissional para a maioria dos trabalhadores. “Isto também explica a visão reducionista de qualidade de educação dentro de uma concepção mercantil e predominantemente para formar para o trabalho simples” (*ibid*, p. 126).

Silva (2017) evidencia que em pouco mais de 20 anos, desde a LDB de 1996, o Ensino Médio, de formação geral ou profissional, foi alvo de várias ações políticas com vistas à sua reformulação. Em sua análise, a autora constata algumas tendências que ganharam hegemonia:

[...] a preponderância de um discurso que visa reduzir a formação da juventude a demandas do mercado; a reorganização curricular com base em um viés economicista e eficientista que acaba por subtrair dos/das jovens um conjunto de conhecimentos necessários a uma formação mais qualificada e autônoma; a desresponsabilização do poder público por meio da ampliação da presença do setor privado na oferta educacional; a destinação de recursos públicos da Educação Básica para o setor privado (p. 85).

Esses ideais mercadológicos, meritocráticos e liberais estabelecem, como salienta Mészáros (2008), que os interesses do capital sejam internalizados como os únicos possíveis e contribuem para formação de uma consciência que torna natural, por exemplo, o abandono na EPT, pois fortalece-se a visão de que a escola sendo forte e para todos já assegura o direito à educação e permanência escolar, só não permanecendo aqueles que não possuem competências para atender às demandas dessa educação.

3.2 A NOVA ROUPAGEM DOMINANTE: A EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

É preciso estar atento às maneiras, por vezes sutis, pelas quais as ideologias liberal e neoliberal, presentes em determinadas orientações dadas às políticas educacionais, se escondem atrás de ideias com forte apelo sedutor, decorrente de ideias acriticamente aceitas por psicólogos e educadores sobre individualidade, liberdade, criatividade, autonomia, etc.

FACCI, 2012, p. 101

Um dos principais teóricos em defesa da educação por competências é o sociólogo Philippe Perrenoud, que se dedicou a pesquisar sobre competências na educação. Seus trabalhos foram publicados na França e posteriormente traduzidos no Brasil, como por exemplo “Construir competências desde a escola” e “Dez novas competências para ensinar”, que contribuíram para a difusão do conceito na educação brasileira.

Para Perrenoud (2000a), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.07). Define-se competência como

[...] aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et. al., 2002, p.19).

Perrenoud (1999a; 1999b) constrói sua concepção de educação por competências em torno do currículo escolar, centrado no significado, bem como nas relações entre saber científico e saberes do cotidiano. Para isso, defende a necessidade de rever os programas escolares e a atuação dos professores. No entanto, para mobilização dos saberes, o autor propõe o treinamento dos alunos: “o treinamento poderia ser associado a um ‘aprendizado no campo’ relativamente incomprensível, quaisquer que sejam a duração e a qualidade da formação anterior” (1999a, p. 31) e completa ainda, “chega um momento em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples conhecimentos aplicados” (1999a, p. 32) (grifos do autor).

Silva (2003) destaca que Perrenoud coloca para a escola e para os educadores o desafio de promover a articulação entre os saberes de diferentes naturezas, relacionando-os à prática social, conduzindo os indivíduos a uma relação mais autônoma com os conhecimentos, porém faz a crítica que essa formação não se resume ao exercício da repetição e do treinamento. Destaca ainda em sua análise crítica o caráter utilitarista que Perrenoud impetra ao conhecimento e à negação de saberes circunscritos a uma dimensão de uso não imediatista.

Referente à base teórica, Perrenoud fundamenta-se em Piaget¹⁶ e na teoria do *habitus*¹⁷ de Bourdieu. A noção de competência, na perspectiva colocada pelo autor, aproxima-se, também, das propostas das Escolas Ativas¹⁸, cujos princípios pedagógicos vinculam-se ao “aprender a aprender”. (SILVA, 2003)

Ramos (2006) esclarece que a base epistemológica em Piaget auxilia a compreender a dimensão psicológica da competência no âmbito pedagógico. “Na linha piagetiana, encontram-se também esse traço, conferido pela primazia ao desenvolvimento de estruturas cognitivas e afetivas, sem dar relevância às dimensões sociológicas do aprendizado e do processo de construção do conhecimento” (p.263). Complementa a autora:

O homem naturalista da Biologia e da Psicologia é o homem funcionalista da Sociologia – *homo oeconomicus* – pois, assim concebido, o indivíduo agiria na sociedade de acordo com suas determinações naturalmente dadas, contribuindo para o equilíbrio social. (RAMOS, 2006, p. 290) (grifos da autora).

Considerando que para Bourdieu, o *habitus* é “sempre o resultado da relação entre indivíduo e sociedade, ambos marcados pela condição de classe social” (SILVA, 2003), encontra-se, assim, divergência na concepção de Perrenoud ao relacionar a teoria do *habitus* de Bourdieu com a educação por competências, pois “as aproximações instrumentais da competência esquecem muito frequentemente das dimensões sociais e simbólicas da ação, no sentido de Bourdieu” (RAMOS, 2006, p. 231). Destaca ainda Ramos (2006) que “a valorização da dimensão experimental da qualificação pela noção de competência processa-se às custas do enfraquecimento das dimensões conceitual e social” (281)

Neste sentido, quando se trata das concepções presentes na educação por competências, percebe-se a predominância das questões psicológicas e biológicas sobre as questões sociais. Conforme evidencia Ramos (2006),

¹⁶ Piaget entendia que a dinâmica social caracteriza-se, em última instância, pelo mesmo processo de equilíbrio majorante (desequilíbrio causado pelos processos de assimilação e acomodação, novo equilíbrio alcançado em nível superior, por um processo autorregulador, novo desequilíbrio, desencadeado por novas interações com objetos ou com outros indivíduos etc. num constante processo evolutivo) que se faz presente no desenvolvimento das estruturas mentais dos indivíduos. Para Piaget, a unidade básica de análise, seja essa análise epistemológica, psicológica ou sociológica, é a interação entre sujeito e objeto, seja este um objeto no sentido estrito do termo ou outro ser humano. Por essa razão é que esse modelo é chamado de interacionista. (DUARTE, 2001b, p.144)

¹⁷ Bourdieu pretende se distanciar do subjetivismo e do objetivismo por meio de uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus*. Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p.29)

¹⁸ A Escola Ativa é um projeto criado nos anos de 1970 na Colômbia, financiado pelo Banco Mundial, com bases de uma concepção escolanovista. A estratégia metodológica Escola Ativa foi implantada no Brasil em 1997, pelo Ministério da Educação, em consonância com os pilares da educação da UNESCO do relatório de Delors, com o “objetivo de minimizar uma lacuna no sistema educacional brasileiro: a ausência de metodologia adequada para o atendimento de escolas multisseriadas”. (BRASIL/ME, 2005, p.7)

No marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascensão da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Sob as novas relações de produção haveria, então a tendência de se configurar uma profissionalidade de tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio. A construção da identidade profissional torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios externos. (p. 284).

Referente à aproximação com a metodologia da Escola Ativa, Perrenoud problematiza seus pressupostos nesse método em busca das tentativas de superação do fracasso escolar, que são apresentadas pelo autor como uma referência importante que precisa ser recontextualizada e redimensionada. (SILVA, 2003).

Destaca Perrenoud que “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (1999a, p. 53). Defendendo, ao tratar sobre práticas pedagógicas, que

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. O obstáculo está mais em cima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. (PERRENOUD, 2000b, p.4) (grifos meus)

Observa-se a consonância da escola ativa com a perspectiva da educação por competência no discurso sobre a função da educação e papel docente, como, por exemplo, se evidencia no documento elaborado pelo Ministério da Educação, em 2005, com as diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa:

Os rumos da educação para o momento social atual se voltam para um novo foco: o desenvolvimento de competências nos vários campos do saber. Ser competente é colocar em jogo nossas habilidades sócio-afetivas e cognitivas frente a uma situação-problema, e o papel do professor é possibilitar ao aluno a construção de um “fazer” autônomo, cooperativo e interdependente, desempenhando as funções de organizador, consultor, mediador e incentivador da aprendizagem. (BRASIL/ME, 2005, p.10).

Duarte (2001a), ao realizar a crítica à pedagogia das competências, destaca que essa é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, que denomina de pedagogias do “aprender a aprender”, reconhecida na educação mundial através do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de Jacques Delors¹⁹ (1998).

¹⁹ Em 1996 foi publicado pela UNESCO, o relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors, que durante o período de 1993 a 1996 trabalhou na elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo

Para Duarte (2001a), a sociedade do conhecimento, integrada pelos ideais da pedagogia das competências e pelas pedagogias do aprender a aprender, é uma ideologia produzida pelo capitalismo que busca enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo. Destaca o autor o caráter adaptativo presente nas pedagogias do aprender a aprender:

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001a, p.38)

Do mesmo modo, Nascimento, Moura e Damascena (2017), também apontam que o modelo de competências “casou perfeitamente com as novas demandas do sistema capitalista”, assim como estão bem articulados com essa pedagogia os quatro pilares da educação de Delors. Nessas concepções de educação, “a valorização do saber se coloca secundária diante da dimensão experimental e comportamental” (p. 207).

Reforçando essa visão adaptativa presente nas pedagogias do aprender a aprender, Coan (2011) observa que o discurso presente nos organismos multilaterais e nas orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (relatório Delors), ao mesmo tempo em que procura incorporar no campo educacional ideias, como democracia, participação ativa, luta por justiça social, formação de alunos críticos e, dessa forma, legitimar-se socialmente, omite a forma de organização social que produz as desigualdades e injustiças sociais, operando como proposta de adaptação dos indivíduos à ordem vigente.

Ressalta-se, segundo Martins (2012), que colocar como um plano secundário o conteúdo da aprendizagem em nome de um “apologético aprender a aprender implica conceber o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído”, cujos resultados são “a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade” (p. 58).

século. Esse relatório foi publicado no Brasil em 1998 (DELORS, 1998), com apoio do Ministério da Educação (DUARTE, 2001b, p.69). Apresenta-se no relatório que, para atender a missão da educação, está deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 89-90) (grifos do autor)

A crítica ao ensino transmissivo de conteúdos presente na pedagogia das competências também é realizada por Ramos (2005), para quem essa pedagogia é centrada mais na aprendizagem do que no ensino, não considerando, entretanto, que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos, mas sim, antes de tudo, epistemológicos e que, se não forem compreendidos, desencadeará inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação.

Silva (2003) constata que há um movimento internacional em direção à produção de uma lógica das competências que tem se constituído em sustentáculo das reformas educacionais em vários países. E salienta a necessidade de discutir seus pressupostos e a direção que aponta, para que não se incorra numa adesão cega ou numa resistência fruto da ignorância.

Mas, afinal, como se constituiu a educação por competência no Brasil e que ideais ela defende? O termo competência surgiu no cenário empresarial nos anos de 1970 com o objetivo de caracterizar a realização por um sujeito, de forma eficiente, de uma dada tarefa. Logo após, essas ideias difundiram-se no sistema escolar, especialmente na educação profissional e tecnológica e seguidamente, de modo geral, para outros níveis educacionais (ZABALA; ARNAU, 2010).

A Educação por Competências assume condições de disputa e destaque nas definições das políticas educacionais brasileiras, concepções de educação, currículo e práticas pedagógicas mais “fortemente a partir de 1990 e toma corpo jurídico-institucional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso” (RAMOS, 2002, p. 402). Apresentando-se como um novo modelo pedagógico, a Educação por Competências passa a ocupar lugar relevante na educação profissional e tecnológica brasileira e orienta ações e práticas escolares.

Ferretti (1997) aponta que a Pedagogia das Competências ganhou força no Brasil, nesse período, a partir das reformas educacionais que buscavam atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Esse modelo surge como alternativa, no plano empresarial, “para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém”, tendo ênfase na individualização e nos resultados. (p.229).

Conforme apresentam Moura, Lima Filho e Silva (2012), a pedagogia das competências é instituída num momento em que a dualidade estrutural novamente se apresenta na educação brasileira. Segundo os autores,

As políticas educacionais dos anos 1990 estabeleceram, em seu conjunto, a separação obrigatória entre o ensino médio (EM) e a educação profissional (EP) e submeteram o currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da EP (p.26-27).

Conforme aponta Araujo (2004), a Pedagogia das Competências é marcada em sua origem no campo do discurso empresarial associada aos processos de reestruturação produtiva que caracterizaram a economia internacional a partir de 1970, baseada em princípios da flexibilização e integração. Algumas das características que marcam a origem e favorecem a divulgação da pedagogia das competências encontram-se na crise do modelo de acumulação do capital de produção baseada no taylorismo e fordismo; resistência da classe operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; globalização da economia; progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais mundiais.

Pondera ainda o autor que no campo das ideias, a Pedagogia das Competências ganhou força com “discursos como o do irracionalismo, do fim da história e do trabalho (abstrato e concreto) e de valorização do indivíduo em detrimento da solidariedade das classes sociais” (*ibid*, p. 498). Para ele,

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos. (*ibid*, p.499).

Conforme palavras de Frigotto (1995), a Pedagogia das Competências é um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. Nesta linha, Ramos (2006) também observa que a lógica da competência incorpora alguns traços da Teoria do Capital Humano com base na especificidade das relações sociais contemporâneas, tais como: conformação econômica que fundamenta originalmente a Teoria do Capital Humano; a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida e crer que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências.

Ciavatta (2011) ressalta que a educação por competências, juntamente com uma formação profissional reduzida aos treinamentos, à ideologia da empregabilidade e empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, esvaziados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais, contrapõe-se a uma educação plena e integral organizada em processos “com roupagens novas, mas com base na histórica relação desigual entre as classes sociais no Brasil” (p. 185).

Sobre as ideias que envolvem a Educação por Competências, Ferretti e Silva Jr (2000, p. 52-53) destacam que “a noção de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais”. Neste sentido, Ferretti (1997, p.265) aponta que essa visão educacional, assim como o “neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social”.

No Brasil, conforme destaca Machado (2002), a lógica das competências é institucionalizada como uma questão de política estatal. Essas estratégias estatais apresentam-se em busca da melhoria da competitividade do sistema produtivo nacional sobre influências das orientações das instituições supra-nacionais, mais precisamente do Banco Mundial. “É no interior desse quadro de relações que as demandas de mudança de comportamentos, os apelos à implicação subjetiva dos trabalhadores, à mobilização das capacidades de trabalho e a individualização das soluções encontram sentido” (*ibid*, p. 107).

Para a autora, esse modelo de educação por competência tem sido utilizado como um dos instrumentos de

transformação de comportamentos institucionais e individuais orientada à adaptação ao contexto social atual, caracterizado por profundas modificações nos processos concorrenciais, no mundo do trabalho, nas formas de regulação da relação entre oferta e demanda de força de trabalho e nas estratégias de mobilização e de gestão dos trabalhadores. (*ibid*, p.93).

Nesse mesmo sentido, Stroobants (1997) destaca que as competências mobilizadas no trabalho são retraduzidas em perfis de postos, em capacidades requeridas e sua lógica tenta individualizar as modalidades da qualificação e avaliar uma gama de aptidões individuais.

Referente à questão da individualização, presente na pedagogia das competências, Ramos (2006) destaca que a noção de competência tem uma conotação individual, pois seu significado remete, sem mediações, ao sujeito abstraído das relações sociais, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho.

Araujo (2004), ao observar a literatura voltada para Educação por Competências, apresenta que as ideias que tem servido para moldar essa concepção de ensino têm suas bases no racionalismo e individualismo, bem como fundamentada no referencial teórico filosófico do neopragmatismo. Do mesmo modo, Tanguy (1997) reforça a questão da individualização e racionalização presente no modelo de Educação por Competências.

Sobre esses ideais, Ramos (2006) destaca haver uma convergência do racionalismo positivista e o irracionalismo na base das competências. Para ela,

A noção de competência situa-se no plano de convergência entre a Teoria Interacionista da formação do indivíduo e da Teoria Funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que, sob uma determinada concepção de homem – a naturalista – a competência torna-se característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, à medida que o funcionalismo desta última ocorre muito mais por sequência de eventos do que por sequência de fatos previsíveis. (RAMOS, 2006, p. 292)

Conforme ressalta Araujo (2004), a posse das competências e o seu desenvolvimento apresenta-se como uma construção pessoal, associando o aluno singular no centro do sistema educativo e instaurando princípios de cursos individualizados, que fortalecem o enfraquecimento de uma formação voltada para o coletivo. Enfatiza o autor que

O individualismo pode ser identificado como uma doutrina segundo a qual o indivíduo constitui fundamento de toda a lei. Assim, uma pedagogia individualista promove um processo formativo no qual se valoriza o desenvolvimento de capacidades individuais, que sejam de caráter individual e não social. Desvaloriza-se, portanto, a ideia de desenvolvimento de capacidades motoras, intelectuais e comportamentais comum a todos os indivíduos de um processo formativo. (ARAUJO, 2004, p. 506).

Argumenta ainda que a pedagogia das competências se aproxima do discurso pós-moderno do neopragmatismo, cuja finalidade é promover processos de adaptação dos indivíduos. Para ele,

O neopragmatismo da Pedagogia das Competências se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas; na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho (ARAUJO, 2004, p. 510).

A pedagogia das competências, pautada e limitada pelo neopragmatismo, não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas dos trabalhadores, não servindo como mediação para diminuir as desigualdades e construção da justiça social, pois se põe como simples recurso reprodutor da concepção liberal-meritocrática. (ARAUJO, 2004)

Stroobants (1997) afirma que a origem do sucesso do Modelo por Competências está nas ciências da cognição. As competências enriqueceram-se com todas as aptidões que destacavam os “saberes técnicos” e redefiniu-se na forma como vem sendo usada pela sociologia do trabalho que se submeteu às competências de forma fragmentada e representada pelo trio saber, saber-fazer e saber ser. Para ele, “todas as competências e todos os saberes são forçosamente ‘sociais’, portadores de um julgamento sobre seu valor relativo” (159)

As ciências da cognição desconsideram, no entanto, os fatores sociais, econômicos, políticos entre outros que condicionam o homem e não se mostram capazes de capturar alguns

elementos subjetivos que o comportamento humano, tais como a imaginação, criatividade e a transgressão, levando a uma conformação dos alunos aos processos nos quais viessem a se inserir. (ARAÚJO, 2004)

Stroobants (1997, p.161)) ressalta que há duas maneiras características de “naturalizar” as competências. A primeira consiste em tratar um saber convencional como uma construção espontânea e a segunda maneira consiste em traduzir uma descrição em normas pedagógicas, ou seja, segue o raciocínio do cognitivismo de que as regras que permitem modular um comportamento supostamente geram esse comportamento.

A definição de uma pedagogia fundada sobre os objetivos e as competências, segundo Tanguy (1997), aparece particularmente ajustada a novas exigências sociais. Esse modelo pedagógico de competência sustenta-se de fato em um “conjunto de ideias, crenças e valores que não são reconhecidos como tais por estarem demasiadamente impregnados de relativismo e de arbitrariedade para uma instituição que se representa ancorada na racionalidade e no universal” (p. 53).

A institucionalização da noção de competências vem integrando um processo de desintegração de padrões de interação e de organização social baseados em valores, normas e comportamentos oriundos da relação taylorista-fordista e recebe influência de um processo de crescente homogeneização ideológica mundial, denominada na literatura crítica francesa de “pensamento único”, ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem ao atingir diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias. (MACHADO, 2002, p. 93)

Ainda segundo Machado (2002), a institucionalização da gestão das competências individuais visa estabelecer novos conformismos sociais, “capazes de levá-los à resignação e à conformação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência no mercado de trabalho” (p. 95)

Destaca a autora que essa institucionalização é formalizada na educação brasileira em documentos legais que a norteia e a determina, passando a ser utilizada como fins políticos de promoção e validação de mudanças no sistema educacional brasileiro. Com essa institucionalização do modelo por competências, o Estado redefine o quadro normativo da educação e as perspectivas pedagógicas a serem adotada no que se refere aos programas, conteúdos e métodos de ensino, às formas de avaliação e ao papel a ser desempenhado pelos professores (*ibid*).

Observa Ramos (2006) que, no Brasil, as políticas educacionais, na tentativa de se afastar do behaviorismo, incorporaram a noção de competência com base no construtivismo, adotando a análise funcional clássica na investigação dos processos de trabalho (RAMOS, 2006)

Pondera Tanguy (1997) que os métodos, procedimentos e noções que caracterizam a pedagogia das competências em definição encontraram na educação profissional sua primeira realização. Esse ensino serviu de meio à experimentação e à difusão de ideias e de técnicas que, seguidamente, foram estendidas aos demais níveis e etapas de ensino sob formas variadas. Para a autora,

A configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico – objetivos, competências, saber, savoir-faire, projeto, contrato – encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural. (TANGUY, 1997, p. 51)

Do mesmo modo, Silva (2003) observa a proximidade entre a noção de competência proposta por Perrenoud, e o modelo de competência tomado como referência para a organização dos currículos da formação profissional.

Essa proximidade da educação por competência com a educação profissional se apresenta, também, pela justificativa que a primeira indica enquanto possibilidade de requalificação dos trabalhadores. Nesse sentido, Araujo (2004) destaca que a pedagogia das competências traz, em seu contexto,

[...] promessas como a possibilidades de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores (p. 512).

Observam Ferretti e Silva Junior (2000), que as mudanças educacionais, regidas pela lógica da competência e a ideologia da empregabilidade ou ideologia da laboralidade, particularmente na esfera da educação profissional e ensino médio, “objetivam mais a produção de um novo tipo de homem, do que, efetivamente, sua preparação para o trabalho” (p. 64).

Através dessa educação baseada nas competências percebe-se, assim, para parte expressiva da classe trabalhadora, a “aquisição de saberes fragmentados, supostamente aqueles úteis para a vida cotidiana e, predominantemente, de aprendizagens de caráter comportamental, as quais são denominadas de competências para a vida”. (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p.29).

Concorda-se com Ferretti e Silva Junior (2000, p.53) de que a definição, certificação e valorização das competências em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, podem significar, também, a naturalização da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade.

No entanto, Duarte (2012b) chama a atenção para a diferença da visão marxiana de individualidade em comparação com o pragmático indivíduo educado pelas pedagogias do aprender a aprender, treinado para ter as competências necessárias à resolução eficaz dos problemas surgindo no processo de produção de mercadorias. Na perspectiva marxiana,

A individualidade livre e universal decorrente da superação da forma capitalista da riqueza humana desenvolve-se à medida que se apropria das formas mais elevadas de conhecimento já produzidas pela humanidade e participa conscientemente da construção da riqueza universal do gênero humano, o que só pode ocorrer por meio da relação consciente com a totalidade (*ibid*, p. 214).

Assim, contrária a essa visão de educação para atender as exigências do capital, tem-se a visão de que “a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social”. (MARTINS, 2012, p.49)

Como destaca Severino (2000), no processo de formação humana, a educação não pode ser compreendida como um processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades, mas sim como “um processo de construção”, ou seja, “uma prática mediante a qual os homens estão se construindo ao longo do tempo” (p.68).

3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPADORA

Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária.
PISTRAK, 2006, p.24

Nos últimos anos, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) como um todo, ou seja, as formas²⁰ concomitante, subsequente e integrada desenvolvidas na esfera

²⁰ Conforme artigos 36B e 36C da LDB 9394/96, a educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida nas seguintes formas: articulada ao ensino médio; e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. A educação profissional técnica de nível médio articulada pode ser desenvolvida nas seguintes formas: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; e concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 1996)

pública e na privada, tem recebido destaque no cenário educativo nacional, o que se reflete, dentre outros aspectos, em uma rápida expansão de sua oferta. Esse processo de expansão tem sido acompanhado por um discurso, difundido principalmente pelos organismos multilaterais, que reforça uma necessária preparação de jovens e adultos para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, tem se revelado um campo de intensas disputas em torno da concepção de formação humana. (NASCIMENTO; MOURA; DAMASCENA, 2017).

Conforme já abordado, ao se tratar da ideologia na EPT, uma das formas que a manutenção do domínio do capital se faz presente é pela dualidade estrutural. E a educação fortalece essa organização através da dualidade educacional, em que a escola se volta para uma formação diferente conforme a classe social dos estudantes. Neste sentido, pensar uma educação profissional e tecnológica emancipadora é pensar uma educação que não esteja voltada para o fortalecimento dessa dualidade estrutural.

Embora se perceba na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) o domínio histórico de uma ideologia voltada para formação do homem liberal/neoliberal, esta não se faz única e exclusiva, existindo resistência e disputa dentro da EPT que visam uma educação que leve a formação onnilateral e emancipadora do homem.

Conforme Araujo (2004), uma educação profissional emancipadora humana baseia-se nos princípios da politecnia, que articule a possibilidade de desenvolvimento amplo humano com a construção de um futuro de solidariedade e de justiça social. E, que na perspectiva gramsciana, supere uma formação com finalidade práticas imediatas e possibilite uma formação de homens e mulheres capazes de serem governantes ou de controlar quem governa.

A educação profissional e tecnológica fundamentada nos princípios da politecnia visa superar a formação profissional tecnicista, fragmentada e voltada apenas para o mercado de trabalho. Neste sentido, pensar uma educação profissional e tecnológica nessa concepção de educação é apontar para uma práxis escolar voltada para formação humana em sua totalidade.

Destaca Ramos (2017) que a educação politécnica é o horizonte capaz de proporcionar aos estudantes a “compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção”, superando, assim, “a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites” (p. 29).

Como afirma Kuenzer (2001), “o ensino politécnico supõe o domínio dos conhecimentos científicos que regem os modos de fazer próprios das diferentes atividades produtivas” (p. 129) e completa:

O ensino politécnico, como síntese superadora tanto do academicismo clássico quanto da profissionalização estreita, à medida que compreende a educação intelectual, corporal e tecnológica (aquisição dos princípios científicos gerais do processo

produtivo e das habilidades instrumentais básicas dos diferentes ramos industriais), permite superar os limites da divisão do trabalho promovendo a reunificação entre trabalho intelectual e instrumental, entre ciência e técnica, entre formação geral e formação profissional (KUENZER, 2001, p. 129).

No mesmo sentido, Frigotto (2010a) destaca que

A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superada a divisão do trabalho e o “trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida” – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora (p. 212).

Ramos (2017) esclarece que é a partir do Decreto nº 5.154/2004, que se retoma a discussão da formação integrada²¹ inspirada pela concepção de educação politécnica debatida na década de 1980, quando se discutiu largamente com a sociedade a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), possibilitando, assim, uma educação que rompa com a dualidade educacional.

Segundo a autora, as lutas em defesa de uma educação integrada se travam nos planos econômico, político e filosófico. Essas disputas têm um fundamento filosófico, pois implicam compreender o ser humano como capaz de produzir sua existência pelo desenvolvimento de todas as suas habilidades, precisando, para isso, pensar o sentido da educação em termos da formação humana, visto que sua relação com o trabalho não é só instrumental, mas, sim, de realização ontológica. Somente assim conquistar-se-á a possibilidade de uma formação que supere a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre desenvolvimento intelectual e técnico.

Ramos (2008) aponta três sentidos da integração: 1º) a formação omnilateral, sentido filosófico, que expressa uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; 2º) a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e 3º) a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Nesse sentido, Ramos (2017) afirma que a “luta pelo Ensino Médio Integrado é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um

²¹ Segundo Ciavatta (2005, p. 85), a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura” (p. 41). Segundo a autora, nessa concepção de formação, “o conhecimento resulta da apreensão da realidade pelos seres humanos, num processo histórico em que buscamos compreender nossas necessidades e produzir meios para satisfazê-las” (p.41).

Para Moura (2007), a possibilidade de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) surgiu com o objetivo de se contrapor à dualidade estrutural observada na história da educação brasileira, permitindo, assim, a implementação da politecnia na educação básica, levando-se em conta que é no ensino médio (EM) que o dualismo da educação brasileira encontra sua maior expressão.

O sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária gramsciana. Essa forma de ensino é possível e necessária aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica, pois tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças. (CIAVATTA, 2014)

Ferretti (2016) destaca as limitações na compreensão do entendimento por “ensino médio integrado”, como também as dificuldades para viabilizá-lo, pois essas dificuldades se encontram nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam o ensino técnico de nível médio, pois, “apesar de atualizadas recentemente (2012), conservam vários traços do hibridismo que procurou conciliar, desde a promulgação do referido decreto, as proposições dele constantes com a da formação por competência” (p. 04). Destaca o autor:

Embora a concepção de integração entre ensino técnico e ensino médio esteja aí claramente definida, esta pode ser mascarada pela letra da lei ou até mesmo distorcida, dependendo da interpretação conferida ao conteúdo do decreto 5154/04 e da Lei 9394/96, no que diz respeito ao ensino técnico integrado ao ensino médio, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de nível médio, as primeiras aprovadas em 2011 e as segundas em 2012, fazendo-se a ressalva de que estas últimas apresentam distorções em relação às primeiras (FERRETTI, 2016, p. 05).

Dificuldade para viabilizá-lo que se acentuou após a Lei nº 13.415/2017, pois ao analisar a medida provisória (MP 746/2016) que apresentou essa reforma, Ferretti e Silva (2017) já anunciavam o retorno do olhar das pedagogias das competências e sua fragmentação. Sobre a concepção de educação integrada frente à Lei nº 13.415/2017, destaca Silva (2018),

A reforma em curso propõe que a formação técnica e profissional seja um dos itinerários formativos do Ensino Médio, podendo ser oferecido por meio de parceria com o setor privado, em duas trajetórias concomitantes. Isso é o que destrói a ideia de integração entre formação profissional e formação científica básica. (s.p.)

A defesa de uma educação politécnica se faz na disputa e defesa do ensino médio integrado, questão que se faz emergente na luta frente ao domínio de uma educação mercadológica presente na conjuntura política do país. Porém, na EPT, há também a oferta de cursos técnicos de nível médio na forma concomitante ou subsequente (mantida no decreto nº 5.154/2004), indicando, assim, para uma parcela da população uma educação profissional e tecnológica que atende à totalidade do sujeito, e, para outra parcela, em sua maioria trabalhadora, um ensino essencialmente técnico, voltado para atender o mercado, ou seja, mantendo a dualidade estrutural.

É sabido que a garantia do ensino médio integrado à educação profissional é uma conquista e motivo de luta e resistência, bem como que a manutenção da oferta de cursos técnicos de nível médio, concomitantes e subsequentes, é uma forma de disputa do capital para garantir a preparação de mão de obra especializada e fragmentada, resultado de embates políticos atualmente reforçados pela reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017). No entanto, é na forma de oferta concomitante e subsequente que o trabalhador encontra espaço nas instituições, pois muitas vezes essa é a única forma de oferta de educação profissional de nível médio noturna, que possibilita assim, a esse estudante conciliar seus estudos com sua família e trabalho.

Referente à concepção, Ciavatta (2014) destaca que o termo integrado remete, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado à educação profissional; no entanto, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao estudante a compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso. Nesse sentido, o conceito de integrado não se limita à integração com a educação profissional ofertada na forma integrada, pois na realidade brasileira, “se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura” (p. 198)

Conforme argumenta Bernardim (2013, p. 109), “a falta de investimentos em políticas públicas voltadas à classe trabalhadora marca o atraso que o Brasil enfrenta no campo educacional, constituindo-se em uma das maiores dívidas do estado para com o povo brasileiro”. Portanto pensar uma educação emancipadora para os trabalhadores, na atual organização da educação brasileira, não retira a necessidade de expandir e fortalecer a luta por uma educação de nível médio e profissional em sua totalidade para todos os níveis, em defesa de uma educação que garanta uma base unitária, tendo por eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

A inclusão do trabalhador no sistema educacional ocasiona não só formação para o mercado, mas, também, é uma possibilidade de luta para garantia de seus direitos, entre eles, de uma educação de qualidade. Nesse sentido,

Ao receber os filhos da classe trabalhadora, que são atores sociais vitimados pela estrutura socioeconômica desigual, a escola não só abre perspectivas de enfrentamento dos efeitos do capitalismo mediante a democratização do seu espaço, como também afirma o sistema ao reproduzir as suas contradições, instaurando um tensionamento permanente entre a política e a execução, a intenção e a prática, o que se manifesta através de novos conflitos (BERNARDIM, 2013, p. 100).

O que se espera da educação para a classe de trabalhadores, concordando com Kuenzer e Grabowski (2006), é o compromisso em âmbito de ensino público, numa concepção integrada entre educação básica e especializada para atender às demandas das transformações sociais, que se dá principalmente em espaços públicos, mediante políticas, financiamento e gestão públicos.

Garcia e Lima Filho (2004) defendem que a educação para a classe trabalhadora deva ser desenvolvida tomando o trabalho como princípio educativo. Para eles, a educação, nessa perspectiva, possibilita a “humanização” e “socialização para participação na vida social” juntamente com o “processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia”. (p.30).

Kuenzer (2001) chama a atenção de que só será possível avançar nas questões relativas à educação e trabalho quando se conhecer o processo pedagógico que ocorre no interior do processo produtivo, no interior da escola e no âmbito das relações sociais, assim como ouvir o trabalhador acerca de suas percepções, necessidades e aspirações. Defende ainda a autora que “a escola politécnica é por essência a escolha demandada pela classe trabalhadora, satisfazendo em partes as suas necessidades de transformação da sociedade” (p. 149).

Ciavatta (2005) compreende que, na perspectiva de educação omnilateral, é importante que as escolas produzam seus currículos e práticas pedagógicas que superem práticas operacionais e mecanicistas. A autora apresenta alguns pressupostos para realização de uma formação profissional integrada e humanizadora, dentre os quais destacam-se: a existência de um projeto de sociedade que se enfrente os problemas da realidade brasileira e supere o dualismo de classe; manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional; a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e específica; articulação da instituição com os alunos e os familiares; democracia participativa; resgate da escola como lugar de memória; e garantia de investimento na educação.

Ao discutir as possibilidades e os desafios na organização do currículo integrado, Ramos (2005), também, aponta alguns pressupostos que orientam a construção desse currículo:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimento gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidade e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (p 108-109)

Para atingir todos esses desafios, Moura, Lima Filho e Silva (2015) apontam a necessidade de se reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas), com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (p. 1070).

Ao analisar as possibilidades de uma educação profissional técnica de nível médio em direção à compreensão histórica e dialética da formação humana, Ramos (2017) entende que essa concepção possa se efetivar, especialmente, nas Instituições da Rede Federal, “onde havia condições materiais de infraestrutura administrativa e de didático-pedagógica, bem como de trabalho e de formação docentes compatíveis com uma educação pública, laica e de qualidade referenciada socialmente”.

Do mesmo modo, Frigotto (2018), aponta os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que formam a maior parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), como o local para a integração entre as ciências humanas e a da natureza, entre as dimensões gerais e específicas, entre as dimensões técnicas, culturais e políticas no processo de ensino, por ser onde existe uma materialidade de condições objetivas, tais como espaço, laboratórios, pessoal docente, pessoal de apoio, tempo docente e discente etc.

Ferretti (2016) destaca, no entanto, que “os IFs serão o que os compõem fizerem dele” (p. 03), demonstrando que a integração entre o ensino médio e a educação profissional traz, em si, elementos contraditórios na medida em que incorpora continuidades e rupturas. Nesse sentido, para o autor, “o que definirá os caminhos a seguir será o tipo de compromisso político e social que cada Instituto estabelecer com o país e especialmente com os setores populares” (p.03).

Pesquisas realizadas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Instituto Federal do Paraná (IFPR) por Ferretti (2011; 2016) apontam, no entanto, as dificuldades para a implementação de cursos técnicos integrados. Entre as dificuldades apontadas pelo autor, destacam-se

[...] pouca familiaridade dos professores com os fundamentos político-ideológicos da proposta de integração entre formação geral e específica na linha da formação politécnica e omnilateral, tal como pensada a partir de Marx e Gramsci e, por extensão, com as possibilidades de sua operacionalização em termos pedagógicos. (FERRETTI, 2011, p. 802).

a orientação educativa adotada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, [...] tende a afastar-se, sob vários aspectos, das proposições teórico-filosóficas e epistemológicas da formação omnilateral e politécnica que constituem o fundamento da integração entre o ensino médio e a educação profissional. [...] Na direção contrária, aproxima-se da visão instrumental de formação, tendo em vista as demandas do mercado de trabalho e a adaptação dos sujeitos sociais à sociabilidade que marca a forma capitalista de produção e consumo. (FERRETTI, 2016, p. 15).

Outras pesquisas (SILVA; VIROTE, 2017; RODRIGUES, 2010) também evidenciam que dentre os obstáculos para implantação de uma educação integrada, de formação omnilateral e politécnica nos Institutos Federais, destaca-se a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico dos trabalhadores da educação nessa concepção, para assim promovê-la e implantá-la.

Em debate com professores dos Institutos Federais, Frigotto et. al. (2014) esclarecem que os docentes compreendem mais a legislação do que os conceitos que nela estão implícitos. Salienta o autor, que embora isso possa ser um empecilho para a realização da alternativa da formação integrada é, também, uma possibilidade de estudo e discussão.

Ao realizar um estudo sobre essa concepção de ensino, Ciavatta e Ramos (2011, p. 35), salientam que do ponto de vista prático, “os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica”. Segundo seus estudos, predominam, ainda, “de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente”.

Essas questões apresentaram-se, também, para Frigotto et. al. (2014) ao analisarem as principais questões que emergiram durante o Colóquio “Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”, realizado nos dias 3 e 4 de setembro de 2010. Denotam os autores que a questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e de controvérsia entre professores e gestores, e que não houve preparação dos docentes para atuarem de acordo com uma educação integrada, manifestando resistência desse público à proposta. Os mesmos apontam as seguintes causas dessa dificuldade:

- (i) a forma impositiva como é apresentada;
- (ii) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado;
- (iii) o desconhecimento conceitual;

- (iv) a falta de condições materiais;
- (v) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições;
- (vi) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições. (FRIGOTTO et al., 2014, p. 16).

Referente a um projeto de formação docente, Souza (2013) defende que só faz sentido se esse projeto estiver relacionado a um projeto de educação para o país, com base no desenvolvimento social e promotor da emancipação, ou seja, que tenham a perspectiva libertária e emancipatória.

No entanto, diversos autores (MOURA, 2008, 2013b; MACHADO, 2008; OLIVEIRA, 2006; GARIGLIO; BURNIER, 2012; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012) denunciam a ausência de formação de professores (inicial e continuada) voltada para uma educação integrada baseada no trabalho como princípio educativo e que supere a dualidade estrutural, em especial na educação profissional e tecnológica. Essas políticas de formação, quando existem, se configuram fragmentadas e emergenciais, voltadas para manutenção de uma educação que atenda aos interesses do capital e mercado.

Compreendendo a educação nos pressupostos da concepção dialética da história, que possibilitem articular uma proposta pedagógica cujo compromisso e referência sejam a transformação da sociedade e não a sua manutenção e perpetuação, a formação dos docentes, como argumenta Moura (2008), deve buscar uma visão também transformadora, que pensena superação do atual modelo:

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (p. 30)

É importante destacar que não se trata de culpabilizar os docentes ou a escola pelas dificuldades da integração e uma formação omnilateral, mas isso demonstra a necessidade de um debate epistemológico e político com os trabalhadores da educação referente ao papel da EPT e que homem se deseja formar. É emergente, também, uma política de formação docente (inicial e continuada) em consonância com a concepção de trabalho como princípio educativo. Afinal, como defendia Pistrak (2006), “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (p. 24).

Frente ao movimento de manutenção de uma educação voltada para os interesses do capital, que reforça a dualidade estrutural, Ramos (2017) aponta que

somente a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira. (p. 42)

Silva (2017) enfatiza que “é necessário enfrentar a excessiva disciplinarização que leva ao fracionamento e hierarquização do conhecimento, bem como rever as formas como se vem tratando o conhecimento escolar” (p. 84). Portanto, faz-se fundamental a luta por políticas públicas que articulem trabalho e educação na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, bem como a luta para garantir o ensino integrado frente à construção atual de políticas educacionais de contrarreforma e manutenção no capital.

Aponta-se como fundamental, também, pensando a educação nos Institutos Federais, refletir com os trabalhadores da educação qual a função social dessas instituições e estimular o debate e formação pedagógica voltada para uma educação emancipadora e que rompa com a dualidade estrutural.

O debate teórico realizado neste capítulo possibilitou compreender a construção histórica e estrutural ideológica que orienta a Educação Profissional Tecnológica brasileira, verificando que a manutenção de um modelo pragmático contribui para servir uma estrutura social excludente.

Foram apresentados os ideais que a constituíram historicamente, explicitando o domínio e o enraizamento ideológico principalmente da pedagogia tradicional e da pedagogia tecnicista. Apoiados, principalmente nas Teorias de Capital Humano, os pressupostos presentes na EPT ressaltam conceitos como empregabilidade, competência, meritocracia e educação para o mercado.

Pautada na perspectiva neopragmática, a Educação por Competências reforça esse modelo estrutural e serve às demandas do sistema capitalista, não oferecendo bases para o desenvolvimento da autonomia e capacidades amplas dos trabalhadores. Entretanto, embora a construção histórica na EPT, desenvolvida sob a égide do pragmatismo e da dualidade, registre-se um movimento de resistência e luta em busca de uma educação profissional voltada para formação integral dos sujeitos, com base na educação histórico-crítica, voltada para a emancipação humana e para o trabalho como princípio educativo.

4 ABANDONO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO

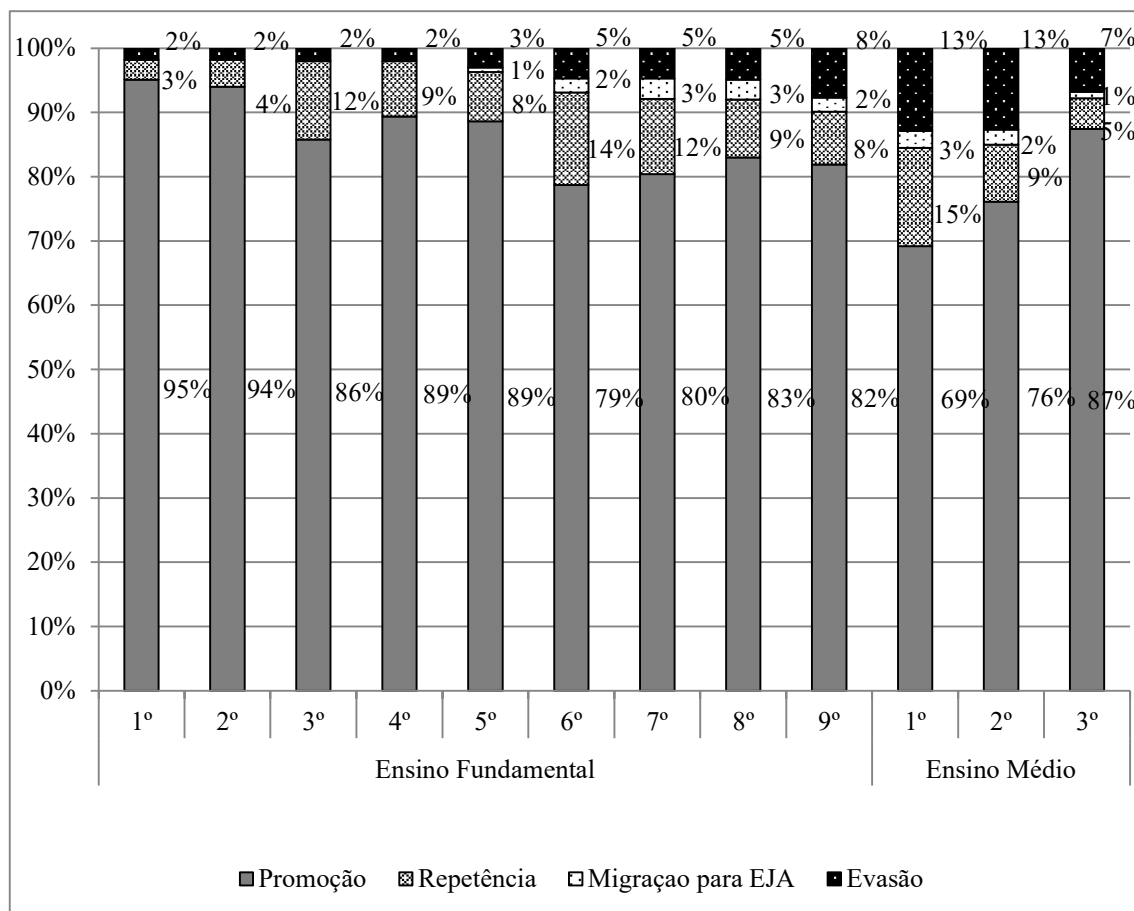
A lógica do capital inclui a exclusão

Oliveira, 2004, p. 110.

A não conclusão escolar, isto é, estudantes que iniciam, mas não concluem seus cursos, se faz presente na realidade educacional brasileira da educação básica até o ensino superior, evidenciando elevados índices no ensino médio e na educação profissional (COELHO, 2014; DORE; SALES; CASTRO, 2014; SILVA; PELISSARI; STEIMBAC, 2013).

Considerando o abandono escolar na educação básica brasileira, observam-se no gráfico 01 os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) referente ao censo escolar entre os anos de 2014 e 2015.

Gráfico 01– Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Brasil – Censo Escolar 2014/ 2015



Fonte: Autoria própria – adaptado de INEP (2017).

Os indicadores do INEP (2017) apontam que, dos alunos matriculados no Ensino Médio, entre os anos de 2014 e 2015, 11,2% abandonaram essa etapa da educação básica. Os dados do

gráfico 01 revelam que os maiores índices de abandono ocorreram na etapa final da educação básica, demonstrando que 12,9%; 12,7% e 6,8% dos alunos matriculados na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, respectivamente, abandonaram a escola.

Esses dados apontam a situação de abandono escolar considerando apenas os matriculados, porém se forem também considerados os jovens que estão fora dos bancos escolares, esses valores serão ainda mais elevados. Esse fato foi verificado por Silva e Oliveira (2016), que, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2014, observaram que no Brasil, de um total 10.357.874 jovens, menos da metade da população de 15 a 17 anos estavam matriculadas no Ensino Médio, um terço dessa população ainda estava no Ensino Fundamental e cerca de um milhão de jovens não possuíam vínculo algum escolar. Ou seja, mais da metade dos jovens em idade adequada para frequentarem o Ensino Médio não chegam nem a fazer parte das estatísticas de abandono escolar.

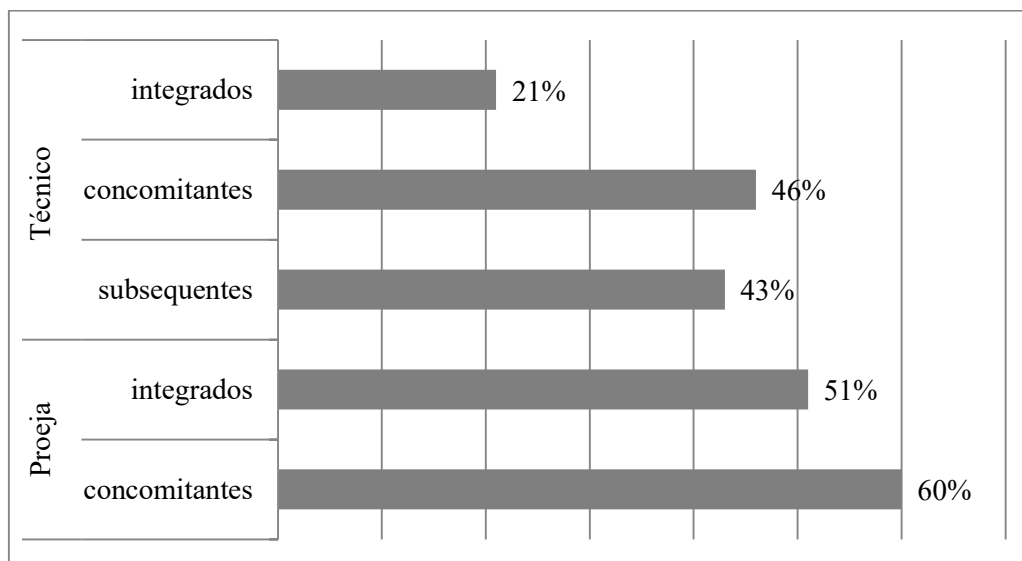
Essa ausência dos jovens nos bancos escolares é, também, apontada por Frigotto (2018):

Apenas aproximadamente 50% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade destes o fazem no turno noturno e, grande parte, na modalidade de supletivo. Quando analisamos por região, a desigualdade aumenta. No campo, por exemplo, apenas 12% frequentam o ensino médio na idade/série correspondente, também com enormes desigualdades regionais (p. 50).

Levantamento recente realizado por Gallindo²² (2018), referente ao abandono e permanência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, demonstram que num total de 1.184.753 ingressantes de 2009 a 2018 em cursos técnicos de nível médio (modalidade presencial) na Rede, 36,73% (435.160 matrículas) deixaram de frequentar os cursos. As taxas de abandono na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos de nível médio de 2009 a 2018 podem ser observadas no gráfico 02.

²² A plataforma Análise da Evasão da Rede Federal, desenvolvida pela professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Érica Gallindo, é alimentada pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e apresenta dados dos estudantes ingressantes na Rede Federal de Educação Profissional de 2009 a 2018. Esse levantamento surgiu a partir da Pesquisa Nacional de Egressos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, encomendada pela SETEC em 2017 (IFSC, 2018a). Os dados apresentados foram extraídos do SISTEC em 30 de outubro 2018. (GALLINDO, 2018).

Gráfico 02- Média de abandono nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal – Período de 2009 a 2018



Fonte: Autoria própria – adaptado de Gallindo (2018) – Dados extraídos do SISTEC em 30/10/2018.

Esses dados demonstram a necessidade de dialogar sobre abandono e permanência escolar e compreender seus fatores. Mas, afinal, o que é abandono escolar e que questões o envolvem?

O Ministério da Educação (2014), no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal, define o conceito de evasão como:

[...] a interrupção do aluno no ciclo do curso. Em tal situação, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão. (p. 20)

É importante esclarecer que ao observar a terminologia utilizada para representar esse fenômeno na educação, evidencia-se a diversidade de termos utilizados, tais como abandono escolar, evasão, exclusão e impermanência. Nesse estudo, utilizar-se-á para representar essa situação o termo “abandono escolar”, concordando com Pelissari (2012) de que esta é a conceituação que melhor caracteriza o fenômeno. Defende o autor:

Entendemos, pois, que a categoria que melhor expressa essa caracterização é o abandono escolar. O conceito de evasão tem sido utilizado pela literatura especializada, em alguns casos, ora com o viés subjetivista, responsabilizando única e exclusivamente o aluno pela “evasão” (nesses casos, partindo daquela concepção de juventude enquanto fase de delinquência que precisa ser controlada), ora com a concepção de construção social do fenômeno, porém considerando apenas fatores externos, caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais na escola. (PELISSARI, 2012, p. 33)

Na mesma defesa, Steimbach (2012) entende que o termo evasão representa um ato solitário do sujeito, “enquanto abandono dá uma noção ambígua de que a razão motivadora por

tal ato poder ser do sujeito, assim como também o sujeito poder ter sido abandonado pela instituição” (p. 88).

Nesta pesquisa, será utilizado o termo abandono escolar, por entender que é o conceito que compreende a relação estabelecida entre os diversos fatores que envolvem o estudante e a escola, decorrentes de processos sociais, econômicos e culturais, visto que o estudante pode abandonar ou ser abandonado. Salienta-se, no entanto, que no texto poderão ser encontradas outras denominações quando emitidas pelos autores tomados como referência.

Em relação às questões que envolvem o abandono escolar, Fristsch (2017) defende que “a evasão escolar também permite visualizar as mazelas produzidas pelo projeto de sociedade capitalista, sob a égide da política neoliberal” (p. 109). Para ela, debater sobre abandono escolar é compreender as tensões sociais que o envolvem no contexto de uma sociedade capitalista e neoliberal, com o foco na concorrência e na competição que potencializa o individualismo. Transfere-se ao indivíduo a responsabilidade por sua qualificação, formal e técnica, sem garantia alguma de permanência no mundo do trabalho, atribuindo a ele a responsabilidade e culpa pelos seus sucessos e fracassos.

Do mesmo modo, Oliveira (2004), ao estudar a categoria exclusão na teoria de Marx, afirma que, “a exclusão está incluída na lógica do capital, ou ainda dizendo de outra maneira, que o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital” (p. 23-24). Para ele, “o conceito de exclusão só adquire sentido no interior de uma totalidade complexa, orientada na perspectiva da sociedade de classes” (p. 144). Fundamenta o autor:

Quando, no contexto da obra máxima de Marx, a crítica pela via negativa é experimentada da forma mais radical, em toda sua profundidade, um processo em que as realidades cuja complexidade ontológica não pode ser inteiramente abrangida pela capital são excluídas e, depois de reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas, reincluídas no processo, porém já com outro *status* ontológico. Trata-se, pois, de um processo de redução ontológica. Portanto, o princípio exclusão-inclusão é posto nu como condicionante necessário da lógica processante do capital. (*ibid*, p. 144-145) (grifos do autor).

E complementa: “o Estado não pode ser fonte de exclusão; bem ao contrário, sendo a universalidade sua quintessência, o estado liberal é o agente por excelência da inclusão, nutre-se da inclusão” (*ibid*, p. 64), concluindo que “exclusão e inclusão subordinada são, na verdade duas faces da mesma moeda – partes da mesma lógica do capital. Na verdade, elas condicionam o processo do capital” (*ibid*, p. 74).

Concordando com Oliveira de que toda inclusão é subordinada, Silva (2012) destaca que ‘a ideia de inclusão/exclusão, ponto central abordado pelos programas sociais, tem se constituído na configuração do aspecto fenomênico da realidade a ser apreendida’. Para ela, a

inclusão dos excluídos constitui a “expressão simbólica da dimensão fenomênica das relações sociais impostas pelo novo padrão de acumulação flexível” (p. 79).

Kuenzer (2006) reforça que a inclusão subordinada é regida pela polarização das competências²³. Para ela, “na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica” (p. 907).

Ao debater a “exclusão includente” presente no sistema capitalista, Kuenzer (2005) completa que a escola, baseada em princípios e categorias da pedagogia das competências, corrobora esse sistema, porém em direção contrária, através da “inclusão excludente”. Pondera a autora:

através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades. (*ibid*, p. 93).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu compreende que a escola reproduz as estruturas sociais, classificando os sujeitos entre os instruídos e os excluídos do interior, pois as condições são desiguais para atender suas exigências. Para ele, o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014)

Bourdieu (2007) reflete sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Segundo o autor, a combinação do capital cultural com o *ethos*, define as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças de diferentes classes sociais.

Bourdieu e Champagne (2012) apontam que a escola reproduz a estrutura social, e a partir do acesso à escola por parte das categorias sociais até então excluídas, inicia-se um processo de exclusão branda. “A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmbito aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 485)

Sobre exclusão escolar, Dubet (2003) enfatiza que é importante compreender o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão. O autor, também, destaca que no sistema escolar excludente, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de

²³ Polarização de competências são demandas polarizadas de Educação Profissional ao longo das cadeias produtivas, que necessitam de um número cada vez menor de profissionais qualificados para atuar nos setores reestruturados. (KUENZER, 2006)

maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados.

Dubet (2003) afirma que a escola é meritocrática, pois ela “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (p. 40). Pondera ainda o autor que a visão republicana toma conta da escola século após século e, com isso, o efeito exclusão escolar torna-se “normal”, algo natural da escola democrática de massa “que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (p. 44). A escola cada vez integra mais e, conseqüentemente, exclui mais, funcionando “cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão” (p. 44).

Ao avaliar as questões que envolvem o abandono e o fracasso escolar enquanto reflexo do sistema capitalista, Fornari (2010) denuncia a individualização e culpabilização dos sujeitos. Para ela é comum autores de concepções liberais conservadores associarem a “evasão e fracasso escolar” a fruto de características particulares individuais, como, por exemplo, de que o baixo rendimento escolar é consequência da falta de vontade particular e da família, não considerando os múltiplos fatores, tais como os econômicos, políticos e culturais que envolvem o sujeito em determinado contexto.

Rui Canário (2004) apresenta a problemática exclusão na educação como um fenômeno simétrico, envolvendo questões exteriores à escola (exclusão social) e interiores à mesma (exclusão escolar). Para o autor, a exclusão não exprime um “agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenômenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho” (p.50).

Para Arroyo (1992) a cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz, estruturado para excluir, legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe e excluí. A cultura da exclusão é materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Destaca o autor:

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação (*ibid.*, p. 34).

Para o autor há uma indústria, uma cultura da exclusão que se mantém, principalmente, pela estrutura disciplinar escolar. Essa estrutura disciplinar - preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes – é em si excludente. Afirma ainda

o mesmo que, embora o direito à educação básica universal tenha avançado, a estrutura escolar não garante esse direito, pois ela continua como instituição seletiva e excludente. (*ibid*).

Silva (2003), ao dialogar sobre a cultura da exclusão, destaca:

Não há como negar que há uma cultura da exclusão posta no e pelo sistema escolar, viabilizada, inclusive por uma estrutura curricular que prioriza o domínio sistemático de um conjunto de saberes disciplinares, organizados em ordem crescente e linear de complexidade, que muitas vezes contraria até mesmo as condições de aprendizagem e de ensino. Mas essa cultura da exclusão possui também a marca do preconceito e da discriminação, bem como do desfavorecimento econômico em relação às condições de permanência na escola, dentre outros fatores. (p. 157)

Considerando as questões ligadas ao abandono serem um fenômeno presente em instituições públicas e privadas, a busca para compreender suas causas tem sido objeto de trabalhos e pesquisas na área educacional. Os estudos pioneiros foram realizados nos Estados Unidos, como, por exemplo, o desenvolvido por Vicent Tinto²⁴, e, posteriormente em muitos países e também no Brasil. Esses estudos centravam, inicialmente, na compreensão do fenômeno no indivíduo deixando invisíveis aspectos implicados com as instituições de ensino e a sociedade. (VITELLI; FRITSCH, 2018)

No Brasil, as pesquisas tornaram-se mais frequentes a partir de 1995, quando foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC). Essa Comissão tinha como objetivo desenvolver um estudo sobre o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior. (VELOSO; ALMEIDA, 2002).

Especialmente na segunda metade dos anos 1980, antes dos trabalhos da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, os estudos realizados enfatizavam apenas levantamentos estatísticos e estudos de casos de forma fragmentada. No entanto, tais estudos não desenvolveram a problemática de forma a criar políticas institucionais, avaliações, ações administrativas e pedagógicas, ou seja, acompanhamentos necessários para minimizar os resultados encontrados. A partir dos estudos organizados por essa Comissão, vários estudos emergiram com propósitos de compreender as causas da evasão na educação brasileira. (BRASIL, 2014).

O relatório que apresenta o estudo elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão explica o fenômeno da evasão relacionado a três categorias: “de caráter interno às instituições – específicos à estrutura e dinâmica de cada curso – ou externos a elas, relacionados

²⁴ Nos Estados Unidos pesquisas sobre abandono na educação superior são realizadas desde os anos 50. Vincent Tinto propôs seu modelo de pesquisa longitudinal em evasão nos EUA inicialmente em 1975. (KIPNIS, 2000).

a variáveis económicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes”. (ANDIFES; ABRUEM; SESu/MEC, 1996, p. 116).

São considerados fatores referentes à característica individual do estudante: habilidade de estudo; personalidade; formação escolar anterior; escolha precoce da profissão, dificuldades de adaptação; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; desmotivação; dificuldades na relação ensino à busca por novos cursos. (*ibid*)

Os fatores internos às instituições apresentados no relatório são: problemas com currículos; questões didático-pedagógicas como critérios impróprios de avaliações; questões docentes como falta de formação e desinteresse; cultura institucional de desvalorização docente; falta de programas institucionais para os estudantes; e problemas na estrutura física da instituição. (*ibid*)

Referente aos fatores externos às instituições, são apresentados os seguintes motivadores: relativos ao mercado de trabalho; desvalorização da profissão; qualidade da educação anterior; conjuntura econômica; dificuldade financeira; e ausência de políticas públicas voltadas à educação. (*ibid*)

Em pesquisa mais recente, Coelho (2014) pondera que a questão do abandono escolar não é prerrogativa única e exclusiva do indivíduo, nem somente da escola, mas que as questões de exclusão envolvem questões sociais, econômicas, políticas e culturais externas e internas às instituições de ensino, relacionadas dialeticamente entre si, sem sobreposição de importância de um fator sobre o outro, mas sim mutuamente relacionados.

Dore, Sales e Castro (2014) também apontam a necessidade de olhar para o abandono escolar como

um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino. Esse problema deve ser analisado por perspectivas diversas, tais como a perspectiva da escola, do sistema de ensino e do indivíduo. (p. 386)

Igualmente para Frisceth (2017) a evasão escolar, entendida por ela como sinônimo de abandono escolar, “é um fenômeno complexo, resultado de múltiplas causas vinculadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino”. (p. 84).

Outros estudos (ARAÚJO; SILVA; MENDES, 2014; DORE; SALES, 2017; SILVA, 2003) também apontam que o abandono escolar é um fenômeno complexo e envolve uma

multiplicidade de fatores, internos e externos à escola, necessitando, portanto, ser compreendido nessa dinâmica.

Coelho (2014), ao realizar uma pesquisa sobre motivadores de abandono e permanência sobre a visão dos estudantes que permanecem e que deixam de frequentar cursos técnicos de nível médio, observa que além dos múltiplos fatores, externos e internos, que envolvem o fenômeno de abandono escolar, os motivadores do abandono e permanência também se relacionam dialética e contraditoriamente entre si.

Conforme destacam Enguita, Martínez e Gómez (2010) o abandono escolar é o resultado final de um processo de desengajamento progressivo que se revela complexo e multifacetado, sendo, também, o culminar de um caminho de resistência à participação no sistema educacional. Para eles, o abandono, o êxito e o fracasso escolar estão ligados a características pessoais e sociais dos estudantes, não envolvendo um único fator, mas vários fatores que se articulam de um modo complexo.

Portanto, mais do que apontar motivadores do abandono, faz-se fundamental compreender a relação estabelecida entre a multiplicidade de fatores que o envolvem, bem como sua relação com a função social da educação e a que sociedade ela serve, ou seja, observar o abandono escolar e sua relação com as múltiplas questões que determinam e são determinantes na educação.

Destaca Friscth (2017) que a partir do conhecimento do impacto que causa o abandono na vida do estudante, “a escola poderá repensar sua prática e criar estratégias que maximizem as chances de o estudante permanecer nos estudos, evitando uma trajetória marcada pelo fracasso escolar” (p. 102).

Defender uma educação emancipadora humana implica compreender as questões que envolvem o abandono escolar e a exclusão fazendo parte de uma ideologia hegemônica. “É importante levar em conta que sem ruptura com as relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional”. (FORNARI, 2010, p. 112). Nesse sentido, somente a partir da compreensão da totalidade que envolve o permanecer e o abandonar a escola, articulada com uma formação humana que busque a omnilateralidade, pode-se almejar uma educação verdadeiramente emancipadora.

4.1 ABANDONO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Brasil, nas últimas décadas houve uma expansão da educação profissional e Tecnológica. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação viabilizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que hoje é formada por 38 Institutos Federais (IF), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), oferecendo cursos de qualificação, cursos técnicos de nível médio, cursos superior e pós-graduação. (BRASIL, 2018b).

Dore, Sales e Silva (2017), chamam a atenção de que a ampliação das condições de formação técnica e tecnológica contribuiu para democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica no país. No entanto, também se intensificou o número de estudantes que passaram a abandonar os estudos nessa modalidade de ensino. Silva, Pelissari e Steimbach (2013) também constataram um panorama de expressivo abandono na educação profissional técnica de nível médio, apesar do significativo aumento de vagas nos últimos anos.

Esses autores destacam que a expansão da educação profissional e tecnológica não se propõe a alterar sua essência estrutural, mas, sob o discurso de democratização ampliam o acesso ao ensino técnico em sintonia com as demandas do mercado e do desenvolvimento, sem, no entanto, problematizar questões centrais que envolvem a educação como, por exemplo, o currículo, as visões e anseios dos estudantes, a cultura escolar e a gestão da escola pública.

A história²⁵ da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira demonstra que essa modalidade de educação se constituiu a fim de atender os marginalizados e desfavorecidos. Embora tenha passado por diversas reformas, a história da EPT continua sendo marcada pela desigualdade, exclusão e dualidade estrutural.

Ao fazer a relação da história da EPT com os índices de abandono, Coelho (2014) destacou a dificuldade para obtenção de dados sobre o abandono escolar na história da EPT brasileira. Apesar disso, os poucos dados existentes demonstraram elevados índices de

²⁵ A história da Educação Profissional e Tecnológica brasileira não está compreendida no escopo desse trabalho. Com esse objetivo diversos estudos podem ser consultados, tais como: Amorim (2004); Caires e Oliveira (2016); Carvalho (2011); Cunha (1980); Fonseca (1961); Garcia e Lima Filho (2010); Machado (1989); Manfredi (2002); Moraes (2003); Suckow (1961); entre outros.

abandono desde o início desta modalidade de ensino, como por exemplo, os apontados por Moraes (2003, p. 94), referentes ao início da educação profissional em São Paulo, em 1888, cujo índice educacional de abandono escolar era de cerca de 50%.

Uma ação que fomentou o olhar sobre o abandono nos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica (IF) foi a auditoria realizada de agosto 2011 a abril de 2012 pelo Tribunal de Contas da União (TCU)²⁶, que apresentava como um dos objetivos caracterizar o abandono escolar na rede e apresentar medidas para reduzi-lo. (TCU, 2013).

Dore e Sales (2017) apontam que apesar da auditoria do TCU ter impulsionado o interesse acadêmico pela problemática evasão na educação profissional, as publicações sobre a temática, ainda são pouco expressivas, conforme apontado por outras investigações (COELHO, 2014; DORE; SALES; CASTRO, 2014; ARAÚJO; SILVA; MENDES, 2014; FIGUEIREDO; SALLES, 2017; SILVA FILHO, 2018), que demonstraram os escassos números de pesquisa sobre abandono na educação profissional.

Uma das dificuldades ao se pesquisar abandono na Educação Profissional tem sido a ausência de dados sistematizados, fato registrado em vários estudos (DORE; LÜSCHER, 2011; COELHO, 2014; PAIXÃO; DORE; MARGIOTTA, 2012; DORE; SALES; CASTRO, 2014; TCU, 2013), que apontaram a necessidade de indicadores adequados para que a investigação do abandono na Educação Profissional ocorresse com mais profundidade.

Dore, Sales e Castro (2014) apontam a necessidade de implantação de sistemas mais eficientes para organização das informações, pois “estatísticas de abandono e de conclusão são importantes para determinar se o problema está melhorando ou piorando e quais alunos e escolas estão se saindo melhor ou pior” (p. 410). As autoras defendem que

Consolidar bases de dados de evadidos, com informações sobre suas trajetórias no curso técnico, é uma tarefa fundamental para subsidiar estudos de acompanhamento e resolução do problema pelas instituições escolares. Tais estudos são importantes para avaliar a atuação das escolas, de maneira a reorientar seus planos de ação, quando necessário. (*ibid*, p. 410-411).

Sobre a ausência de dados sistematizados do abandono na Rede Federal, em 2009, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), instituiu, através da resolução nº 03 de 2009, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), como mecanismo de registro e divulgação dos dados da educação profissional e tecnológica e de validação de diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio. No entanto esses dados só passaram a

²⁶ As questões apontadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU) serão discutidas na sequência do texto, ao tratar sobre o direito à permanência.

ser públicos e sistematizados a partir de 2018, após a implantação pela SETEC/MEC da Plataforma Nilo Peçanha²⁷ (PNP).

Nesse sentido, abre-se a possibilidade de acesso aos índices de abandono da Rede Federal, sistematizados e públicos, através da Plataforma “Nilo Peçanha” (BRASIL, 2019) com dados a partir de 2017; e da Plataforma “Análise da Evasão da Rede Federal” (GALLINDO, 2018), com dados a partir de 2009. Referente aos dados de abandono e conclusão, as duas plataformas são alimentadas com os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

A situação de matrícula na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode ser observada na tabela 01.

Tabela 01 – Matrículas na Rede Federal de EPT – 2017 e 2018

Matrículas*		2017	2018
Matrícula por Instituição	IFs	91,86%	92,08%
	CEFET	3,62%	3,75%
	Escolas Técnicas Vinculadas	2,62%	2,41%
	Colégio Pedro II	1,90%	1,76%
Matrícula por curso	Básico Propedêutico	1,56%	1,59%
	FIC	14,73%	12,70%
	Técnico	54,67%	51,91%
	Graduação	25,31%	29,54%
	Pós-Graduação	3,73%	4,26%
Situação de matrícula	Em curso	42,71%	48,64%
	Em curso – retido	11,71%	13,81%
	Em curso – integralizado	2,11%	1,61%
	Egresso com êxito	20,25%	17,33%
	Egresso sem êxito	23,22%	18,61%

Fonte: Autoria própria – adaptado da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019)

*Dados dos IFs, CEFET, Escolas Técnicas e Colégio Pedro II. Os dados da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) não estão sistematizados na Plataforma Nilo Peçanha.

Os Institutos Federais possuem os maiores índices de matrículas da Rede Federal de EPT em virtude da grande expansão dessas instituições. Buscando compreender quem são os

²⁷ A Plataforma Nilo Peçanha, instituída em portaria em 03 de janeiro de 2018 pelo MEC, é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela SETEC/MEC. Nessa plataforma são encontrados dados a partir do ano base de 2017. A mesma é alimentada com informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) e do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) do Governo Federal e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) da SETEC/MEC. (MEC, 2018a; 2019)

sujeitos matriculados na Rede, apresentam-se os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019) na tabela 02.

Tabela 02– Perfil dos estudantes da Rede Federal de EPT –2018

Perfil dos estudantes*			2018
Cor/Raça	Declarada	Amarela	2,1%
		Branca	37,0%
		Indígena	0,8%
		Parda	49,1%
		Preta	11,0%
	Não declarada		36,3%
Renda Familiar	Declarada	0<RFP<=0,5	30,5%
		0,5<RFP<=1,0	27,2%
		1,0<RFP<=1,5	17,6%
		1,5<RFP<=2,5	12,9%
		2,5<RFP<=3,5	5,5%
		RFP>3,5	6,4%
	Não declarada		47,7%
Sexo	Feminino		47,1%
	Masculino		52,9%
Idade	Menor de 14 anos		1,3%
	15 a 19 anos		35,2%
	20 a 24 anos		24,4%
	25 a 29 anos		13,3%
	30 a 34 anos		9,2%
	35 a 39 anos		6,6%
	Acima de 40 anos		9,9%

Fonte: Autoria própria – adaptado da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL;2019)

*Dados dos IFs, CEFETs, Escolas Técnicas e Colégio Pedro II. Os dados da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) não estão sistematizados na Plataforma Nilo Peçanha.

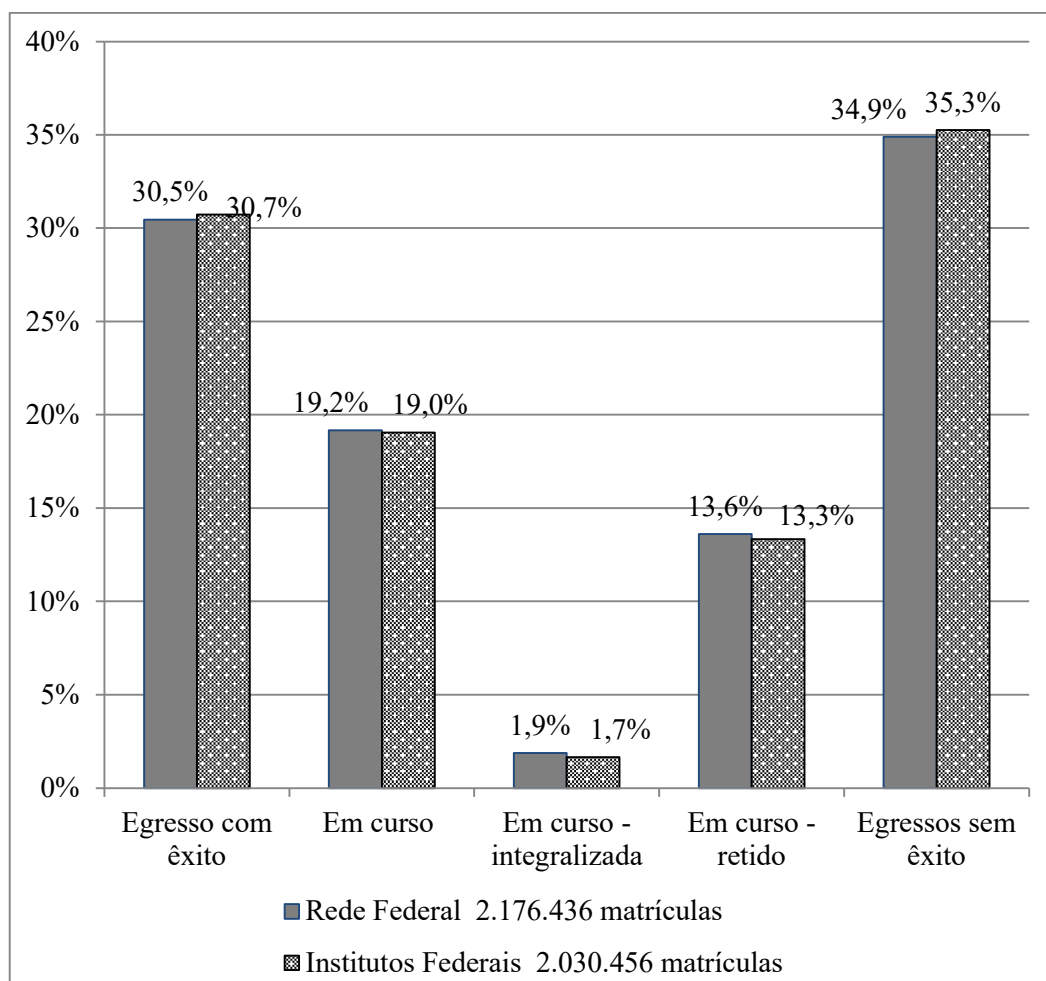
Alguns dados não declarados pelos estudantes nas matrículas dificultam compreender a totalidade da Rede, tais como raça e questão socioeconômica. No entanto, considerando os declarados, percebe-se a inclusão de um extrato da população historicamente excluída das escolas públicas de qualidade, como os com renda per capita de até um salário mínimo e meio, que totalizaram 75,3% das matrículas em 2018.

Frigotto (2018), ao realizar um balanço da expansão dos IFs destaca como ponto positivo a expansão e interiorização, pois através dela houve a “inclusão de milhares de jovens nessas instituições”, ressaltando o acesso e inclusão “de quilombolas, índios e alunos

provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs” (p. 148).

No entanto, ainda são altos os índices de abandono na Rede Federal de EPT. Os dados do Gráfico 03 evidenciam o grande número de egressos sem êxito em seus cursos.

Gráfico 03– Dados de matrícula na EPT – média de estudantes ingressos de 2009 a 2018 - cursos presenciais

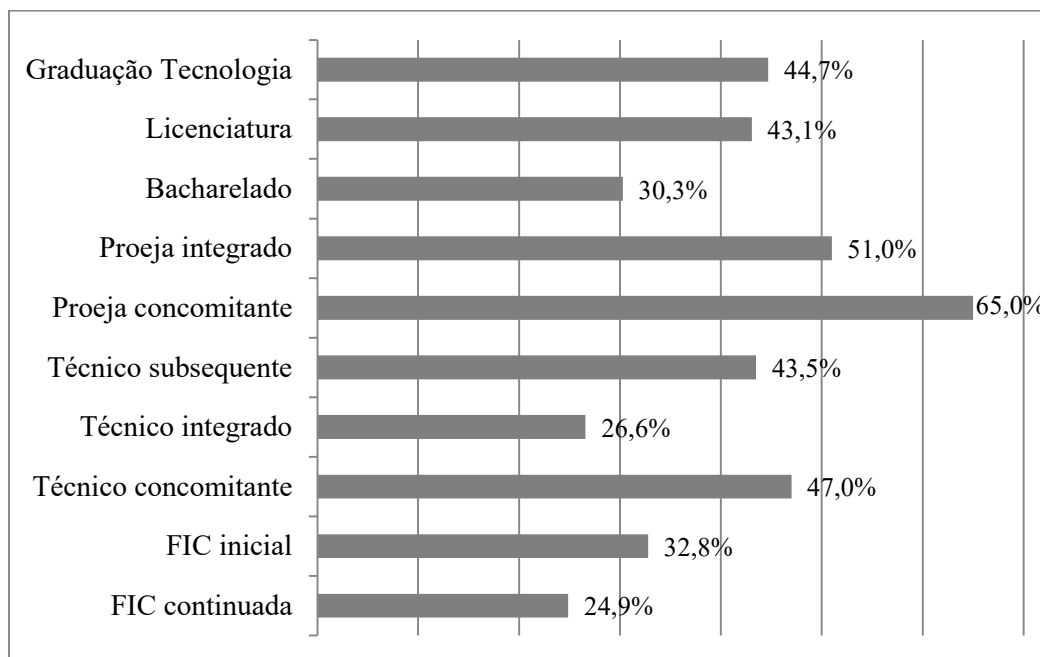


Fonte: Autoria própria – adaptado de Gallindo (2018) – Dados extraídos do SISTEC em 30/10/2018.

Esses dados apresentam as situações de matrícula em toda Rede Federal e também somente nos Institutos Federais, em todos os cursos presenciais ofertados, ou seja, nos cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, superiores e pós-graduação.

Os dados mais detalhados de egressos sem êxito nos cursos de formação inicial e continuada, técnicos e graduação dos Institutos Federais podem ser observados no gráfico 04.

Gráfico 04– Egressos sem êxito nos IFs – média de estudantes ingressantes de 2009 a 2018 - cursos presenciais



Fonte: Autoria própria – adaptado de Gallindo (2008) – Dados extraídos do SISTEC em 30/10/2018.

No geral, os dados de egressos sem êxito são significativos em relação aos ingressantes. O mesmo se pode dizer com os índices observados em cursos de licenciatura, voltados para a formação de professores, e dos cursos técnicos de nível médio, especialmente naqueles que geralmente são ofertados nos turnos noturnos, para atender os trabalhadores, como os subsequentes, concomitantes e cursos que atendem ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

É importante destacar que na lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender os cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008)

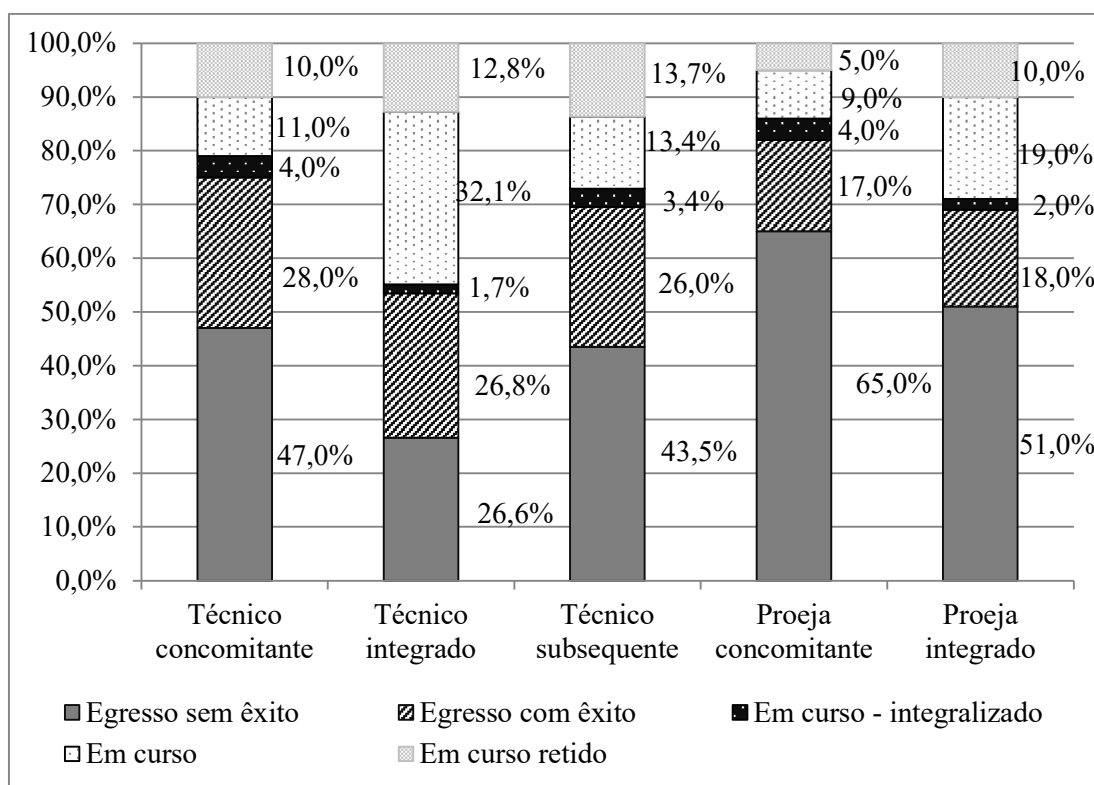
Esses dados demonstram que, embora havendo a exigência legal da quantidade de oferta nos IFs de licenciaturas e técnicos de nível médio, o direito à permanência desses estudantes não está sendo garantido. Com isso, ao mesmo tempo que há uma inclusão legal, devido ao

cumprimento da quantidade de ofertas de vagas, o abandono escolar verificado nesses cursos levam à reflexão de que a garantia de acesso não torna a escola justa e não garante a formação e egresso com êxito, fortalecendo o que Kuenzer (2005) chama de inclusão excludente.

Nesse sentido, concorda-se com Debiasio (2010) de que “ofertar vagas suficientes para todos já não é o bastante; necessário é também, garantir condições de permanência aos educandos, possibilitando o sucesso escolar aos estudantes” (p.56).

Em relação aos cursos técnicos de nível médio, foco maior desse estudo, observa-se no gráfico 05 as situações de matrícula nos Institutos Federais.

Gráfico 05– Dados matrícula cursos técnicos IFs – média de estudantes ingressos de 2009 a 2018 - cursos presenciais



Fonte: Autoria própria – adaptado de Gallindo (2018) – Dados extraídos do SISTEC em 30/10/2018.

Os dados sinalizam altos índices de abandono, indicando que, com exceção dos cursos técnicos integrados, menos de 50% dos ingressantes, em alguns casos, como no PROEJA, apresenta a possibilidade de formação no tempo previsto para a conclusão do curso, supondo-se não haver mais abandono e nem reprovação dos estudantes que ainda estão cursando.

Em relação ao PROEJA, esses índices de abandono demonstram que o sujeito que já faz parte de uma parcela da sociedade marginalizada é mais uma vez excluído. Como pondera Lima Filho (2010), o retorno desses sujeitos à escola é um caminho duro e difícil, associado a enormes expectativas dos jovens e adultos trabalhadores, pois esses estudantes já foram excluídos uma

ou mais vezes antes do término de sua educação básica. Assim, um dos grandes desafios do PROEJA não é apenas “buscar a adesão desses sujeitos, para que voltem a acreditar uma vez mais na possibilidade de concluir a sua escolarização básica, mas também de, uma vez matriculados no programa, garantir as condições para sua permanência e conclusão” (*ibid*, p. 115).

Debiasio (2010) enfatiza que a inclusão de jovens e adultos à escola seguida de um abandono não é exclusividade apenas do PROEJA, mas sim “um problema conjuntural que se expressa em toda a educação brasileira, e estrutural da própria formação social do país” (p. 104). No entanto, a autora destaca sobre a educação de jovens e adultos que a escola não se apresenta a estes sujeitos como uma instituição que lhes compreenda como sujeitos sociais de pleno direito e reconheça suas especificidades, necessidades e potencialidades.

Em busca de apontar motivadores para o abandono na EPT, há pesquisas em diferentes níveis e cursos que almejam demonstrar o que leva ao abandono ou o que fortalece a permanência, tanto pelo olhar dos estudantes quanto dos trabalhadores da educação. É importante destacar que as pesquisas apontam distintos motivadores devido à diversidade de oferta principalmente nos IFs.

Padoin e Amorim (2015), em pesquisa realizada com estudantes de cursos técnicos integrados, apontam que o principal motivador de abandono é a falta de identificação com o curso, seguido da dificuldade de aprendizagem. O principal motivo de permanência é a busca por completar um ensino médio de qualidade, seguido da qualidade dos professores e boas perspectivas profissionais. Os mesmos motivadores de abandono são evidenciados por Dias Junior et. al (2017) em pesquisa realizada em um curso técnico integrado.

Silva, Pelissari e Steimbach (2013) em pesquisa realizada com jovens de cursos técnicos integrados não apontaram nenhum indício de que a dificuldade de conciliar trabalho e estudo fosse a causa central de abandono nesses cursos.

Observando o PROEJA, curso que mais apresenta abandono, Debiasio (2010) destaca que os principais motivadores do abandono são dificuldade de conciliar trabalho e escola, problemas familiares e dificuldades de aprendizagem. O principal motivador de permanência está ligado à expectativa de ascensão profissional, ou seja, melhorar de emprego. Os mesmos motivadores de abandono no PROEJA são apresentados na pesquisa de Figueiredo (2015).

Pesquisas realizadas por Dore, Sales e Castro (2014) e Paixão et. al (2014) com estudantes que concluíram e que não concluíram cursos técnicos subsequentes, integrados e concomitantes de 37 escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, apontaram como principal motivador do abandono a dificuldade de conciliar trabalho e

escola (principalmente nos cursos subsequentes), seguido pelo desinteresse pelo curso ou profissão, mudança para curso superior e problemas no processo ensino aprendizagem. Entre os motivadores de conclusão, apresentou-se como principal fator a qualidade da escola, seguida pelo interesse na profissão e qualidade dos docentes.

Com foco nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes, Coelho (2014) desenvolveu pesquisa com estudantes permanentes e que deixaram de frequentar esses cursos no eixo tecnológico Controle e Processos Industriais²⁸. A autora apontou que os principais motivadores de abandono são dificuldades para conciliar trabalho e escola, dificuldades que envolvem o processo ensino aprendizagem (dificuldades de aprendizagem e problemas com docentes) e problemas de saúde. Entre os motivadores de permanência destacaram-se: a perspectiva de um emprego melhor depois de formado, a qualidade docente e o desejo por novos conhecimentos. Esses fatores demonstram haver uma relação dialética entre motivadores de abandono e permanência, pois as mesmas questões que envolvem os motivos de abandonar envolvem também os motivos de permanecer, ou seja, os motivadores do permanecer e do abandonar se relacionam com as questões do trabalho e processo ensino aprendizagem.

Do mesmo modo, os estudos de Santana (2016) com cursos técnicos subsequentes também apontaram as dificuldades de conciliar trabalho e estudo e dificuldades de aprendizagem como motivadores do abandono. Outras pesquisas (DAROS, 2016; DORE e LÜSCHER, 2011; FRITSCH, 2017; FIGUEIREDO; SALLES, 2017) também apontam as dificuldades de conciliar trabalho e estudo como principais motivadores do abandono na educação profissional, demonstrando assim, a exclusão do estudante trabalhador que não encontra na instituição condições que atendam sua realidade.

Os diversos motivadores de abandono e permanência apresentados nas pesquisas demonstram a heterogeneidade que envolve a educação profissional. Embora alguns motivadores do abandono evidenciam-se em diversas pesquisas, como a dificuldade de conciliar trabalho e escola e dificuldades de aprendizagem, os motivadores refletem os diferentes públicos atendidos pela EPT e os desafios em se pensar ações voltadas para a permanência escolar que atenda essa diversidade.

Essa questão foi também apontada no relatório do TCU (2013):

Pela diversidade de fatores que afetam a evasão, pode-se inferir que desenhar políticas ou estratégias de combate à evasão nos Institutos Federais constitui-se em uma tarefa complexa. Primeiramente, é preciso levar em conta que os Institutos Federais ofertam cursos para públicos bastante heterogêneos em termos acadêmicos e sociais. Essas

²⁸ O eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais compreende tecnologias associadas a infraestrutura e processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos, em atividades produtivas. (BRASIL, 2016). No trabalho, os cursos pesquisados foram: Eletroeletrônica, Mecânica, Eletrotécnica e Mecânica Industrial, (COELHO, 2014)

diferenças fazem com que políticas específicas devam ser elaboradas para cada segmento (p. 16).

No entanto, é fundamental que, ao olhar para esses fatores, compreenda-se a complexidade que os envolve para não realizar uma individualização ou culpabilização de sujeitos, uma vez que os motivadores de abandono e permanência são complexos e multifatoriais como demonstram as pesquisas e a argumentação já desenvolvida.

Utilizando-se de uma metáfora do abandono e sua relação com tons claros/luz ou tons escuros/sombra, Fritsch (2017) apresenta que há questões que envolvem a temática e são apresentadas e outras que são camufladas, escondendo as “mazelas produzidas pelo projeto de sociedade capitalista, sob a égide da política neoliberal” (p.109). Os motivadores, de tons claros/luz se apresentam pelas variáveis que associam a responsabilidade aos estudantes, famílias e professores:

Relacionados aos estudantes, encontram-se: desempenho escolar, problemas com autoestima, desinteresse, falta de maturidade, formação básica insuficiente, despreparo, dificuldade de conciliar emprego e estudo. Relacionados à família: dificuldades financeiras, necessidade de emprego; problemas pessoais (gravidez, casamento, filhos, doença, morte). Relacionados aos professores: conflitos na relação professor/estudante, falta de motivação e atenção, baixa qualificação. (*ibid*, p. 104-105)

Em tons escuros/sombras, segue a autora, poucas vezes são apontados motivadores relacionados às “instituições/escolas, à comunidade local, ao Estado, aos Governos e às Políticas Públicas”, ficando invisíveis problemas de “vínculo/integração, propostas pedagógicas inadequadas; falta de acesso, transporte e alimentação deficitária, violência, drogas, preconceito, desigualdades sociais, poucas escolhas profissionais frente ao mercado de trabalho” (*ibid*, p. 105).

Nesse sentido, para compreender a totalidade que envolve o fenômeno, é importante olhar para os motivadores de abandono escolar além da individualização, mas em busca de relacioná-lo com questões sociais, culturais, econômicas e políticas que o envolve. Nesse sentido, vence-se a tendência de buscar culpados pelo sucesso ou fracasso e observa-se a complexidade que envolve o abandono. Nas palavras de Fritsch (2017), tomando-se o iceberg como metáfora, a individualização e culpabilização são apenas as facetas visíveis; as que não estão visíveis são as mais fundamentais, na medida em que se constituem a raiz do fenômeno.

Olhar a totalidade do abandono é um grande desafio, no entanto, não podemos cair no pessimismo de que a expansão da EPT só se faz de exclusão, visto que, como bem apresentou Frigotto (2018, p. 148), houve o acesso de um significativo extrato popular que jamais teria ingressado em uma escola pública de qualidade. O acesso desses sujeitos leva a um movimento nessas instituições, pois “é uma realidade que traz para dentro dos IFs novos valores que

interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc..” (FRIGOTTO, 2018, p. 148). A entrada desses estudantes provenientes das classes populares, marginalizados, estudantes trabalhadores, abre para perspectivas de enfrentamento, bem como para luta de que esses sujeitos tenham asseguradas ações, projetos e políticas que possibilitem uma permanência e uma formação de qualidade.

4.2 O DIREITO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dialogar sobre abandono e permanência escolar é discutir sobre um direito, pois a permanência escolar é um direito garantido pela Constituição Federal. Nesse sentido, as taxas de abandono, elucidadas nesse trabalho, demonstram que não está sendo garantido o direito legal de muitos sujeitos. Silveira (2016) esclarece que a conquista de um direito é resultado de um processo histórico e que quando o direito é positivado numa legislação, tem-se um passo significativo na direção da democracia, regime político que pressupõe a igualdade entre todos.

Todo avanço na educação foi “fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (Cury, 2002, p. 247).

A vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos. A educação, embora sua importância social, incorporou-se com grande atraso ao selecionado grupo dos direitos humanos, por meio de processos lentos, ambíguos e contraditórios. (HORTA, 1998)

A educação passa ser um direito humano em 1948 quando foi proclamada a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (DUDH), cujo artigo 26 estabelece:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 1948)

Para Bobbio (2004) um direito começa com uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Para ele, a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação, isto é, a existência de um direito “implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação” (p. 38).

Cury (2002) pondera que, praticamente, na atualidade, não há país no mundo que não garanta, em suas legislações, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Para ele, a educação escolar, dimensão fundante da cidadania, é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

No entanto, esse autor destaca que, mesmo com leis e declarações, o direito à educação não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização.

As consequências da colonização e escravidão, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (CURY, 2002, p.258)

No Brasil, a Constituição Federal de 1967 instituiu pela primeira vez o Ensino Primário gratuito e obrigatório dos sete aos quatorze anos (art. 168). Porém, somente em 1988, na Constituição da República, conhecida como Constituição Cidadã, a educação passou a ser assegurada como um direito fundamental e social²⁹, vindo a ser um direito público subjetivo dos cidadãos (art. 205), quando foram definidos constitucionalmente os recursos orçamentários, as políticas compensatórias (ou programas suplementares) e as formas jurídicas de exigência deste direito. (LENSKIJ, 2006).

Além de assegurar a educação como um direito social, outras garantias educacionais foram conquistadas com a Constituição de 1988, como a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o Ensino Fundamental obrigatório, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, a valorização dos profissionais da educação, e a receita determinada para aplicação anual em educação. (ARANHA, 1996).

De acordo com Lenskij (2006), além da Constituição de 1988, está regulamentado e garantido o direito à educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e na Lei do FUNDEF (lei 9424/96), oriundos da Carta Magna. Para o autor,

Estes são os principais documentos que compõem o ordenamento jurídico da Educação brasileira. São os instrumentos legais e normativos, mais abrangentes que orientam as práticas escolares no sentido de garantir a permanência na escola, como conteúdo e como princípio do direito à educação. Poder-se-ia dizer que, tal como foi

²⁹ A ideia de direitos sociais está articulada ao pressuposto de que as políticas públicas deveriam responder a demandas da sociedade; e o Estado, enquanto agência pública, seria reconhecido como o principal articulador entre esses interesses/necessidades e a implementação de políticas com o fim de satisfazê-los. (SILVA; SILVEIRA, 2017, p. 78)

construído pelos constituintes legisladores, o Direito à Educação é apenas mais um dos instrumentos de proteção à infância/adolescência mas, talvez, o principal deles. (LENSKIJ, 2006, p. 68-69)

Esses direitos foram ampliados a partir de 2009, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que garantiu educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Kuenzer (2010) destaca que a mudança dada na redação da Constituição, ao inciso I do artigo 208, pela Emenda nº 59/2009,

é o compromisso com a construção das condições objetivas, para além do discurso, do ensino médio como etapa efetivamente integrante da educação básica, o que remete não só à universalização, mas ao tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da educação infantil ao ensino médio. (p.854).

A educação profissional e tecnológica, no entanto, não tem a garantia legal como direito de todo cidadão, considerada na LDB 9394/96, conforme descrito no artigo 39, integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. No entanto, é importante destacar que, embora a não obrigatoriedade de oferta, a democratização do acesso e permanência é garantia de todo cidadão, e, portanto, o Estado não tem o dever de ofertar Educação Profissional para todos, mas, a partir do ingresso nessa modalidade de ensino, deve garantir as condições para sua permanência.

Essa garantia é assegurada pelo artigo 206 da Constituição da República, que trata dos princípios da educação, sendo o primeiro o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), ratificada na LDB 9394/96 em seu artigo 3º. Destarte, no Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2018, o acesso, a permanência e sucesso foram apontados como questões fundamentais de democratização e do direito à educação.

Essa questão também foi abordada no Estatuto da Juventude, aprovado em agosto de 2013 pela lei 12.852, que assegura aos jovens³⁰, entre outros, os direitos,

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

[...]

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

[...]

³⁰ A Lei 12.852/2013 considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (BRASIL, 2013b, art. 1º, § 1º)

Art. 13º As escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes. (BRASIL, 2013b). (grifos meus)

No atual Plano Nacional de Educação – 2014-2024, dentre as 20 metas estabelecidas, destaca-se a referente à educação profissional e tecnológica - Meta 11 – que dispõe: “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.” (BRASIL, 2014, p.39). Para garantir essa meta, propõe-se como estratégia ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, atual política de apoio à permanência escolar das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação.

Nesse sentido, o abandono escolar confronta-se com o preceito constitucional segundo o qual “é direito da pessoa, além da oportunidade de acesso à escola, ter garantidas as condições de permanência, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 779-780).

Lenskij (2006) destaca que o direito à permanência escolar, “inscrito no ordenamento jurídico da educação brasileira, foi uma importante contribuição dos constituintes no enfrentamento das altas taxas de infrequência e evasão das crianças e adolescentes nas/das escolas públicas” (p. 77). No entanto, “o direito à educação e o direito à permanência na escola implicam, de um lado, na existência de alguém que os exija – fatores subjetivos – e, de outro, a existência de condições objetivas de realização” (p. 123).

É importante destacar que a expansão da Rede Federal ampliou a oferta de vagas na educação profissional e ao mesmo tempo fez emergir o problema do abandono escolar na Rede. Essa problemática foi evidenciada pelos órgãos de fiscalização, como o apontado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em auditoria realizada de agosto 2011 a abril de 2012 com o objetivo de “avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais)” (TCU, 2013, p. 01).

A auditoria avaliou os resultados dos Institutos Federais em cinco áreas de atuação:

a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais. (TCU, 2013, p. 02) (grifos meus)

No sentido de implementar estratégias de combate ao abandono, apontou-se no relatório que os Institutos Federais, por serem instituições que ofertam cursos para “públicos

heterogêneos em termos acadêmicos e sociais”, devem considerar essas diferenças, “fazendo com que políticas específicas devam ser elaboradas para cada segmento”. (TCU, 2013, p. 16)

4.3 POLÍTICAS E AÇÕES APOIO À PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EPT

Para se fazer cumprir a garantia da permanência escolar, é necessário que existam mecanismos para tal, ou seja, é preciso assegurar condições para conclusão dos estudos, garantindo uma formação profissional de qualidade. Nesse sentido, atualmente, as políticas de apoio à permanência escolar brasileira são as de progressão automática e de assistência financeira. Conforme ponderam Dore e Luscher (2011),

Hoje, políticas governamentais de cunho educacional e/ou social, tais como a progressão automática entre as séries, que promove a redução da distorção entre idade e série, e o programa Bolsa Família, contribuem tanto para universalizar o acesso ao ensino fundamental como para conter a evasão estudantil (p.780).

As políticas de transferência de renda lançadas no governo Fernando Henrique Cardoso, mantidas e intensificadas no governo Lula, transformaram o Programa Bolsa Escola em Bolsa Família. Esse Programa, mantido até o momento, vincula a permanência escolar do estudante para ter direito ao benefício, sendo classificada, assim, como uma política de apoio à permanência escolar.

O Programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal através da Lei Nº. 10.836 de 09 de janeiro de 2004 e é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família tem como foco brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos (saúde e educação) (BRASIL, 2004).

Referente aos impactos do Programa, pesquisas realizadas por Santos (2016) e Silva e Passos (2018) apontam avanços em relação à permanência dos estudantes que recebem o benefício. Vaz (2013), ao realizar o levantamento de produção acadêmica sobre o Programa Bolsa família, também evidencia a importância do mesmo para garantia do acesso e permanência, porém, pondera que esse programa está diretamente ligado às políticas internacionais, como as do Banco Mundial, e que seu papel é de gestão e controle da pobreza dentro dos limites aceitáveis pelo capital.

Na Rede Federal de Ensino, em 2007, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto 7.234 em de 19 de julho de 2010. Este

Programa consiste de ações de assistência estudantil que são executadas por instituições federais de ensino superior, inclusive os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, devido às suas especificidades.

São objetivos gerais do PNAES:

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

O Programa Nacional de Assistência Estudantil tem por finalidade ampliar as condições de permanência na Rede Federal e prevê ações em diversas áreas, tais como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010)

Esse Plano, como aponta Vasconcelos (2010), representou um marco histórico nas políticas públicas de assistência estudantil:

[...] foram anos de reivindicações dos diversos movimentos sociais para que essa temática tivesse uma atenção especial, uma vez que é sabido que os alunos de baixa condição socioeconômica acabam abandonando o curso em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para sua manutenção, sendo então, obrigado a submeter-se a subempregos de baixa remuneração como recurso de sobrevivência, abandonando, em alguns casos, em definitivo, a chance de qualificação profissional (p. 614).

Embora o PNAES preveja ações em diversas áreas, pesquisas (COELHO, 2014; DAROS, 2016; SOUZA, 2017; SPRICIGO; SILVA, 2016) apontam forte tendência para as ações de transferência de renda de caráter assistencialista e focal, denominadas por Daros (2016) e Souza (2017) por “bolsificação”.

Daros (2016) destaca que a tendência à “bolsificação” reduz o caráter multidisciplinar da Assistência Estudantil. Para ela,

Com a "bolsificação", ações ligadas à cultura, apoio didático e acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação são, na maioria das vezes, inteiramente esquecidas e inexploradas pelos profissionais da Assistência Estudantil, seja porque não há equipe suficiente para o desenvolvimento das ações, seja porque não há planejamento estratégico que visualize a Assistência Estudantil para além da transferência de renda (p. 37).

Daros (2016) faz uma crítica à limitação do Programa às bolsas de transferência de renda, como sendo políticas neoliberais que tendem a transferir recursos financeiros aos usuários ao invés de proporcionar estruturas adequadas para prestação dos serviços sociais.

Do mesmo modo, Souza (2017), ao analisar a assistência estudantil nas diferentes interpretações dos Institutos Federais de Educação Profissional, aponta para a tendência

dominante, no contexto dessa relação, de reforçar o mérito, associado ao êxito estudantil, em detrimento do direito do estudante de ser assistido nas suas necessidades sociais para ser exitoso, convertendo, dessa forma, a concepção de assistência estudantil em um não direito diante das desigualdades sociais que se dão no sistema capitalista de feição neoliberal meritocrática e dominante na contemporaneidade.

Para Spricigo e Silva (2016) o foco assistencialista do programa é uma armadilha ideológica, obscurecendo a realidade por se caracterizar como sendo sempre positivo, que atua na harmonização/coesão social e maquia as contradições sociais.

Antunes (2018) aponta que a normativa vigente do PNAES não atende às particularidades dos IFs, sobretudo quanto aos sujeitos de direito. Observa-se também em estudos (ANTUNES, 2018; COELHO, 2014; DAROS, 2016) que o foco na bolsa, como transferência de renda, não atende os principais motivadores de abandono escolar, apontados, principalmente, pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho e dificuldades que envolvem o processo ensino aprendizagem.

A pesquisa de Coelho (2014), realizada com trabalhadores estudantes, demonstrou que a maioria (90% dos permanentes e 72% dos que deixaram de frequentar os cursos) desconhece a existência de uma política de apoio à permanência. Fato evidenciado, inclusive, pelos próprios beneficiários das bolsas, pois 60% dos estudantes que deixaram de frequentar os cursos recebiam auxílio estudantil e 74% dos estudantes permanentes que também recebiam o apoio, não o compreendiam como uma ação de política pública para apoiar sua permanência escolar.

Outra questão sinalizada nos estudos (ANTUNES, 2018; COELHO, 2014; DAROS, 2016; SPRICIGO; SILVA, 2016), é a necessidade de avaliar o Programa em virtude da ausência de pesquisas e instrumentos sistematizados de acompanhamento e avaliação do PNAES, tanto institucionais quanto no âmbito da SETEC/MEC. “Atualmente, no âmbito nacional dos Institutos Federais não há fórum, câmara, comissão ou comitê institucionalizado que planeje, discuta e estude os impactos dos programas de Assistência Estudantil” (DAROS, 2016, p. 39).

Embora evidenciado limites e desafios do PNAES não se pode deixar de reconhecer a luta pela manutenção desse Programa e, também, sua fundamental importância na construção de mecanismos para garantir o direito ao acesso e à permanência na EPT. Entretanto, ampliar a atuação para além de um auxílio financeiro é um desafio eminente.

Faz-se essencial, também, registrar a necessidade de efetivação desse Programa enquanto uma política de assistência estudantil, para que, assim, não fique nas mãos de uma governabilidade e seja assegurado e garantido como uma política pública. Conforme pondera

Souza (2017), só assim será possível compreender que as medidas da assistência estudantil se integrem ao conjunto dos direitos de uma classe que direcionou forças e trabalho para a manutenção de um país e que o Estado tem o dever de saldar essa dívida garantindo, com qualidade, a permanência escolar.

Uma das questões sinalizadas no relatório do TCU (2013), é a necessidade do acompanhamento dos indicadores de abandono, retenção e conclusão, de modo conjugado, como forma de monitorar os dados na Rede, recomendando o desenvolvimento de estudos e de estratégias para prevenir o abandono escolar. Da mesma forma, a necessidade de acompanhamento e avaliação do PNAES nos Institutos Federais também foi registrada no relatório.

Em termos de estratégias de combate ao abandono, observa-se no relatório do TCU (2013) a fragmentação e ações isoladas, apontando que muitas vezes a atuação dos *campi*, de determinado Instituto Federal, dá-se de forma isolada em relação aos demais.

Em resposta ao TCU, em 2014, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) elaborou um documento orientador para superar o abandono escolar, denominado “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal”, que orientava a elaboração de planos estratégicos de combate ao abandono na Rede. Dore, Sales e Silva (2017) destacam que a partir de então, sucederam-se outros documentos normativos e ações que começaram a ser desenvolvidas diretamente pelas instituições de ensino.

Nessa direção, o “documento orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal” (BRASIL, 2014), indicava que cada instituição da Rede Federal elaborasse um “Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção”. As metas e as ações desse plano devem estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e os resultados, no relatório anual de gestão institucional. A partir desses documentos e de ações próprias de supervisão, a SETEC/MEC realizará o acompanhamento das ações implementadas e da evolução das taxas de evasão, retenção e conclusão de cada instituição. (BRASIL, 2014)

Ramos Neto (2019), ao realizar uma pesquisa de estágio pós-doutoral, que teve como objeto de estudo os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos IFs, apresenta como principal conclusão que nesses Planos não há o questionamento do projeto pedagógico dos Institutos Federais.

Em relação à necessidade do acompanhamento dos indicadores da Rede, fato também levantado pelo TCU (2013), em 2018 o MEC instituiu a Plataforma Nilo Peçanha, destinada à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal. Nesta plataforma, estão

disponíveis dados relativos ao corpo docente, discente, técnico administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal a partir do ano base de 2017. (BRASIL, 2019).

Sobre esta questão, Kuenzer (2010) destaca que os limites das políticas seriam minimizados se o governo promovesse uma análise da situação real da educação brasileira, discutindo-a com a sociedade civil e não apenas apresentando dados brutos. Para a autora, seria fundamental apresentar

[...] séries históricas, matrículas por idade, distorção idade-série, relação entre escolaridade, formação profissional e emprego, entre outros, de modo a mostrar como de fato evoluíram o acesso e a permanência nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e suas relações com a ocupação e com o acesso à cultura. A ausência de explicitação destes dados e do debate com a sociedade civil, por si só, já revela os limites deste processo, que acaba se transformando em formalidade. (p.853)

As políticas educacionais, em especial as de formação profissional, apontam para a direção das reformas neoliberais, e podem “elucidar de forma emblemática um comportamento esquizofrênico da forma capital hoje: na sua base estrutural, aumenta a desigualdade e, em suas políticas, elabora estratégias focalizadas de administrar esta desigualdade” (FRIGOTTO, 2010b, p. 420). O autor enfatiza que no horizonte neoliberal, “a tarefa política é, sem dúvida, transcender às estratégias de inclusão degradada, sob programas focalizados e de caridade social que funcionam como alívio à pobreza e manutenção do *status quo*” (p. 438).

O *slogan* da “permanência e êxito”, também se relaciona com a noção de desenvolvimento presente nas políticas neoliberais. Através da exigência de resultados produtivos da educação, utiliza-se do *slogan* “permanência e êxito” como um instrumento de gestão e controle, com o condicionante de retorno para o Estado do investimento por ele realizado. (SPRICIGO; SILVA, 2016).

A permanência e o êxito, no âmbito das políticas neoliberais, observadas apenas por resultados produtivos da educação, escondem a totalidade de sua compreensão, como um fenômeno complexo e multicausal, resultado de uma sociedade excludente. O direito à permanência, entretanto, não está sendo assegurado, visto os altos índices de abandono na EPT.

Como aponta Fristsch (2017), o abandono escolar escancara as mazelas produzidas numa sociedade capitalista, porém, aponta também as possibilidades de transversalmente, dar visibilidade a fatores e variáveis determinantes para formular políticas e práticas para sua prevenção, em busca de uma educação de qualidade.

A discussão a respeito do conceito abandono escolar, as diversas terminologias utilizadas para representá-lo e a justificativa para o uso do termo no trabalho, permitiram

compreender de forma mais ampla o abandono escolar na educação, em especial na Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Os dados apresentados e os resultados das pesquisas em diferentes áreas e cursos da EPT possibilitaram, também, compreender de forma mais ampla os fatores que envolvem esse fenômeno, bem como o modelo de sociedade que a exclusão serve, reforçando a importância e necessidade de se dialogar sobre essa temática. Nesse sentido, debater sobre abandono escolar é compreender as tensões sociais, políticas e culturais que o envolvem no contexto de uma sociedade capitalista e neoliberal, com o foco na concorrência e na competição que potencializa o individualismo.

O abandono escolar tem se revelado como um fenômeno complexo, multifacetado, que envolve questões econômicas, políticas, culturais e sociais relacionadas dialeticamente entre si. E, apesar das evidências da necessidade de uma maior preocupação com essa questão, em especial na Educação Profissional e Tecnológica, verificou-se a escassez de pesquisas sobre abandono escolar e ausências históricas de dados sistematizados desse fenômeno.

As reflexões serviram de aporte para a elaboração dos instrumentos desta pesquisa, auxiliaram na construção da hipótese deste trabalho e contribuíram para as análises dos dados e resultados levantados neste estudo. A articulação destas reflexões com o referencial teórico adotado permitiram apropriar um pouco mais da compreensão da totalidade dos elementos que se envolvem nesse fenômeno.

5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA DE CAMPO

O cientista social é um alquimista, que trabalha transmutando subjetividades em ciência, na busca de perpetuar as memórias e informações dos agentes envolvidos na pesquisa, como se o seu ofício fosse transformar estórias em histórias, pensamento em fatos sociais e fatos sociais em novos pensamentos, dando-lhes organicidade para a existência e perpetuação das ciências.

João Bosco Feitosa dos Santos; Giovanni Alves, 2014, p. 7

A pesquisa social possibilita olhar para fenômenos em busca da compreensão do mundo e totalidade que os envolvem. As formas de aproximação da realidade social são variadas, pois essa realidade é complexa e dinâmica, havendo, assim, diversas formas que poderão pautar o acesso a esse universo. (AQUINO, 2014).

No âmbito da pesquisa social, as ações dos sujeitos em suas relações sociais, precisam ser vistas como realidades dialéticas que envolvem um diálogo interdisciplinar. Ao desenvolver a pesquisa sobre esse ponto de vista, quando direcionadas ao estudo da educação, procura-se “recuperar as ações contextualizadas dos sujeitos no universo escolar, tentando decifrar seus sentidos e significados culturais e sociais” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p.31).

Como apontam Selltitz et al (1967) a pesquisa científica busca soluções de problemas, sendo que “o primeiro passo na formulação da pesquisa é tornar o problema concreto e explícito” (p. 37). Nessa investigação, conforme já apresentado, buscou-se responder **qual a visão dos trabalhadores da educação sobre os fatores que envolvem o abandono e permanência na educação profissional e tecnológica?**

O objetivo central dessa pesquisa é interpretar e analisar a visão dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina sobre os fatores que envolvem o abandono e a permanência escolar nos cursos técnicos subsequentes do Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais.

A hipótese norteadora do trabalho é a de que os trabalhadores da educação profissional e tecnológica não discutem ou refletem criticamente as questões que envolvem o abandonar e o permanecer na EPT e desconhecendo os múltiplos fatores que envolvem essa problemática, tratam com naturalização o abandono escolar, que é reforçado pelas concepções de educação que centra no indivíduo a relação ensino aprendizagem, como a educação por competências.

O universo da pesquisa, que será apresentado detalhadamente na sequência do texto, esteve circunscrito a alguns dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) que oferecem cursos de educação profissional técnica subsequente do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais.

A proposta da pesquisa foi apresentada a todos os diretores gerais dos *campi* pesquisados e à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFSC. Foi também submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que a aprovou. Todas as instâncias e os responsáveis foram favoráveis à aplicação deste estudo.

Para a obtenção dos dados, optou-se pelo estudo dos documentos institucionais e realização de entrevistas semiestruturadas. Conforme destaca Bourdieu (2012), mesmo que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, pois ela tem por fim o conhecimento, ela continua, contudo, uma relação social que exerce efeitos variados, segundo os diferentes parâmetros que podem afetar. Para o autor, o pesquisador tem o desafio, portanto, ao realizar uma entrevista, de reduzir ao máximo a violência simbólica³¹ que se pode exercer através dele. Para tal, o pesquisador deve procurar instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, definida como

[...] postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática. Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 2012, p. 695).

Ao olhar para os dados da pesquisa, Bourdieu (2012) destaca a necessidade de um rigor no controle permanente do ponto de vista, ou seja, compreender que o relato é formulado do ponto de vista do entrevistado e não do entrevistador, colocando-se, assim, em seu lugar em pensamento.

A análise dos resultados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva, organizada por categorias de análise. Em resumo, a pesquisa foi desenvolvida segundo as seguintes etapas:

1. Pesquisa documental e bibliográfica com autores de diferentes vertentes e concepções teóricas, buscando o diálogo entre eles e aprofundamento sobre os embates teóricos e ideológicos que permeiam as discussões sobre permanência e abandono escolar;
2. Detalhamento do universo da pesquisa: organização institucional, cursos ofertados, número de alunos e servidores e dados sobre abandono e permanência escolar;
3. Submissão do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);

³¹ Bourdieu chama de violência simbólica o processo dissimulado de um arbitrário cultural, isto é, a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014)

4. Aplicação de teste piloto;
5. Realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa;
6. Organização dos resultados e análise das informações obtidas através das entrevistas e documentos institucionais.

5.1 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os tipos de abordagem utilizados como instrumentos de pesquisa foram a análise dos documentos institucionais e a entrevista semiestruturada. Os principais documentos institucionais avaliados foram: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC (Resolução 23/2018 – CONSUP).

A entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987), “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do participante” (p. 146).

A entrevista semiestruturada, conforme consagrado pela literatura, deve ser realizada mediante roteiros estabelecidos antecipadamente e flexíveis, com perguntas e tópicos que estimulem os sujeitos a falar sobre a temática, possibilitando a flexibilidade do diálogo, em consequência, a obtenção, por parte do entrevistador, de mais informações sobre os tópicos do roteiro e outros conteúdos da narrativa, mediante o aprofundamento dos comentários do entrevistado. (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014)

Referente à entrevista semiestruturada destaca-se que:

A interação é feita por meio de conversa informal, sendo possível ao entrevistador manter contato mais estreito com o entrevistado, aprofundando tópicos, pedindo esclarecimentos dos fatos relatados e de outros pontos que o entrevistado tenha curiosidade de saber sobre a pesquisa, tornando a interação mais flexível e mais aprofundada entre os sujeitos do que na entrevista estruturada (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014, p. 37).

Destacam ainda Santos, Osterne e Almeida (2014) que, na entrevista semiestruturada, “todo tipo de sinal presenciado no momento da interação é um dado: os gestos, o olhar, o riso, o tom irônico, o nervosismo, a lágrima, enfim, tudo é importante no momento de interpretação e análise dos dados. Tudo tem sentido; está é a riqueza” (p. 38)

Antes de iniciar as entrevistas, buscando uma pesquisa comprometida com os aspectos éticos e rigor científico, o roteiro de entrevista (apêndice 1); o termo de consentimento livre e

esclarecido (TCLE) e o termo de consentimento para uso de imagem e som de voz (TCUISV) (apêndice 2); e o termo de compromisso, de confidencialidade de dados e envio do relatório final (apêndice 3), foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e aprovado.

Para validar o instrumento da pesquisa, após a aprovação do CEP, foi realizado um estudo piloto no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) campus Joinville, no curso técnico concomitante em Mecânica, com um professor que ministra aulas e é coordenador desse curso e com um técnico pedagógico. A escolha pela aplicação do piloto no campus selecionado, deveu-se ao fato da semelhança do público (estudantes e docentes que atuam nesse curso e nos cursos pesquisados); do curso ser do eixo Controle e Processos Industriais e por ter índices de abandono equivalentes aos índices dos cursos subsequentes que farão parte da pesquisa.

Após a aplicação do teste piloto e realizadas as correções necessárias para atingir os objetivos da pesquisa, o roteiro de entrevista foi finalizado e organizado nos seguintes blocos:

1. **“Sobre você”** – buscou-se aprofundar o percurso formativo dos trabalhadores da educação (formação inicial e continuada), suas experiências de trabalho na área da educação e na área de atuação do curso e suas condições de trabalho (jornada de trabalho, espaço físico, etc.).

2. **“O processo ensino aprendizagem”** – nesse bloco objetivou-se compreender a visão dos trabalhadores da educação sobre a instituição e sobre o processo ensino aprendizagem que envolve a EPT, bem como as concepções presentes nos documentos institucionais e nos discursos dos sujeitos entrevistados ao apresentar sua práxis escolar.

3. **“Sobre abandono e permanência escolar”** - num primeiro momento buscou-se a visão dos trabalhadores da educação sobre os motivadores do abandono e permanência escolar; em seguida, foi indagado o conhecimento e envolvimento dos mesmos sobre as ações e políticas de apoio à permanência escolar propostas para melhoria na permanência escolar; para finalizar foi questionado sobre os espaços de debate e construção de conhecimento sobre essa temática.

5.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise, característica em algumas modalidades de análise qualitativa, são “concebidas como aspectos ou dimensões importantes de um fenômeno que o pesquisador decide destacar quando trabalhar com esse fenômeno” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 117)

A categorização na análise qualitativa pode utilizar na sua construção de novas compreensões os seguintes tipos de categorias: categorias “a priori”, categorias emergentes e modelo misto de categorias. A primeira corresponde a construções elaboradas pelo pesquisador antes de realizar a análise dos dados, proveniente das teorias que fundamentam o trabalho. As categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir dos dados e documentos de análise. Já no modelo misto de categorias, o pesquisador parte de um conjunto de categorias definido “a priori”, complementando-a ou reorganizando-as a partir da análise. (MORAES; GALIAZZI, 2007)

Nessa pesquisa optou-se pelo modelo emergente de categoria construídas a partir dos dados e documentos. A análise dos resultados foi feita segundo quatro categorias:

1. Os trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica do IFSC – Dada a importância assumida pelos sujeitos numa investigação que envolva processos educacionais, buscou-se, nessa categoria de análise, caracterizar os trabalhadores da educação envolvidos na pesquisa, suas formações, experiências profissionais e história de vida que levaram esses sujeitos para atuarem na educação nessa instituição.

2. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Similarmente, compreender aspectos do espaço com o qual os participantes dialogam, suas condições de trabalho, é fundamental para entender o olhar do trabalhador da educação sobre o IFSC, seu nível de satisfação em trabalhar nessa instituição, os pontos em que a Instituição se destaca e se destoa e os espaços de formação dos trabalhadores, em especial voltados para área de abandono e permanência escolar.

3. O abandono e a Permanência na EPT – Dialogar sobre abandono e permanência escolar é compreender sua totalidade, razão pela qual se faz importante conhecer os índices de abandono nos cursos pesquisados e compreender os múltiplos fatores que envolvem o permanecer ou abandonar. Nessa perspectiva, almeja-se compreender os motivadores do abandono e da permanência pelo olhar do trabalhador da educação.

4. O direito à Permanência – Sendo o direito à permanência assegurado legalmente, pretendeu-se, nesta categoria, identificar e conhecer as políticas e ações institucionais para garantir o direito à permanência, verificar a participação do trabalhador da educação na construção dessas ações e sua visão sobre o direito à permanência, bem como apresentar práticas voltadas ao combate do abandono escolar.

Definidas as categorias que nortearão as análises, os dados ganharão maior relevância através da revisão de literatura e de documentos, da pesquisa no banco de dados da escola e do trabalho de campo, conforme preconizado por Gomes (2013), quando aponta que a análise e a

interpretação das informações geradas ao longo da pesquisa qualitativa são realizadas quando “o pesquisador procurar finalizar seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica” (p. 81). Nesse sentido, essas análises procuraram explorar as respostas dadas e articulá-las para atender os objetivos da investigação e responder ao problema de pesquisa, apoiados nos pressupostos teóricos da investigação.

5.3 O UNIVERSO DA PESQUISA

Como universo da pesquisa, optou-se por seis *campi* do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina - IFSC, por fazer parte da Rede Federal de EPT brasileira com grande expansão nas últimas décadas; por serem instituições públicas com estabelecimentos em todo o país; por se regerem pela mesma legislação; por possuírem elevados índices de abandono escolar; por possuírem políticas públicas específicas de apoio à permanência escolar, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); pela existência de documento do Tribunal de Contas da União (TCU) com orientações e solicitações sobre abandono na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (TCU, 2013); e por existir um plano de ação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) com orientação e medidas para o combate ao abandono na Rede Federal de Educação Profissional em resposta às exigências do TCU (BRASIL, 2014).

O IFSC é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) que em 2018 ofertou 704 cursos nos mais diversos níveis: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, totalizando 50.335 matrículas. (BRASIL, 2019)

A escolha por essa instituição deveu-se ao fato de seus elevados índices de abandono escolar. De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019), em 2018 o índice de abandono de todos os cursos do IFSC foi de 38,2%, um pouco maior do de 2017, que foi de 36,9%.

Outro motivador para a escolha está no fato de que a história do IFSC se inicia em 1909, sendo uma das 19 escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo Presidente Nilo Peçanha através do Decreto nº 7.566/1909. Portanto, o IFSC constitui e é constituído pela história da EPT Federal, perpassando por todas as transformações educacionais, políticas, econômicas,

sociais e culturais que constituiu a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

A instituição já modificou de nome, *status*, função social e forma de oferta diversas vezes ao longo de sua história, iniciando como Escola de Aprendizes e Artífices (1909) destinada para os filhos dos desfavorecidos da fortuna; em 1937 passou a se chamar Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos depois, em 1942, Escola Industrial de Florianópolis, período que começou a oferecer cursos industriais básicos e de mestria. Em 1965 passou para Escola Industrial Federal de Santa Catarina e em 1968 tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina, época em que começou a extinção gradativa dos cursos ginásiais com o objetivo de especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio), efetivados a partir de 1971, pela Lei nº 5692/71.

Em 2002, em função da lei federal que transformou todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a instituição passou a se denominar Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), abrindo a possibilidade de oferta de cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu.

Até 2006, período que iniciou o processo de interiorização pelo desenvolvimento do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFSC possuía três unidades localizadas nos municípios de Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul, e ofertava um curso técnico em Enfermagem no município de Joinville. Através do Plano de Expansão I, iniciado em 2006, foram implantadas três novas unidades: Araranguá, Chapecó e Joinville; e federalizada a unidade Florianópolis-Continente.

O tempo como CEFET/SC da instituição foi curto, pois em 2008, por meio de plebiscito que envolveu servidores e alunos, foi aprovada a transformação da instituição em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), regulamentada em 29 de dezembro de 2008 pela lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A instituição passou então a organizar-se a partir de reitoria e pró-reitorias, com uma estrutura de *multicampus*, em que cada campus possuía um diretor geral e colegiados próprios.

Em 2009 foi inaugurada a sede própria da Reitoria do IFSC e iniciado o Plano de Expansão II, implantando mais 10 *campi*: Caçador, Canoinhas, Criciúma, Garopaba, Gaspar, Itajaí, Lages, Palhoça Bilíngue, São Miguel do Oeste e Urupema; e federalizando mais 02 *campi*: Jaraguá do Sul – Rau e Xanxerê. Através do Plano de Expansão III, iniciado em 2011, foram implantados mais 02 *campi*: São Carlos e Tubarão e autorizado o campus avançado São Lourenço do Oeste.

Atualmente, o IFSC é constituído pela Reitoria e 22 *campi*. Conta também com o Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead), diretoria criada em 2014 vinculada à Pró-reitoria de Ensino que atua na implementação e consolidação da Política de Formação da instituição, sendo responsável pelos programas de formação de professores e demais educadores, e de gestores para o serviço público. A distribuição dos *campi* do IFSC por região de Santa Catarina pode ser observada na figura 01.

Figura 01 – Distribuição dos *campi* do IFSC por região de Santa Catarina



Fonte: Site institucional do IFSC: <https://www.ifsc.edu.br/campus>, acesso em 04 de março de 2019.

É importante esclarecer que o foco da pesquisa foram os cursos de educação profissional técnica subsequente do eixo tecnológico Controle e Processos industriais³² do IFSC. A escolha por esses cursos e forma de oferta, deveu-se ao fato de serem cursos técnicos de nível médio com altos índices de abandono escolar na instituição, com algumas turmas apresentando índices de até 70% de abandono (COELHO, 2014), o que gerou a expectativa de obter significativos elementos para a interpretação dos fatos e condições relativos aos objetivos da pesquisa.

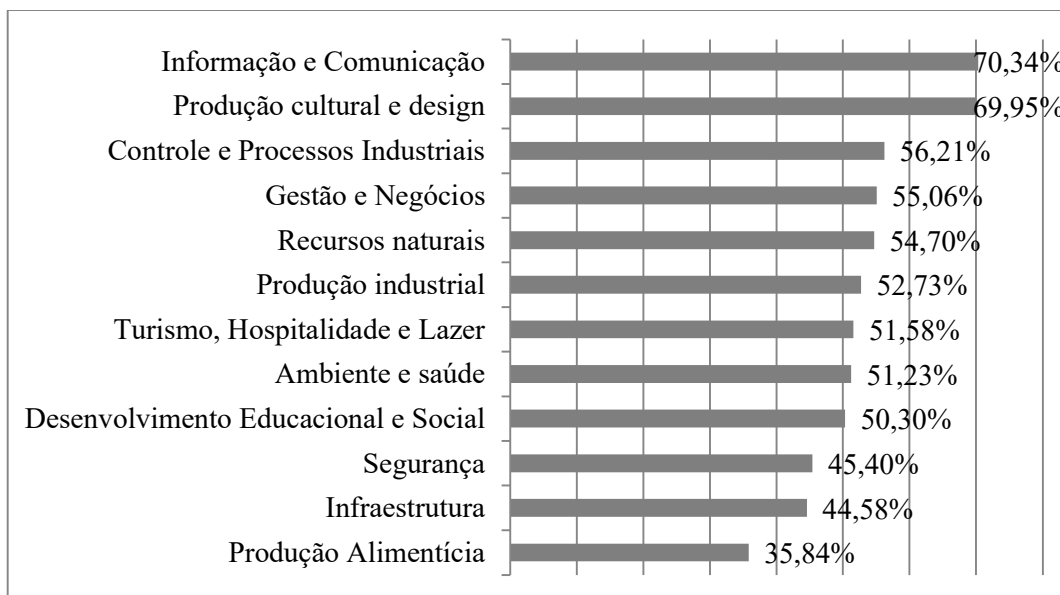
Os elevados índices de abandono nesses cursos são comprovados ao observar na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019) a “evasão no ciclo de matrícula”³³ por eixo

³² De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), o eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais compreende tecnologias associadas a infraestrutura e processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos, em atividades produtivas. Abrange proposição, instalação, operação, controle, intervenção, manutenção, avaliação e otimização de múltiplas variáveis em processos, contínuos ou discretos. A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade e produtividade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional. (BRASIL, 2016)

³³ Este indicador mede o percentual de evadidos em um Ciclo de Matrícula. Para esse cálculo são considerados alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso, considerando apenas as matrículas

tecnológico. Esses dados, considerando 2018 como ano de referência, podem ser observados no gráfico 06.

Gráfico 06– Abandono no IFSC por eixos tecnológicos no ciclo de matrícula – ano referência: 2018



Fonte: Autoria própria – adaptado da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019)

Os dados do gráfico 06, considerando 2018 como ano de referência, demonstram que os cursos do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais compõem a terceira área com maior abandono por ciclo de matrícula no IFSC. Além do elevado índice de abandono, outro motivador pela escolha desses cursos é em virtude de que, dos cursos com maiores índices de abandono, os cursos do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais são ofertados pelo IFSC nas seis regiões de Santa Catarina (figura 01), possibilitando, assim, aprofundar as reflexões sobre as questões relativas ao abandono em distintas regiões que ofertam os respectivos cursos, localizados em diferentes localidades do Estado, envolvendo diferentes culturas e contextos socioeconômicos.

Dada essa especificidade foram escolhidos 06 *campi* do IFSC que ofertava algum curso do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais na forma subsequente. Os campi e cursos que participaram da pesquisa são apresentados na tabela 03.

vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência. (MORAES et. al., 2018)

Tabela 03 – Campi e cursos do IFSC participantes da pesquisa por região de Santa Catarina (SC).

Região de SC	Campus	Cursos participantes da pesquisa
Oeste	Chapecó	Eletroeletrônica
Sul	Criciúma	Eletrotécnica
Grande Florianópolis	Florianópolis	Eletrônica
Vale do Itajaí	Itajaí	Eletroeletrônica
Norte	Jaraguá do Sul - Rau - GW ³⁴	Mecânica
Planalto serrano	Lages	Eletromecânica

Fonte: Autoria própria

O IFSC campus Chapecó, instituído no Plano de Expansão I, está localizado no oeste do estado, região agroindustrial de Santa Catarina. Inaugurado em 2006, foi a primeira instituição federal de ensino no Oeste Catarinense, com um total de 1.320 matrículas em 2018. Atualmente, além de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional³⁵, oferta os seguintes cursos regulares presenciais: técnico integrado em Informática; PROEJA médio em Eletromecânica; técnicos subsequentes em Mecânica, Eletroeletrônica e Segurança do Trabalho; e Engenharia de Controle e Automação.

O IFSC campus Criciúma, localizado no sul de Santa Catarina, região carbonífera do estado, é um dos campi do plano de expansão II, inaugurado em 2010. Uma questão de destaque e relevância para essa pesquisa era a existência, nesse campus, do Núcleo de Permanência e Êxito – NUPE no ato da aplicação da pesquisa, que em novembro de 2018 se transformou no Grupo de Pesquisas em Evasão e Tecnologias Educacionais (Getec) do campus Criciúma. O campus Criciúma em 2018 totalizou 3.144 matrículas em cursos FIC e regulares, atualmente oferta os cursos regulares presenciais em: técnicos integrados em Edificações, Mecatrônica e Química; técnicos subsequentes em Eletrotécnica e Edificações; técnico concomitante em Meio Ambiente; Licenciatura em Química; Engenharia Civil e Engenharia Mecatrônica.

O IFSC campus Florianópolis, localizado na Capital de Santa Catarina é considerado o berço da instituição, criada em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, e é o mais antigo e maior campus do IFSC, com mais de 100 anos de existência. Destaca-se pela

³⁴ Jaraguá do Sul possui dois *campi*, o campus Jaraguá do Sul (conhecido como campus centro) e o campus Rau – Geraldo Werninghaus (conhecido como campus Jaraguá do Sul Rau - GW).

³⁵ Os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, uma das formas de oferta de educação profissional e tecnológica, têm como características serem cursos curtos e mais rápidos, destinados às pessoas com escolaridade variável. Essa oferta é regulamentada pelo Decreto 5.154/2004 e pela Lei 11.741/2008, que alterou artigos da LDB - Lei 9.394/1996.

diversidade de identidades, grande número de servidores, inúmeras matrículas, diversas ofertas de cursos e grande quantidade de alunos egressos. Em 2018, o campus Florianópolis ofereceu 65 cursos, com um total de 8.581 alunos matriculados em cursos, desde formação inicial e continuada (FIC), técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação até o nível de mestrado. O IFSC campus Florianópolis oferta cursos nos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; e Segurança.

O IFSC campus Itajaí, instituído no Plano de Expansão II, fica na região de Santa Catarina conhecida como Vale de Itajaí, possui características culturais e sócio econômicas voltadas para pesca e setor portuário. O campus foi implantado em 2010, porém desde 2006 ofertava o curso técnico de pesca, primeiro em pesca marítima do país, vinculado ao campus Continente. Com 1.621 matrículas em 2018 nos cursos FIC e regulares, atualmente o campus oferta os seguintes cursos presenciais regulares: técnicos integrados e concomitantes em Mecânica e Recursos Pesqueiro; técnicos subsequentes em Aquicultura e Eletroeletrônica; Engenharia Elétrica; especialização em Ciências Marinhas aplicadas ao Ensino; e Mestrado em Clima e Ambiente.

O campus Jaraguá do Sul – Rau – GW, denominado nessa pesquisa de Jaraguá Rau, fica no norte do estado de Santa Catarina, sede das maiores empresas brasileiras de metalurgia e confecções. Também instituído no Plano de Expansão II, é um campus avançado que surgiu da federalização de uma escola comunitária da cidade em 2010. O campus foi um dos locais da pesquisa realizada no mestrado sobre abandono com foco no olhar dos estudantes. O campus Jaraguá Rau em 2018 totalizou 2.415 matrículas em cursos FIC e regulares, atualmente oferta os cursos regulares em: técnico concomitante em Desenvolvimento de Sistemas; técnicos subsequentes em Eletrotécnica e Mecânica, ofertados nos turnos vespertino e noturno. Engenharia Elétrica; e Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica.

O campus Lages, localizado na região da Serra Catarinense, região nacionalmente conhecida como capital do turismo rural, tendo como principal fonte econômica o turismo de inverno, é um campus do plano de expansão II, implantado em 2011. Com 2.201 matrículas em 2018 nos cursos FIC e regulares, atualmente o campus Lages oferta os seguintes cursos presenciais regulares: técnicos concomitantes em Administração, Agroecologia, Análises Químicas, Informática para Internet e Mecatrônica; técnicos subsequentes em Biotecnologia e Eletromecânica; Graduação em Ciência da Computação; Engenharia Mecânica; Cursos

Superiores de Tecnologia em Gestão do Agronegócio e Processos Químicos; Especialização em Tecnologias e práticas educacionais, Gestão Escolar e Agroecologia.

5.3.1 Os participantes da pesquisa

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019), em 2018 o quadro de trabalhadores da educação do IFSC era composto por 2.534 servidores. Destes, 1.390 eram docentes efetivos, 215 docentes substitutos e 1.144 técnicos administrativos em educação. Dos docentes efetivos, 98,85% eram contratados em regime de dedicação exclusiva, não podendo exercer outra atividade remunerada, seja em esfera pública ou privada.

Buscando compreender a totalidade que envolve os diferentes olhares dos trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica, essa pesquisa envolveu servidores docentes, técnicos administrativos e gestores. Os critérios de seleção de cada sujeito participante da pesquisa para envio do convite tomaram como referência os seguintes parâmetros:

1. Docentes – Participação de dois docentes de cada *campi* na pesquisa. Como critério de seleção, foram convidados docentes que lecionam disciplinas com maiores e menores índices de aproveitamento dos alunos (aprovação e permanência x retenção e desistência). No caso de oferta de mais de um curso subsequente na área de Controle e Processos Industriais no campus, o critério de convite foi, primeiramente, para os docentes do curso com maior índice de abandono.

2. Integrantes da equipe pedagógica – Participação de um servidor da equipe técnica pedagógica de cada campus. Como critério de seleção, foi convidado o servidor que atuasse diretamente nos cursos pesquisados, preferencialmente aquele que participasse diretamente nos conselhos de classe, reuniões de curso, revisões de Projetos Pedagógicos de Curso, entre outras atividades ligadas ao curso pesquisado.

3. Membros de Comissão de Permanência e Êxito ou do Núcleo de Permanência e Êxito (NUPE) – nos *campi* que possuírem essa Comissão ou Núcleo, foi convidado o coordenador do grupo.

4. Gestores - Participação de um membro da equipe diretiva de cada campus. Como critério de seleção, foi convidado para participar da pesquisa, preferencialmente, o Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão, por ter relação direta com o processo ensino aprendizagem. No caso do Campus Florianópolis, onde a organização dos cargos é diferente, foi convidado o Assessor de Ensino, pela relação mais direta do cargo em relação aos outros gestores.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e adequação do roteiro de entrevista depois da aplicação do teste piloto, iniciou-se o agendamento das entrevistas, que seriam realizadas no campus do entrevistado.

O primeiro desafio da pesquisa apareceu no momento do acesso às informações dos docentes para enviar o convite conforme critério de seleção. Os dados de aprovação e retenção por disciplina não são públicos e a instituição, em 2018, estava em fase de implantação de sistema novo de acompanhamento acadêmico, migrando do antigo sistema acadêmico, denominado de ISAAC, para o novo sistema, denominado Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA - IFSC), e nem todos os *campi* já haviam finalizado a migração.

Para acesso aos dados e devido à não conclusão de migrações, foi solicitado à Diretoria de Estatística e Informações Acadêmicas (DEIA) o acesso aos mapas de conceitos³⁶ do sistema ISAAC. Após liberação e acesso ao sistema, foram consultados os mapas de conceito referente ao 1º e 2º semestres de 2017, período em que todos os *campi* ainda utilizavam o sistema ISAAC.

É importante registrar que cada campus do IFSC tem um site específico e nem todos divulgavam nomes dos docentes que lecionavam nas disciplinas e/ou contato (*e-mail* institucional) dos servidores. Em busca dessas informações, foram verificados, na página da reitoria do IFSC, na área da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), os dados dos coordenadores e diretores na lista “Quem é quem do IFSC”. Uma saída para o contato com os sujeitos da pesquisa, quando não apontados no site do campus, portanto, foi o envio de um *e-mail* aos coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos e diretores de ensino, pesquisa e extensão, explicando a pesquisa, apresentando a aprovação institucional e do Comitê de Ética e solicitando o contato dos servidores.

Em relação aos docentes, novamente apresentou-se uma dificuldade de acesso aos sujeitos elencados para aplicação da pesquisa, pois não houve retorno destes dados em alguns *campi*, e/ou alguns cursos (casos em que havia oferta de mais de um curso subsequente na área de Controle e Processos Industriais).

É importante registrar que dos doze docentes previstos para a aplicação da pesquisa no critério inicial, foi possível realizar a entrevista somente com um docente, que lecionava a disciplina com maior retenção e abandono do curso. A impossibilidade de aplicar aos demais

³⁶ O mapa de conceito é um documento gerado o sistema acadêmico ISAAC com dados de aprovação, retenção e abandono por aluno e disciplina de cada turma do curso. Nesse documento é possível acessar notas finais do semestre e frequência de cada aluno por disciplina.

docentes elencados para participar da pesquisa deveu-se à ausência de dados para contato ou não aceitação em participar.

Após a negativa e dificuldade superada, foi enviado o convite para os coordenadores de curso subsequente na área de Controle e Processos Industriais, para participar como docente (todos os coordenadores lecionam nesses cursos) e para apresentar a dinâmica do curso, criando assim, novo critério de seleção dos sujeitos docentes. Nos *campi* que possuíam mais de um curso, primeiramente foi enviado o convite ao coordenador do curso com maior índice de abandono e na ausência de resposta ou negativa deste, enviado aos demais em ordem crescente da taxa de abandono. Seguindo esse critério, seis coordenadores, um de cada campus se disponibilizou em participar da pesquisa.

Em busca de entrevistar no mínimo dois docentes de cada campus, foi enviado *e-mail* para os que lecionavam nos cursos desses coordenadores. Primeiramente, foi enviado o convite para os docentes que ministravam aulas nos primeiros semestres do curso, período em que se verificou o maior abandono, e na negativa ou não resposta destes, para todos os docentes do curso. Assim, depois de vários *e-mails*, contatos por telefone e necessidade de viajar algumas vezes em alguns *campi*, foi possível entrevistar doze docentes que lecionam nestes cursos.

Essa dificuldade de aceitação e retorno do convite com o público proposto das equipes pedagógicas apresentou-se em apenas um campus, fato que levou convidar todos os servidores do setor e houve aceitação para participar da pesquisa de um servidor que não atuava diretamente nos cursos pesquisados. Nos demais *campi*, participaram da pesquisa o servidor que atuava diretamente nos cursos propostos. Em dois *campi*, mais de um servidor demonstrou interesse em participar da pesquisa, totalizando assim oito entrevistas nas equipes pedagógicas.

Em relação aos gestores, todos os diretores/chefes de ensino, pesquisa e extensão e/ou assessor de ensino convidados aceitaram participar da pesquisa, totalizando seis gestores.

Referente aos participantes que são membros das Comissões de Permanência e Êxito ou Núcleo de Permanência e Êxito (NUPE) é importante esclarecer que durante a aplicação das entrevistas, foi aprovado o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC (IFSC, 2018a) e houve a implantação de Comissões de Permanência e Êxito³⁷ em todos os

³⁷ O Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC apresentava dentre suas ações, a instituição de uma comissão de Permanência e Êxito dos Estudantes no âmbito da Reitoria (CAPE Central) e Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CAPE Local) em todos os *campi* do IFSC. De acordo com o documento do Plano, cada unidade ou campus do IFSC constituiu uma Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CAPE Local), designada pela Direção-Geral do campus, com a seguinte composição mínima: Diretor Geral; Dirigente de Ensino e/ou Chefe de Assuntos Estudantis; um Coordenador de curso de graduação, no mínimo; um Coordenador de curso técnico, no mínimo; dois Servidores da Coordenadoria Pedagógica, sendo um Assistente de Aluno; Coordenador de Pesquisa; Coordenador de Extensão; um discente de curso de graduação; um discente de curso técnico, (IFSC, 2018)

campi do IFSC. Esse Plano foi aprovado somente em agosto de 2018, período que já estava encerrando a aplicação das entrevistas, portanto fizeram parte dessa pesquisa dois grupos instituídos antes dessa exigência institucional, oriunda da necessidade dos *campi*, com o objetivo de compreender como se deu a construção desses grupos e quais ações e desafios eles vivenciavam. Esses grupos foram: a Comissão de Permanência e Êxito do campus Itajaí e o Núcleo de Permanência e Êxito (NUPE) de Criciúma. Participou também da pesquisa uma servidora da reitoria que já havia atuado em diversas comissões de permanência e êxito institucionais, tanto em nível de reitoria, quando nos *campi* de São José e Florianópolis, em diferentes momentos históricos da instituição.

O foco da entrevista foram os coordenadores desses grupos, no entanto, em um dos *campi*, o coordenador convidou os membros que desejavam participar da pesquisa e vários demonstraram interesse. Nesse caso foi realizada uma entrevista em grupo, direcionada pela pesquisadora, baseando-se no roteiro de entrevista. Participaram da entrevista em grupo oito servidores, totalizando, assim, dez entrevistas dos participantes do Núcleo de Permanência e Êxito.

É importante relatar que todos os 36 participantes da pesquisa concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de consentimento para uso de imagem e som de voz (TCUISV) (apêndice 2) e receberam uma cópia desse documento juntamente com o termo de Compromisso, de Confidencialidade de Dados e envio do relatório final (apêndice 3); e que todas as entrevistas, gravadas em gravador de áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra para análise dos dados, foram realizadas no ano de 2018.

Com o objetivo de assegurar o caráter anônimo dos dados coletados nesta pesquisa, as identidades dos participantes foram protegidas, sendo caracterizados nas análises como: Docente + nº sequencial, para identificação dos docentes; Pedagógico + nº sequencial, para identificação dos técnicos administrativos das equipes pedagógicas; Permanência + nº sequencial, quando corresponder às falas dos membros da Comissão ou Núcleo de Permanência e Êxito; e Gestor + nº sequencial, para identificação dos diretores/chefes de ensino, pesquisa e extensão e assessor de ensino. Para garantir o anonimato, o número sequencial foi atribuído por ordem de aplicação das entrevistas, ou seja, não seguindo nenhuma ordem definida.

6 COMPREENDENDO O ABANDONO E A PERMANÊNCIA NA EPT: COM A PALAVRA, O TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO DO IFSC

A expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica oportunizou o acesso a um número de estudantes, que viram, nessa nova instituição, uma oportunidade de acessar cursos técnicos de nível médio e, mesmo os IFs não sendo universidade, também cursos superiores. Ao mesmo tempo que se concretiza essa oportunidade, evidenciou-se elevados índices de abandono da Educação Profissional e Tecnológica, o que tem gerado desafios, tanto para entender esse processo de abandono, quanto para superá-lo.

Entender esse processo, entretanto, exige um olhar para um objeto complexo, pois, conforme apontado por Schmidt e Garcia (2008), a escola não é um conjunto de dados sociais, mas sim o resultado de determinada ação social, que pode ser de dominação e conflito e, do mesmo modo, como um lugar de ações e relações.

Além dessas dimensões, essas análises compreendem também, conforme destacam Enguita, Martínez e Gómez (2010), que os sujeitos atribuem significados ao abandono e a permanência nas narrativas de suas experiências, questão que se faz importante observar para compreender a complexidade desse fenômeno. Nesse sentido, analisar esse processo pelo olhar dos trabalhadores da educação e buscar compreender os múltiplos aspectos que envolvem o fenômeno na Educação Profissional e Tecnológica é o desafio a que se propôs esse trabalho.

6.1 OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): NECESSIDADES E DESAFIOS

Considerando a importância de conhecer os sujeitos da educação para pensar a totalidade que envolve o abandonar ou permanecer, neste item será apresentado o perfil dos trabalhadores da educação participantes na pesquisa e alguns dados dos servidores da Rede Federal de EPT.

As tabelas de 04 a 07 apresentam dados pessoais dos participantes da pesquisa, agrupados conforme sua natureza. Sobre os seus tempos de atuação, é registrado o tempo no IFSC, na Rede e também na educação.

Tabela 04 – Dados Pessoais – Gestores

Categoria	Sexo	Idade	Tempo de atuação		
			IFSC (efetivo)	Rede Federal EPT	Educação
Gestor - Diretoria de Ensino	Masculino	35 anos	7 anos	7 anos	17 anos
	Masculino	36 anos	12 anos	12 anos	12 anos
	Masculino	35 anos	8 anos	8 anos	10 anos
	Masculino	59 anos	30 anos	30 anos	37 anos
	Masculino	41 anos	6 anos	8 anos	17 anos
	Masculino	30 anos	2 anos	4 anos	6 anos

Fonte: autoria própria (2019)

Todos os gestores participantes da pesquisa, Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão ou Assessor de Ensino, são docentes bacharéis e atuam em disciplinas técnicas. Apenas um deles não possui experiência na área de sua formação fora da educação. Destes, quatro gestores são docentes que atuam ou já atuaram nos cursos técnicos subsequentes da área de controle e processos industriais, foco da pesquisa.

A tabela 05 traz esses dados referentes aos docentes:

Tabela 05 – Dados Pessoais – Docentes

Categoria	Sexo	Idade	Tempo de atuação		
			IFSC (efetivo)	Rede Federal EPT	Educação
Docentes	Masculino	43 anos	11 anos	11 anos	11 anos
	Masculino	40 anos	9 anos	9 anos	15 anos
	Masculino	31 anos	2 anos	2 anos	5 anos
	Masculino	40 anos	2 anos	2 anos	13 anos
	Masculino	43 anos	12 anos	12 anos	14 anos
	Masculino	55 anos	26 anos	28 anos	28 anos
	Masculino	46 anos	5 anos	24 anos	24 anos
	Masculino	39 anos	8 anos	10 anos	13 anos
	Masculino	33 anos	5 anos	5 anos	11 anos
	Masculino	56 anos	8 anos	8 anos	32 anos
	Masculino	52 anos	11 anos	11 anos	15 anos
	Masculino	31 anos	2 anos	2 anos	5 anos

Fonte: autoria própria (2019)

Sobre os docentes, atualmente sete exercem função gratificada: seis estão na função de coordenação dos cursos técnicos e um na função de chefe do Departamento de Assuntos

Estudantis (DAE). Além destes, outros dois docentes já exerceram função gratificada no campus e/ou reitoria. A média da carga horária dos docentes participantes era de doze horas semanais em sala de aula, sendo que a maior carga horária era de dezessete horas e a menor de seis horas em sala de aula. Referente ao exercício da profissão fora da educação, considerando que todos são bacharéis, dos doze docentes participantes, quatro (33%) nunca exerceu sua profissão de formação fora da educação.

Ao observar a tabela dos dados pessoais dos gestores e docentes (tabelas 04 e 05), embora não seja o foco da pesquisa, verifica-se a predominância de homens ocupando esses espaços. Silva (2008) destaca que essa é uma característica nacional associada aos conhecimentos de ciência e tecnologia, particularmente nas engenharias, cuja construção histórica e social resultou em campos com predominância masculina.

De maneira oposta, os dados dos servidores que ocupam cargos nas coordenadorias pedagógicas – tabela 06 – indicam a predominância de mulheres (87%). Dos oito servidores das equipes pedagógicas que participaram da pesquisa, sete fizeram licenciatura em Pedagogia e destes, apenas um é do sexo masculino. Em sua pesquisa, Silva (2008) aponta que há uma distribuição desigual de gênero entre os cursos. Para ela, há uma nítida divisão sexual nos processos de formação “destacando-se a baixa participação feminina nos cursos de Engenharia e Ciência da Computação e a elevada presença das mulheres nos cursos de Pedagogia e Enfermagem”, apontando a concentração feminina em áreas associadas ao cuidado, como magistério e enfermagem, socialmente visto como uma área de atuação feminina.

Tabela 06 – Dados Pessoais – Equipe Técnica Pedagógica

Categoria	Sexo	Idade	Tempo de atuação		
			IFSC (efetivo)	Rede Federal EPT	Educação
Equipe Técnica Pedagógica	Feminino	48 anos	7 anos	7 anos	16 anos
	Feminino	43 anos	11 anos	11 anos	24 anos
	Feminino	37 anos	3 anos	3 anos	6 anos
	Masculino	37 anos	7 anos	7 anos	12 anos
	Feminino	41 anos	1 ano	4 anos	20 anos
	Feminino	55 anos	7 anos	7 anos	37 anos
	Feminino	39 anos	7 anos	7 anos	15 anos
	Feminino	60 anos	7 anos	7 anos	28 anos

Fonte: autoria própria (2019)

Referente à equipe técnica pedagógica que participou da pesquisa, cinco ocupam cargos como Pedagogos(as), uma como Técnico em Assuntos Educacionais, uma como Psicóloga e

uma Assistente de Aluno. Destes, duas servidoras ocupavam cargo de função gratificada, uma na coordenação da coordenadoria pedagógica e outra como chefe do Departamento de Assuntos Estudantis (DAE).

É importante elucidar que não há uma estrutura única de coordenação pedagógica no IFSC, evidenciando organizações diferentes nos *campi*, tais como coordenadorias pedagógicas formadas por uma equipe multidisciplinar com diferentes cargos de nível superior como Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogos e Assistentes Sociais; outras que além dessa equipe multidisciplinar compõem parte do quadro técnicos de nível médio como Assistentes de Alunos e Assistentes em Administração; outras estruturas divididas com apenas alguns desses profissionais na coordenadoria pedagógica e outros em setores diretamente ligados ao Departamento de Assuntos Estudantis (DAE) ou Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), como, por exemplo, em um dos *campi* que os Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais compunham a coordenadoria pedagógica; os Assistentes Sociais e Assistentes de Alunos estavam lotados no DAE e o Psicólogo atuava em sala separada dessas equipes, diretamente ligado Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades (NAPNE). Em outro campus não existia mais a Coordenação Pedagógica, estando os Pedagogos Supervisores diretamente ligados os DEPE e os Pedagogos orientadores e demais cargos ligados ao DAE.

Essas divisões trazem em si uma visão funcionalista e tecnicista da educação que fragmenta o trabalho pedagógico. E, em especial na área da pedagogia, embora o IFSC desde 2013 não mais tenha feito concursos separando a contratação de Pedagogos por cargo de Supervisor ou Orientador, ainda se percebeu a separação desses profissionais em alguns *campi*, reforçando a função de pedagogos especialista presente na concepção tecnicista de visão funcionalista e fragmentada do trabalho pedagógico.

Compreende-se que o trabalho multidisciplinar possibilita um olhar sobre a totalidade histórica, cultural e social que condizem com a escola, bem como todos os sujeitos que dela fazem parte. Portanto, além da fragmentação impossibilitar esse trabalho numa perspectiva de totalidade observou-se, também, que a ausência de uma estrutura única de coordenadoria pedagógica, multidisciplinar, em todos os *campi* da instituição dificulta a construção de uma identidade pedagógica institucional, tanto dos servidores, que dela fazem parte por não compreender sua função numa educação profissional, quanto dos demais servidores da instituição, que não identificam esse setor como uma referência de apoio ao ensino e aprendizagem.

Os dados dos servidores que participam dos Grupos ou Núcleos de Permanência e Êxito podem ser observados na tabela 07:

Tabela 07 – Dados Pessoais – Membros dos Grupos de Permanência e Êxito

Categoria	Cargo	Sexo	Idade	Tempo de atuação		
				IFSC (efetivo)	Rede Federal EPT	Educação
Grupo Permanência e Êxito	Docente	Masculino	55 anos	3 anos	6 anos	31 anos
	Docente	Masculino	32 anos	3 anos	3 anos	8 anos
	Docente	Masculino	30 anos	1 ano	2 anos	3 anos
	Docente	Masculino	45 anos	2 meses	2 meses	18 anos
	Docente	Masculino	43 anos	2 anos	3 anos	21 anos
	Docente	Masculino	30 anos	3 anos	4 anos	7 anos
	TAE	Feminino	46 anos	2 anos	2 anos	26 anos
	TAE	Feminino	60 anos	7 anos	7 anos	28 anos
	TAE	Feminino	54 anos	25 anos	25 anos	34 anos
	TAE	Feminino	53 anos	6 anos	6 anos	33 anos

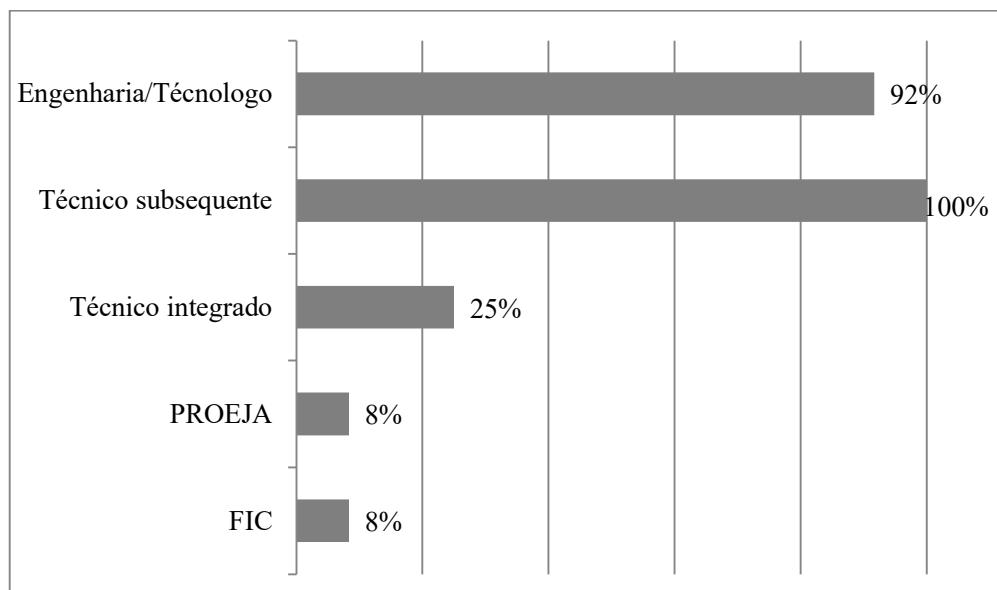
Fonte: autoria própria (2019)

Referente aos cargos que os participantes da pesquisa, servidores membros dos Grupos de Permanência e Êxito ocupam no IFSC, verifica-se que 60% é docente e 40% ocupam cargos como técnicos administrativos em educação (TAE). As servidoras técnicas ocupam cargos hoje diretamente ligados ao setor de ensino da instituição, sendo que destas, três são Técnicas em Assuntos Educacionais e uma Assistente de Aluno. Dos docentes, apenas um é bacharel e os demais são licenciados e nenhum deles atuam diretamente nos cursos de Controle e Processos Industriais.

6.1.1. Quem são os docentes participantes?

Referente à atuação dos docentes participantes da pesquisa, verificou-se que esses lecionam nos cursos técnicos subsequentes na área de Controle e Processos Industriais e em outros níveis ou modalidades de ensino, em virtude da proposta de itinerário formativo presente nos Institutos Federais, conforme pode ser observados no gráfico 07, que indica os cursos nos quais os docentes atuam:

Gráfico 07– Cursos em que os docentes do eixo Controle e Processos Industriais participantes da pesquisa atuam - ano base 2018



Fonte: Autoria própria (2019)

Os docentes participantes da pesquisa atuam no mínimo em dois níveis de educação, principalmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores, apontando como um desafio lecionar em níveis diferentes de ensino. A fala do docente 9, abaixo, exemplifica algumas das questões que envolvem a atuação docente em diferentes cursos:

Docente 9 - Eu gosto mais de dar aula no FIC e no técnico do que no superior, eu, particularmente, porque eu vejo que eu faço mais diferença na vida do aluno do FIC, do técnico, do que no superior... até porque eu me identifico com a realidade de alguns alunos também, eu venho dessa realidade e eu entendo um pouco isso[...] nesses últimos dois semestres, a nossa área teve alguns problemas, teve professor que não queria dar aula em curso FIC mesmo... e outra coisa que vejo assim, o professor quer criar a engenharia para dar aula lá, como se fosse bem dele.

Os Institutos Federais (IFs) são instituições públicas que têm por finalidade a oferta de formação e qualificação em diversas áreas, variados níveis e modalidades de ensino, pois de acordo artigo 2 da lei nº 11.892/2008, que cria os Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

Para Araujo, Silva e Mendes (2014), nenhuma outra instituição educacional brasileira tem as características assumidas pelos IFs de ofertar diferentes níveis e modalidades de educação que visa um público tão diverso e heterogêneo em uma mesma instituição. Para os

autores, o desenvolvimento dessas atividades não ocorre sem problemas, gerando alguns incômodos, como a impossibilidade de se ter em sala de aula “um público ideal, homogêneo” e apresentando, assim, inúmeros desafios para um projeto social emancipador, que transforma vidas e realidade social.

Em busca de compreender quem são os docentes participantes da pesquisa, questionou-se o que os motivou seguir para a área da docência, visto que sua formação inicial (graduação) é voltada mais para atuação na indústria. Os motivadores pela busca da docência e suas referências de “ser docente”, de maneira sintética, podem ser observados a seguir:

Docente 1 – Minha formação foi toda acadêmica, sempre tive dedicação exclusiva, nunca pude trabalhar fora né, por causa das bolsas e tudo, aí, então, nesse um ano o doutorado demorou cinco anos (atrasou um pouco em virtude do trabalho aqui). Defendi o doutorado e a partir daí só professor, esse é um resumo.

Docente 2 - Eu sou graduado em engenharia elétrica. Aí eu comecei logo a trabalhar no SENAI como professor horista, e ao mesmo tempo eu assinava o CREA como engenheiro responsável por algumas empresas [...] eu fiz concurso pra X (área técnica como Engenheiro) e fiz esse concurso para o Instituto Federal no ano de 2007, só que na época eu só tinha graduação, então minha pontuação de títulos me jogou lá para a sétima posição. Só que fui chamado e daí eu estava gostando muito de trabalhar na X... daí ficou aquele dilema. Então no fim eu pensei...eu gosto de dar aula, eu acho que eu tenho facilidade, então pra mim é recompensador

Docente 3 - Na verdade eu fiz esse meu mestrado pela área que eu pretendia seguir na minha carreira profissional, então eu não tinha intenção de ser docente [...] O que acontece no mestrado? Eu comecei a dar aula. Já foi para uma universidade aqui da cidade, e comecei a dar aula para um curso lá de engenharia elétrica noturna, e comecei a me identificar com a área de docência, no primeiro momento ainda não tinha visto... Não tinha definido que eu queria mesmo essa área da docência, eu estava muito voltado a trabalhar na área de transação e geração de energia. Só que conforme vai passando o tempo, vai se envolvendo cada vez mais no mundo docente, e tu vai vendo as possibilidades que você tem e de uma forma, querendo ou não, você se sente muito útil naquilo ali porque você está, pelo menos aqui na minha região, a minha área na engenharia, ela é uma área nova, ela é uma área que não é tão consolidada e nem mesmo nas universidade aqui, então ali está havendo uma mudança regional, que você está provocando, mudança na vida de seus alunos e tudo mais, então aquilo ali foi fazendo eu me apegar com relação a essa carreira de docente.

Docente 4 – [...] Comecei a atuar nas empresas da região como técnico de manutenção, nesse período eu fiz minha graduação, que era tecnólogo em Automação Industrial e logo após fui convidado para lecionar nessa mesma instituição. Comecei lecionando para os cursos técnicos noturnos né, e na sequência fui convidado, no ano seguinte, para também lecionar durante o dia. Então acabei saindo da indústria, onde atuei por onze anos nessa área técnica, ficando então trabalhando como docente na área técnica.

Docente 5 - Tentei até ir para o mercado de trabalho depois do mestrado, porque eu estava um pouco cansado de ser bolsista, mas, no entanto, percebi que era muito difícil ter reconhecimento no meio profissional tendo a pós-graduação, às vezes até prejudica: algumas empresas pensam que você é um profissional muito qualificado, que pensa muito, que isso não seria o ideal deles, eles não querem, preferem pegar alguém só com graduação.

Docente 6 - Mas com a evolução do tempo né, eu comecei a observar algumas coisas e a docência foi uma coisa que eu sempre tive uma certa ligação, como monitor de disciplina, como ajudante dos colegas né, aquilo que eu dominava melhor eu ajudava os colegas a compreender. Eu tinha essa experiência, embora não profissional, efetiva, mas de ensinar, de ser um mediador no processo de aprendizagem e comecei a compreender um pouco melhor a necessidade da educação na formação de uma sociedade mais...vamos dizer assim, equilibrada, economicamente independente e tal. E aí isso me fez abandonar, vamos dizer, meu projeto inicial que seria seguir a empresa do meu pai, dar sequência naquilo, e resolvi então já nessa época no final dos anos oitenta, início dos anos noventa, ingressar na carreira docente de uma forma mais, vamos dizer assim, esclarecida, tendo como opção um pouco mais pensada e repensada e isso me trouxe para cá, especialmente a possibilidade de você interagir com educandos e auxiliar nesse processo de formação, obviamente profissional, que é o nosso objetivo principal, mas não só esse. Ajudar na formação social, da inserção social das pessoas também, então isso me motivou bastante e obviamente eu comecei a envidar todos meus esforços na sequência dessa carreira.

Docente 7 - Eu comecei na escola técnica como aluno do curso integrado noturno de telecomunicações, curso técnico de telecomunicações. [...] eu comecei a dar aula de informática, naquela época já, era novo ainda e comecei dar aula de informática. Aí um pouco depois disso eu fiz um concurso e passei para programador de computadores e eu fui chamado para trabalhar na mesma escola na qual eu estudei. Eu entrei como funcionário técnico administrativo nível D [...] no final de dois mil e treze eu fui surpreendido, eu fiz a prova para professor e passei e fui classificado. E aí logo em seguida me chamaram, nesse mesmo ano, e aí virei professor do Instituto.

Docente 8 - Eu estava aberto para qualquer oportunidade que fosse boa, sendo um ambiente bom de trabalho, a gente fica. Eu não tinha clareza ainda que eu queria ser exatamente professor, naquele momento. Mas aí eu me inscrevi no mestrado, eu tinha um desejo (acha graça) talvez oculto de ser professor. Eu admirava, eu tinha como, assim exemplo, alguns professores, sabe? Gostava disso, gostava desse ambiente, da maneira como ele tratava a área da engenharia. E aí, eu me inscrevi para o mestrado, não apareceu uma oportunidade de trabalho no mercado, exatamente, como engenheiro. Comecei a fazer o mestrado e aí eu vi que eu poderia sim ser professor, que eu poderia ensinar as pessoas. E aí já no segundo ano do mestrado eu comecei, isso foi em 2005, eu comecei a lecionar. Comecei a lecionar em universidades particulares, como professor horista e tal.

Docente 9 - Daí eu fiz ali o curso e assim, sempre me destaquei nas atividades como aluno e tal, aí o próprio SENAI e os professores, digamos assim, me incentivavam muito: “futuramente a gente quer você aqui junto com o grupo, conosco e tal” e foi e continuei trabalhando, trabalhei na indústria por um tempo, aí teve um processo seletivo no SENAI e daí um dos meus professores me ligou “é o seguinte, vai ter um processo seletivo, eles precisam de um professor lá de fabricação mecânica. A gente entende que tu teria o perfil exato que precisava e tal, tenta fazer” e daí eu fui fazer o processo seletivo, até porque na época o salário do SENAI era um salário bem melhor, comparado com o que eu ganhava na indústria. E daí fui e fiz todos os processos, passei e iniciei a vida profissional, como professor.

Docente 10 - Eu comecei minhas atividades de docência no SENAI, muito pouco, mas foi só uma experiência assim, quatro horas semanais, eu gostei, fui me adaptado bem e... até que chegou um ponto que eu achei que seria mais interessante para mim investir na docência né. Já estava meio que desanimado com as indústrias, esse processo industrial e eu estava bem contente com essa parte da docência. Daí eu resolvi ficar no SENAI, comecei no SENAI e daí, já na sequência, eu fui convidado pelo professor da que hoje é católica.

Docente 11 - Aí terminei a graduação, fui trabalhar na “empresa X”, mas fiquei pouco tempo ali. Na época foi uma crise e tal. Eu até sempre brinco que eu só atravesssei a rua. Daí eu fui para a Escola Técnica da “empresa X”. Porque, durante a graduação, eu dava aula de física num

colégio do Estado. Tem os ACT (Admissão de professores em Caráter Temporário), não é? E nos bairros, na época o pessoal não... hoje, não sei se hoje está assim, mas na época tinha muita dificuldade o professor de matemática e física.

Docente 12 - Enquanto eu fazia Engenharia eu era monitor, especialmente de álgebra. E aí eu comecei a despertar um pouco interesse pela docência. E aí, no final da engenharia, enquanto eu já trabalhava na área, eu achei que eu tinha mais aptidão para a parte de docência. Então, acabando a Engenharia eu fui fazer mestrado.

Ouvir as histórias dos sujeitos possibilita compreender o que os constitui e suas necessidades e anseios. Pelos seus relatos observam-se três principais motivadores para seguir o caminho da docência: a experiência como docente como um trabalho paralelo à sua atividade principal e identificação com a profissão; o descontentamento com o trabalho na indústria e busca por novas áreas; e a opção da docência em virtude de seu percurso formativo acadêmico. Essas questões também foram evidenciadas nas falas dos Gestores.

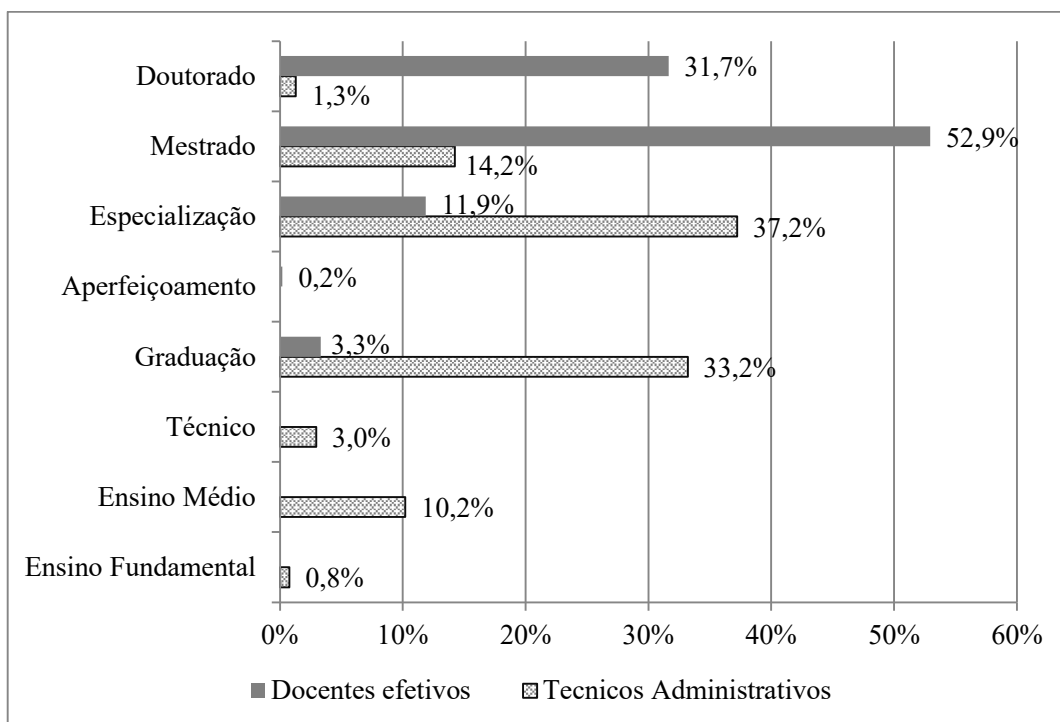
Para compreender quem são os trabalhadores da educação faz-se importante conhecer seus percursos formativos, que serão apresentados a seguir.

6.1.2 Trabalhadores na ou da Educação Profissional e Tecnológica?

O saber e a prática do trabalhador da educação estão em constante processo de construção e ressignificação, construídos pelas vivências e conhecimentos. Compreende-se que o diálogo sobre abandono e permanência escolar permeia o debate sobre questões que envolvem a formação dos trabalhadores da educação, visto que esta questão faz parte da totalidade que envolve a temática e a formação desses trabalhadores, inicial e continuada, constitui e é constituída pelo seu olhar sobre a função social da educação.

As viagens pelos *campi* para aplicação da pesquisa possibilitaram conhecer o cotidiano e ampliar o olhar sobre as realidades nesses lugares. Uma questão evidenciada nessas visitas e já apresentada foi a existência de servidores – em geral novos - na Educação Profissional e Tecnológica que, muitas vezes, desconhecem a história dessa modalidade de ensino e a função social dos IFs, estando, portanto, em processo de construção desses saberes e em busca de compreender esse espaço.

Ao analisar dados relativos à escolarização dos trabalhadores do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, verifica-se uma predominância de professores com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestres e doutores) e técnicos administrativos em educação com formação em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu*, como mostrado no gráfico 08:

Gráfico 08– Titulação dos servidores efetivos do IFSC – 2018

Fonte: Autoria própria (2019) – adaptado da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019).

Ao dialogar com os participantes da pesquisa, a questão da titulação docente e incentivo institucional para fazer mestrado e doutorado, apareceram como fatores positivos do IFSC. Para os servidores, a formação docente em nível de doutorado e mestrado incentiva um espaço de pesquisa na instituição. Outra questão é a possibilidade de o estudante de nível médio ter sua formação com profissionais com elevada formação acadêmica. Essas questões podem ser observadas nas falas:

Docente 11 - Mas, por outro lado, entrou muita gente com uma boa titulação, mestrado, no mínimo, muitos já com doutorado, doutorado sanduíche e tal. [...] a questão da pesquisa cresceu bastante.

Pedagógico 7 - Algo que eu não tinha visto ainda em outra instituição, que é realmente aproximar professores, profissionais que têm uma qualificação muito boa, muito conhecimento para compartilhar com os técnicos (alunos de nível técnico), para compartilhar, para ensinar e aproximar esse grupo seletivo de profissionais, que se não fosse Instituto Federal estariam trabalhando em universidades [...] Todos eles têm uma formação de mestrado e doutorado [...] Então a formação deles é muito boa, em nenhuma outra instituição de nível médio a gente encontra esse nível de qualificação.

Pedagógico 6 – [...] os acessos que as escolas públicas não oferecem, o professor de qualidade, que se diz de qualidade... formação pelo menos, o professor mestre. Quando é que, na escola pública, um doutor vai dar aula numa escola pública estadual? Não, né... ele se forma doutor e vai embora, o aluno nem vê.

Por outro lado, a titulação também se apresentou como um fator negativo, pois há relatos de servidores que observam a dificuldade que alguns docentes com elevada formação possuem para trabalhar com alunos dos cursos técnicos:

Permanência 10 - Formação elevada, nível mestrado, doutorado, com pós-doc até, tem bastante, a grande maioria. [...] E alguns que, se pudessem, prefeririam estar trabalhando só com a graduação, e que não sabem lidar, e por isso se torna um desafio para eles o pessoal do técnico.

Pedagógico 7 - Ponto negativo? Eu acho que ele é justamente o contrário do positivo, porque ele é necessariamente para gente ter esses profissionais tão bem qualificados, muito deles não tem experiência em sala de aula, muitos nem trabalharam antes de entrar no Instituto Federal, [...] Eu acho que eu apontaria como um ponto negativo... seria falta de condições que a instituição devia fornecer ou providenciar para que esses docentes entrassem um pouquinho melhor preparados em sala de aula. Eu acho que isso já tinha que começar... a hora que passou no concurso, nomeou, tomou posse... você vai passar então agora por um momento que você vai entender aonde você vai trabalhar.

Docente 9 - [...] mas eu vejo professores que entram, nossos colegas de trabalho que saem direto do mestrado e doutorado, nunca entraram em fábrica ou nunca entraram num sala de aula, eu vejo assim erros bem gritantes e não por culpa deles, entendeu? Tentando acertar, mas que é um crime com nossos alunos, a instituição que também não consegue dar esse amparo... entendo que o sistema é mais complexo, mas eu percebo isso em sala de aula. [...] quando a gente tem algumas coisas mais voltadas ao pedagógico, a gente já comete erro, imagine quem não tem?

É importante esclarecer que não se busca aqui apontar e culpabilizar o docente com elevada titulação como um docente que tem dificuldades de ensinar e muito menos generalizar essa situação. No entanto, esse foi um fator que apareceu na pesquisa, apontado como um desafio e reforça a importância de se dialogar sobre formação continuada, pois além da dificuldade no processo ensino aprendizagem, pode influir também na organização escolar, no currículo, no pensar um curso e refletir qual sua função e a quem ele vai atender, como relata o servidor do Grupo de Permanência e Êxito:

Permanência 5 - A visão que eu tenho hoje dos Institutos Federais, eu me arrisco a dizer do IFC e do IFSC, que eu estive nos dois, é que assim: todos os profissionais são extremamente competentes dentro de suas áreas específicas e tentam fazer o melhor. Beleza! Aí quando você parte desse profissional para o cargo que ele ocupa, para a função que ele desenvolve e para o coletivo, é que eu acho que o negócio pega. [...] eu sou licenciado em Física, tive a parte pedagógica, fiz mestrado na área de educação... tive uma trajetória durante dezessete anos na Universidade “X” (privada), tanto no ensino médio quanto superior, nas engenharias né... Entro no IF e aí me deparo com um coordenador do curso de Engenharia Elétrica que está fazendo doutorado na área, mas que ele acha que a disciplina, por exemplo, de Fenômenos de Transportes não é importante na engenharia porque ele não lembra e não foi importante pra ele [...] então isso impacta diretamente nas decisões que se tomam no PPC (Projeto Pedagógico de Curso), na grade curricular. [...] Um momento muito frágil... não sei se você conseguiu visualizar, se estava dentro dos IFs nesse momento agora, no POCVb (Plano de oferta de cursos e vagas, versão “b”)... era um numerozinho na planilha de tal área, não estava preocupados na formação, no PPC, no campus, não... aquela disciplina, se aumentar a carga horária eu vou ter que dar mais aula, ou vai chamar mais um docente, ou minha área, invés de ter três vai ter quatro,

e eu vou conseguir fazer pesquisa... esses eram os tipos de análise e é muito perigosos isso, é muito perigoso.

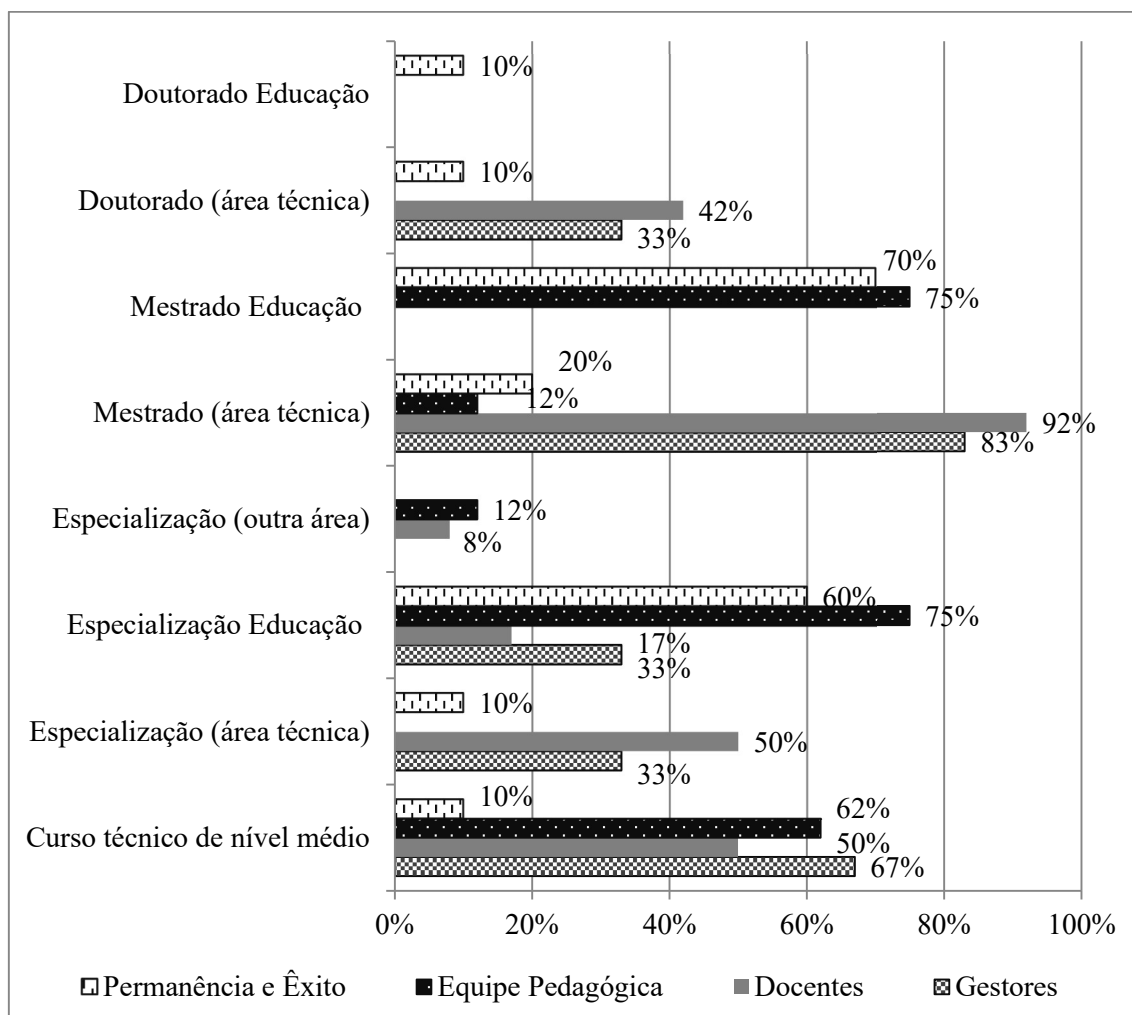
Essas questões apontam para a necessidade de se falar sobre formação inicial e continuada e refletir sobre sua relação com o abandonar ou permanecer. Além dessa necessidade de debate, nessa fala se observa o processo de individualização na educação, característica que fundamenta e fortalece a visão neoliberal social reproduzida na educação, pois, como afirma Enguita (1993) dentre as muitas funções do ensino, a individualização dos conflitos é uma das questões que fundamentam a função da escola como reprodutora social.

Dos participantes da pesquisa, embora haja servidores que ocupam cargos de técnicos de nível médio (Assistente de Aluno), todos os entrevistados possuem cursos superiores. A formação de nível superior dos Gestores é na área das exatas: quatro em Engenharia ou Tecnólogo na área de Controle e Processos Industriais, um Bacharel em Ciência da Computação e um Bacharel em Arquitetura e Urbanismo. Destes, um possui uma segunda licenciatura em Ciências Sociais.

Referente aos doze docentes participantes da pesquisa, onze fizeram Engenharia ou Tecnólogo na área de Controle e Processos Industriais e um fez Curso Superior de Tecnologia em Sistema de Telecomunicações. Dos dezoito professores bacharéis (categoria docentes e gestores), além do docente que tem licenciatura, um fez uma complementação pedagógica em Educação Profissional e dois participaram do Programa Especial de Formação Superior para Docente (esquema 1 e 2).

Da equipe técnica pedagógica, sete possuem licenciatura em Pedagogia e uma bacharelado em Psicologia. Uma das servidoras licenciadas em Pedagogia possui, também, curso superior em Engenharia. Referente aos servidores dos Grupos de Permanência e Êxito, nove possuem licenciaturas (nas áreas de pedagogia, letras, matemática, física e química) e um fez Engenharia. Dos licenciados, dois, também, possuem curso superior de Engenharia.

O percurso formativo dos trabalhadores da educação participantes da pesquisa pode ser observado no gráfico 09:

Gráfico 09– Percurso formativo trabalhadores do IFSC – Participantes da pesquisa

Fonte: Autoria própria (2019)

Os dados do gráfico 09 indicam a carência de formação específica em educação dos docentes. Questão nacional, pois de acordo com dados estatísticos de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos docentes que atuam na educação profissional no país, 34% não possui licenciatura. Ao questionar os professores e gestores se possuíam alguma formação específica para educação, 44% deles afirmaram ter feito formação pedagógica. Dentre as citadas por eles estão: licenciatura, complementação pedagógica, cursos de especialização em educação, cursos pedagógicos de curta duração e docência orientada no mestrado e doutorado. Destes apenas 17% fizeram alguma formação específica em Educação Profissional e Tecnológica.

A ausência de uma formação em educação, bem como de uma política de educação continuada, contribui para uma reprodução das experiências que tiveram enquanto alunos da sua graduação. Assim, se em seu percurso formativo tiveram oportunidade de terem alguma referência orientada à prática docente ou ao papel crítico do docente, tenderão a reproduzir essa

forma de entender o processo educativo. Por outro lado, se as referências escolares forem tradicionais, visando apenas a instrumentalização dos conhecimentos, tenderão a reproduzir, em suas aulas, essa forma de atuação. Essa percepção de que a formação inicial pode marcar a atuação docente é evidenciada pelas falas dos participantes:

Gestor 5 – E nós todos fomos formados naquela universidade tradicional. Departamentalizada, que utiliza as provas como instrumento de avaliação, que utiliza aquele quadro, aquele modelo de ensino secular, um aluno atrás do outro sentado na carteira com o giz ou o canetão na mão. Enfim, nós somos formados assim. Então como fazer com que isso mude?

Docente 9 – Eu não tenho como fazer algo que eu não conheço, eu reproduzo aquilo que eu aprendi e se eu não tenho nenhuma formação, debate, eu reproduzo aquilo que me formou então não tem como culpabilizar o docente por ser tradicional quando ele, na verdade, só está colocando em prática o que o formou.

Gestor 3 - É isso que está acontecendo e eles (área de Controle e Processos Industriais) têm o maior percentual de docentes que nunca tinha tido contato nenhum com sala de aula, experiência nenhuma, [...] É uma área onde a exigência nos cursos formais de graduações por aí afora que são extremamente exigente, rígidas, então eles tentam trazer e adaptar aquele modelo que é que eles conhecem. [...] eles reproduzem o que eles tiveram, para ele funcionou, porque não vai funcionar para os outros, a gente sabe que não é assim, mas o entendimento deles é esse.

Docente 1 – [...] daí também tinha aquela coisa: a gente tinha professores horríveis, aqueles dinossauros que não faziam questão de explicar que tu tinha... que tu ia tirar dúvida na sala deles tinha que chegar: “desculpa, com licença, estou saindo, por favor me ajude.” Tipo um bêbado “desculpa, com licença”. Nem entra, já está saindo e daí a gente dizia assim naquele grupinho de estudos: “se esses caras são professores, porque eu não posso ser um dia, né?” [...] na minha docência orientada lá no mestrado e doutorado o meu professor era um cara muito legal. Desde aquela época ele me explicou planejamento de aula, tudo sabe... plano de ensino, o que que é objetivo de cada aula, como que durante a aula tu vai adaptando o conteúdo, adaptando a levada da aula conforme o que está acontecendo na sala de aula sabe, e esse professor, quando eu estava no doutorado, né, e falei que passei no concurso, ele me deu um livro, que eu emprestei para alguém, não sei onde é que está, que era ‘O Professor Revolucionário – da Pré-Escola à Universidade’.

A fala do docente 1 demonstra que, embora no geral haja uma formação mais tradicional e pragmática nos cursos que os formaram, também, pode-se ter outras referências que podem convidá-los para olhar para o processo ensino aprendizagem. É natural do ser social fazer de sua práxis suas referências práticas e teóricas, como se observa, por exemplo, na fala do docente 10, a seguir. Nela, verifica-se que a formação continuada tem seu papel fundamental, também, para dialogar além de sua vivência no curso de formação inicial e experiências de vida.

Docente 10 - você sempre leva bagagem, assim, da maioria dos cursos e professores que a gente teve. Assim de certa forma a gente acaba meio que trabalhando e reproduzindo as experiências positivas que a gente teve lá, ao longo da jornada de aprendizado. Então experiências que achei que foram boas e válidas para mim, levo em consideração, sim.

Outra questão que se apresentou ao dialogar sobre o percurso formativo dos docentes foi a relação do conhecimento e das práticas pedagógicas do trabalhador da educação que possui em seu percurso formativo uma formação técnica. Em geral, os docentes que fizeram cursos técnicos de nível médio consideram que essa formação foi fundamental para sua compreensão do nível de aula que ministrará e qual o papel do curso técnico, questão que pode ser exemplificada na fala a seguir:

Docente 5 – Então, quem não tem curso técnico, em geral, tem dificuldade em entender a diferença de uma graduação... de uma pós-graduação, graduação e de um curso técnico, são focos diferentes. Eles vão trabalhar com as mesmas coisas, mas não é o mesmo objetivo, senão seria inútil fazer uma graduação, então tem que perceber isso e às vezes isso fica um pouco difícil e muitas vezes a gente tende a puxar demais no técnico, então acho que o fato de ter sido aluno do técnico me auxilia nesse sentido.

Pesquisa realizada por Dulz e Santos (2017), com o objetivo de compreender os processos de elaboração dos saberes de professores bacharéis que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, evidenciou que os saberes pedagógicos desses profissionais procedem de diferentes lugares e situações variadas, experimentadas em sua trajetória profissional, “são conhecimentos adquiridos na história de vida individual, social e das relações estabelecidas com outros atores educativos” (*ibid*, p. 849). Para os autores, esses saberes, no entanto, nem sempre atendem à dimensão teórico-filosófica inerente ao cotidiano educacional, necessitando, assim, ações de formação continuada e saberes pedagógicos para fundamentar a prática desse profissional.

Do mesmo modo, Viella e Santos (2015), em busca de compreender as pesquisas sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), concluem que embora os docentes reconheçam suas limitações em relação aos aspectos pedagógicos, não demonstram interesse em participar de programas de formação pedagógica, pois consideram que seus saberes oriundos de suas experiências e vivências são suficientes para sua prática docente. Para as autoras, essa questão leva ao desenvolvimento de seus próprios métodos de ensino, “desconsiderando a necessidade de uma formação complementar capaz de proporcionar uma compreensão pedagógica numa dimensão mais ampla, que permita o entendimento das singularidades da educação profissional nos seus mais diversos níveis e modalidades” (*ibid*, p. 742).

Conforme destaca Coelho (2014) não se pode culpar o docente por essa ausência de formação. Pelo contrário, a eles deve se atribuir o respeito e a consideração por compartilhar com os demais alunos sua vivência e sua prática acumulada no exercício de sua profissão. Mas, ao mesmo tempo, há que se registrar que uma escola de formação profissional é uma escola,

não uma indústria. Ela precisa de profissionais com conhecimento específico, mas também pedagógicos, portanto uma formação pedagógica faz-se fundamental para uma práxis transformadora.

Do mesmo modo, é importante registrar que a ausência de uma formação voltada especificamente para a Educação Profissional e Tecnológica, também se apresentou nos relatos dos servidores que possuem licenciaturas. Esses sujeitos apontaram que em sua formação inicial não há o debate sobre essa modalidade de ensino, isto é, em geral, as licenciaturas não incluem em seus currículos estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Pedagógico 7 - eu sempre trabalhei em escola de ensino médio, ensino fundamental enfim... como trabalhar com ensino profissionalizante? A gente não tem uma formação, a gente não tem especialização para trabalhar nesse sentido, a gente não tem uma habilitação, pelo menos que eu saiba, habilitação na pedagogia que trabalhe educação profissional... então assim como é que trabalha? No meu caso não tive nem uma cadeira de educação profissional.

Pedagógico 2 - Quando eu iniciei na educação profissional, uma das grandes dificuldades que eu senti: que a gente não teve na formação da pedagogia um estudo, aprofundamento da educação profissional.

Gestor 4 - mesmo para aqueles que estão com formação de licenciatura é um debate frágil, superficial [...] Porque eu fiz licenciatura em Sociologia, todas as unidades curriculares ligadas à Didática, Pedagogia, eram muito frágeis. [...] Então, eu acho assim que toda essa oxigenação que houve com a renovação da Rede, da apropriação da Rede, trouxe muita gente, muita e muita gente nova pra atuar nesse ensino, mas eu julgo a maioria despreparado para esse debate, para o enfrentamento dessa condição que a gente está. [...] Não estou desqualificando os profissionais, estou dizendo que para enfrentar esse tipo de debate, esse tipo... as pessoas não foram potencializadas.

Moura, Lima Filho e Silva (2012) apontam que a formação em licenciatura não atende à realidade e necessidades da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido apresenta-se também como uma dificuldade dos licenciados a relação do saber na educação profissional, especialmente ao relacionar sua prática voltada para uma educação integral do sujeito. Conforme os autores,

Quanto aos licenciados nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a EP, pois as licenciaturas, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre o campo trabalho e educação, sobre a Educação Profissional e menos ainda sobre a sua relação com o Ensino Médio, de maneira que têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o trabalho e a cultura (*ibid*, p. 29).

Em busca de compreender a identidade dos docentes, bacharéis e licenciados, que atuam na EPT, SILVA (2014) destaca que uma formação docente comprometida com a perspectiva de educação integral envolve um conjunto sistematizado de saberes: saberes contextuais; saberes epistemológicos, filosóficos e éticos; saberes pedagógicos e didáticos, e saberes

específicos que, para serem desenvolvidos, necessitam uma política de formação inicial e continuada voltada para a práxis na EPT.

É importante destacar que durante as visitas aos *campi*, conversas informais abordaram a ausência de uma formação para atuar na EPT, a ausência de formação ao ingressarem no IFSC para conhecer a Rede e os processos da instituição. E, ainda, a ausência de momentos de debate para conhecer e dialogar sobre a atuação do trabalhador da educação nessa modalidade de ensino, reforçando questões apontadas em outros momentos dessa análise.

Evidenciadas essas carências na formação inicial desses trabalhadores que estão atuando na educação profissional, ao dialogar sobre abandono e permanência, faz-se fundamental voltar-se para o debate sobre formação continuada, bem como sobre espaço e ações institucionais para atender essa necessidade.

6.2 O IFSC: POR QUE PRECISAMOS FALAR DE ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR?

Compreender o espaço e as condições de trabalho com os quais os participantes dialogam é fundamental para compreender, segundo o olhar dos trabalhadores da educação, aspectos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e alguns dos pontos em que a Instituição se destaca e se destoa.

Em busca de compreender a instituição pelo olhar dos trabalhadores da educação, perguntou-se a respeito do seu nível de satisfação em trabalhar no IFSC. No geral, 89% dos gestores, docentes e equipe pedagógica consideram-se de muito satisfeito a satisfeito com o exercício de sua profissão ao qual foram contratados (professores ou técnicos administrativos).

A eles também foi solicitado que indicassem em quais pontos eles entendiam que o IFSC se destaca. As respostas dos gestores, docentes e equipe pedagógica (26 participantes), referentes aos pontos positivos da instituição, estão indicadas na tabela 08:

Tabela 08 – Pontos positivos do IFSC

Ponto Positivo do IFSC	% de menção nas falas ³⁸
Infraestrutura	42%
Condições de trabalho	35%
Possibilidade de transformação social dos alunos	35%

³⁸ Alguns servidores citaram mais de um item em suas respostas e, do mesmo modo, alguns itens apareceram em falas de mais de um servidor. A porcentagem de menção nas falas dos pontos positivos refere-se à quantidade de vezes que o respectivo item apareceu nas respostas dos gestores, docentes e equipe pedagógica.

Ponto Positivo do IFSC	% de menção nas falas ³⁸
Realizar pesquisa e extensão	23%
Incentivo a capacitação para pós-graduação	19%
Equipe de trabalho	19%
Plano de carreira	12%
Oferta de cursos gratuitos	8%
Trabalho multidisciplinar	8%
Eventos culturais e acadêmicos	8%
Diálogo com a atual gestão	8%
Centralização da parte Administrativa	4%
Contato com aluno	4%
Expansão no estado	4%
Participação Democrática/isonomia	4%

Fonte: autoria própria (2019).

A questão apontada pelos servidores docentes, gestores e técnicos em que a instituição mais se destaca foi a infraestrutura:

Docente 5 - Na parte de ensino eu acho que nós temos laboratórios muito bons, não posso falar pela formação geral, falar pelo que a gente tem aqui. [...] Então os ambientes de sala de aula são muito apropriados, então isso é uma coisa bem bacana. Quando vem pessoas de fora para cá, já recebemos alunos do Paraguai, recebemos docente de Portugal, recebemos visita de professores da Finlândia, que tem um nível educacional muito alto, a gente percebeu que as nossas instalações não ficam a dever nada para países de Primeiro Mundo, então isso é uma coisa que nós temos que eu acho bem interessante.

Outra questão evidenciada pelos trabalhadores da educação como ponto positivo no IFSC são as condições de trabalho, destacando principalmente as questões salariais, flexibilidade no trabalho, carga horária de sala de aula e tempo para preparação das atividades docentes. Essa questão também se apresenta nas falas dos servidores com o incentivo da instituição para capacitação em nível de pós-graduação e com o plano de carreira dos servidores públicos federais. Observam-se abaixo essas questões em alguns discursos:

Docente 10 - eu acho assim, que o IFSC, ele dá bastante condições de fazer um bom trabalho [...] tem tempo pra preparar uma boa aula, tem tempo disponível pra fazer uma pesquisa, posso alocar essa carga no que eu tenho mais aptidão, vontade, então e... Também é uma forma também de capacitação, “quero me capacitar em tal e tal assunto”, então eu vejo esse tipo de forma de trabalhar do IFSC, acho muito positiva, acho que foi um motivo de hoje eu estar aqui.

Pedagógico 5 - Mas eu vejo que aqui me parece que das esferas públicas, que a gente tem município, estado, ela é diferente, me parece que você tem aqui alguns motivadores que te levam a ser diferente, você tem uma carreira estável, você tem condições de trabalho mais propício se comparar às outras esferas, você tem uma estrutura melhor, [...], acho que ele é um espaço interessante tanto de questões de construção de carreira aqui dentro, de estabilidade, e também de transformação naquilo que se propõem a fazer.

Há de se destacar que, embora apenas 35% dos trabalhadores docentes, técnicos e gestores citaram explicitamente as condições de trabalho como fator positivo da instituição, em geral, os trabalhadores destacaram em seus discursos, em outros momentos da entrevista que, comparadas com outras redes de ensino, as condições de trabalho na Rede Federal são privilegiadas e de qualidade.

Essa percepção se evidenciou em especial para os professores, pois 92% deles consideram-se de satisfeitos a muito satisfeitos com sua atividade na docência e relataram não pensar em mudar de profissão. Dentre os principais motivadores para permanecerem na docência indicaram a identificação com a profissão e as condições de trabalho. Sobre as condições de trabalho, a fala abaixo é ilustrativa:

Docente 7 - Não, eu acho que nem eu e nem meus colegas aqui pensam em desistir porque o salário é bom... a gente não pode nem falar de salário do município, salário do estado, não tem o que falar. Então o salário é muito bom, até o plano é muito bom né? A RSC³⁹ é muito boa.

Do mesmo modo, a infraestrutura e as condições de trabalho foram as únicas justificativas que se fizeram presentes na fala do único docente que relatou pensar em desistir da profissão na educação:

Docente 8 - Não. Ainda não. Mas eu estou de olho nisso assim, sabe? Porque, no momento, o nosso Instituto, ele é federal. Então nós temos que analisar a conjuntura política. Se daqui a pouco a educação começar a ser muito desvalorizada, vai me deixar meio desgostoso, sinceramente.

Nesse sentido, as questões apontadas pelos servidores como pontos positivos da instituição demonstram que as boas condições de trabalho, salários adequados, infraestrutura, plano de carreira, entre outras questões de estrutura e valorização profissional, são fatores importantes para os trabalhadores da educação e estão diretamente relacionados à qualidade de ensino ofertada pela instituição, visto que em muitos momentos os sujeitos da pesquisa relacionam essas condições na Rede Federal com as demais esferas públicas e referenciam a qualidade da educação a esses pontos elencados, conforme exemplificado, também, na fala do Gestor 4:

Gestor 4 - Agora olha as condições que a gente tem para fazer isso né, se a Rede Estadual e a Rede Municipal não fazem bem é porque não têm a estrutura que a gente tem. [...] então acho

³⁹ O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) é regulamentado pela lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. A RSC é um instrumento que possibilita, mediante comprovação de saberes e competências, aos docentes EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) acrescentar em seu vencimento uma retribuição por titulação (RT) dando o direito aos docentes que não tenham especialização receberem a RT de especialista, bem como aos docentes especialistas fazerem jus a RT de mestre e os mestres receberem RT de doutores.

que nós somos uma referência para dizer para sociedade: “ó, quer resolver o problema da educação? Copia o nosso modelo de gestão”. [...] nós, enquanto instituição, somos muito importantes e temos que preservar esse pedaço, apesar de ainda ser pequeno em termos de participação na formação de jovens e adultos.

Embora o investimento e expansão da Rede Federal iniciada no governo Lula, há alguns anos a Rede vem sofrendo cortes e contingenciamentos, iniciados no governo Dilma Rousseff e intensificados com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55, promulgado como Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016, no governo de Michel Temer, que congelou gastos públicos por 20 anos. É importante registrar que as entrevistas foram realizadas no ano de 2018, anteriores ao resultado eleitoral e conjuntura de cortes e bloqueios do atual governo Jair Bolsonaro. No entanto, a preocupação com o sucateamento ou queda na qualidade em virtude de falta de investimento se fizeram presentes nas falas dos servidores, bem como a relação desses investimentos com o abandono escolar.

Mas qual a relação dessa questão com o abandono na EPT? Primeiro que o investimento em infraestrutura e valorização profissional, além da satisfação do trabalhador que tem relação direta ao processo ensino aprendizagem, representa uma das questões inerentes à qualidade do ensino. Segundo, que o abandono na educação profissional é um dado que demonstra as mazelas da rede e com isso pode ser apontado como justificativa para desvalorizar a Rede Federal de Educação Profissional, diminuindo seus investimentos e limitando a proposta de sua criação. Preocupação que se apresenta em algumas falas:

Pedagógico 4 - E eu me questiono até, até que ponto essa proposta da SETEC ou essa cobrança, ela não é um certo mecanismo também de justificar a incompetência da Rede e ser uma certa justificativa de precarização.

Gestor 6 - Não sei se seria isso, mas eu acho que é difícil às vezes a gente expor as nossas feridas. E essa com certeza... essa com certeza é uma grande ferida da instituição, que nos torna entre aspas “onerosos para quem nos olha do fora”. Eu tenho, ah... um docente, entre aspas, um investimento com docente numa sala que poderia ter 40 alunos, eu tenho seis alunos. Eu tenho um FIC agora que tem três alunos. Então, eu acho que isso de certa forma expõe a ferida para a sociedade. E se a gente já está num momento em que a gente é muito questionado, talvez expor isso ratifique a fala de algumas pessoas.

Nesse sentido, numa conjuntura de desvalorização da educação e de políticas de cortes em investimento na educação, faz-se fundamental olhar para o abandono, compreendê-lo e planejar ações para sua mudança, pois, se for olhado apenas para a produtividade exigida numa sociedade capitalista e mercadológica, esse pode ser um fator apontado para justificar ações políticas de cortes e justificativas de que a Rede não é eficiente.

Outro ponto positivo sinalizado pelos trabalhadores da educação foi a possibilidade de transformação social dos alunos em virtude da proposta de ensino dos IFs, questão ratificada

por diversos autores, como Ferretti (2011) e Frigotto (2018), ao apontarem que a proposta de criação dos Institutos Federais possibilitou o acesso ao ensino público de uma população marginalizada. Esse fator pode ser exemplificado em alguns relatos:

Gestor 3 - Acho que tem sido muito efetivo no sentido de atingir realmente populações carentes, eu vejo numa forma muito positiva isso[...] Todos têm direito de estar aqui e estudar, isso sim que é inquestionável e todos os tipos de níveis de pessoas estão aqui, estão estudando, estão crescendo, acho que isso, eu tenho visto isso de uma forma muito positiva, então eu tenho achado muito legal.

Docente 12 - O motivador, ultimamente, aqui principalmente no IFSC, quando a gente trabalha com o curso técnico é ver que no curso técnico tu consegue causar uma grande (ênfatisou) diferença na vida da pessoa.

Pedagógico 7 - Olha eu acho que a intenção do instituto federal ela é maravilhosa... a ideia, a essência, o que foi pensado, ela é realmente algo que eu não tinha visto ainda em outra instituição [...] Eu acho que o IFSC hoje, ele é diferenciado por isso. E também é diferenciado enquanto um projeto proclamado. Eu tenho essa, eu acredito nisso ainda, que ele tem esse... essa marca. Assim, ao menos enquanto projeto [...] aqui na nossa realidade o aluno entra no FIC, se encanta com a instituição e fica... faz um técnico, faz de superior e assim vai, sabe se tem um ponto, um ponto só para eu apontar seria esse.

A fala do “Pedagógico 7” aponta para, além da transformação social, a proposta de itinerário formativo na mesma instituição através da verticalização do ensino. Uma das finalidades e características dos IFs é a verticalização da educação básica ao ensino superior, possibilitando assim que os estudantes deem continuidade a seus estudos na mesma instituição.

Assim como com os pontos positivos da instituição, solicitou-se aos participantes da pesquisa que indicassem os pontos que eles achavam que o IFSC destoa, cujos resultados se apresentam na tabela 09:

Tabela 09 – Pontos negativos do IFSC

Pontos Negativos do IFSC	% de menção nas falas ⁴⁰
Ausência de um sistema acadêmico	23%
Desorganização institucional	23%
Burocratização	19%
Insatisfação com a gestão da Reitoria	19%
Falta de planejamento Institucional	12%
A comunidade não se sentir atendida/parte da instituição	12%
Harmonização dos processos de ensino e cursos	12%
Desmotivação / Insatisfação	8%
Ausência de formação continuada	8%

⁴⁰ Alguns servidores citaram mais de um item em suas respostas e, do mesmo modo, alguns itens apareceram em falas de mais de um servidor. A porcentagem de menção nas falas dos pontos negativos refere-se à quantidade de vezes que o respectivo item apareceu nas respostas dos gestores, docentes e equipe pedagógica.

Pontos Negativos do IFSC	% de menção nas falas ⁴⁰
Falta de conhecimento dos servidores da proposta dos IFs	8%
Expansão desordenada	8%
Regimento Didático Pedagógico (RDP) Institucional	8%
Falta de comprometimento do servidor	8%
Politicagem	4%
Despreparo para ser gestor	4%
Cortes do governo no investimento na educação	4%
Dedicação exclusiva dos docentes	4%
Forma de controle da carga horária de trabalho	4%
Carga horária docente alta para realizar ensino, pesquisa e extensão	4%
Forma de ingresso dos estudantes por sorteio público	4%
Dificuldade de acesso à informação para ingresso no IFSC	4%
Comunidade desconhece o IFSC	4%
Dificuldade de acesso dos alunos aos setores e servidores	4%
Ofertar diferentes níveis de ensino/ Itinerário formativo	4%
Professores que não conhecem outras realidades e reclamam das condições de trabalho	4%
Distanciamento das indústrias	4%
Desvalorização do trabalho pedagógico	4%
Pouca procura dos docentes de apoio pedagógico	4%

Fonte: autoria própria (2019)

Uma das questões mais apontadas foi a de que no período de aplicação da pesquisa, a instituição estava em fase de implantação de um novo sistema acadêmico. Essa questão se apresentou como um fator negativo em virtude da dificuldade da implantação desse sistema e ausência de formas de acompanhamento acadêmico institucional:

Docente 5 - Uma das dificuldades é o sistema acadêmico que foi muito mal implementado, muito ruim e eu falo mais pelo técnico, eu sou coordenador e sou professor, foi feito um sistema que hoje mais atrapalha que ajuda. [...] teve problema na implantação do sistema que foi muito mal feito, feito sem nenhum cuidado, sem nenhum não digo, mas feito muito às pressas então... Para o curso técnico é muito ruim. A gente não sabe nem como vai ser questão da matrícula.

Em relação aos demais pontos negativos, observam-se mais nas falas dos sujeitos as questões referentes à organização da instituição e burocratização do serviço público. A questão da desorganização se apresenta tanto com relação à ausência ou desentendimento dos fluxos e procedimentos institucionais, quanto da organização dos *campi*. Em geral observou-se que alguns processos institucionais são realizados de formas diferentes nos *campi*, como, por exemplo, forma de oferta dos cursos técnicos (como o técnico integrado, que em alguns *campi*

é de quatro anos apenas num período letivo e em outros, de três anos com alguns dias da semana na forma integral), forma da realização dos conselhos de classe, forma de preenchimento e fluxos de documentos pedagógicos como diários docentes, fluxos de segunda chamada, entre outros. Ao mesmo tempo, havia um movimento da Reitoria para sistematizar alguns processos, diretamente relacionados à crítica à harmonização (termo utilizado no IFSC referente às ações que buscam uma padronização) tanto dos processos de ensino quando de projetos pedagógicos de cursos.

Referente à burocratização do serviço público, esse ponto foi sinalizado como algo que dificulta o trabalho docente em virtude de processos burocráticos lentos e mesmo da exacerbação de trabalhos administrativos considerados como burocráticos, como participação em comissões, eventos e processos institucionais. Essa questão se apresentou, também, na fala de um docente que participou do grupo entrevistado no NUPE (Núcleo de Permanência e Êxito) como um fator que dificulta o envolvimento dos servidores nas questões de ensino e abandono escolar:

Permanência 6 – Eu só queria, eu precisava voltar à pergunta anterior: por que o servidor não procura o NUPE? [...] me considero ainda novo na Rede Federal, 4 (quatro) anos, eu acho que a gente vive num emaranhado de burocracia e é tanto processo, é tanta coisa, que dali a pouco eu sinto que eu perco o foco na educação. E daí uma questão que é tão importante, como pensar na evasão fica de lado em detrimento de outro processo, que as vezes não é tão importante, mas é o que está mais evidente ali na hora.

Voltando à tabela 05, referente aos pontos negativos apontados pelos servidores docentes, técnicos pedagógicos e gestores, observa-se convergência com o descontentamento de um modelo de organização empresarial escolar. Foi comum nas visitas aos *campi* e durante as entrevistas presenciar falas de desmotivação de servidores sobre a forma da gestão institucional; ausência de espaço democrático; centralização da organização do trabalho nas chefias; em certas ocasiões e em mais de um campus, crítica ao despreparo dos gestores; valorização do controle de trabalho dos servidores técnicos e docentes; excesso de burocratização; expansão desordenada e desvalorização do trabalho pedagógico.

O modelo empresarial escolar vê a educação como mercadoria e fortalece e é fortalecido, principalmente, pelos princípios neoliberais da sociedade, que é excludente, fragmentado e voltado para a individualização. (SILVA, 2018; LAVAL, 2004).

Outra questão que se evidenciou nas entrevistas foi a desmotivação de alguns servidores, em especial da equipe técnica pedagógica. Considerada uma das características da pesquisa qualitativa e da presença no campo de investigação, foi possível observar outros aspectos que transcenderam os momentos da entrevista. Durante a visita a um campus para aplicação das

entrevistas, foi possível participar de um debate, a convite do Grupo de Permanência e Êxito, com os servidores e, naquele momento, um docente, que não era foco da pesquisa, relatou que, embora não fizesse parte dos sujeitos da pesquisa, gostaria de registrar sua condição de quem se encontrava “cansado” (suas palavras) de ver tantos alunos abandonando e, embora possuísse poucos anos na Rede Federal de EPT, encontrava-se “cansado”, também, por seus processos burocráticos e desgastantes, questão evidenciada pelos participantes da pesquisa ao apresentar os pontos que o IFSC se destoa.

Essa questão não se apresentou na pesquisa apenas nessa fala eventual, pois 33% dos docentes, gestores e equipe técnica pedagógica sinalizaram uma insatisfação com relação à estrutura e organização institucional. Contraditoriamente, em relação à satisfação profissional, sobre o exercício da docência, 92% dos professores consideram-se de satisfeitos a muito satisfeitos com sua atividade na docência e relataram não pensar em mudar de profissão. No entanto, da equipe técnica pedagógica, 75% relataram estar satisfeita com sua atividade profissional e 25% consideram de insatisfeitos a muito insatisfeitos, porém, 50% desses profissionais da equipe pedagógica relataram estar insatisfeito ou já ter se sentido insatisfeito por motivos de desvalorização de sua profissão, falta de apoio institucional, falta de servidores técnicos nas equipes pedagógicas e adoecimentos:

Pedagógico 2 - Olha, acho que hoje eu poderia dizer satisfeita, mas eu já tive épocas em que estive insatisfeita, muito insatisfeita assim no trabalho. Porque, assim, a gente vê poucos avanços, [...] eu acho que assim existe uma falta de valorização do trabalho das coordenadorias pedagógicas de um modo geral, então eu diria que assim, é um pouco em função disso. Porque a gente (suspiros) às vezes acho que é subutilizado no próprio campus de uma forma geral.

Foi evidenciado, inclusive, em falas de outros sujeitos, questões relacionadas à desvalorização do pedagógico, conforme se exemplifica no discurso abaixo:

Gestor 4 - Não é incomum desde quando entrei aqui os pedagogos serem desvalorizados, não pedagogo em pessoa: a função e o discurso. Todos os professores da área tecnológica, qual é o estereótipo que faz? O pessoal com várias teoriazinhas e blá blá blá e está sempre a favor do aluno né, “culpado sou eu como professor”. Então isso mostra a deficiência da forma de olhar para a questão e por respeito àquele cara que estudou e se preparou e ouviu, alguma coisa deve vir importante dali para mudar a minha atuação para ter resultados diferentes né, mas as pessoas não estão com seus ouvidos muito disponíveis para isso não.

É importante destacar que os sujeitos da pesquisa apontaram como ações de apoio à permanência o encaminhamento para as coordenadorias pedagógicas e contato desses servidores com os alunos desistentes em busca de compreender os motivadores e tentar resgatar esse estudante. Do mesmo modo, pesquisa realizada por Coelho (2014) com estudantes também

apontam a atuação do setor pedagógico como ações pontuais de apoio à permanência escolar, questão que também se apresentou no relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU, 2013):

No entendimento da Setec/MEC, outras categorias de profissionais podem realizar o acompanhamento escolar dos alunos e propor medidas de ajustes para aqueles cujo desempenho escolar poderá levá-los à evasão. A referência é aos cargos de pedagogo e psicólogos. A rede Federal possui 791 pedagogos e 320 psicólogos que, somados aos assistentes sociais, totalizam 1.507 profissionais. De acordo com a atribuição destes profissionais, entende-se que é viável a sua atuação na implementação das políticas de redução do índice de evasão. A equipe de auditoria concorda com a argumentação da Setec/MEC e por essa razão considerará esses outros profissionais ao elaborar a proposta de encaminhamento sobre o tema (p. 18).

Dada essa circunstância, esse Setor exerce um papel importante ao dialogar sobre permanência e abandono escolar, no entanto, considerando a insatisfação e condições apresentadas por esses trabalhadores, há que se refletir que espaço o setor pedagógico possui na instituição e que apoio encontram para seu fortalecimento.

Outra questão evidenciada no setor pedagógico e em outros setores da instituição foi o adoecimento. Pesquisa realizada por Santos e Viella (2015), referente aos dados de afastamentos dos servidores do IFSC no período de 2012 a 2014, revela um adoecimento dos trabalhadores, especialmente por transtornos psiquiátricos, que contribui para desmotivação por parte dos servidores e pouco envolvimento nas questões institucionais. Para as autoras, a nova institucionalidade dos IFs, ainda em construção, “gera um ambiente de incertezas e o processo de expansão pode acarretar sobrecarga de trabalho, afetando a saúde do servidor” (*ibid*, p. 974).

Do mesmo modo, pesquisa recente, também realizada no IFSC, campus Florianópolis, por Corrêa (2018) sobre adoecimento no trabalho mostra evidência que questões da organização e relações de trabalho como as apontadas pelos servidores como fatores negativos levam ao sofrimento e adoecimento mental desses trabalhadores. Para a autora,

[..] observam-se no cotidiano de trabalho do IFSC FPOLIS outras questões da organização e relações de trabalho que concorrem para o sofrimento e afastamentos por adoecimento mental, a exemplo: dificuldades em termos de espaços físicos suficientes e adequados para a natureza do trabalho; a presença de uma organização de trabalho centrada em chefias por vezes despreparadas e/ou autoritárias; insuficiente participação dos trabalhadores nas decisões sobre processos e organização de seu próprio trabalho; presença de conflito geracional e ideológico; disseminação de uma ideologia dominante que desqualifica e desconfia do trabalhador do serviço público; presença ainda de atitudes patrimonialistas e ao mesmo tempo o incremento do modelo gerencial empresarial transportado para o serviço público, que estimula e promove a competição, o controle pelo controle e atitudes individualistas próprias do capitalismo, em detrimento da organização coletiva, da cooperação e solidariedade. Essas são condições e situações, entre outras, que pressupõem relações de opressão, conformação, resistências e conflitos, assédio moral e adoecimento no trabalho. São condições que amedrontam, anulam e adoecem não apenas os servidores públicos, mas a classe trabalhadora em sua totalidade, caracterizando-se como processos de

assimilações subjetivas de indivíduos mais vulneráveis no contexto de organização e relações de trabalho. (p.91, grifos meus)

As questões apontadas pelos servidores como pontos positivos e negativos demonstram os motivadores para se dialogar sobre abandono na EPT, pois, além do direito à permanência garantida na Constituição e LDB 9394/96, dialogar sobre abandono e permanência implica compreender que qualidade e permanência na educação estão diretamente ligadas a questões como estrutura física, valorização do trabalhador da educação, espaço democrático, formação inicial e continuada, investimento na educação, construção de uma identidade docente e institucional.

6.2.1 Os espaços de formação dos trabalhadores da educação no IFSC

A formação inicial e continuada é uma questão central e emergente que deve ser levada em conta ao se discutir abandono e permanência escolar. Falar em permanência é falar em formação de professores, não sendo possível ver essas questões separadas:

Pedagógico 6 - A permanência passa em sala de aula. Em sala de aula (ênfase). E se discute a permanência fora da sala de aula. Não é? Tem um monte de projeto lá na instituição, "Ah, eu vou fazer isso; vou fazer isso". "Permanência é isso", permanência no fim se torna uma coisa muito um chavão, um chavão e não é discutido. A permanência passa em sala de aula. Passa por formação do professor, de professor aceitar esse aluno que está chegando.

Pesquisa realizada por Coelho (2014) com estudantes permanentes e também com aqueles que deixaram de frequentar os cursos técnicos subsequentes e concomitantes na Área de Controle e Processos Industriais já sinalizava a importância da formação inicial e continuada ao tratar sobre a temática abandono e permanência escolar. Investigar as possibilidades e desafios de se pensar uma formação inicial e continuada e como a permanência e abandono permeiam essas formações, foi uma das questões abordadas na pesquisa.

Na fala dos trabalhadores da educação, observa-se e confirma-se a questão de uma formação de trabalhadores da educação fragmentada e emergencial. Bem como, a ausência de uma política de formação continuada na instituição, o que transparece em algumas falas:

Gestor 6 - Ao ingressar na instituição tem aquele programa de ambientação na verdade que é feito lá na Reitoria. Acho que hoje até na época que eu fiz era... tinha um momento presencial, hoje eles têm um momento presencial e tem mais um momento EaD. [...] Agora, a formação enquanto formação docente (ênfate), aí sim, o IFSC como um todo, eu acho que ele tem suas limitações.

Pedagógico 6 - Olha, a instituição para... para técnico, ainda incentiva. Nós temos um incentivo de qualificação, existe isso. Burocraticamente existe, mas para professor, essa formação inicial

que tu diz, continuada, eu não acredito que é incentivada não. Se a gente faz alguma coisa de formação pedagógica, como que a gente usa a pedagógica como formação continuada, é esforço nosso. É esforço nosso. Não existe uma formação.

Essa é uma questão nacional, pois no Brasil a preparação de professores da área técnica vem sendo tratada como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e por meio de programas, sinalizando assim uma política de falta de formação pedagógica dos professores técnicos, por parte do governo, conforme apontado por diversos pesquisadores. (MOURA, 2008, 2013b; MACHADO, 2008; GARIGLIO; BURNIER, 2012; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Ao serem indagados sobre ações institucionais voltadas para a formação inicial e continuada, foram citados o incentivo institucional para pós-graduação, principalmente por meio de editais de afastamento dos servidores; os cursos ofertados pelo Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead) e as formações pontuais e eventuais realizadas nos *campi*, especialmente organizadas pelas coordenadorias pedagógicas e gestores.

Foi possível, assim, compreender como a formação inicial e continuada foi historicamente tratada na instituição e quais as suas possibilidades. Ao dialogar com o servidor 6, observou-se que em geral, as formações eram pontuais e fragmentadas, em muitos momentos com o trabalhador assumindo a responsabilidade em buscar a sua qualificação pedagógica, gerada por interesse ou por necessidade:

Docente 6 - Enquanto escola técnica, vamos pegar lá do início, isso não existia, vamos dizer assim, a instituição não tinha muita preocupação[...] eram bem pontuais e normalmente que atendiam muito mais a área administrativa do que a área pedagógica, não que a instituição não discutisse questões pedagógicas, mas ela raramente te ofertava alguma coisa consistente na formação pedagógica.[...] Então a questão das ofertas de capacitação são coisas mais recentes e agora sim tem os editais para você sair para fazer seu mestrado, fazer seu doutorado ou para fazer cursos de capacitações, inclusive com licenças de três meses para os servidores TAEs. [...] Existe uma preocupação em qualificar as pessoas, pelo menos isso que eu tenho enxergado, mas foi um processo construído ao longo dos anos.

Outra questão evidenciada na fala do docente 6 foi a possibilidade atual de formação para pós-graduação através dos editais de afastamento, questão apresentada em muitas falas de servidores como principal ação de apoio à formação dos trabalhadores.

O incentivo para pós-graduação foi a principal ação de formação continuada apresentada pelos trabalhadores da educação, principalmente pelos docentes. Para eles a possibilidade de afastamento para realizar pós-graduação em nível de mestrado e doutorado tem sido um grande incentivo à sua formação:

Gestor 3 – Acho que o instituto tem muitas possibilidades, tanto agora na direção aqui eu percebo, principalmente pelos docentes, no sentido principalmente das pós-graduações, para elevarem a formação e tudo... As possibilidades são muito boas, para mestrado, para doutorado, só nesse semestre nós estamos com cinco professores que vão sair, afastados agora. Então também é uma capacitação muito interessante.

Docente 10 - Eu acho que tem sim, porque você tem os editais para participar de capacitação, nós como professores também temos depois de tempo, quatro a cinco anos tem aquele período que se pode tirar, aquela licença de capacitação, eu mesmo fiz a capacitação de doutorado tudo apoiado pelo IFSC.

O incentivo à qualificação em mestrado e doutorado mostrou-se importante para valorização do servidor. No entanto, há de se observar que conforme o gráfico 09, referente ao percurso formativo dos trabalhadores participantes da pesquisa, a maior parte da busca em nível de pós-graduação é pela sua formação na área técnica de sua formação inicial, o que não implica necessariamente um aprofundamento sobre as questões de educação, compatíveis com a condição profissional atual, que é a docência. Essa questão foi apontada pelo gestor 4 em suas reflexões:

Gestor 4 - Eu considero também que faz parte também da formação é a busca de muitos pela especialização, pelo mestrado, pelo doutorado, mas assim não tão vinculados necessariamente a um projeto de formação e de construção de uma instituição. A maioria, no meu entendimento, é próprio, interesse próprio, carreira. Então muitos desses estudos nem refletem na sala de aula, nem refletem na própria instituição, mas não deixam de fazer parte desse pacote de formação, né.

Faz-se fundamental o incentivo à formação em nível de pós-graduação, porém isso não assegura e não se limita diante da necessidade de formação pedagógica dos sujeitos para atuar na educação profissional. A formação pedagógica possibilita ao docente refletir sobre sua práxis conforme se observou no relato do docente 11 referente à mudança de seu olhar sobre educação ao realizar uma formação em nível de especialização em PROEJA:

Docente 11 - Tinha terminado o mestrado e comecei o PROEJA [...] Mas no PROEJA mesmo, eu lembro, quando, uma das aulas lá, não sei se era didática [...] Até a frase também é lá do PROEJA, eu lembro "vocês são muito conteudistas. Tem que ver o meu conteúdo, o meu conteúdo, meu conteúdo". Ué, deu para passar todo o conteúdo e não viu nada de nada. Se ele viu dois tópicos, aprendeu, já está no lucro. [...] mais uma outra questão que eu falei, que eu lembro das aulas lá do PROEJA, primeiro passo é a questão da aula, que vai ajudar para o ensino, é a questão de motivar, uma aula... uma coisa. E o segundo é também como avaliar o aluno, porque aqui simplesmente eu noto que é muito em cima, duas, três avaliações. Duas aí, e acabou. E tem uma resistência muito grande ainda quanto à recuperação.

É importante destacar que de acordo com a legislação atual, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu artigo 40, determina

um prazo até 2020 para que os docentes em exercício na EPT façam formação pedagógica.

Destaca-se nas diretrizes:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do §2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (grifos meus).

Destaca-se, no entanto, que embora doze dos dezoito docentes bacharéis pesquisados (considerando docentes e gestores) possuíam menos de dez anos de exercício como docentes no IFSC, apenas um mencionou a busca por uma formação pedagógica específica para atender à necessidade de formação até 2020:

Pesquisadora — O que te motivou fazer essa especialização (em EPT)?

Gestor 3 — Bom, foi a fala da obrigatoriedade que a gente tem até 2020 para fazer, então... porque não era o momento, eu estava buscando a minha... no meu encaminhamento profissional que eu estava querendo, há um tempo atrás era procurar realmente o trabalho de pós-doutorado.

O curso mencionado pelo Gestor 3 é uma especialização em EPT ofertada no IFSC pelo Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead). O Cerfead foi criado em 2014 (Resolução 08/2014 do Conselho Superior - Consup) e dentre seus objetivos está o de consolidação das políticas institucionais de formação de formadores, de formação em gestão pública em instituição de ensino e de apoio à EaD. Em geral os cursos ou programas de formação ofertados pela instituição pelo Cerfead são divulgados por meio de editais, sendo cursos e formações eventuais e conforme demanda institucional.

Referente à exigência de formação pedagógica, o Cerfead é uma das possibilidades ofertadas pela instituição para atender essa exigência de formação até 2020. No entanto, pelas falas dos próprios entrevistados, ainda se apresenta como um desafio abranger e envolver os servidores que necessitam atender essa exigência, conforme a fala que segue:

Pedagógico 5 - É uma formação descontinuada né (risos)... [...] O que eu vejo é o Cerfead que tem aquela formação para docente [...] obviamente aberto ao público. Mas quem daqui está fazendo? A pedagoga. Não há um docente fazendo, então eu me pergunto qual a efetividade realmente dessa formação? Para atingir quem?

O Cerfead se apresentou, nas falas dos servidores, como uma oportunidade institucional de formação, no entanto, evidenciou-se a questão da individualização, ficando a cargo do servidor manifestar seu interesse e compreender a importância ou não dessa formação. É importante a reflexão sobre o quanto os docentes estão cientes dessa necessidade e, principalmente, refletir que uma formação pedagógica muito mais do que atender uma exigência legal, tem fundamental importância para uma educação emancipadora e de qualidade.

Outra questão apresentada como ação de formação continuada foram as realizadas pelas coordenadorias pedagógicas, grupos de trabalho ou equipe diretiva do campus. No entanto, essas ações são pontuais e conforme demanda e esforço do campus:

Gestor 6 - A gente está chamando de Programa de Capacitação Didática Pedagógica para 2019. A gente tem um grupo de trabalho então, está atuando esse segundo semestre. Nós ouvimos os docentes, encaminhamos lá um formulário com algumas perguntinhas que eu até vou colocar hoje à tarde. Eles responderem e a partir das respostas que eles colocaram, nós planejamos isso para o ano que vem.

Pedagógico 5 - Então eu acho que assim a ânsia de querer fazer alguma coisa ela parte mais até do núcleo pedagógico⁴¹, da própria coordenadoria a gente sente isso. [...] Eu não vejo uma iniciativa, ou é o núcleo pedagógico que puxa com alguns professores que também sentem essa necessidade, mas eu vejo que não flui que não vai para frente. A gente está tentando pensar projetos sim, amarrar uns projetos que dê uma formação continuada, que dê suporte, que a gente traga alguns debates pertinente hoje para área da educação.

Novamente se observa nos discursos a individualização e fragmentação ao apresentar as propostas de formação continuadas dos *campi*. Outra questão evidenciada ao dialogar sobre propostas de formação continuada e ações foram as divergências e conflitos entre os setores pedagógicos e docentes, conforme se observam em algumas falas:

Pedagógico 2 - A formação didático-pedagógico ela existe se o campus implementar porque não existe uma política institucional nesse sentido e no nosso campus a gente tem dificuldade de implementar a formação didático-pedagógica de forma contínua.[...] Na verdade os

⁴¹ A Coordenadoria Pedagógica do IFSC antigamente era denominada Núcleo Pedagógico. Alguns servidores ainda se referem ao setor dessa forma, embora a mudança na nomenclatura.

professores não estão abertos a formação e existe assim uma tradição histórica de que a pedagogia e engenharia não conversam, de que engenheiros não entendem o que os pedagogos falam e vice versa, então existe essa situação. Os nossos professores têm uma tradição de vir para formação se eles forem convocados, fora da convocação se tem muita dificuldade.

Docente 11 - Não. E inclusive aqui, o pedagógico, todo semestre tenta bastante, naqueles primeiros dias trazer professores, trazer palestrante e tal. E tem uma rejeição, uma descrença. Nas reuniões agora tudo, eles falam literalmente: "Pedagógico não serve para nada – eles falam – vocês só... eles não estão em sala de aula". Eles não conseguem, talvez, ver essa questão.

Foi comum haver relatos de servidores sobre as dificuldades de relacionamento e debate entre o setor pedagógico e a equipe docente, sendo muitas vezes consideradas nas falas dos trabalhadores da educação como uma questão histórica e cultural de que pedagogos e docentes engenheiros não dialogam. Evidenciou-se a dificuldade do setor pedagógico de dialogar com os docentes de forma clara e com metodologias que os mesmos se sentissem acolhidos e parte daqueles debates e, ao mesmo tempo, dificuldade dos docentes de compreender que o exercício da profissão que estão exercendo, ou seja, o exercício da docência, envolve o fazer e pensar pedagógico, sendo inerente à sua profissão esse debate, pois afinal esses sujeitos escolheram ser professor e estão num espaço escolar e não em uma empresa ou indústria.

Outra questão abordada na pesquisa dizia respeito à concepção de ensino que norteia o IFSC. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) vigente, “a concepção de educação que fundamenta o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina é a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, que entende a educação como prática social” (IFSC, 2017a, p. 2.5). No entanto, ao questionar os servidores que temas eles consideram importantes para serem desenvolvidos em formações continuadas foi comum a defesa de uma educação por competência, concepção contrária à apresentada no viés histórico-crítico:

Gestor 1 - Educação por Competências e como avaliar por competências. Porque os professores não sabem como fazer, eles fazem como aprenderam, como era feito com eles.

Gestor 2 - Eu acho que o Instituto deixa a desejar a questão da avaliação por competência, que nunca foi esclarecido o que seria competência, até hoje.

Docente 1 - Para nossa formação? Durante vários anos o Núcleo Pedagógico tentou explicar para nós a questão do método de avaliação por competência e até hoje não conseguiram explicar direito.

Essas falas evidenciam o desconhecimento de que a concepção histórico-crítica é a que norteia os documentos do IFSC e, também, do que é educação por competências. O próprio Projeto Pedagógico Institucional (PPI) apresenta divergências teóricas, como, por exemplo, ao indicar os referenciais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos (PPCs):

Os PPCs devem ser elaborados e implementados para a busca do desenvolvimento de competências - conhecimentos, habilidades e atitudes - dos sujeitos, de forma coerente com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, as diretrizes nacionais e demais documentos oficiais. (IFSC, 2017a, p.2.30)

Estas divergências também foram apresentadas nas falas dos servidores nos momentos que se dialogou sobre formação dos trabalhadores:

Pedagógico 5 - A gente tem um problema epistemológico no instituto [...] hoje o PDI diz que a gente é uma concepção histórica crítica, [...] porém quando a gente vai para prática, a gente vê rolando em nossos Planos de Ensino e em nossos discursos pedagógicos as competências, que bebem de outra fonte de conhecimento. [...] então eu não consigo ver claramente qual é a nossa concepção enquanto instituição.

Gestor 1 - Até no PPI do IFSC isso é bem confuso, tem vezes que fala das competências, depois já fala de outra educação.

Destacando-se que não se evidenciou uma concepção predominante nos discursos dos servidores, foi nítido, ao dialogar com esses trabalhadores, que há diversas defesas na instituição, apresentando-se a defesa de uma educação histórico-crítica com menor intensidade e uma defesa da educação por competência e busca por compreendê-la. No entanto, percebeu-se uma predominância de discursos e visões de educação mais tradicionais e tecnicistas, conforme foi apontado também por um dos participantes da pesquisa:

Pedagógico 4 - Enfim, é uma diversidade de correntes. Eu acho que hoje elas permeiam a prática do IFSC: tradicional, progressista, tecnicista, enfim, eu acho que é um pouco de tudo, assim. Por isso que eu acho que é híbrido, eu acho que não há uma coerência também na prática dos profissionais com a pedagogia das competências. Pelo contrário, há uma grande dificuldade de entender isso também.

Essa fala converge com o apresentado por Frigotto (2018), para quem a perspectiva histórico-crítica, embora presente em grande parte dos IFs, ainda é muito pequena. O autor evidencia em outros institutos questões parecidas às apontadas acima, em que o PPI (Projeto Pedagógico Institucional) declara seguir uma perspectiva histórico-crítica, no entanto o currículo é organizado por competências.

Evidenciam-se espaços de disputa, embora com menor defesa de concepções contra-hegemônicas e mais defesas voltadas para referenciais pragmáticos. No entanto, como aponta Ramos (2010), a síntese histórica na educação profissional configurada pelos referenciais epistemológicos do pragmatismo dificulta a construção de hegemonia pela concepção de educação politécnica e omnilateral dos trabalhadores nesse setor.

A defesa de concepções pragmáticas fortalece a hipótese inicial dessa pesquisa de que, em virtude da ausência de discussão e reflexões críticas há uma naturalização do abandono, que

representa e é representado por concepções de educação que centram no indivíduo a relação ensino aprendizagem, como a educação por competência, pois essas concepções e perspectivas liberais fortalecem um modelo social que é excludente.

Ao longo das análises realizadas nesse trabalho, será possível compreender as concepções e defesas ideológicas presentes nos discursos dos trabalhadores e que convergem com a heterogeneidade teórica e ideológica apresentada acima.

Isto posto, ao dialogar sobre formação inicial e continuada, ficou evidente a questão histórica e estrutural de uma organização de formação continuada fragmentada e individualizada, demonstrando a necessidade de se consolidar uma política de formação dos trabalhadores da educação como ação de permanência escolar.

6.2.2 A permanência e o abandono escolar nos espaços de formação e debate: Por que não falamos sobre isso?

Durante as entrevistas os trabalhadores da educação foram questionados sobre os espaços de formação e debates voltados para a temática permanência e abandono escolar e, assim como com relação à formação continuada, evidenciaram-se relatos de fragmentação, ausência de debates e individualização.

Essas questões foram abordadas de forma mais enfática pelos servidores que atuam nos Grupos de Permanência e Êxito, que relatam dentre seus desafios a dificuldade de estabelecer espaços de formação sobre a temática; a dificuldade de envolver os servidores nesses debates; a carência desses diálogos na instituição; e a superficialidade com que o tema em alguns momentos é discutido:

Permanência 1 - Na minha opinião, há uma grande distância até agora no sentido de compreender qual é o lugar dos estudos e das ações relacionadas à permanência e êxito [...] não há a ideia formada de que é preciso refletir sobre esse tema. A impressão que a gente tem é que todos têm plena consciência de que esse tema, embora ele seja importante, ele está plenamente resolvido e basta que a gente faça o que já está previsto. Quando a gente puxa a conversa um pouquinho mais a fundo, a gente vê que ninguém tem certeza e nem a ideia do que acontece de fato. Basta ver quando a gente foi trabalhar com dados e os dados não existem.

Evidenciou-se inclusive a dificuldade do estudo sobre a temática em algumas falas de membros dos Grupos de Permanência e Êxito, apontando um grupo e alguns servidores mais voltados para atividades somente de execução e dificuldade de estabelecer momentos de estudos.

Para os demais sujeitos da pesquisa, docentes, gestores e técnicos pedagógicos, houve a convergência em suas respostas de que não há uma política ou proposta de formação voltada para temática relativa à permanência e êxito. O que chama a atenção é que 46% desses entrevistados relataram não se lembrar ou nunca ter participado de momentos de debate e capacitação sobre essa temática na instituição:

Docente 1 - Eu não lembro, pode ser que tenha acontecido. Se aconteceu não foi muito relevante (acha graça), porque eu não lembro.

Pedagógico 1 - Boa pergunta, não participei de nada pela instituição.

Gestor 6 - Sinceramente (ênfatisou), eu não lembro.

As respostas dos demais sujeitos (54%) apontaram momentos pontuais de formação específica sobre o tema ou debates que iniciaram e não deram continuidade:

Gestor 4 - Volte e meia há debates sobre isso. Nesses trinta anos teve semanas pedagógicas, já foi assunto e tal. Eu acho que o primeiro problema está nisso: a gente fala, fala sobre o tema, mas a gente não age.

Gestor 3 - Tivemos, tivemos formações pontuais, algumas palestras, tivemos... oficina não, que eu lembro não, mas foram mais assim falas de formato de palestra.

Pedagógico 4 - Ele é um tema que ele está sempre ali, mas parece que ele nunca é visto. (acha graça) [...] Eu sei que teve uma discussão recente da gestão mostrando alguns dados, mas eu não consegui participar, porque estava envolvido em outra atividade.

Docente 10 - Questão internamente né... questão de evasão sempre teve presente como preocupação dos campus, “muita evasão, o que está acontecendo? Será que é problema interno nosso? Problema dos alunos?”. Sempre teve esse questionamento, eles vêm e voltam, o pessoal começa levantar alguns dados, daqui a pouco isso some... já teve já.

Docente 11 - Teve uma reunião "ah, agora nós vamos começar". E daí ficou só naquela reunião (acha graça). Foi isso. Mais ou menos isso, só.

Ao dialogar sobre os debates e espaços de formação relativos à permanência e abandono escolar, verificou-se a individualização referente à busca por acessar esses assuntos, pois evidenciado as ausências de formação ou ações eventuais e fragmentadas, ficou ao interesse do trabalhador da educação a busca pelo aprofundamento ou não dessa temática. Do total dos docentes, técnicos pedagógicos e gestores, apenas 27% relataram ter estudado sobre a temática, justificando a busca em virtude de seu interesse ou necessidade de aprofundamento devido às suas pesquisas de pós-graduação.

Gestor 4 - Bem, eu acho que há dois momentos de interesse nisso: eu como professor eu nunca me conformei em reprovar um aluno; quando fiz sempre fiz com pesar, e nunca achei agradável

saber assim: “poh, cadê o cara na hora de fazer a chamada?” [...] e posteriormente a esse momento continuei lendo né, sempre relacionado a isso e eu acho assim: quando a gente ocupa um cargo tem que se preparar também para os debates.

Pedagógico 1 – Já li sim, inclusive eu li sua dissertação. O que me motivou foram meus estudos e necessidade no mestrado.

Pedagógico 2 - Eu li alguns artigos já. [...] Eu acho que é inerente à própria, à... à própria atividade profissional da gente, queira ou não essa é uma preocupação, e acho que assim oh... sempre tem coisas que acabam agregando, vai muito na busca de ações desenvolvidas, ações implementadas.

Ao questionar sobre as dificuldades em dialogar e trabalhar sobre essa temática, evidenciou-se na fala de gestores e servidores que atuam nos Grupos de Permanência e Êxito a dificuldade de envolver os servidores nesse debate:

Permanência 7 - Nós não somos procurados, mas nós temos desenvolvido um trabalho assim relevante que as pessoas... a gente tem recebido elogios, inclusive. E a gente faz questão também de mostrar o nosso trabalho.

Permanência 10 - Trazer mais pessoas, de outras áreas (acha graça), para ali, para pensar junto. Que as pessoas percebam que essa discussão de permanência e êxito não é só da comissão, que a comissão veio para articular, (...) para pensar no todo e aí mediar, articular mesmo. A palavra é articular; mas que permanência e êxito é da instituição inteira, de cada curso, de cada docente, de cada servidor.

Gestor 5 - Eu dou exemplo assim, nós fizemos a reunião agora [...] quando a gente fala em permanência e êxito, fala assim, "não, mas por que é que eu preciso trabalhar com permanência e êxito? Isso é uma coisa pedagógica". "Pô. Pedagógico (ênfasis). Mas você também é Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão". Nós temos que nos colocar como também coparticipantes disso.

Ao dialogar com os entrevistados sobre os espaços de discussão e dificuldades de realizar esse debate evidenciaram-se questões como: dificuldade em expor os problemas que envolvem o abandono escolar e dificuldades em virtude das demandas e burocracias:

Docente 5 - Olha não sei, talvez até os professores talvez não gostem muito de falar sobre isso, porque é difícil dizer que “eu também faço parte desse problema”, que, eventualmente, pode ser que não seja só problema do aluno também, tem questões dos professores, da instituição. Isso é uma questão. Outra é que a gente perde muito tempo com questões burocráticas e questões como estas, que são muito importantes, não ganham a atenção necessária.

Pedagógico 6 - (acha graça) (silêncio) É aquilo que está debaixo do tapete, não é? Tu tem que revelar muita coisa que está escondido, que está nisso, que passa pela formação pedagógica do professor, a formação continuada...

Gestor 4 - Daí há a inércia... há um conformismo de certa forma, maneira né. Porque para que eu atue de forma significativa para enfrentar esse problema a instituição tem que se comportar de maneira diferente. Eu como professor eu tenho que pensar minha prática, estar

problematizado com isso, eu tenho que repensar minha prática. Enquanto instituição eu tenho que destacar um corpo de profissionais para atuar nisso.

No entanto, a questão que mais se destacou sobre os motivos da ausência de debates e busca de formação na temática permanência e êxito foram questões culturais e históricas: ocorre em várias instituições, sendo algo nacional; há um senso comum já determinado sobre os motivadores do abandono; e, principalmente, há o pensamento de que é algo comum e natural de cursos da área das exatas, sejam técnicos ou graduação, em especial nos cursos que envolvem o eixo Controle e Processos Industriais. Apresentam-se a seguir algumas falas relacionadas a essa discussão:

Permanência 9 - Mas eu acho que tem essa questão do... desse senso comum, tá? Senso comum que eu falo é: "Ah, é porque a pessoa é malandra; ou porque tem falta de base; ou porque é assim mesmo, porque o mundo é assim; eu me esforcei e estou aí", entendeu? "O que é que vocês estão querendo mexer com isso?" Tem outra, é porque dá trabalho também. Aí cada um quer ficar fazendo as suas coisinhas ali.

Permanência 10 - Mas acham que é normal. Mas acham que é normal (ênfatisou). Como muda esses discursos? Com formação. Mas adere à formação, quer a formação, acha que precisa, vê a necessidade? Como se sensibiliza? E o que eu... Que as iniciativas que nós estamos tentando fazer são essas, nas pequenas perguntas por trás a gente levar à reflexão.

Permanência 6 - É o consenso [...] Nós do superior, ali da engenharia: normal (ênfatisou). A gente está ali, primeira turma forma ano que vem, não tem nem dez (alunos) no final, mas "ah é normal, toda engenharia é assim"... primeira turma.

Docente 7 - Porque no nosso curso a dificuldade técnica é grande...[...] Então a gente acha que tem um filtro natural por causa da tecnologia, então por isso que a gente não conversa muito sobre isso.

Nessas falas observa-se que além da naturalização do abandono como algo normal e presente em cursos da área das exatas, há a visão de que a exclusão é inerente a uma instituição ou curso com ensino "forte". Esses argumentos trazem em seus discursos a naturalização de uma sociedade excludente e meritocrática, oriunda de uma visão liberal, onde é normal excluir os mais fracos.

Essas questões foram evidenciadas, também, por Coelho (2014) em pesquisa realizada com estudantes que deixaram de frequentar seus cursos e com aqueles que permaneceram. Apontando que a visão de instituição como "ensino forte" se fortaleceu histórica e culturalmente no país, sendo associada à qualidade, consolidou-se a ideia social de competitividade na qual é natural eliminar o outro e que a Instituição sendo pública possibilita a "todos" o acesso, porém só os "bons e com potencial" têm êxito.

No que se refere à exclusão como algo normal, Dubet (2003) aponta que esse argumento é resultado de uma visão republicana que envolve a escola século após século como algo natural da escola democrática de massa, que afirma, ao mesmo tempo, a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Para o autor, nessa perspectiva, a escola funciona como o mercado que em sua própria lógica tem o princípio básico da integração e da exclusão.

Dada as condições de ausência e fragmentação do debate sobre permanência e abandono escolar, é importante refletir como tem sido construída a visão dos sujeitos trabalhadores da educação sobre os múltiplos fatores que envolvem o permanecer ou abandonar a EPT. O debate com esses sujeitos evidencia que o olhar sobre esse assunto é resultado de sua trajetória profissional, apontando, no entanto, inúmeros desafios para desenvolver ações de reflexão e estudos sobre a temática para compreender a totalidade e complexidade que a envolve e, principalmente, buscar superá-la.

6.3 O ABANDONO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OLHANDO PARA OS DADOS DO IFSC

Uma das dificuldades ao se pesquisar abandono na Educação Profissional é a ausência de dados sistematizados. Dificuldade observada no relatório do TCU (2013) e em vários estudos (DORE; LÜSCHER, 2011; COELHO, 2014; DORE; SALES; CASTRO, 2014) que apontavam a necessidade de indicadores adequados para investigação do abandono na Educação Profissional e Tecnológica.

Embora essa dificuldade de dados do abandono na EPT, pesquisas (COELHO, 2014; MORAES, 2003) evidenciam que os poucos dados existentes apresentam elevados índices de abandono desde a origem da EPT brasileira, situação corroborada pela fala do Gestor 4:

Gestor 4 - A evasão sempre houve né, não é uma coisa nova ou como diz um amigo meu: “estão carregando na tinta hoje” por conta de que é um assunto nacional e na nossa rede, em particular pela provocação do Tribunal de Contas da União, desde quando eu entrei nessa instituição aqui se fala em evasão né. [...] eu acho que historicamente a gente sempre teve esse problema na mão. Já procurei e não achei, teve um professor bem antigo que publicou um livro sobre a escola aqui e no final aparece uma estatística de evasão, eram números altos, altos (ênfatisou), o que temos de diferente, em termos de público está relacionado a própria mudança da sociedade.

A questão da ausência de dados, tanto quantitativos quanto dos motivadores de abandono, representa, pelos trabalhadores da educação, uma dificuldade para trabalhar essa temática:

Docente 10 - O que a gente precisa é ter dados, tem muita dificuldade com dados, achei agora que com o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) os problemas iam acabar, mas não se acabaram, aumentaram, daí dá aquela canseira e você não têm dados, por exemplo, você perguntou “qual o principal motivo”, eu tenho um palpite eu acho que é por causa disso né, não sei qual o principal motivo da evasão... então a gente trabalha um pouco no escuro.

Permanência 5 - Mas mesmo assim, o coordenador, ele não tem o cruzamento desses dados, o pedagógico não tem o acesso. Nesse levantamento de dados que a gente está fazendo, a gente pegou as planilhas dos conceitos e aí começa aparecer algumas incoerências assim... do conselho de classe, com resultado final que foi publicado porque eles não se conversam. [...] Então, essa pesquisa também está servindo pra gente perceber algumas dessas falhas de comunicação.

O sistema acadêmico do IFSC estava em fase de migração no momento da aplicação da pesquisa, passando do antigo sistema acadêmico, denominado de ISAAC, para um novo sistema, denominado Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA - IFSC). Portanto a dificuldade em compreender os indicadores de abandono se fez tanto em virtude da ausência de dados em plataformas nacionais de abandono na Rede Federal de EPT, em especial antes de 2017, período da implantação da Plataforma Nilo Peçanha, quanto em acessar dados institucionais, devido à migração de sistema e dificuldade de acesso aos relatórios de abandono tanto no sistema antigo quanto no novo, inexistentes até o momento da aplicação da pesquisa.

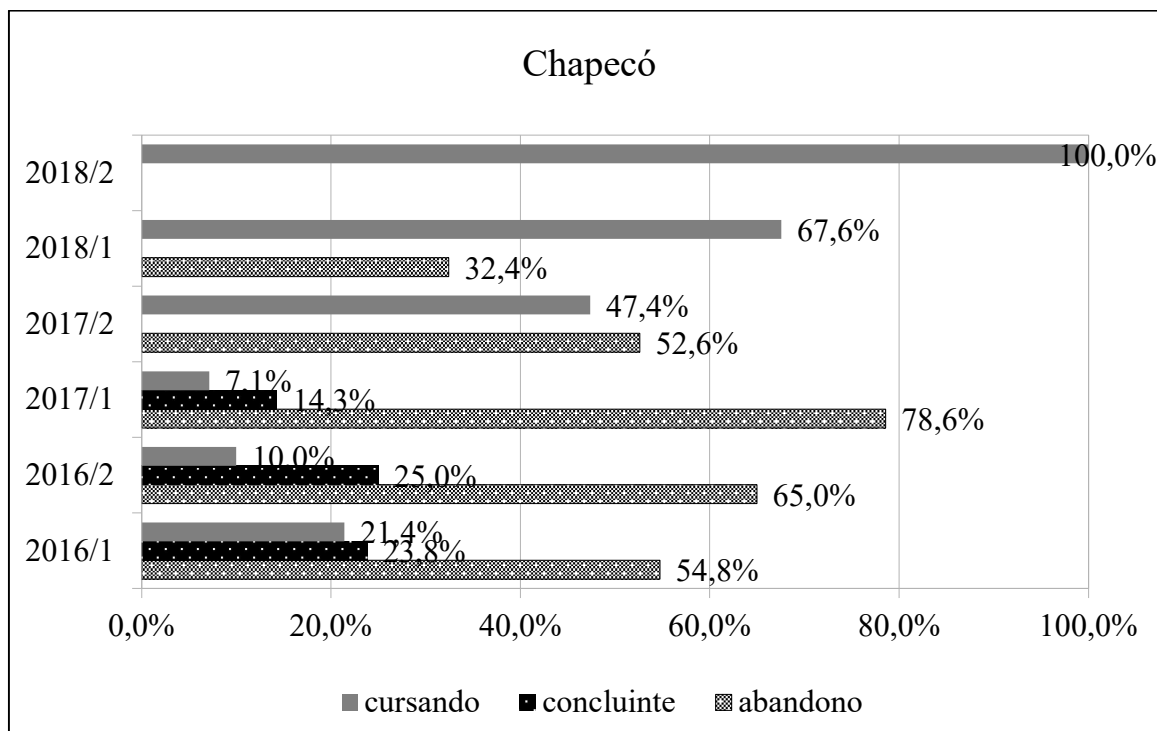
Os servidores também evidenciaram em suas falas as dificuldades de acesso aos dados, bem como algumas divergências encontradas ao se avaliar esses dados em diferentes fontes.

Permanência 5 – E os dados são confusos, não se conversam... se você observar, os dados da Plataforma Nilo Peçanha, não batem com os dados do campus... é bem difícil olhar esses dados.

Os gráficos que seguem mostram os dados a respeito dessas questões nos *campi* envolvidos na pesquisa. Indicam os índices relativos aos estudantes em curso, egressos concluintes e alunos que deixaram de frequentar seus cursos conforme ciclo de matrícula.

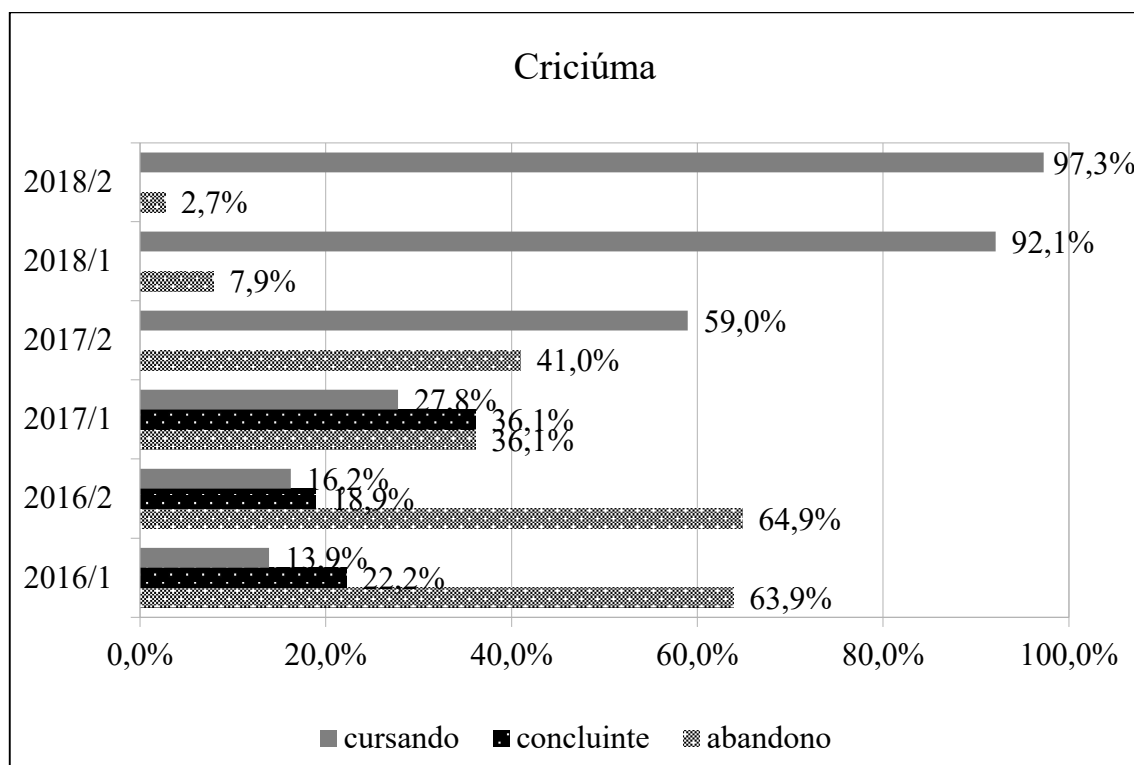
Para gerar esses indicadores de abandono, referentes aos anos de 2016 e 2017 foram utilizados dados obtidos pelo antigo sistema acadêmico do IFSC (ISAAC). No entanto, como no ano de 2018 ocorreu a mudança de sistema acadêmico, não foi possível averiguar os dados da mesma forma para todo período analisado. Nesse sentido, para as turmas ingressantes no ano de 2018 foram utilizados os microdados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha. A estratificação dos dados foi realizada utilizando-se o software R Studio.

Gráfico 10– Dados do abandono – Curso técnico subsequente em Eletroeletrônica – Campus Chapecó



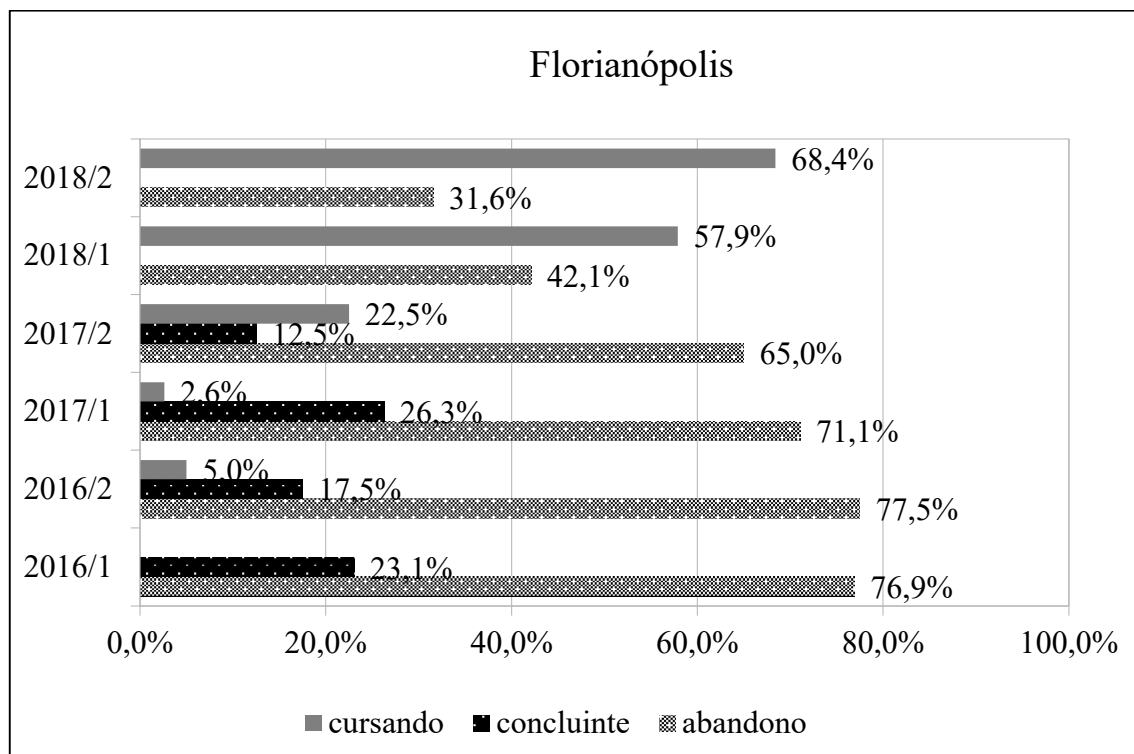
Fonte: Dados de 2016 e 2017 - Sistema acadêmico do IFSC ISAAC. Dados de 2018 - Plataforma Nilo Peçanha.

Gráfico 11– Dados do abandono – Curso técnico subsequente em Eletrotécnica – Campus Criciúma



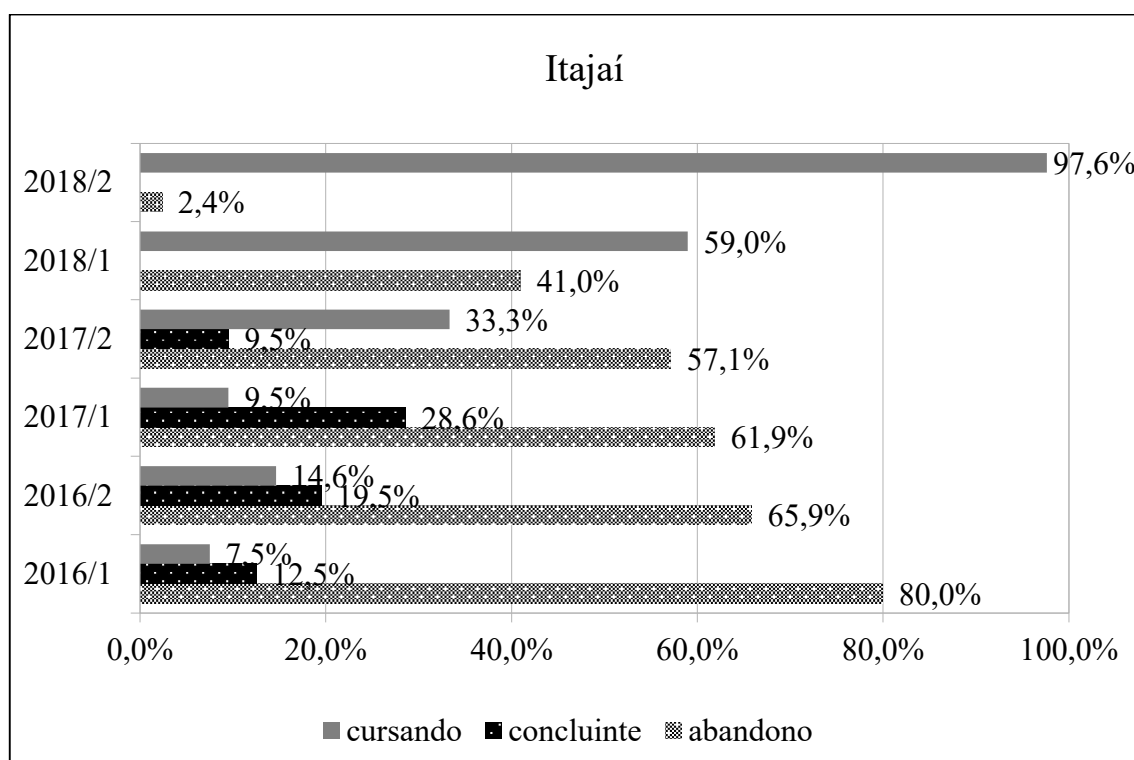
Fonte: Dados de 2016 e 2017 - Sistema acadêmico do IFSC ISAAC. Dados de 2018 - Plataforma Nilo Peçanha.

Gráfico 12– Dados do abandono – Curso técnico subsequente em Eletrônica – Campus Florianópolis



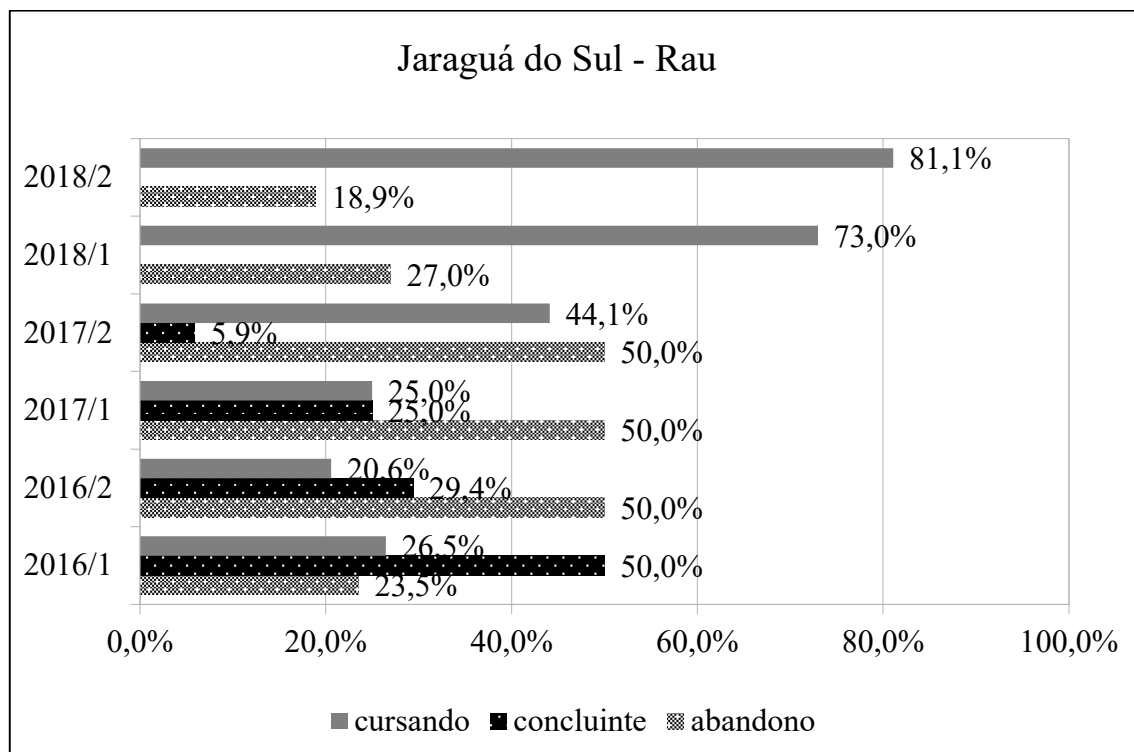
Fonte: Dados de 2016 e 2017 - Sistema acadêmico do IFSC ISAAC. Dados de 2018 - Plataforma Nilo Peçanha.

Gráfico 13– Dados do abandono – Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica - Campus Itajaí



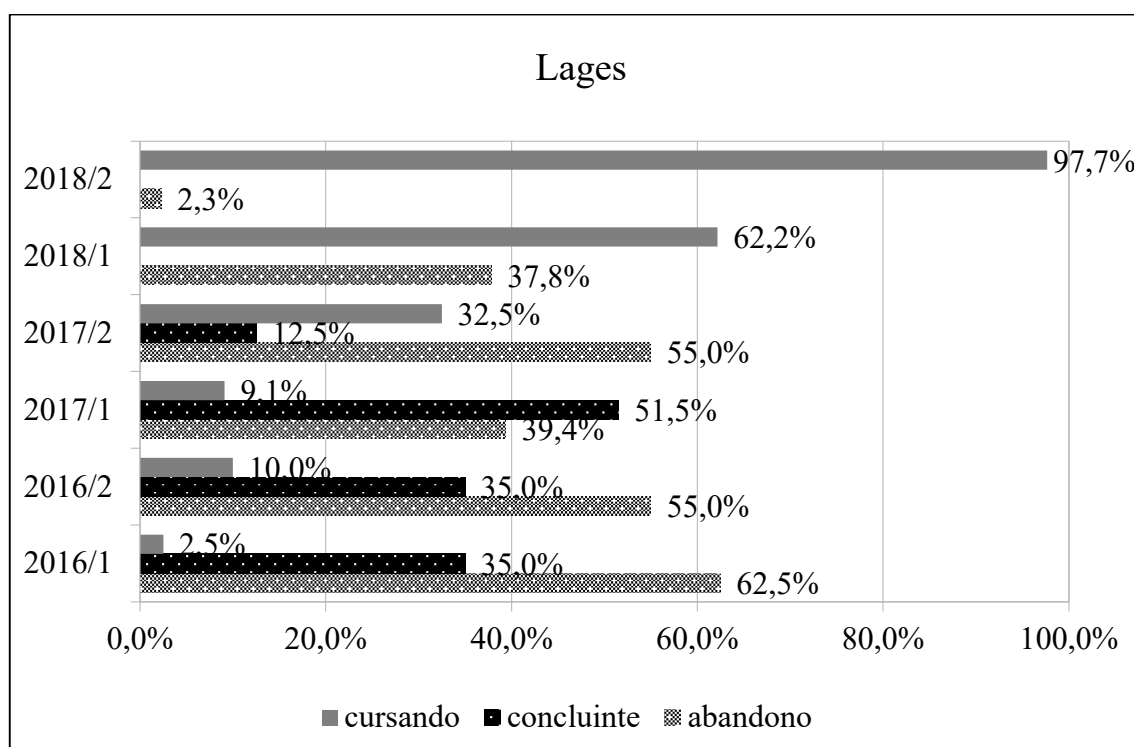
Fonte: Dados de 2016 e 2017 - Sistema acadêmico do IFSC ISAAC. Dados de 2018 - Plataforma Nilo Peçanha.

Gráfico 14– Dados do abandono – Curso Técnico Subsequente em Mecânica – Campus Jaraguá do Sul – Rau



Fonte: Dados de 2016 e 2017 - Sistema acadêmico do IFSC ISAAC. Dados de 2018 - Plataforma Nilo Peçanha.

Gráfico 15– Dados do abandono – Curso Técnico Subsequente em Eletromecânica – Lages



Fonte: Dados de 2016 e 2017 - Sistema acadêmico do IFSC ISAAC. Dados de 2018 - Plataforma Nilo Peçanha.

Uma primeira impressão que se tem ao analisar esses dados é que o abandono está diminuindo. No entanto, essa percepção não se apresentou nas falas dos servidores que comentaram que depois do segundo semestre de 2017 o número de abandono escolar elevou-se em virtude da nova forma de ingresso da instituição através de sorteio público.

No entanto, visto que os números da Plataforma Nilo Peçanha apontam um abandono menor quando comparado com os dados dos semestres anteriores, extraídos de relatórios do sistema acadêmico dos *campi*, e que na fala dos participantes da pesquisa não se apresentou relatos de diminuição do abandono escolar, evidenciam-se os desafios e dificuldades de se realizar esses levantamentos.

Na Plataforma Nilo Peçanha não é possível averiguar o semestre que o aluno estava cursando ao abandonar o curso. No entanto, os mapas de conceitos avaliados no sistema acadêmico da instituição de 2016 a 2017 permitem esse olhar e, segundo esses dados, os maiores índices de abandono escolar foram nos primeiros módulos/semestres, questão que foi confirmada pelos pesquisados, pois para eles o abandono ocorre principalmente na fase inicial do curso.

Para os entrevistados, os principais motivos pelo abandono ser nos primeiros semestres do curso são gerados porque é o momento que o estudante conhece o curso e não se identifica com a área; é a fase em que o estudante percebe sua dificuldade de aprendizagem e não se julga com capacidade para acompanhar; e por não se identificar com a proposta curricular do curso que tem poucas disciplinas práticas em seu início:

Gestor 3 - Eu acho que é o momento daquilo que eu falava do entender o que é o curso, entender o que é o curso e dali...

Docente 1 - No módulo um eles estão ali, mas não sabem porquê e tem os que estão ali, querem, mas tem muita dificuldade e daí também as matérias são difíceis.

Docente 3 - Onde que está maior evasão dos alunos? Está no primeiro semestre, por quê? Não tem muita disciplina prática, não sabe ainda o que é ser um eletromecânico, quando eles vão para o segundo semestre para o terceiro semestre eles veem o que é ser um eletromecânico eles vão para os laboratórios.

Embora a dificuldade de acesso aos dados e desconhecimento desses índices por parte de alguns servidores, todos os participantes percebem o movimento dos alunos em seu cotidiano e confirmam em suas falas o elevado abandono nos cursos pesquisados:

Docente 4 - Eu acho que sim, acho que você entrar com quarenta alunos hoje no primeiro módulo e você, por exemplo, em uma disciplina que eu dou no quarto modulo você ter quatorze matriculados e oito cursando né, de quarenta entrou oito, onde é que estão os outros trinta e dois? E isso acaba preocupando a gente e a maior angústia que dá é a gente entrar na sala e ver

que tem às vezes laboratórios que tem vinte ou trinta lugares e tem oito pessoas e ver aquelas carteiras vazias ali, isso queira ou não queira isso mexe com a gente, onde é que está esse pessoal?

Docente 6 - A gente tem tido assim uma média que na verdade vem crescendo, uma média que a gente fala que é uma média de desistência desse semestre que mais ou menos se repete no posterior e assim por diante, mas ela tende a se elevar. A gente tem percebido muita desistência e estupidamente a retenção assim aumentou nesses últimos quatro, cinco anos, aumentou muito, muito, muito. A gente sempre teve nos cursos da ciência dura, sempre tem uma evasão grande porque é uma coisa pesada.

Docente 8 - No técnico, eu estou no 2º, ou seja, eles já fizeram o 1º. Mas daí já chega ali 20 alunos para mim, entendeu? Eu pego o 2º módulo. Eles vêm um pouquinho já mais amaciados assim, com o esquema da escola assim. Mas eles entram com o sonho de ter um diploma com pouco esforço, entendeu? Eu sou muito direto nas respostas, tá?

Pedagógico 5 - Olha o primeiro e o segundo são assim alastradores, tanto que você ouve nos discursos dos docentes, pelo menos nos conselhos de classe final lá que dá: reprovado, reprovado, desistiu, saiu, desistiu.

Essas falas ratificam os elevados índices de abandono e, ao mesmo tempo, apontam algumas questões que envolvem a temática, como retenção escolar, dificuldade de aprendizagem, naturalização do abandono nos cursos pesquisados, culpabilização do aluno, entre outras, que serão tratadas nesse texto ao dialogar sobre motivadores do abandono.

6.3.1 Dialogando sobre motivadores do abandono e da permanência na EPT: o olhar dos trabalhadores da educação

O abandono escolar é um fenômeno complexo e multifatorial que envolve questões culturais, econômicas, sociais e políticas que se relacionam dialeticamente com os fatores externos e internos da escola, perspectiva essa compreendida por diversos autores que estudam o fenômeno na Educação Profissional e Tecnológica (ARAÚJO; SILVA; MENDES, 2014; COELHO, 2014; DORE; SALES, 2017; FRISCHT, 2017; SILVA, 2003) e apontada na fala de um dos gestores, como se observa:

Gestor 4 - Então empiricamente eu fui levantando os dados e depois fui ler e comecei observar assim: Meu Deus do céu “esse negócio aí, a Dore diz que é um fenômeno multifacetado e bota face nisso”. Então se é um negócio que tem tanta diversidade, tanta diversidade... [...]. Então nós temos a capacidade de individualizar a nossa intervenção e existem ações macro?

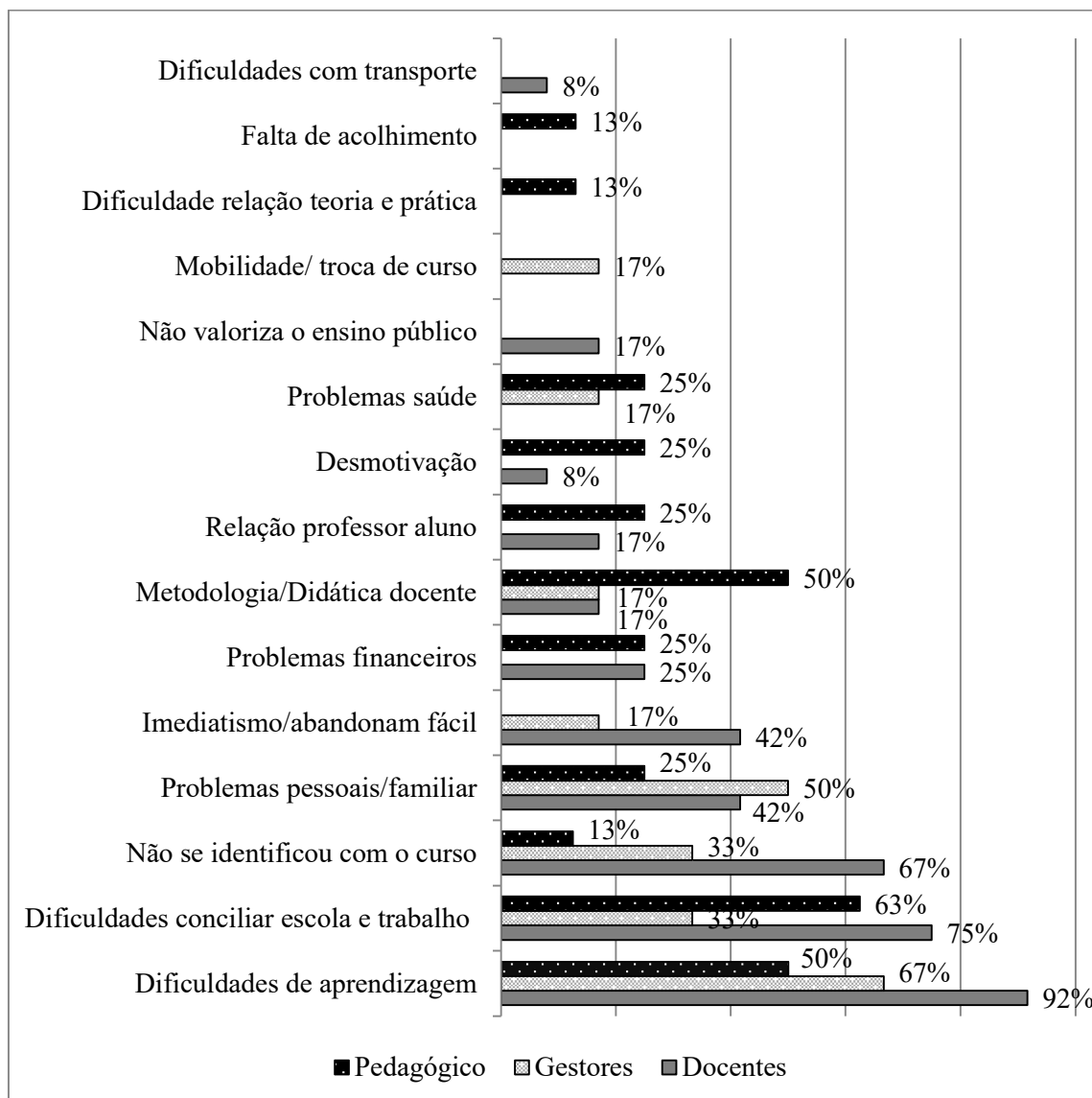
Em busca de compreender as multifaces que envolvem o abandonar ou permanecer, bem como refletir sobre eles, questionou-se aos docentes, gestores e equipe técnica pedagógica a respeito daqueles que eles consideravam os principais motivadores de abandono e permanência dos estudantes nos cursos pesquisados. Salienta-se que todos os participantes compreendem

que os motivadores do abandono e da permanência envolvem múltiplos fatores, ou seja, sempre evidenciaram em suas falas que dialogar sobre essa temática é dialogar sobre diversos motivadores.

É importante destacar que, embora na fala do gestor 4 se evidencie o conhecimento sobre estudos de abandono na EPT, apenas três dos 26 servidores docentes, gestores e técnicos pedagógicos basearam suas repostas dos motivadores de abandono e permanência relacionando-a a algum acompanhamento ou estudo realizado na instituição ou no campus. Os demais relataram desconhecer qualquer estudo ou levantamento de motivadores e os apontaram baseando-se em suas vivências cotidianas na EPT.

Ao olhar para os diversos fatores, tanto do abandono quanto da permanência, observou-se que há diferentes olhares sobre esses motivadores, dependendo principalmente do cargo e formação do trabalhador que atua na Educação Profissional e Tecnológica. Ou seja, não há motivadores segundo o olhar dos trabalhadores da educação, há motivadores apontados por diferentes sujeitos e espaços que esses trabalhadores ocupam, conforme se evidencia nos gráficos 16 e 17 sobre os motivadores de abandono e permanência nos cursos técnicos subsequentes na área de Controle e Processos Industriais, segundo a visão dos servidores.

Gráfico 16– Motivadores do Abandono segundo o olhar dos trabalhadores da educação – Por categorias de sujeitos participantes



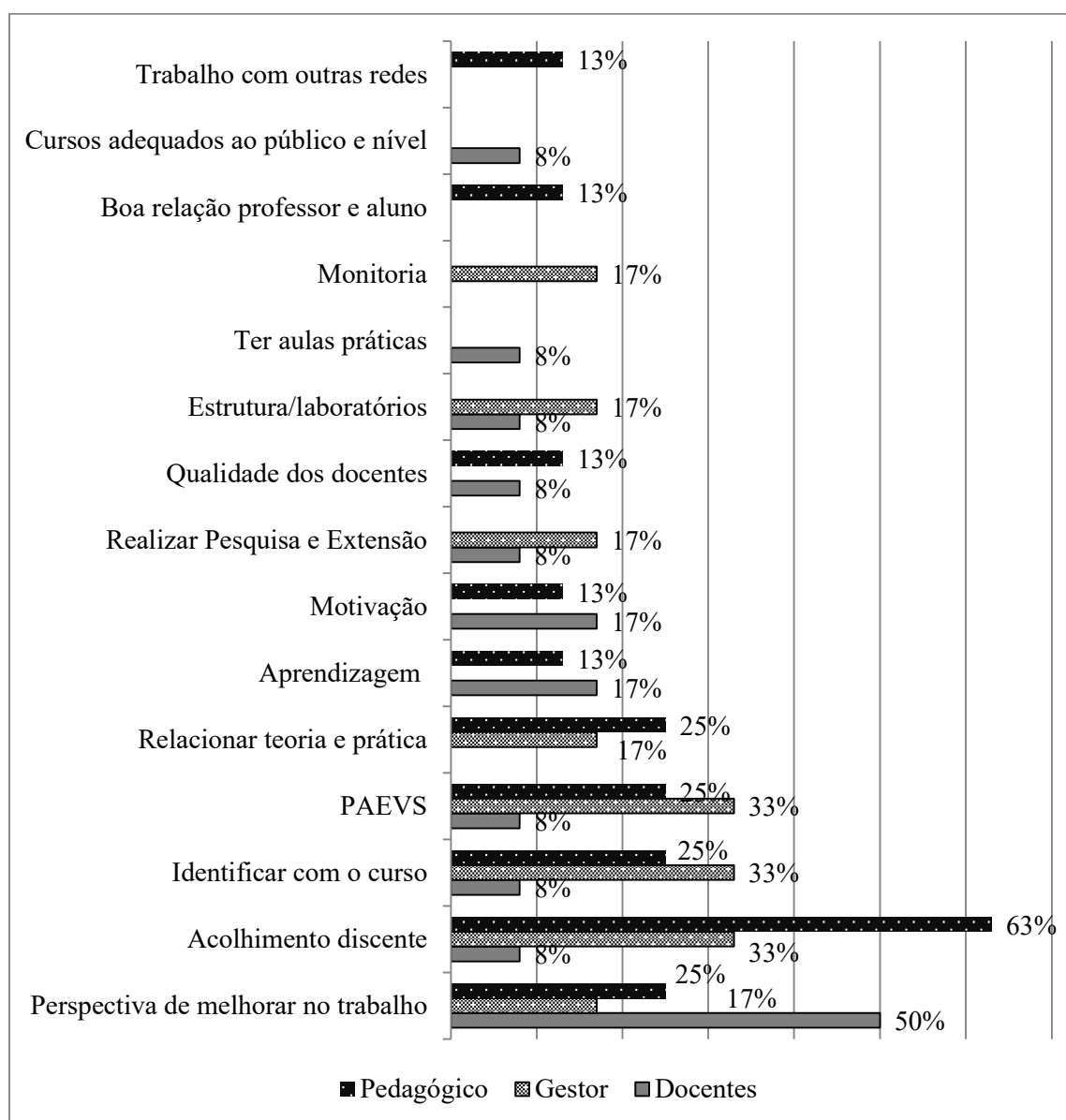
Fonte: Autoria própria (2019)

Ao olhar para os motivadores do abandono escolar, segundo os trabalhadores da educação, percebe-se a presença de fatores internos e externos à instituição e individuais dos estudantes. Embora a concordância de alguns motivadores nos discursos de todos os segmentos de sujeitos pesquisados, como a dificuldade de aprendizagem e dificuldade de conciliar trabalho com estudos, o resultado apresentado no gráfico 16 aponta que alguns motivadores são evidenciados mais por alguns trabalhadores da educação ou apenas por alguma das categorias de sujeitos pesquisados, como o fato de que os estudantes não se identificam com o curso, questão apontada com mais evidência pelos docentes ou o motivador que relaciona o abandono com a metodologia e didática docente, que se apresentou com mais destaque nas falas dos servidores que atuam nas coordenadorias pedagógicas.

Os dados do gráfico 16 indicam que, para os docentes e gestores, predominantemente, os motivadores do abandono envolvem fatores externos e individuais dos estudantes. Dos doze docentes participantes da pesquisa, apenas dois citaram que questões que envolvem a prática docente, como metodologia e relação professor e aluno, podem ser fatores que motivam o abandono escolar. Esses dados nos convidam a refletir: por que os professores da EPT pouco se percebem nos motivadores de abandono escolar?

Referente aos motivadores da permanência, evidencia-se maior diversidade nas respostas entre os segmentos dos trabalhadores da educação, conforme se observa no gráfico 17:

Gráfico 17– Motivadores da Permanência segundo o olhar dos trabalhadores da educação – Por categorias de sujeitos participantes



Dos motivadores para a permanência escolar, alguns envolvem questões externas e internas à instituição e individuais do aluno. Entretanto, de maneira similar, percebe-se que os fatores internos de permanência, que envolvem a prática docente, também se apresentaram com menor destaque nas respostas dos professores participantes da pesquisa.

Evidenciada as ausências de debates tanto voltados para discutir a Educação Profissional e Tecnológica em virtude de formações fragmentadas e emergenciais, quanto da ausência dos debates sobre a temática abandono e permanência escolar, infere-se que a compreensão do servidor sobre os motivadores se deu, principalmente, pela sua vivência e pela sua compreensão do que é educação, sociedade e função da EPT, construída a partir de sua vivência e trajetória profissional.

Na sequência, serão realizadas análises dos principais resultados apontados pelos trabalhadores da educação como motivadores do abandonar ou permanecer, bem como outras questões que envolvem seus discursos ao dialogar sobre esses motivadores.

6.3.1.1 – O trabalhador estudante

Os dados do gráfico 16 evidenciam que a dificuldade de aprendizagem (73% do total de resposta) e dificuldade de conciliar trabalho e estudo (62% do total das respostas) são os motivadores em destaque e apontados por servidores de todos os segmentos pesquisados. Motivador que se apresenta predominante ao dialogar tanto com trabalhadores da educação quanto com estudantes, conforme apontam resultados de pesquisas de autores que estudam o fenômeno na Educação Profissional e Tecnológica, tais como Coelho (2014), Dore, Sales e Castro (2014), Fritsch (2017) dentre outros.

Esses resultados demonstram quem são os sujeitos estudantes dos cursos pesquisados, ou seja, esses estudantes são, em geral, trabalhadores que possuem lacunas em sua aprendizagem ou estão há alguns anos afastados dos bancos escolares. O perfil desses estudantes pode ser observado na tabela 10 elaborada com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019), referente aos estudantes do IFSC que cursaram cursos técnicos subsequentes na área de Controle e Processos Industriais, no período noturno, em 2018.

Tabela 10 – Perfil dos estudantes do IFSC dos cursos técnicos subsequentes na área Controle e Processos Industriais, noturno, 2018

Perfil dos estudantes			Ano base - 2018
Cor/Raça	Declarada	Amarela	2,0%
		Branca	12,9%
		Indígena	0,7%
		Parda	63,1%
		Preta	21,3%
	Não declarada		66,9%
Renda Familiar	Declarada	0<RFP*<=0,5	21,4%
		0,5<RFP<=1,0	35,3%
		1,0<RFP<=1,5	21,9%
		1,5<RFP<=2,5	15,9%
		2,5<RFP<=3,5	3,4%
		RFP>3,5	2,1%
	Não declarada		11,4%
Sexo	Feminino		7,9%
	Masculino		92,1%
Idade	15 a 19 anos		6,6%
	20 a 24 anos		28,2%
	25 a 29 anos		23,3%
	30 a 34 anos		17,9%
	35 a 39 anos		12,0%
	acima de 40 anos		11,9%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL;2019)

* RFP – Renda Familiar Per Capita

Os dados não declarados referentes à cor e raça dificultam organizar um perfil mais preciso nessa categoria, no entanto os demais dados evidenciam a predominância de estudantes homens, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (78,6%) e distintas faixas etárias. Referente ser estudante trabalhador, essa característica se apresentou na fala dos trabalhadores da educação ao serem indagados sobre quem são os estudantes dos cursos pesquisados, conforme se apresenta em alguns relatos:

Docente 4 - As maiores dificuldades hoje em ser um professor, primeiro hoje a gente lida com um público bastante variado. Subsequente é trabalhador, [...] então saber lidar com essas diferenças é uma dificuldade. Outras dificuldades que nós temos: a questão da formação que o aluno traz, nós temos alunos que têm problemas, principalmente público da noite, que tiveram às vezes uma base educacional um pouco fraca.

Docente 7 - Esse aluno é um pai de família, que trabalhou até seis horas e que tenta chegar aqui às seis e meia e não consegue, que a mulher em casa, esposa, companheira está telefonando, ligando para saber que horas volta, se ele vai levar o leite, a comida, se ele não vai levar, o tempo todo. Esse aluno que chega dez horas está louco para ir embora, é um aluno que quer se formar, mas às vezes esse aluno não tem nenhuma... a gente chega a dizer que é semianalfabeto.

Docente 9 - O subsequente é 95% trabalhador, muitos mesmos, e trabalhadores nessas condições também há dez anos, há oito anos sem estudar, sem entrar numa sala de aula, trabalhadores de todas as áreas assim, desde... muitos fora da área eletromecânica e muitos dentro dessa área eletromecânica também, mas a noite assim pessoas, têm jovens também, mas a maior parte são trabalhadores.

As falas também evidenciam sujeitos que, se não são o principal mantenedor, contribuem para o sustento de uma família, ou seja, são sujeitos que além da dificuldade de conciliar estudo e trabalho, têm a dificuldade também de conciliar essas questões com sua família. Motivo justificável para que muitos dos trabalhadores da educação apontassem as dificuldades pessoais e familiares como um motivador do abandono escolar, fator que se apresentou para 42% dos docentes, 50% do gestores e 25% do pedagógico.

Diante do perfil de estudantes apresentado e como já discutido como característica dos Institutos Federais, além da heterogeneidade presente na proposta da instituição pelo seu itinerário formativo, esses docentes encontram em suas salas de aula a heterogeneidade de um público com diferentes faixas etárias e diferentes vivências no mercado de trabalho, seja por atuar na área do curso e sua possibilidade de relacionar com a aula, ou por atuar em outras áreas e dificuldades de relacionar com a práxis escolar.

Referente a lecionar para esses sujeitos, evidenciaram-se falas de docentes que consideram a vivência desse trabalhador como um fator positivo para realizar a práxis escolar. As dificuldades de aprendizagem e a falta de tempo para se dedicar aos estudos, entretanto, são considerados um desafio:

Docente 2 - Olha a principal é a seguinte, é que o aluno que é trabalhador ele é muito mais comprometido com qualquer atividade de sala de aula, seja teórica ou prática, do que o aluno que não ingressou ainda no ambiente de trabalho, eu acho que é uma questão de maturidade só, na minha opinião.

Docente 10 - Ah, positivo é experiência, a aula pode ser mais interativa com algum tipo assim... dialogada, enfim, fazer eles participarem mostrar o que eles sabem, eles trazem informações, compartilham essas informações, experiências deles com os colegas e tenta valorizar as experiências, esse é o lado positivo. Lado negativo é que você acaba ficando mais limitado nos tempos em sala de aula no ensino, não dá para ter expectativa muito grande deles fazerem um grande trabalho fora da sala de aula.

Foi comum nos discursos dos servidores, ao dialogar sobre motivadores de abandono, a dificuldade de conciliar os estudos e trabalho:

Pedagógico 4 – E estou percebendo que a razão econômica da sobrevivência, do trabalho, da prioridade, isso está muito forte também.

Docente 7 - Troca de turno de trabalho é muito grande, isso tem que constar no teu trabalho “ah professor fiz até metade do semestre, mas agora tenho que trocar de turno, não vou conseguir mais vir”. Ou vem aqui, chega oito horas e tem que sair às dez, aí ele diz “professor estava dormindo, estava descansando, porque eu trabalhei até às seis, agora já pego às onze, às dez da noite”.

A questão do trabalho se apresenta numa relação dialética entre os motivadores de abandono e permanência, seja pela dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, ou pela perspectiva de melhoria de trabalho que o curso possibilita ao estudante, como se verifica em algumas das falas:

Pedagógico 7 - Eu acho que têm vários assim que fazem com que eles permaneçam... aqui na região a gente tem muitas indústrias, têm muitas fábricas e um deles, um motivador é a oportunidade trabalhar... então oportunidade de trabalhar muito deles já estão trabalhando e resolvem buscar o curso técnico para se perfeiçãoar, outros vem buscar os cursos técnicos para conseguir uma oportunidade de trabalho nesses lugares.

Docente 3 - Tem aluno que o principal motivador é ele já estar contratado na empresa, ele sabe que o diploma de técnico vai fazer ele crescer lá dentro, o conhecimento técnico vai fazer ele crescer lá dentro. Alguns outros alunos eles entendem que ele está ali aprendendo algo também, melhorando o currículo pra entrar lá na disputa no mercado de trabalho.

Outras pesquisas também evidenciam (DAROS, 2016; DORE e LÜSCHER, 2011; FRITSCH, 2017; FIGUEIREDO; SALLES, 2017) as dificuldades de conciliar trabalho e estudo como principais motivadores do abandono na educação profissional, demonstrando assim, a exclusão do estudante trabalhador que não encontra na instituição condições que atendam sua realidade, conforme comentado por um servidor pedagógico:

Pedagógico 5 - Vejo como um público, como tenho estado mais a noite, que é um público que é realmente deixado de lado. Minha percepção parece que o foco é no ensino médio integrado, [...] Sinto muito essa diferença de acolhida.... de público, [...] No noturno pode ser feita qualquer coisa, as palestras são pensadas para o diurno e não para o noturno, trazer coisas diferentes é para o diurno e não para o noturno, ou então para a engenharia, que é ensino superior, mas não para o noturno.

Nesse sentido, faz-se fundamental discutir que educação se almeja para os que vivem do trabalho, pois há uma ausência histórica de um projeto de educação que atenda aos trabalhadores, como afirmado por Frigotto (2018), para quem

a burguesia brasileira nunca colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional, como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo, que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, com condições de concorrer com o capitalismo central. (p. 46).

De acordo com Fritsch, Vitelli e Rocha (2014), nenhuma política tem contribuído para modificar a realidade do estudante trabalhador, em especial do aluno do noturno. Segundo os autores (2014), além da ausência das políticas, as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas não levam em conta o perfil e a condição social dos estudantes, que exigem práticas educativas que considerem a realidade e o contexto socioeconômico e cultural do aluno. Nesse sentido, como destaca Bernardim (2013) uma das maiores dívidas do estado para com o povo brasileiro é a ausência de investimentos em políticas públicas voltadas para os trabalhadores.

Para uma educação que atenda esses sujeitos, Garcia e Lima Filho (2004) apontam que a educação, considerando o trabalho como um princípio educativo, possibilita a “humanização” e “socialização para participação na vida social” juntamente com o “processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia” (p.30).

Evidencia-se, assim, a importância do trabalho como princípio educativo, fundamentado nos princípios da politecnia como a real possibilidade de uma educação emancipadora humana, a qual, como afirma Kuenzer (2001), é por essência, a melhor escolha para classe trabalhadora a fim de satisfazer, em partes, a sua necessidade de transformação da sociedade. Desse modo, entende-se que defender o trabalho como princípio educativo é apontar para uma Educação Profissional e Tecnológica que possui como função social e emancipação humana.

O trabalho é um dos motivadores que se apresentam em muitas pesquisas e documentos, como no Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014) da SETEC/MEC, como um fator externo à instituição. Questão que se apresentou como crítica em uma fala:

Pedagógico 6 - O trabalho é uma causa externa. Como que o trabalho... como que a pessoa pode optar em trabalhar e estudar? É uma causa interna dele. Não pode ser tratado como uma causa externa. O aluno precisa comer, (ênfatisou) ele precisa trabalhar. Então, não pode ser uma causa externa. Esse (ênfatisou) aluno trabalhador, ele precisa ser acolhido... está muito tempo fora da escola, ele precisa ser acolhido num jeito, naquele horário que ele pode. Então é naquele horário. E não é assim, botando menos aulas durante a semana é que tu vai conseguir. É o jeito. É o jeito de acolher. É como ensinar.

Entende-se que os motivadores internos, externos e individuais são mutual e dialeticamente relacionados, sem sobreposição de importância de um fator sobre o outro. No entanto, na fala do pedagógico 6, chama a atenção o olhar que se tem para o trabalho e a dificuldade, muitas vezes, de pensar ações que atendam a esses trabalhadores, questão histórica demonstrada pela ausência de políticas voltadas para os estudantes trabalhadores, presente em

inúmeras pesquisas que sinalizam o trabalho como um motivador do abandono escolar, em seus mais diversos níveis de ensino.

Dubet (2003) destaca que o fato de ser atribuída a culpa da exclusão ora ao serviço público ora ao mercado/relações de produção, construiu-se, historicamente, uma visão de que a escola não tivesse em si a culpa da exclusão dos alunos, pois em geral ela sempre foi igualitária e justa, transformando a exclusão num fato social externo à mesma. Almejar uma educação baseada no trabalho como princípio educativo é compreender a relação dialética estabelecida entre os motivadores do abandono e permanência escolar, bem como considerar essa questão ao vislumbrar ações de apoio à permanência na EPT.

6.3.1.2 – O processo ensino aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem se apresenta como um fator importante para o abandono ou permanência escolar. Sendo apresentado como o principal motivador de abandono pelos docentes, gestores e equipe técnica pedagógica, a dificuldade de aprendizagem foi citado por 73% dos participantes da pesquisa como responsável por essa decisão dos alunos. Conforme se observa no gráfico 16, esse motivador foi evidenciado por 92% dos docentes, 67% dos gestores e 50% dos servidores das coordenadorias pedagógicas:

Pedagógico 4 - É muito comum, assim, os estudantes jovens trabalhadores, alguns que se aproximam, que ingressam, que estando já um tempo distante, é que eles cheguem com algumas... com alguns déficits, assim, desse conteúdo, de conhecimento. [...] nós temos alunos que tem problemas, principalmente público da noite, que tiveram, as vezes, uma base educacional um pouco fraca. [...] eu creio que essa seja uma das causas de evasão que nós temos, principalmente nos módulos iniciais... A dificuldade de aprendizagem.

Docente 5 - A gente nota dificuldades imensas em matemática, natural né, física na parte que realmente é abstração, mas também de português, até de entenderem o que o enunciado está pedindo...interpretação, interpretação de texto é terrível.

Durante a análise realizada nos mapas de conceito, para averiguar os dados de abandono, foi possível relacionar o abandono escolar à retenção, ou seja, a maioria dos estudantes abandonaram os cursos após reprovação ou notas baixas nas avaliações iniciais, o que pode ser ratificado na fala do docente abaixo:

Docente 7 - Eu acho que ainda a maior dificuldade deles é o motivo tanto da retenção, como da desistência, é a incapacidade de avançar no módulo. Quando ele se toca que é muito difícil para ele e que ele nunca vai conseguir... mas a gente tem os guerreiros, a gente um monte de guerreiros aí.

Para os participantes da pesquisa, a dificuldade de aprendizagem se apresentou como uma questão nacional e oriunda de uma Educação Básica deficitária:

Gestor 3 - eu acho que nós estamos sim com um problema muito grave na Educação Básica em nosso país e quando a gente chega nesses cursos existe claro, como a gente falou...problema dos professores que estão assim, existe, mas por outro lado também existe essa defasagem muito, muito, muito grande.

Docente 4 - Outras dificuldades que nós temos: a questão da formação que o aluno trás, nós temos alunos que têm problemas, principalmente público da noite, que tiveram às vezes, uma base educacional um pouco fraca. Principalmente na matemática.

A dificuldade de aprendizagem, assim como a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, também se apresenta como um motivador importante em pesquisas realizadas em diferentes níveis e cursos da Educação Profissional e Tecnológica (COELHO, 2014; DEBIASIO, 2010; DORE; SALES; CASTRO, 2014; PADOIM; AMORIM, 2015) e, do mesmo modo, se apresentou como uma questão de destaque no relatório da auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU, 2013) realizada nos Institutos Federais:

Um segundo aspecto a ser destacado, corroborado nas entrevistas com professores e pró-reitores, trata da discrepância de conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de sua entrada nos cursos. Isso faz com que parcela dos alunos apresente déficits educacionais significantes, aumentando o risco de evasão. Os déficits educacionais provocam dificuldade de aprendizado, dos conteúdos do curso, para 80% dos professores consultados pela pesquisa enviada pelo TCU. Por sua vez, esses déficits dificultam a atuação dos professores em sala de aula para 75% dos entrevistados, segundo a mesma pesquisa (p.16).

Uma questão que chama a atenção ao dialogar com os sujeitos da pesquisa sobre motivadores é que, contraditoriamente, o fato do aluno aprender não se apresentou como um motivador de permanência em destaque, representando apenas 17% das falas dos docentes e 13% do pedagógico:

Docente 1 - Eu acho que é ele conseguir aprender (principal motivador de permanência).

Pedagógico 6 - E a permanência passa pela aprendizagem. O aluno que aprende, que ele está vindo, está notando que ele aprende, que ele sai bem, ele permanece. O aluno que ele não se sai bem, ele se evade.

Isso evidencia outro ponto importante ao dialogar sobre dificuldade de aprendizagem, o fato de que esse motivador, em muitos momentos, se apresenta ou como um fator externo à EPT, oriundo de uma Educação Básica deficitária, ou como um fator individual, voltando-se para uma culpabilização do estudante pelas lacunas e carências de seu percurso formativo ou suas questões cognitivas.

Compreende-se que a dificuldade de aprendizagem envolve questões econômicas, sociais, culturais e políticas, no entanto, como já denunciava Darcy Ribeiro: “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”, ou seja, a educação a serviço da sociedade capitalista é excludente e sua função social é reproduzir uma sociedade desigual. Nesse sentido a dificuldade de aprendizagem é oriunda de um sistema de educação desvalorizado, que não possui políticas públicas comprometidas com uma educação pública de qualidade para grande parte da sociedade brasileira, representando uma dualidade estrutural, onde o ensino para as classes sociais mais baixas apresenta inúmeros problemas, como falta de investimento, desvalorização dos trabalhadores da educação, péssimas estruturas físicas, salas de aula lotadas, entre outras questões que compromete o aprendizado do estudante.

Voltando-se para compreender quem são os estudantes que estão nos cursos técnicos subsequentes da área de Controle e Processos Industriais, ao observar os dados do perfil desses discentes (tabela 10) evidenciou-se que 78,6% deles possuem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, ou seja, com esse perfil socioeconômico são estudantes que, em geral, fizeram sua Educação Básica em escolas públicas que, considerando a realidade brasileira, apresentam as dificuldades descritas acima.

O motivador “dificuldade de aprendizagem” nos convida para reflexão de duas questões: uma referente ao resultado de uma educação enquanto mercadoria, fundamentada nos princípios excludentes e fragmentados, como a pedagogia das competências, oriundos de uma educação que serve uma sociedade neoliberal e que reforça a estrutura social capitalista excludente. Nessa organização a qualidade da educação é representada por avaliações quantitativas, na qual a formação de qualidade, unitária e na totalidade não tem espaço, apresentando como resultado sujeitos com conhecimentos fragmentados e mecânicos. Outra questão é o processo ensino aprendizagem, que envolvem a estrutura escolar, currículo, formação docente e avaliação.

Isto posto é importante dialogar sobre políticas educacionais voltadas para uma educação emancipadora desde a Educação Básica, bem como defender a formulação de políticas e investimento na educação. No entanto, dada a condição com que o aluno chega na Educação Profissional e Tecnológica, não se pode culpabilizá-lo ou fadá-lo ao fracasso pela sua situação, necessitando, portanto de ações para fortalecer a permanência desse sujeito. Nesse sentido, Dore, Sales e Castro (2014) apontam a “necessidade de mais apoio acadêmico para os alunos (monitoria, aulas extras e apoio psicopedagógico), bem como a reflexão e o aprimoramento das práticas curriculares e pedagógicas” (p.383).

Destacam esses autores que a superação das dificuldades de aprendizagem não é tarefa exclusiva dos docentes ou da instituição de ensino, exigindo, também,

formulação de políticas educacionais integradas, uma nova assistência estudantil, em que as dimensões pedagógicas superem a lógica meramente assistencialista, bem como um efetivo acompanhamento pedagógico para agir preventivamente em relação aos alunos que se encontram em situação de risco de evasão e retenção escolar (*ibid*, p. 16).

Para Silva (2003) o fracasso escolar está associado a um conjunto de condições socioculturais, e seu enfrentamento perpassa por mudanças internas e externas da escola. Ou seja, depende de políticas educacionais que busquem mais do que acréscimos em estatísticas de ingresso e aprovação, além de também estar atrelado a mudanças no fazer pedagógico do planejamento às práticas avaliativas, em busca de ultrapassar uma lógica prescritiva e controladora.

Considerando a importância de olhar para a totalidade que envolve a dificuldade de aprendizagem e o processo ensino aprendizagem, faz-se fundamental olhar para outros motivadores, como as questões que envolvem o docente, tal como metodologia, didática e a relação professor-aluno. Essa questão se apresenta importante, pois pesquisa realizada por Coelho (2014) com 270 estudantes permanentes e 25 estudantes que deixaram de frequentar cursos técnicos concomitantes e subsequentes na área de Controle e Processos Industriais, evidenciou que, para 61% dos permanentes a qualidade docente foi um fator decisivo para mantê-lo no curso e do mesmo modo, dialeticamente, problemas de relacionamento com docentes, representou 21% dos motivadores do abandono do total dos estudantes que deixaram de frequentar seus cursos. Problemática que apareceu nas respostas de 50% dos egressos sem êxito de um determinado campus, ressaltando que no processo ensino-aprendizagem sempre há, pelo menos, dois participantes, os professores e os alunos e, se eventualmente os alunos têm dificuldades na aprendizagem, os professores podem ter dificuldades na “ensinagem”, gerada, muitas vezes, por uma formação deficiente ou mesmo inexistente.

No entanto, ao analisar as respostas dos trabalhadores da educação que participaram dessa pesquisa, conforme dados dos gráficos 16 e 17, verifica-se que a maioria dos docentes não se percebe como parte desse fenômeno, nem de motivador do abandono e nem como um agente importante para permanência, pois poucos professores apontaram motivadores que envolvem a práxis docente.

Os motivadores de abandono que envolvem a práxis escolar foram mais evidenciados pelos servidores das Coordenadorias Pedagógicas, como se observa referente à questão da

metodologia e didática docente, fator que se apresentou na fala de 50% dos entrevistados desse setor e 17% dos relatos de gestores e docentes:

Pedagógico 5 - Eu acho que a gente precisa repensar nossa metodologia, não dá para gente ir para sala naquele esquema de teoria agora, prática depois. Acho que prática e teoria podem andar juntos num outro olhar [...] não dá para fazer junto? não dá para mostrar de uma outra forma? Então eu vejo que isso seriam motivadores: um currículo pensado de uma outra forma para esse aluno.

Gestor 5 - Que a gente tem causa de evasão referente à metodologia que o docente utiliza; [...] E a gente tem “n” situações. Tem a questão da própria instituição, da forma de ensino que a instituição de ensino utiliza, das técnicas que são utilizadas.

Relacionando-se à questão da metodologia, a relação teoria e prática também se fez presente. A dificuldade em relacionar teoria e prática se apresentou em apenas 13% das falas dos servidores das coordenadorias pedagógicas referentes aos motivadores de abandono, e, dialeticamente, essa mesma relação apontou-se como fator de permanência para 25% do pedagógico e 17% dos docentes:

Pedagógico 2 - E eu acho que essa questão da relação teoria prática é um outro elemento superimportante, às vezes os nossos alunos se queixam que ainda falta prática, não estou dizendo que devemos privilegiar a prática, mas numa prática eu posso fazer toda contextualização teórica necessária, então assim eu posso ou trabalhar teoria e depois fazer a prática ou eu posso na prática trazer os elementos teóricos pertinentes, acho que são duas situações bem importante do processo.

Outras questões evidenciadas como motivador do abandono e que tem relação com o processo ensino aprendizagem é a relação professor e aluno, questão apontada por 25% do pedagógico e por 17% dos docentes; e a questão da falta de acolhimento dos estudantes, fator evidenciado por 13% do pedagógico. Motivadores que podem ser exemplificados em algumas falas:

Pedagógico 7 - Tem uma situação que aconteceu com a gente que eu acho que é importante registrar, [...] professores muito insensíveis, mal-educados, grosseiros com os alunos... que fizeram alunos abandonar o curso, então quando a gente foi perguntar, o próprio aluno veio comunicar a desistência, ele falou: “eu não volto mais pra essa instituição enquanto aquele professor tiver trabalhando aqui porque eu não estou aqui para ser maltratado, xingado na frente do meus colegas, para passar por situações constrangedoras, então estou aqui para aprender, eu estou me comportando enquanto aluno que não sabe e que quer aprender, agora se esse professor não sabe entender isso, não sabe que os alunos não vem com curso preparatório para fazer esse curso aqui de vocês então eu acho que vocês precisam rever o trabalho de vocês”.

Docente 11 - já não eram muitos, eram seis, desses seis, quatro desistiram por causa do professor.

Por outro lado, também não se pode cair numa individualização e culpabilização do docente pelo processo de abandono escolar, o qual em muitos momentos se sente também abandonado pela ausência de formação e ausência de suporte institucional para auxiliá-los na compreensão de todo esse fenômeno e totalidade que envolve a Educação Profissional e Tecnológica, conforme foi possível observar:

Gestor 3 - Dificuldade para mim são faltas de... em algumas situações a sensação de impotência que a gente tem e alguns problemas que a gente enxerga e que às vezes a gente não tem a mínima ideia como intervir como fazer ou ajudar, então eu tenho muitos casos de alunos, por exemplo, com algum tipo de dificuldade eu não sei lidar com aquilo.

Docente 2 - Assim, eu percebo que fica muito a cargo do professor é assim, sempre se discute no conselho de classe “ah o aluno X” e “o aluno tal precisaria de um acompanhamento”, mas daí como que vai fazer isso aí? Então assim ter efetividade mesmo.

Essas falas evidenciam os desafios desses profissionais que estão atuando na docência e apontam a necessidade e urgência de políticas de formação continuada, pois o trabalho docente é um fator importante de apoio à permanência na Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa pesquisa, embora o trabalho docente tenha se apresentado como motivador da permanência apenas para 13% do pedagógico e 8% dos docentes, e a boa relação professor/aluno como fator de permanência em apenas 13% do pedagógico, nos discursos dos trabalhadores da educação essa questão foi evidenciada de forma indireta e intrínseca ao tratar sobre o acolhimento discente:

Pedagógico 2 - Se o professor for um professor compreensivo, professor que não acha que “ah, é obvio que tenha que saber aquilo”, então assim essa relação ela tem que ser de cumplicidade, de vínculo, se ela não for uma relação de cumplicidade, de vínculo de pertencimento o aluno vai abandonar, vai desistir do curso, enfim, sei lá, pensar em trancar, essas situações.

O acolhimento dos estudantes foi um motivador de permanência em destaque nas falas dos trabalhadores do setor pedagógico, representando 63% de suas ponderações e sinalizado, também, por 33% dos gestores e 8% dos docentes.

Docente 9 - O acolhimento da equipe, uma aula dinâmica, algum projeto que ele possa se envolver, se sentir importante dentro da instituição isso com certeza permaneça... [...] o aluno ser percebido sabe? Eu acho que deveria isso, é uma coisa muito pessoal em cada um, mas a empatia, o acolhimento, isso faz a diferença.

Pedagógico 4 - Mas eu acho que outros aspectos, assim, que são fundamentais, ou, bom, motivadores, é o estudante sempre se perceber acolhido (ênfatisou).. Então essas nuances, eu acho que sejam professores em sala de aula, seja você aqui quando faz uma ligação por familiar ou para o próprio estudante, quando você recebe, eu acho que isso faz diferença.

Pedagógico 5 - Eu acho que se tivesse uma acolhida de coordenadores, professor, com metodologia... também seria... porque aí quando o aluno vai desistir, se ele se sentir bem, se

“bah aqui é um lugar que eu me sinto bem, que eu estudo, avanço dentro das minha possibilidades”, porque às vezes ele sabe que ele não consegue dar conta de algumas coisas, mas se tu mostrar para ele que ele consegue dentro do tempo dele ou enfim, se ele sente que aqui ele gosta, como ele vai desistir?

O acolhimento do estudante além de envolver as questões do processo ensino aprendizagem, como a relação professor aluno, abarca, também, questões de compreender quem é o estudante e qual sua realidade, fator importante ao pensar ações voltadas para atender os estudantes trabalhadores.

Evidenciadas essas questões do processo ensino aprendizagem, faz-se fundamental refletir sobre a práxis escolar, visto que os trabalhadores da educação têm um papel fundamental de apoio à permanência escolar, do mesmo modo, faz-se importante pensar ações que atendam as reais necessidades de seus sujeitos.

6.3.1.3 – A inclusão excludente

Outro motivador de abandono em destaque na fala dos trabalhadores da educação participantes da pesquisa, em especial para os docentes, é o fato dos estudantes não se identificarem com o curso ou área de estudo. Conforme se evidenciou no gráfico 16, a não identificação com o curso apresentou-se como causa do abandono na fala de 67% dos docentes, 33% dos gestores e 13% do pedagógico. Sobre essa questão da não identificação com o curso, verificam-se duas questões ao justificar esse motivador: uma referente à não identificação com a área de estudo ou proposta do curso e desejo de mudar de instituição ou área, apresentando-se, portanto, como uma mobilidade acadêmica, e a outra se referindo ao desconhecimento da área e, ao iniciar o curso e compreender a instituição e proposta do curso, o abandona, sem perspectiva de mobilidade.

Gestor 4 – Então eu fico pensando: é um problema sério um aluno que está no curso técnico integrado descobrir que não é aquilo que gosta, não sentir motivação e ele migrar para outra instituição de ensino? [...] Ele ainda tem direito de desistir, pois se ele chegar à conclusão que “não é isso que eu quero”, só essa diferença que eu faço.

Pedagógico 8 – Quando é, por exemplo, assim, que: “Ah, eu não me adaptei ao curso, não gostei”, a gente, por exemplo, acha melhor que realmente eles não continuem.

É importante esclarecer que, estatisticamente, tanto a questão da mobilidade quanto do abandono sem transferência de instituição se configuram como abandono escolar. A questão da mobilidade enquanto mudança de curso tem outra perspectiva ao falar sobre abandono escolar, pois se dialoga sobre respeitar a subjetividade do indivíduo, visto que o sujeito pode, durante

seu percurso formativo, ter feito escolhas erradas e, ao constatar que não se identifica com o curso, pode buscar algo que lhe atenda melhor.

Embora essa questão da não identificação com o curso tenha se apresentado com destaque na fala dos participantes dessa pesquisa, esse motivador não se apresentou como um fator determinante do abandono em pesquisas que dialogaram com estudantes de cursos subsequentes, tendo destaque apenas naquelas pesquisas realizadas com estudantes dos cursos técnicos integrados, como se evidencia nos estudos de Padoim e Amorim (2015) e Dias Junior et. al (2017).

A questão de não identificação com o curso se apresentou como importante motivador do abandono, principalmente, para os docentes. No entanto, contraditoriamente, ao dialogar sobre motivadores de permanência, o fato de se identificar com o curso como motivador de permanência se apresentou em apenas 8% dos discursos dos professores participantes da pesquisa.

Além da questão da mobilidade acadêmica ou apenas saída por não se identificar com o curso, outras duas questões chamam a atenção nos discursos de alguns servidores ao justificar em suas falas a não identificação com o curso, a relação desse motivador em virtude dos cursos serem gratuitos e a relação desse motivador com o processo de ingresso no IFSC, especialmente, a partir do ingresso por sorteio público. Alguns discursos se referem à gratuidade do curso como responsáveis pelo abandono:

Docente 2 - tem outro fator também, que eu acho que não tinha falado com você, que é... a gente discutiu também, porque assim como aqui não paga mensalidade, é gratuito, o aluno acha que, assim, “ah, eu vô vê o que que dá, se eu gostar eu fico, se não gostar eu saio porque não paguei nada mesmo”.

Docente 4 - Numa instituição pública, infelizmente, a gente vê que as pessoas entram e pelo fato de não pagar mensalidade, às vezes, não todos, mas alguns, isso pode contribuir para evasão, o pessoal acaba não dando o devido valor e tem toda uma estrutura disponível e o pessoal acaba não aproveitando, na primeira dificuldade vou sair porque também não estou investindo nada nisso.

Os dois servidores citaram também que suas regiões (Sul e Oeste de Santa Catarina) possuem a pouco mais de dez anos ofertas de educação pública gratuita em nível técnico e superior, apresentando uma cultura de que o público não é valorizado e o que é pago que tem seu valor. Além da questão cultural de valorização do pago, essas falas evidenciam também uma visão mercadológica da educação, de valorização do capital em detrimento da qualidade do público e do direito de ter uma educação de qualidade gratuita. A gratuidade do ensino público é um dos princípios da educação garantida no artigo 206 da Constituição Federal de

1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/95, em seu artigo 3º, além de direito, conforme pondera Minto (2018), a gratuidade é uma conquista social. Portanto, na atual conjuntura de mercantilização e financiamento da educação, como proposto pelo projeto Future-se⁴² do governo Jair Bolsonaro, faz-se fundamental fortalecer e defender os Institutos Federais como instituições públicas e gratuitas.

Outra questão presente nos discursos ao citar a questão da não identificação com os cursos foi a questão do ingresso pelo sorteio público, conforme se verificam em algumas falas:

Docente 4 – As pessoas acham que o sorteio é mais democrático, mas eu acho que no exame de seleção, o aluno talvez vinha mais preparado, o aluno que entrava ele vinha mais ciente do que deveria fazer aqui dentro, ele já vinha mais ciente da carreira que poderia seguir, o que o curso ia oferecer para ele.

Docente 5 - Pós sorteio a característica que não é o curso que eles querem, “vim aqui ver qual é”, eles falam mesmo isso né, “vim ver qual é” e não é, não é aquilo que eles desejavam

Gestor 6 - A partir do momento em que eu tenho, tinha, talvez lá um processo seletivo onde eu selecionava (entre aspas) mais alunos para virem para o 'campus', talvez o aluno enxergava um valor maior... [...] E aí, a partir do momento que a gente ampliou a universalização do acesso à educação, a gente também... [...] E aí a partir do momento que a gente ampliou essa oferta, a gente também trouxe o problema da sociedade para dentro da instituição. E aí eu não sei se a gente estava igualmente preparado para lidar com esse problema da sociedade.

Nos discursos em relação ao processo de ingresso por sorteio público, evidenciam-se uma individualização e culpabilização do sujeito, como alguém que não dá valor para a instituição e não tem compromisso com suas escolhas, considerando esses sujeitos, em muitos momentos imediatistas e que desistem fácil de seus objetivos. A fala do gestor 6 também evidencia a questão de que com o processo de expansão e interiorização, oportunizou-se a democratização do acesso a diversas regiões do Brasil, aumentando, entretanto, o número de abandonos, visto que foi oportunizado o acesso, mas não se alterou a essência estrutural, como ponderaram Silva, Pelissari e Steimbach (2013).

Referente ao ingresso dos alunos para todos os cursos técnicos subsequentes e concomitantes da instituição, desde o segundo semestre de 2017 ele tem ocorrido por meio de sorteio público na forma eletrônica, conforme aprovado pelo Colégio de Dirigentes (Codir) do IFSC na Resolução nº 02, de 06 de março de 2017.

⁴² A proposta do Projeto de Lei "Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE", foi lançado em 17 de julho de 2019 pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, do governo de Jair Bolsonaro. O projeto, de adesão voluntária, teve a rejeição da maioria das universidades públicas devido à perda da autonomia universitária; contrato de trabalho e pesquisas administrados pelas organizações sociais (OSs); enfraquecimento da pesquisa básica; prioridade de projetos de pesquisa voltados para o empreendedorismo e inovação, sem interesse social; entre outras questões.

Destaca-se que 58,3% dos docentes participantes da pesquisa relacionaram em suas falas a forma de ingresso por sorteio público com algum motivador do abandono. Seja pelo fato do aluno desconhecer o curso e com isso não se identificar com ele, conforme acima apresentado, ou pelo fato de que esse processo de ingresso trouxe para a instituição estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem:

Docente 12 - Eu particularmente observei o seguinte, que como é sorteio, algumas pessoas simplesmente botaram o nome, não tiveram que fazer prova para fazer o mínimo de nivelamento. Então de fato, tem gente que chega aqui e mal sabe ler, embora antes também tinha, mas agora parece que tem mais. Se a gente continuar as aulas no mesmo nível que a gente dava há três anos atrás, vai reprovar mais pessoas

É importante descrever que dois docentes citaram em suas falas que o processo de ingresso por sorteio público não alterou, de acordo com seus pontos de vista, o perfil dos estudantes nos cursos pesquisados.

Docente 11 - Eu acho que é o 2º semestre já que é por sorteio. Da comunidade acadêmica foi, acharam que ia ser um caos total, acharam que ia acabar com o curso e tudo. Mas ficou do mesmo jeito.

Docente 9 – [...] não deu para notar diferença assim (o sorteio). Não, do técnico não, até porque também tem que ver qual é a quantidade de aluno por vaga...

A fala do docente 9 refere-se ao número de candidatos por vaga no período que o processo de ingresso era por exame de classificação (prova), pois em alguns *campi* e cursos, em virtude do baixo índice de candidato vaga, ingressavam todos os inscritos e, em alguns casos, havia necessidade de abrir novo processo de ingresso em virtude de vagas remanescentes.

Apesar de toda a dificuldade em realizar os levantamentos dos dados de abandono, como se evidencia nos gráficos de 10 a 15, verificou-se que o número de abandonos era elevado antes mesmo do processo de ingresso por sorteio (dados anteriores do 2º semestre de 2017). Como não se faz possível mensurar pelos dados da Plataforma Nilo Peçanha se os números são ainda mais elevados pós ingresso por sorteio público, confirma-se a necessidade de realizar levantamentos sistematizados dos dados de abandono. Entretanto, segundo alguns participantes da pesquisa, esses dados não são distintos dos números evidenciados nos períodos de processo seletivo:

Gestor 5 - Eu sou um extremo defensor dessa questão do sorteio, falo assim, dependendo das opiniões que cada um tem, quando a gente fala de processo seletivo, por que é que vou selecionar os melhores e os melhores para estudar numa instituição que foi feita para atender a um público mais carente? Um público que precisa? [...]. Eu mostro, eu pego ali, eu mostro para eles. Eu

pego ali as médias, eu pego ali a evasão e a retenção e eu mostro para eles que não (ênfatisou) muda. Não (ênfatisou) muda. Tenho todos os dados ali.

Permanência 10 - Eles estão querendo comprovar (ênfatisou) que é por causa do ingresso, que os alunos que ingressam por prova permanecem e os outros evadem. Mas não é o que é real, vendo os dados ali.

Conforme destacam Dore, Araújo e Mendes (2014), o discurso de uma solução pedagógica que se apresenta por um processo seletivo mais rígido, selecionando assim “os mais capazes” e representando apenas os que têm mérito acadêmico assume uma perspectiva saudosista e conservadora que responsabiliza os novos estudantes pela queda na qualidade da educação. Para os autores, é preciso construir políticas que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes, caso contrário “democratizaremos o acesso, mas não democratizaremos o conhecimento, algo imprescindível para rompermos com a cultura escolar elitista, segregadora e dualista” (*ibid*, p.16).

Conforme já discutido ao tratar sobre os dados do abandono, evidenciou-se em alguns discursos a naturalização do abandono escolar, como algo normal e natural da área. Nessa mesma linha, em uma das entrevistas evidenciou-se também discursos de que a seleção e a meritocracia é algo naturalizado por alguns sujeitos da educação, conforme citado abaixo:

Pedagógico 6 - Essa escola para todos, ela é um ponto positivo, mas também está imbuído do negativo que às vezes não é para todos. Que a seleção, a palavra que eles usam é "seleção natural". Que não (ênfatisou) é uma seleção natural. Mas para muitos é uma seleção natural. O sarrafo está aqui, então quem passar para cima vai, e quem estiver aí embaixo não passa. Que não é, não pode ser natural. E não (ênfatisou) pode se naturalizar como uma seleção natural porque essa escola é para todos. Então não é para todos, é para quem passa esse sarrafo, não é? [...] Eu participei muito de divulgação quando a gente veio para cá. A gente ia nas escolas "Olha, a escola é para vocês", "É para vocês". E quando a gente chega aqui, os alunos chegam, 50% de reprovação no módulo um então não é para todos. Então eu me desestimelei de estar chamando esses alunos [...] Nós temos um sorteio, a discussão agora é essa, foi colocar sorteio para todos. Então a vara ficou lá embaixo. Então eles querem ter a prova, porque seleciona, não é? Aí não é para todos.

A democratização do acesso possibilita que estudantes com menor capital cultural e social possam ingressar nos IFs, no entanto ameaça a qualidade de uma estrutura que reforça a meritocracia e a competitividade como referência para garantir uma educação “forte e de qualidade”, *slogan* evidenciado em muitos momentos para referenciar as instituições públicas federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Kuenzer (2005) realiza uma reflexão sobre o papel da escola no processo de inclusão excludente com o mercado. Apropriando-se do termo da autora “inclusão excludente”, considera-se que a democratização do acesso para todos, quando não proporciona ações e reflexões sobre as formas de garantir que aqueles que acessem tenham êxito e permanência,

realiza uma inclusão excludente, pois ao mesmo tempo em que inclui o sujeito, não olhando para sua estrutura excludente, o exclui, culpabilizando-o, inclusive, em alguns momentos pela sua exclusão.

Enfim, concorda-se com o pensamento de Araújo, Silva e Mendes (2014) sobre a inclusão para a emancipação e não para o ajuste social. Defendem os autores:

Não basta apenas incluir pessoas, é preciso emancipá-las para que não se tornem reféns de estruturas sociais paternalistas e assistencialistas; não basta apenas incluir, é preciso garantir a permanência dos filhos dos trabalhadores em espaços educacionais de qualidade que alarguem seus horizontes de conhecimentos, possibilitando, desse modo, a inserção ativa desses cidadãos na vida pública. [...] Enfim, é necessário incluir para transformar, e não incluir para se ajustar à ordem social existente (p.18).

6.4 O DIREITO À PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFSC

Dialogar sobre abandono e permanência escolar é dialogar sobre um direito, pois a permanência escolar é um direito de todos os níveis e modalidade de ensino, garantido na Constituição da República de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9394 de 1996. Portanto, os elevados índices de abandono escolar nos cursos pesquisados sinalizam que muitos sujeitos não estão tendo garantido o direito à permanência escolar.

No Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, segundo alguns servidores participantes da pesquisa, a permanência escolar foi definida como tema principal do ano de 2018, conforme se observa em alguns de seus relatos:

Permanência 7 – A instituição pegou esse ano como o ano para trabalhar permanência e êxito né... é o tema esse ano da instituição. [...] mas será que a instituição... porque a instituição somos nós, professores, todos os servidores, realmente está preocupada com isso?

Gestor 2 - Esse ano o movimento da reitoria é... já foi o primeiro vídeo da Maria Clara (Reitora do IFSC) falando sobre permanência e êxito né, esse ano a grande meta é trabalhar na permanência e êxito.

Gestor 6 - Acho que esse ano a Reitoria, ela assumiu meio que a evasão como uma temática para atuar esse ano assim... Então a gente ouviu bastante a Maria Clara como é que vai este ano e tudo mais.

Considerando que a instituição sinaliza a importância da permanência escolar, aponta-se como fundamental observar as ações institucionais voltadas para garantir o direito à permanência escolar e qual o olhar e compreensão dos servidores sobre essas ações e seu envolvimento nelas.

6.4.1 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no IFSC

Conforme já discutido no referencial teórico, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica uma das principais ações de apoio à permanência escolar é a assistência estudantil, regulamentada pelo Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este programa consiste de ações de assistência estudantil que são executadas por instituições federais de ensino superior, inclusive os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, devido às suas especificidades.

No IFSC, universo dessa pesquisa, a assistência estudantil foi regulamentada na Resolução do CEPE/IFSC nº 01, de 30 de novembro de 2010, com o objetivo, conforme art. 2º, de “garantir condições de acesso e permanência com êxito dos estudantes no percurso formativo” (IFSC, 2010). As ações e programas da assistência estudantil da instituição regulamentadas nessa resolução são: atendimento universal aos estudantes e atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social⁴³.

O atendimento universal da assistência estudantil do IFSC envolve os seguintes programas: Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico; Programa de Saúde e Apoio Psicossocial; Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino; Programa Cultura, Arte e Esporte; Programa de Incentivo à Participação Político-acadêmica; Programa de Iniciação ao Mundo do Trabalho; Programa Alimentação Estudantil; Programa de Atendimento aos Filhos dos Estudantes; Programa Moradia Estudantil. (IFSC, 2010)

Referente aos programas universais do IFSC, “o único que conta com regulamentação específica é o Programa de Alimentação Estudantil” (IFSC, 2016b, p. 14). Este programa, denominado de Programa de Segurança Alimentar do Estudante – PSAE, foi regulamentado em 2014 através da Resolução CONSUP Nº 46 e se desdobra em três planos de ações: Alimentação Estudantil, Cantina Saudável e Educação Alimentar e Nutricional – EAN.

O atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social é realizado através do Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social – PAEVS, que, de acordo com o art. 8º da resolução, configura-se na oferta de auxílios, através de benefícios financeiros destinados aos estudantes matriculados em cursos presenciais com renda bruta per capita de até um salário-mínimo e meio vigente, visando sua permanência e êxito acadêmico. (IFSC, 2010; 2016b).

⁴³ De acordo com a Resolução do CEPE/IFSC nº 01, vulnerabilidade social é apreendida como processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social. (IFSC, 2010)

Do total dos participantes da pesquisa, 97% dos entrevistados reconhecem a assistência estudantil, evidenciando em suas falas principalmente o PAEVS, como uma ação de apoio à permanência estudantil:

Pedagógico 7 – A assistência estudantil é que mais me chama atenção[...] De permanência olha tem alguns programas que estão sendo adotados agora que contribui de certo modo, não são assim os principais motivos que garante a permanência, mas enfim aqui a gente está agora com kit lanche. [...] Tem também a questão do JIFSC (Jogos do Instituto Federal de Santa Catarina). Muitos permanecem com a expectativa de participar dos jogos.

Docente 5 - Nesse campus, que eu sei, tem o PAEVS, que são recursos financeiros para os alunos em vulnerabilidade social, muitos alunos ganham. Nós tivemos uma época um programa de lanche, mas acho que agora eles converteram em dinheiro, o aluno ganhava lanche agora é em dinheiro.

Embora a existência de programas universais, observou-se que na maioria das falas dos servidores há o entendimento de que a assistência estudantil é uma ação mais específica para o atendimento do estudante em vulnerabilidade social, isto é, o atendimento do PAEVS. Apenas um servidor participante da pesquisa trouxe para o debate uma crítica à questão da assistência estudantil voltada para questões de transferência de renda:

Pedagógico 1 – Tem o PAEVS. Aqui na instituição a assistência estudantil é, em geral, transferência de renda e o programa é muito mais que isso.

Alguns autores (DAROS, 2016; SOUZA, 2017; SPRICIGO; SILVA, 2016) realizam a crítica à assistência estudantil voltada para transferência de renda, como uma ação que reduz o caráter multidisciplinar da Assistência estudantil, limitando-se à prática de políticas neoliberais que tendem a transferir recursos financeiros aos usuários em vez de proporcionar estruturas adequadas para prestação dos serviços sociais.

Além do reconhecimento dos servidores de que a assistência estudantil é uma ação de apoio à permanência escolar, também se fez presente em algumas falas do pedagógico, servidores que atuam mais diretamente com o programa, os cortes financeiros na educação, questão que reflete a conjuntura política e que atinge a proposta do PNAES, conforme se evidencia:

Pedagógico 7 - Esse ano foi um dos piores anos da assistência estudantil, agora na última chamada a gente teve 135 alunos que solicitaram e nenhum foi atendido, então fora os outros que já estão na lista de espera... que foram deferidos sem auxílio.

Pedagógico 4 - A política de auxílios financeiros e de suprir essa necessidade, ela não está dando conta. Ela, nos últimos semestres, ela se restringiu, pelo que entendi, com a justificativa de ampliar o uso desse recurso para outras dimensões da assistência estudantil que não só a financeira, mas que num momento de crise econômica, eu não sei se essa foi a melhor decisão

[...]só nove pessoas do campus foram chamadas para serem contempladas, assim, para um universo que nós temos aqui, é pouquíssimo (ênfatizou).

É importante destacar que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um avanço em relação à luta por políticas públicas voltadas para o apoio à permanência escolar. No entanto, na conjuntura política atual, intensificada ainda mais (depois das entrevistas realizadas em 2018) pelos cortes na educação do atual governo, o debate sobre a importância desse Programa e fortalecimento para sua transformação em uma política pública se tornou fundamental.

Referente aos motivadores de permanência escolar evidenciou-se, também, nessa pesquisa, que o Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social – PAEVS foi citado por 33% dos gestores, 25% do pedagógico e 8% dos docentes como um motivador de apoio à permanência escolar, conforme se observa em alguns discursos:

Pedagógico 5 - muitos chegam aqui com dificuldades financeiras muito grandes, então às vezes o auxílio que ele vem buscar junto ao PAEVS, que o programa de assistência, é o motivador para mantê-lo.

Docente 9 - O próprio PAEVS é um motivador bem grande para permanência, com certeza, nossa região aqui é muito pobre, então tem muitos alunos que ficam aqui porque recebem o PAEVS, com certeza.

É importante elucidar que estudos (ANTUNES, 2018; COELHO, 2014; DAROS, 2016) sobre abandono escolar evidenciam que o foco na bolsa, como transferência de renda, não atende os principais motivadores de abandono escolar, apontados, principalmente, pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho e dificuldades que envolvem o processo ensino aprendizagem, questões também apontadas por alguns dos participantes da pesquisa:

Docente 5 - A parte financeira é importante, mas eu vejo mais alunos desistindo por questão de aprendizagem do que por questões financeiras.

Permanência 09 - Acho que essa questão do PAEVS é um avanço, mas não é só isso que vai segurar aluno, é só dar comida e... porque também aí você dá... por exemplo, agora você dá merenda. Aí você dá comida, você dá transporte, você dá... tá. Isso ajuda, isso é bom. Mas isso não garante, tá?

Sobre a efetividade do PNAES como ação de apoio à permanência escolar o Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), define no artigo 5º, parágrafo único, inciso II, sobre o dever de realizar mecanismo de acompanhamento e avaliação do Programa, questão também apontada no relatório de auditoria do TCU (2013).

No entanto, estudos (ANTUNES, 2018; COELHO, 2014; DAROS, 2016; SPRICIGO; SILVA, 2016) apontam a ausência de pesquisas e instrumentos sistematizados de acompanhamento e avaliação do PNAES, tanto institucionais quanto no âmbito da SETEC/MEC, percepção também de alguns gestores, que apontaram a inexistência de uma avaliação sistematizada do PNAES na instituição, assim como de outras ações de apoio à permanência.

Gestor 4 – PAEVS é importante? É. está dando resultado? Não sei. A gente acha que sim.

Gestor 3 – (sobre o PAEVS) Não conheço nenhum trabalho formal que tenha sido feito, inclusive isso é algo de questionamento de auditoria já que nós tivemos, que a gente precisa, mas isso é como IFSC, porque o IFSC pelo menos na auditoria aponta que IFSC não tem estudos realizados. Precisa fazer um estudo melhor de como isso está impactando.

Saliente-se que, em 2016, foi elaborado um relatório relativo à avaliação do PAEVS (IFSC, 2016b), não havendo, entretanto, nesse documento, uma avaliação sobre a efetividade do programa para permanência dos estudantes. Para o Gestor 3, uma das principais dificuldades de realizar o acompanhamento é a existência de poucos servidores nas Coordenadorias Pedagógicas, setor que, em geral, realiza a execução do Programa, conforme se aponta:

Gestor 3 - Falta, falta sim... é que também falta pessoas para isso, a gente precisa de muitas pessoas para conseguir dar conta disso. Temos um assistente social apenas e ela está com problemas de saúde inclusive, está até afastada agora.

O que chamou a atenção em algumas falas sobre a assistência estudantil foi a exacerbação de trabalho realizado pelo Programa, em especial dos servidores das Coordenadorias Pedagógicas, conforme se verifica:

Pedagógico 3 - Então o PAEVS super consome a gente [...] A assistente social fica ali, PAEVS, PAEVS, PAEVS assim, se adoecendo, como ela está de licença agora, é doentio o negócio.

Pedagógico 7 - O trabalho acaba engolindo a gente e aqui a gente tem muito problema por conta da vulnerabilidade social, a gente acaba sendo engolido pelo PAEVS então ali no setor todo mundo trabalha com a Assistência Estudantil.

Docente 9 - O núcleo (pedagógico) poderia até fazer uma coisa assim, mas para o núcleo é um desespero das meninas, ficam ali na função uns seis meses de PAEVS [...] elas não fazem nada além de fazer isso aí

As falas sinalizam que o envolvimento com o Programa exige tempo de seus trabalhadores, sugerindo que em certos momentos, esse envolvimento compromete, inclusive, a atuação dos trabalhadores do pedagógico em atividades relativas ao processo ensino-aprendizagem. É evidente a importância desse setor para realização do PNAES, no entanto

apresenta-se como um desafio entender seu papel ao refletir sobre a totalidade que envolve o permanecer ou abandonar a escola. Diante do exposto, evidenciou-se que a política de assistência estudantil tem um espaço de destaque na instituição ao dialogar sobre o direito à permanência escolar. No entanto, ainda se apontam os desafios de sua avaliação, bem como a necessidade de voltar-se esforços para entender os principais motivadores de apoio à permanência e que ações podem atender esses motivadores.

6.4.2 O Plano de Permanência e Êxito do IFSC

Uma ação que fomentou o olhar sobre o abandono nos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica (IFs) foi a auditoria realizada de agosto 2011 a abril de 2012 pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que apresentava como um dos objetivos caracterizar o abandono escolar na rede e apresentar medidas para reduzi-lo. (TCU, 2013).

Em resposta à auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2013), em 2014 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) elaborou um documento orientador para superar o abandono escolar, denominado “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal” que orientava a elaboração de planos estratégicos de combate ao abandono na rede. Dore, Sales e Silva (2017) destacam que, a partir de então, sucederam-se outros documentos normativos e ações que começaram a ser desenvolvidas diretamente pelas instituições de ensino.

No Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, os trabalhos para elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC (PPE-IFSC) iniciaram em 2016 em atendimento ao Ofício Circular nº 60 de 17 de julho de 2015 da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal da SETEC/MEC. A metodologia realizada para desenvolver o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC seguiu orientações do Documento orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal e da Nota Informativa 138/2015 da Diretoria de Políticas de Educação Profissional da SETEC/MEC, sendo composta por cinco fases: Fase 1 - Instituição de comissão interna; Fase 2 - Elaboração de diagnóstico quantitativo; Fase 3 - Elaboração de diagnóstico qualitativo; Fase 4 - Consolidação do plano estratégico; e Fase 5 – Monitoramento e Avaliação das ações. (IFSC, 2018)

Em 2016, foi instituída a Comissão Interna Geral e as Comissões Internas locais em todos os *campi*, com o objetivo de iniciar a primeira fase do plano e realizar o trabalho de levantamento dos dados quantitativos e qualitativos dos motivadores do abandono no IFSC. (IFSC, 2018). A metodologia previa envolver todos os sujeitos da EPT, no entanto,

considerando apenas os servidores docentes, gestores e pedagógico que já trabalhavam no IFSC antes de 2016, ou seja, aqueles que efetivamente faziam parte do quadro de trabalhadores no momento em que foi realizado o levantamento dos dados quantitativos e qualitativos para construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC, cerca de 41% deles relataram em suas falas lembrar de ter participado de momentos de debate ou construção desse levantamento. Esse índice diminui ao retirar os gestores, visto que, geralmente foram os diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão quem conduziram essas ações nos *campi*, isto é, considerando apenas os docentes e servidores do pedagógico que trabalhavam na instituição antes de 2016, apenas 31% relataram conhecimento desse levantamento.

Referente a essa fase de levantamento dos dados, as falas de alguns dos servidores dos Grupos de Permanência e Êxito participantes dessa pesquisa envolvidos nessa fase da elaboração dos diagnósticos qualitativos e quantitativos evidenciam as dificuldades encontradas:

Permanência 9 - Até na época eu falei assim: "Olha, se vocês conseguirem fazer essa estratégia do jeito que está aí, vai para os *campi*, discutir com os alunos, discutir com professor, [...] não está ruim", porque a ideia do... do projeto era essa, que você voltasse para os *campi* e pudesse colher os dados com os atores que estavam lá. [...] Só que não deram tempo para fazer isso e nem (ênfatisou) trabalharam com as pessoas para fazer isso.

Permanência 10 - Cada coordenação fez da sua coordenação, nós estávamos junto ali. E também foi um relatório assim para responder, que estava vindo lá da SETEC, mas dizer que foi feita uma discussão interna a respeito (balança cabeça negativamente). Eu lembro que foi corrido, corrido.

Permanência 1 - Então, enfim, isso foi em 2016, segundo semestre, a gente ficou pressionado pela aquela coisa... confusa, grande, pesada.

Os servidores dos Grupos de Permanência e Êxito demonstraram que as principais dificuldades foram: o tempo para executar a metodologia proposta pela SETEC/MEC; a ausência de uma formação para preparar as pessoas que estavam a frente desse processo; a dificuldade de envolver todos os sujeitos da EPT; e a metodologia trabalhosa de levantamento dos diagnósticos.

Referente à metodologia, evidenciou-se em alguns relatos de gestores e docentes que estiveram ativamente envolvidos nesse processo o imenso trabalho e dedicação que alguns *campi* empenharam nesses levantamentos, como se observa:

Docente 10 - Montamos um comitê, um grupo para discutir isso e trabalhar forte nesse diagnóstico, então foi trabalhado várias horas em cima disso. [...] Nós fizemos caminhos dos mais trabalhosos, poderíamos ter passado um questionário para eles responder e só tabular e pronto, teria formas diferentes de fazer, nós fomos, talvez, pelo caminho mais trabalhoso, foi

sentar com a turma e conversar mesmo. [...]... também foi conversado com professores, [...] e começar fazer reuniões e montar também as ações.

Gestor 2 - A gente levou muito a sério, a gente fez reunião pra caramba sobre o plano de permanência e êxito em 2016. [...] a gente elaborou algumas questões que a gente conseguisse identificar, pela resposta do aluno, o que se enquadravam [...] eram questionários para os docentes, para os gestores, para os alunos, e uma reunião geral se não que engano. [...] São cinco cursos, a gente teve quatro reuniões por curso [...] então a gente teve vinte reuniões para fazer isso, depois tinha que tabular, tinha que escrever relatório.

Essas falas demonstram o envolvimento de alguns *campi* para executar esse levantamento e, somando com as falas anteriores dos servidores dos Grupos de Permanência e Êxito, também evidenciam que nem todos os locais utilizaram da mesma metodologia para realizar o levantamento desses dados.

Realizado o trabalho de levantamento, os dados que resultaram em inúmeros motivadores foram enviados ainda em 2016 para a Comissão Interna Geral, na Reitoria, conforme se depreende de algumas falas:

Permanência 1 - Tanto que resultou num monstro. Resultou num hall de causas que não sei quantas são, mas deve ser umas duzentas, enfim, resultou num documento que é de difícil, embora ele seja completo no sentido de que ele atingiu um espectro bastante amplo, no sentido do diagnóstico, ele é frágil porque quando você tem demais causas né... então enfim você precisa organizar isso um pouco e aí fica um pouquinho mais difícil de ser compreendido.

Gestor 2 - Eu, na verdade, elaborei para o campus um relatório geral no final porque tinha muita coisa semelhante, muito parecido e encaminhei para reitoria.

Essa informação é ratificada no documento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC: “o resultado do trabalho foi encaminhado à Comissão Interna Geral que passou a reunir e a sistematizar as informações com vistas a elaboração do PPE-IFSC” (IFSC, 2018, p.23). Após trabalhar com os resultados levantados nos *campi*, a Comissão Interna Geral elaborou um documento que resultou no Plano Estratégico de Permanência e Êxito, aprovado em agosto de 2018. Dentre as críticas dos participantes da pesquisa sobre o Plano estava a demora em retornar à comunidade acadêmica esse documento:

Gestor 2 - Mas a reitoria agora em 2018 veio falar sobre isso, eu acho que eles poderiam ter feito alguma coisa um pouco mais rápido, porque todo trabalho que é para fazer aqui dentro do campus, parece que é tão fácil, mas não é. [...] dentro de um semestre a gente tem conselho de classe, tem todo o resto, não parou o campus para fazer isso, [...] então eu acho, eu encaro com... parece que o trabalho não está sendo valorizado.

Docente 10 - 2016 passou-se muito tempo e nós não montamos um plano, nós não montamos como avaliar isso aí, não estabelecemos metas e objetivos. Ficamos ali dormente, adormecido e a gente foi fazendo ações, isoladamente, sem planos, são várias ações, mas não é um plano ainda [...] então esse retorno da reitoria ou do Instituto assim, não teve.

As críticas, no entanto, não se limitaram apenas na morosidade para elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC, mas também a forma como ele foi apresentado, conforme se evidencia:

Gestor 2 - Em 2018 chamaram, numa reunião, para mostrar o plano, ninguém perguntou nada... De forma superficial, rápida: “esse aqui é o plano, assim, assim, as metas assim, assim, assado, vai pro CEPE (Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão), depois a gente manda para vocês”.

Gestor 6 - O contato que eu tive com o Plano de Permanência e Êxito foi o encontro EPE (Ensino, Pesquisa e Extensão) do primeiro semestre que basicamente foi uma explanação de “Ó, estamos fazendo isso, está sendo implantado” [...] Mas de consulta no sentido de contribuir para... com a proposta que estava sendo encaminhada, não.

Permanência 1 - Inclusive a apresentação do próprio Plano de Permanência e Êxito, a gente acha que ela foi apressada, digamos assim, atropelada, lembra que ela foi atropelada, não sei se você viu o histórico, foi para o CODIR (Colégio de dirigentes do IFSC), aí no CODIR não queriam falar, queriam aprovar, aí foi pro CEPE a toque de caixa.

Conforme se observa na Resolução do CONSUP (Conselho Superior do IFSC) nº 23, que aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC, esse documento foi aprovado, *ad referendum*, em 20 de agosto de 2018 pela reitora e presidente do CONSUP em virtude da ausência de quórum regimental para apreciação dos pontos de pauta daquela reunião do Conselho.

Referente ao conhecimento do documento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC, dos servidores docentes, gestores e pedagógico, 42% desconhecia a existência de documento, 35% conheciam o plano e 23% sabiam da existência do documento, mas não o haviam lido. Visto que os gestores, em específico, tiveram apresentação desse plano em encontros de diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão, ao considerar o conhecimento deste documento apenas por parte dos docentes e pedagógicos, evidencia-se que 55% destes sinalizaram desconhecer a existência desse plano, 30% sinalizaram saber da existência, mas não terem lido o mesmo e apenas 15% já o haviam lido. É importante destacar que as entrevistas foram realizadas no momento de apreciação e aprovação do plano nos colegiados da instituição, podendo, atualmente, estar mais conhecido pelos servidores, no entanto evidencia os desafios de democratizar o debate e conseguir a participação da comunidade nos momentos de criação e aprovação dos documentos institucionais.

Referente às expectativas com a instituição de um plano voltado para à permanência nos cursos do IFSC, um gestor apresentou uma perspectiva positiva referente ao documento:

Gestor 6 - Eu ainda tenho essa expectativa de que esse documento vai trazer uma contribuição positiva porque... no sentido de permitir uma certa continuidade. [...] Então a minha expectativa

com relação a esse plano é que tenha justamente algo maior para que a gente possa em cima desse objetivo maior, e tendo ações pontuais, já sabendo o que a gente quer.

No entanto, dadas as questões já apresentadas, presenciou-se falas de descrédito deste documento como algo que possa contribuir para a permanência escolar, conforme se evidencia:

Pedagógico 1 - Parece que terá um plano de permanência organizado pela reitoria, mas quer saber minha opinião, isso não vai dar em nada, só é feito para responder a solicitação.

Pedagógico 6 - Eu já quando eu vi aquilo ali pronto e já engessado, poxa, não é isso aí. Não é. É mais um. Mais um que está vindo para não ter sucesso.

Gestor 4 - Eu não sei se você teve acesso ao plano estratégico de permanência e êxito. [...] eu até digo: “ah eu concordaria plenamente com se isso aí foi feito para entregar para o MEC, para o MEC entregar para o TCU”, já que tem pressão, tem que entregar, entrega isso mesmo e torce para que não leiam, para gente não passar vergonha. Mas enquanto um instrumento que realmente capacite a rede a intervir nesse processo de aprendizagem... ele é desconexo, ele é... ele considera tudo igual.

Permanência 1 - Na minha opinião, esse Plano de Permanência e Êxito é senão uma perda de tempo, é um grande retrocesso, porque as pessoas que estão envolvidas nas comissões por origem no plano, são membros natos dos comitês nos câmpus, já são os gestores, já são chefe DEPE, coordenadores de curso... eles já têm que ter essa responsabilidade, então isso não vai mudar nada.

Para o servidor do Grupo de Permanência e Êxito, Permanência 1, essa comissão é composta por pessoas que ocupam cargos na instituição que deveriam ter intrínsecos a preocupação com o abandono escolar e envolvimento em ações de permanência escolar. Além de que, para esse servidor,

Permanência 1 – Como ninguém domina efetivamente o que é esse fenômeno, a gente não consegue compreender o fenômeno com as nossas singularidades, com as especificidades, etc... como acabamos de conversar, nós vamos acabar, muito provavelmente decidindo por ações que são tradicionais, conhecidas, não que elas sejam ruins, não estou dizendo isso, até porque a gente não tem medição disso, [...] mas limita bastante a possibilidade e o alcance desse plano, como uma coisa nova assim. Não vai ter nada novo lá.

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC (2018), indica inúmeros motivadores do abandono escolar, apresentados em três dimensões: externos à instituição, individuais dos estudantes e internos à instituição. O documento aponta, contrariamente ao apurado nas entrevistas, que os fatores internos à instituição são os que aparecem com maior destaque no diagnóstico qualitativo. No entanto, o documento não sinaliza quais desses motivadores apresentaram-se com mais destaque.

Do mesmo modo o documento também aponta numerosas proposições de medidas de combate ao abandono e retenção dos estudantes a partir do diagnóstico qualitativo, que, conforme entendimento da comunidade acadêmica, deveriam ser adotadas para apoio à

permanência escolar. No entanto, as 93 medidas (anexo 01) propostas se referenciam aos objetivos e iniciativas estratégicas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-IFSC) e não apresentam relação direta a determinado curso ou modalidade ofertada no IFSC, generalizando em muitos momentos suas proposições. No documento, justifica-se tal generalização em virtude das diferentes metodologias aplicadas nos *campi* e diversificados instrumentos de coletas utilizados que dificultaram as análises nos relatórios recebidos.

É importante destacar que após a aprovação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC, a fase que seguia na proposta era o monitoramento e avaliação das ações de permanência, “com vistas à atualização dos indicadores (evasão, retenção e conclusão), a aferição do grau da execução das ações e a identificação de problemas e dificuldades que demandem a reformulação ou atualização do plano estratégico” (IFSC, 2018, p.23).

Conforme já apresentado nesse trabalho, a avaliação das ações de apoio à permanência se apresenta como um desafio ao tratar dessa temática, anunciando-se ausente ou insuficiente em muitos momentos, sendo, portanto, uma questão que se faz importante. Entretanto, dado que a fase das comissões locais ainda não estava instituída e atuante quando da realização da pesquisa, não foi possível verificar como essas comissões se constituíram e que resultados apresentaram.

Diante do exposto, evidencia-se que a construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC encontrou algumas dificuldades, como envolvimento dos servidores, preparação dos envolvidos na fase diagnóstica, morosidade na construção do documento e descrença de alguns servidores do papel desse plano. No entanto, dada a ausência histórica de ações de apoio à permanência na Educação Profissional e Tecnológica brasileira, esse documento possibilita e oferece condições para possíveis debates e mudanças, abrindo caminhos para novos debates e novas construções nos *campi* que se voltam para o apoio à permanência escolar.

6.4.3 Ações de apoio à permanência escolar nos *campi* do IFSC

Para se fazer cumprir a garantia da permanência escolar é fundamental que existam mecanismo para tal, ou seja, é preciso estabelecer ações que possibilitem condições para que os estudantes permaneçam e concluam seus estudos. Nesse sentido, conforme pondera Lenskij (2006), o direito à educação e à permanência escolar implica em fatores subjetivos representados por alguém que os exija e, por outro lado, da existência de condições objetivas de realização.

No sentido de compreender se há alguma ação voltada para permanência dos estudantes nos cursos técnicos de Controle e Processos Industriais, os participantes da pesquisa foram questionados sobre atividades ou projetos voltados para combater o abandono escolar e estimular a permanência dos estudantes.

Buscou-se nessa subcategoria apresentar as ações relacionando-as principalmente com os motivadores de abandono e de permanência escolar, já discutidos e apresentados nos gráficos 16 e 17 (pg. 183-184) deste trabalho. Nesses dados, evidenciou-se que, segundo o olhar dos trabalhadores da educação, os principais motivadores do abandono escolar são a dificuldade de conciliar trabalho, família e escola, e dificuldades de aprendizagem.

Referente à dificuldade de aprendizagem, uma ação de apoio à permanência citada e voltada para atender esse motivador foi a monitoria, presente em vários *campi*:

Docente 10 - Fizemos um esforço no campus, alocar recursos para bastante monitores de cálculo, matemática, em todos os turnos, para ajudar eles estudarem, além de alocar o tempo dos professores, do monitor.

Gestor 4 - Os nossos espaços de monitoria, que é o remédio que a gente encontrou para compensar o número de deficiência de aprendizado dentro da sala de aula, e também contra a própria desmotivação de aluno de sanar sua dúvida sozinho, [...] então tu começa criar algumas estratégias né e uma dessas estratégias é monitoria que é antigíssima.

A monitoria apresentou-se no discurso do Gestor 4 como uma ação de apoio à permanência, no entanto, o próprio servidor aponta em sua fala a dificuldade de verificar sua eficiência em virtude de ausência de avaliações sobre essa ação:

Gestor 4 - Só que é o seguinte: qual é a eficiência das monitorias? A gente não atesta elas?. A gente mantém isso, gasta um bom dinheiro com isso, mas não há medição nenhuma sobre a eficiência das ações das monitorias. Eu particularmente acho que elas devem ser boas né, devem ser boas.

A auditoria realizada pelo TCU (2013) sinaliza a questão da monitoria ou tutores como ações de apoio à permanência e evidencia os desafios dessa atividade em seu relatório:

A auditoria também constatou que os Institutos Federais enfrentam diversos tipos de dificuldades para implantar medidas como a disponibilização de monitores e tutores. Dentre as razões citadas, destacam-se a baixa procura dos atendimentos extraclasse por parte dos alunos, exceto em época de provas; a dificuldade em se encontrar tutores e monitores devido à baixa atratividade da bolsa frente às ofertas do mercado de trabalho; e oferecimento dos programas em horários que não podem ser frequentados pelos alunos dos cursos noturnos que trabalham no período diurno ou em turnos alternados. (TCU, 2013, p. 18)

O relatório do TCU (2013), ao apresentar as dificuldades em relação à oferta de monitorias, dentre elas a dificuldade do estudante trabalhador, já chama a atenção da dificuldade de se ocupar, em alguns momentos, esses espaços de monitoria, em virtude de não

conciliar trabalho e horários em que elas são ofertadas. Dada essa realidade, de acordo com os servidores participantes da pesquisa, uma das ações de apoio à permanência realizadas nos *campi* para atender os estudantes trabalhadores é a redução da carga horária semanal do curso, ou seja, em alguns *campi* os estudantes têm aula apenas quatro dias da semana e um dia livre; e em outros há alguns horários vagos durante a noite para que possam se dedicar a outras atividades como, por exemplo, atendimentos extra classe ofertados pelos docentes; atendimento em monitorias ou realizem trabalhos e atividades em laboratórios. Essas ações podem ser exemplificadas em algumas falas:

Docente 5 – O que nós fizemos foi torná-lo em quatro semestres, mas com a mesma carga horária praticamente igual do curso de três semestres, o que nos permitiu fazer uma carga horária menor por semestre então deu um dia de semana sem atividades formais. [...] então essa foi a ideia porque o aluno do subsequente como em geral ele trabalha ele tem uma noite para vir aqui e aí eles podem desenvolver os projetos deles.

Docente 12 – A gente criou essa noite de folga para eles conseguirem estudar que não tinha essa noite de folga.

Docente 10 – Nós também revisamos o projeto de curso para ter aquelas horas que possam estar procurando monitoria então na quarta-feira o pessoal tem duas aulas à disposição para procurar monitoria. [...] Eles trabalham então eles alegam que não conseguem vir porque não tem tempo.

A redução da carga horária semanal do curso é realizada em alguns *campi* há alguns semestres, já tendo turmas integralizadas na nova organização e em outros implantados há menos tempo. No entanto, assim como outras ações e políticas institucionais, os participantes indicam a ausência de uma avaliação sistematizada para averiguar se os estudantes procuram os atendimentos ofertados nesses dias e acompanhamento de eventuais mudanças na aprendizagem de estudantes que utilizam esses espaços ofertados pelas horas livres semanais do curso, conforme se aponta nas falas:

Docente 5 – Avaliação, assim pelo o que a gente observa né: menos do que o esperado. Ele vem mais quando o professor realmente marca alguma atividade, [...] Mas assim oh eu também não gosto de dizer que não é válido porque a maioria não utiliza, mas aqueles que utilizam tem ido bem. Tem ajudado muitos alunos conseguirem estudar, ter uma qualidade melhor no curso. (curso oferta mudança desde o 2º semestre de 2015)

Docente 12 – Esse é o segundo semestre. Eu acho que está sendo positivo. Eu não sei te dizer em números, mas é positivo.

Outra ação apontada pelos sujeitos da pesquisa ao relacionar com a dificuldade de aprendizagem foram a oferta de disciplinas voltadas para trabalhar a matemática básica e/ou aulas de nivelamentos, ações que são ofertadas aos estudantes ingressantes no começo de seus cursos:

Docente 6 - A gente já fez vários tipos de atividades para tentar resgatar como, por exemplo, pegar uma turma que chegou na primeira fase, começa antes do início de semestre a gente dá duas semanas de nivelamento na área de matemática e física [...] porque eles têm muita dificuldade, principalmente o pessoal do subsequente.

Docente 3 - Nós colocamos disciplinas, como eu te falei a base matemática dele é difícil é precária, então a gente colocou a disciplina de cálculo técnico no começo do curso, então ali já estamos nivelando esse pessoal.

Docente 4 - Inclusive eles têm uma disciplina de matemática no primeiro módulo agora, essa disciplina não existia e agora tem uma disciplina de matemática básica, justamente no início para poder nivelar os alunos.

Observou-se na fala dos servidores que o objetivo dessas disciplinas, denominadas em alguns *campi* de Cálculo Técnico, em outros de Fundamentos Tecnológicos ou mesmo de Matemática Básica, é trabalhar noções básicas de matemática e realizar um “nivelamento” dos estudantes. No entanto, há de se ter a compreensão de que essas dificuldades, oriundas muitas vezes de uma Educação Básica deficitária ou anos fora de sala de aula não se resolverá apenas com uma disciplina, necessitando que toda instituição assuma essa dificuldade e pense formas para minimizá-las, questão também evidenciada por um servidor:

Docente 10 - Mas eu já tenho conversado com algumas pessoas que nós precisamos... tipo assim, ter uma consciência de que isso é um problema que não se resolve isoladamente, não é montar uma disciplina ali de revisão e vou resolver todo problema de ensino médio dele, [...] que daí eles vão ter que continuar fazendo revisão.

Referente à oferta dessas disciplinas questionou-se aos docentes qual seriam suas avaliações sobre esta ação e apontaram-se respostas divergentes sobre sua aplicação, como se exemplifica:

Docente 6 - A gente busca trazer uma compensação para isso, até hoje a gente não conseguiu ver nenhuma efetividade.

Docente 4 - Eu senti que os alunos, mais adiante nas disciplinas que eu leciono um pouco mais preparados agora, não é o ideal ainda, talvez não seja o ideal, mas a gente já percebe que acabou resolvendo bastante, ajudou bastante e eles ficam bem mais preparados.

O Docente 4 ao relatar sobre melhoria, segundo seu ponto de vista, apresentou alguns dados das disciplinas que leciona nas fases dois, três e quatro do curso. Segundo ele, após a reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) observou-se uma diminuição dos índices de abandono escolar, o que pode ser evidenciado na tabela 11 apresentada pelo docente durante a entrevista:

Tabela 11 – Abandono escolar apontado por docente em fases do curso que leciona, após reestruturação do PPC – Ano base 2018.

Fase	Disciplina	Matriculados	Evasão naquele semestre
2	Planejamento da manutenção	29	5 (17,21%)
3	Eletrônica Industrial	22	2 (9,1%)
4	Planejamento e manutenção	14	6 (42,8%)

Fonte: Docente 4 (2018) – Tabela apresentada pelo docente durante aplicação da entrevista.

Segundo o docente, ingressam no curso cerca de quarenta alunos e as fases 2 e 3 são do novo PPC, após inclusão da disciplina de matemática básica. A fase 4 ainda é do antigo Projeto Pedagógico do Curso. Embora o elevado abandono mesmo com a reestruturação do curso, evidenciando aproximadamente 50% de saída dos alunos que estão cursando o terceiro semestre do curso, observa-se uma diminuição do abandono comparado com o semestre anterior (alunos que estão no quarto semestre), que, segundo o docente participante da pesquisa, pode ser em virtude da inclusão da disciplina de matemática básica no primeiro semestre.

Dada a avaliação do docente 4, fortalece-se a necessidade da realização de avaliações das ações para verificar se essa questão realmente contribuiu para melhoria dos índices de permanência escolar, visto que o PPC ainda estava em fase de implantação.

Ainda sobre reestruturação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), outra ação que se apresentou na fala de servidores de um campus foi a modificação do PPC almejando incluir na carga horária das disciplinas aulas práticas, apontada pelos servidores como uma ação pensada para apoiar a permanência escolar, pois para eles, ter momentos práticos nos cursos pode ser um motivador de permanência dos alunos:

Docente 1 - A gente especificou as ementas um pouquinho melhor para que aquele professor que não tem perfil de dar aula prática ele vai ter que dar, porque carga horaria exige um mínimo da prática para dar e o aluno é instruído para cobrar isso do professor, porque é muito mais fácil uma aula teórica na sala de aula do que tu preparar uma aula prática.

Docente 2 - No nosso curso tem um bom balanceamento entre aula teórica e prática né a gente sempre procura é... nos projetos anteriores não tinha, [...] Aí ao longo do tempo isso foi modificado, então agora, por exemplo, os projetos ele preveem sessenta horas, prática dez hora, ou trinta (prática), trinta (teórica).

Sobre essa relação com a prática, em um dos *campi* pesquisados, ao dialogar sobre ações de apoio à permanência, uma servidora do Pedagógico apresentou um projeto que estava em fase de elaboração juntamente com um coordenador de curso. Esse projeto objetivava que os docentes pudessem conhecer um pouco da realidade dos estudantes que trabalham nas indústrias da cidade, e que têm relação com o curso, podendo, assim, trazer para suas aulas as relações entre a teoria e a prática.

Segundo o Pedagógico 1, “o curso tem que ter sentido para o aluno” e para tal, esse projeto almejava levar os docentes para conhecer a realidade das indústrias da cidade. Através de visitas técnicas, a equipe docente que leciona para o curso técnico iria conhecer os espaços ocupados pelos estudantes do curso, com o objetivo de compreender esses locais e trazer para suas aulas conhecimentos articulados com essa realidade. Esse projeto, ainda em construção, seria implantado no semestre seguinte à aplicação da pesquisa, mas segundo o docente 11, coordenador que participou junto com o pedagógico 1 da elaboração do projeto, essas visitas técnicas possibilitariam também que os docentes do curso compreendessem mais a realidade dos alunos que frequentam os cursos técnicos subsequentes da área pesquisada.

Ainda sobre dificuldades de aprendizagem do estudante trabalhador e falta de tempo para se dedicar aos estudos, em um campus, foi apresentada como ação de apoio à permanência para esses sujeitos a realização de oficinas de hábitos de estudo:

Pedagógico 2 - Os alunos trabalhadores de fato não conseguem vir nem no atendimento do monitor, nem no atendimento extra classe, [...] agora tem uma outra parcela que eu acho que também, tipo assim, não percebeu a importância desse espaço entendeu, que ainda está em uma outra cultura sabe, [...] a gente inclusive tem feito nos primeiros módulos uma oficina de hábitos de estudo, [...] fazendo uma sensibilização em relação à essa necessidade de eu me dedicar algum tempo.

Pedagógico 5 - a gente chama de oficina de organização de estudos, tentamos dentro de toda aquela vida, aquela rotina que eles têm de trabalho, família enfim, mas de tentar organizar com eles, que eles possam também ter momento de estudo, de retomar em casa ou aproveitar melhor o momento aqui ou tentar usufruir no máximo possível os momentos que eles estão aqui.

Na fala dos servidores, apresentaram-se, também, outras ações de apoio à permanência que buscavam auxiliar nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, como os atendimentos em horário extraclasse ofertado pelos docentes e projetos de pesquisa e extensão, questões que fazem parte do cargo docente e segundo eles, contribuem como ações de apoio à permanência escolar.

Outra questão que se destacou foi a busca aos estudantes que deixavam de frequentar seus cursos, como uma possibilidade de acolher esses sujeitos e compreender os motivadores do abandono. Essa ação apareceu com bastante evidência nas falas dos servidores e pode ser exemplificada nos seguintes relatos:

Docente 10 - a gente tem orientado bastante os professores para poder passar para o pedagógico os problemas de frequência, [...] então tem uma equipe que está fazendo isso... A gente tem feito isso alguns semestres: chamar eles, conversar “o que está acontecendo?” e ver o que pode ser feito.

Pedagógico 2 - nós temos hoje é um acompanhamento dos alunos faltosos [...] Hoje no nosso campus essa informação seria passada para o DAE (Departamento de Assuntos Estudantis), que faz o contato com o aluno, que busca resgatar esse aluno, busca saber o que está acontecendo.

Essa ação é realizada principalmente pelos servidores das Coordenadorias Pedagógicas, no entanto há alguns lugares em que o acompanhamento era realizado pelo Departamento de Assuntos Estudantis (DAE) ou pela Coordenação de Cursos. Dentre os problemas relatados pelos servidores para executar essa ação estavam a dificuldade de contato com os estudantes que deixaram de frequentar seus cursos; demora nos encaminhamentos e sinalização das saídas por parte dos docentes; e a estrutura de algumas Coordenadorias Pedagógicas com poucos profissionais para realizar essa ação, impossibilitando-a em alguns momentos.

As Coordenadorias Pedagógicas e Coordenações de Curso destacaram-se como importantes, tanto quanto os docentes, nas ações de permanência que envolviam o acolhimento dos estudantes. O acolhimento foi apontado como um motivador de permanência e evidenciado com destaque nas falas dos trabalhadores do setor pedagógico, representando 63% de suas ponderações e sinalizado, também, por 33% dos gestores e 8% dos docentes.

Uma ação de permanência apontada como acolhimento dos estudantes é a recepção, por parte dos servidores das Coordenadorias Pedagógicas e coordenadorias de curso, dos alunos ingressantes:

Pedagógico 5 - Então a gente tem assim aqui... no início do semestre a gente faz uma acolhida com eles, faz uma dinâmica de integração de acolhimento com eles, vai colocar um pouco nosso trabalho, [...] mas a gente faz um momento de acolhida

Docente 2 - Como coordenador, por exemplo, eu vou no primeiro módulo, eu apresento o curso pra eles, tento sanar as dúvidas que eles tem e eu faço mais o menos uma prévia: “olha no primeiro semestre vocês vão ver isso aqui, no segundo isso, no terceiro isso”.

Essas ações servem para acolher os novos estudantes, explicar o funcionamento e a estrutura da instituição e apresentar o curso, com o objetivo, também, dos estudantes conhecerem o IFSC e o curso que irão frequentar.

A questão do acolhimento se evidenciou como importante para os servidores que atuam nos Grupos de Permanência e Êxito da instituição:

Permanência 10 - E aí o desafio do aluno, daí dessas evasões no noturno, o desafio das repetências, das repetências do integrado, o desafio de acolhimento às diferenças.

Permanência 9 - Acho que essa questão do PAEVS é um avanço, mas não é só isso que vai segurar aluno, é só dar comida e... porque também aí você dá... por exemplo, agora você dá merenda. Aí você dá comida, você dá transporte, você dá... tá. Isso ajuda, isso é bom. Mas isso não garante, tá? Aí de novo, isso está dando a questão material. Mas e a questão da referência?

Os servidores da Permanência 9 e Permanência 10 trouxeram em suas falas o acolhimento relacionando-o a uma ação de apoio à permanência denominada de entrevista de acolhimento. Essa ação é uma entrevista individual ou em grupo de alunos, realizada com os estudantes ingressantes com o objetivo de conhecê-los e criar vínculos com esses sujeitos.

A proposta de entrevista de acolhimento, que já foi desenvolvida em outros momentos na instituição, conforme evidenciado na pesquisa de Guimarães (2012), apresentou experiência exitosa, denominada Contrato de Trabalho Pedagógico, desenvolvida no campus Florianópolis de 2007 a 2009 no Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica, que diminuiu o índice de abandono nesse curso a partir a realização de entrevistas de acolhimento com estudantes que ingressavam no curso.

Embora o destaque dado ao acolhimento discente como motivador de permanência, evidenciou-se em apenas um dos *campi* pesquisados a aplicação das entrevistas de acolhimento ou contrato de trabalho pedagógico no modelo similar ao proposto por Guimarães (2012). Essa ação, executada pelo Grupo de Permanência e Êxito de um campus juntamente com a gestão, estava sendo implantada nos cursos técnicos integrados durante a realização das entrevistas dessa pesquisa, com o objetivo de estender para os demais cursos do campus.

Outra ação realizada e sinalizada como apoio à permanência que tem relação com o acolhimento, foi a indicação de um professor regente de turma. Essa ação foi desenvolvida em um campus participante da pesquisa e nas falas abaixo é possível ter elementos de sua construção, papel do regente e dificuldades encontradas na aplicação:

Permanência 10 - Toda turma tem um professor regente, toda turma. Que é eleito pelos alunos. A gente fez todo um documento, aprovamos com eles na semana de atividades pedagógicas e administrativas, o que seriam as atribuições. Eles foram escrevendo junto com os professores, com a coordenadoria.

Gestor 5 - Surgiu na reunião pedagógica, todos acharam muito bom porque veio de um professor. [...] A gente tem em todos os técnicos.[...] E aí o regente tem o papel de fazer o pré-conselho na sala, ele faz o pré-conselho, conversa com eles, "quais são as dificuldades que vocês estão tendo então para a gente poder levar para o conselho de classe?" E faz esse papel.

Docente 7 - Professor regente não é o que eles querem, é a disponibilidade do professor, [...] professor substituto deles que foi escolhido, não pode ser a aí tem outro professor "eu estou cheio de carga horaria nesse semestre, eu não quero ser regente ou não posso ser ou já sou de outra turma" em outro curso não pode ser regente e assim por diante... então é mais ou menos o que sobra e isso é muito ruim, mas é verdade.

Nesse sentido, embora evidenciada por diversos servidores participantes da pesquisa a importância de se aproximar dos estudantes como uma ação de apoio à permanência, também se evidenciou dificuldades para tal, seja por problemas de organização de setores ou até mesmo

compreensão dos servidores de que essa questão é uma ação que contribui para permanência escolar, apresentando-se como um desafio em muitas falas, conforme se exemplifica:

Docente 9 - Mas às vezes a gente não consegue chegar nos alunos que precisam disso ou não chega a tempo, eu vejo assim comparado a outras instituições que eu trabalhei que tanto o núcleo, como a própria coordenação, professor, esses três pilares, estão muito mais longe do aluno do que numa instituição privada.

Ao dialogar com os servidores sobre ações de apoio à permanência escolar verificam-se movimentos, muitas vezes focados em cursos ou apenas em determinados campus, voltados para diminuir o abandono escolar. No entanto, apresentada a ação pelo servidor e questionado sobre sua percepção e avaliação sobre a efetividade dessas ações, como já apontado, novamente evidenciou-se a ausência de acompanhamento e avaliação dessas atividades, questão que também aparece em outras falas:

Gestor 4 – Aluno que se integra à pesquisa tem menos chance de se evadir? Hipótese: sim. Esse sim é em cima da nossa experiência, certo? [...] Ainda é algo só de percepção, mas precisamos de acompanhamento, registro e para cada intervenção dessas deveria ter um acompanhamento para gente justamente saber se dá certo ou não dá certo.

Docente 10 - De certa forma é frustrante na medida que você, não tendo os dados, não consigo mostrar o que está ruim, o que está melhorando, simplesmente “ah... fizemos e não deu certo”, não sei se deu certo, eu acho que deu.

A ausência de avaliação reforça ações que nem sempre atendem aos reais motivadores do abandono ou então levam para descrença de que é possível modificar o abandono escolar, além de reproduzir outras ações que fortalecem a naturalização do abandono:

Docente 1 - Há uma preocupação, isso é nítido porque número de alunos significa recurso pra instituição, nesse sentido a gente ampliou a oferta no módulo um para quarenta alunos porque a gente sabe que sobra vinte e cinco, trinta, no máximo, mas teve algumas estratégias que foram utilizadas há algum tempo que eu não me lembro, não sei se te dizer certo agora, mas não deu muito efeito o que a gente fez foi ampliar o número de vagas para que com as perdas sobrasse mais gente.

A ampliação preventiva do número de vagas como ação de permanência, em virtude da previsão de que os alunos irão abandonar o curso, reforça uma naturalização e banalização da exclusão.

Ao observar as falas dos entrevistados evidencia-se, também, a ausência de um diálogo entre os *campi* das ações que são executadas enquanto um olhar total da instituição, ou seja, os relatos dos servidores evidenciaram ações pontuais de alguns cursos ou campus e, por muitos momentos descontínuas e sem acompanhamento, conforme apontado por um servidor:

Pedagógico 4 - Existem ações, mas vejo que elas não são necessariamente articuladas ou contínuas ou parte de uma ação institucional. Por mais que existam hoje em alguns 'campi' departamentos específicos, uma certa cobrança institucional para se ter esse controle e esse mapeamento de ações.

É importante destacar que todas as ações citadas pelos entrevistados evidenciam preocupação institucional ou de servidores e busca para possibilitar a permanência escolar. No entanto, não se pode deixar de evidenciar que essas ações, em muitos momentos, voltavam-se para uma individualização do estudante, isto é, era o estudante quem precisava utilizar os espaços ofertados, buscar a monitoria, desenvolver um hábito de estudos, não evidenciando, assim, um repensar da estrutura escolar. Isso não significa que as ações ofertadas não são importantes, ao contrário, demonstram interesse e preocupação institucional, mas evidenciam o desafio de se refletir sobre a estrutura escolar.

6.4.3.1 Atuações dos grupos e comissões de Permanência e Êxito no IFSC

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC (2018) apresentava, dentre suas ações, a instituição de uma comissão de Permanência e Êxito dos Estudantes no âmbito da Reitoria (CAPE Central) e Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CAPE Local) em todos os *campi* do IFSC.

Nesse sentido, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC (2018) aponta as comissões de permanência e êxito como uma ação importante para apoiar e avaliar a permanência escolar. Esse Plano foi aprovado somente em agosto de 2018, período que já estava se encerrando a aplicação das entrevistas e as comissões ainda não estavam implantadas. No entanto em alguns *campi*, por iniciativa local, havia comissões e Grupos de Permanência e Êxito instituídos, como uma ação local de apoio à permanência escolar.

No momento de planejar a aplicação desta pesquisa buscou-se compreender alguns desses grupos, sua constituição e desafios que vivenciam. Com esse fim, fizeram parte dessa pesquisa dois grupos instituídos antes dessa exigência institucional, oriunda da necessidade dos *campi* e nessa subcategoria serão apontadas as atuações e desafios encontrados por esses grupos.

Um dos grupos pesquisados foi o Núcleo de Permanência e Êxito-NUPE do campus Criciúma, instituído em 2014, com o objetivo de compreender o fenômeno no campus. Em 2016, após demanda institucional para realizar o levantamento dos dados propostos pelo Documento orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da SETEC/MEC (BRASIL, 2014), esse grupo se

fortaleceu e desenvolveu essa metodologia no campus. Destaca-se que em novembro de 2018, após implantação da Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CAPE Local) no campus Criciúma, esse grupo reavaliou sua atuação e transformou-se no Grupo de Pesquisas em Evasão e Tecnologias Educacionais (Getec) do campus Criciúma, com objetivo de voltar-se mais para pesquisas e estudos sobre a temática, porém durante a aplicação das entrevistas, esse grupo ainda era organizado como Núcleo de Permanência e Êxito-NUPE do campus Criciúma.

Ao dialogar com os servidores que atuavam no Núcleo de Permanência e Êxito-NUPE, observou-se que o grupo estava envolvido em três principais projetos, aprovados por editais internos e com apoio de bolsistas no momento da aplicação da pesquisa. O primeiro projeto, intitulado “Portas Abertas”, consistia em apresentar a instituição aos futuros ingressantes. Essa ação é realizada especialmente em períodos de inscrições, com o intuito de que a comunidade conhecesse o IFSC e pudesse participar do processo de ingresso da instituição.

O segundo projeto do NUPE era uma pesquisa desenvolvida com os estudantes egressos, que se baseava em compreender a percepção dos egressos sobre os cursos ofertados no campus e observar os pontos de êxito que contribuíram para permanência desses estudantes. A partir daquela pesquisa, o Núcleo organizou um “Encontro de estudantes egressos do campus Criciúma” para apresentar os resultados obtidos e realizar uma integração com esses sujeitos.

A terceira ação, ainda em implementação no momento das entrevistas, era o desenvolvimento de uma metodologia de acompanhamento do desempenho escolar dos ingressantes por cotas, em busca de analisar o desempenho e permanência dos estudantes cotistas. Essa ação evidenciou a dificuldade de acessar os dados institucionais de abandono, questão apontada por diversos pesquisadores e já destacada anteriormente nesse trabalho.

Observou-se que o NUPE, embora vinculado ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do campus, possuía uma autonomia de suas atividades e buscava articular seus projetos com outros *campi* do IFSC, como a realizada com o IFSC campus Tubarão com o intuito de construir instrumentos que permitissem compreender os motivadores de permanência segundo ponto de vista dos estudantes permanentes e dos egressantes.

O outro grupo participante da pesquisa foi a Comissão de Permanência e êxito do campus Itajaí, que nasceu logo após o trabalho realizado no IFSC em 2016, oriundo do Documento orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da SETEC/MEC (BRASIL, 2014). O grupo se originou na construção de um projeto de permanência e êxito que foi submetido ao CNPq, porém não aprovado, e no momento da aplicação dessa pesquisa estava sendo executado com apoio de

editais institucionais, editais internos de pesquisa ou editais de permanência e êxito, o qual envolvia cinco subprojetos que foram apresentados pelo diretor de ensino, pesquisa e extensão do campus.

O primeiro subprojeto era o “IFSC Portas abertas”, que equivale ao projeto realizado pelo NUPE de apresentação da instituição aos possíveis ingressantes e divulgação do IFSC. O segundo subprojeto era o “Família parceira”, que buscava duas articulações: uma com as famílias dos estudantes das Redes Municipal e Estadual para divulgar a instituição; e a outra consistia em integrar as famílias dos estudantes do IFSC em ações do campus. As ações de integrações citadas para articular as famílias e os alunos foram a festa junina e uma gincana intitulada “Gintegra”, voltada principalmente para integrar os estudantes de diferentes cursos. Na avaliação sobre esse projeto evidenciou-se a dificuldade de envolver os estudantes dos cursos noturno, atendendo mais os estudantes do integrado.

O terceiro subprojeto denominava-se “Ingresso Multiplicador”, cuja ação foi realizada por três semestres, em três editais de ingresso institucionais, como um projeto piloto. Consistia em chamar o quantitativo de candidatos equivalente a cinco vezes o número de vagas de ingresso em cada curso ofertado no campus e apresentar para todos esses candidatos a instituição e o curso, com o objetivo de que o candidato conhecesse o mesmo e com isso diminuísse o número de abandono de estudantes por motivos de desconhecer o curso que se matriculou. Para sua continuidade seria necessária uma mudança na estrutura de ingresso da instituição, motivo porque, no momento da aplicação da pesquisa, esse projeto estava sendo avaliado pelo Colégio de Dirigentes (Codir) do IFSC, para sua aplicação em todos os *campi*. Embora a apresentação de resultados positivos ao Codir, o diretor de ensino sinalizou não acreditar na continuidade do projeto em virtude das mudanças na estrutura de ingresso institucional e resistência de alguns *campi*.

O quarto subprojeto era o de “Acolhimento e Acompanhamento dos estudantes ingressantes”, que consistia em realizar entrevistas de acolhimento aos estudantes ingressantes, nos moldes da proposta realizada por Guimarães (2012), com o objetivo de conhecer e criar vínculo com esses estudantes. No momento da aplicação desta pesquisa, esse subprojeto tinha sido realizado em apenas um semestre com os cursos técnicos integrados, com o intuito de expandi-lo para os demais cursos.

O quinto subprojeto, ainda não implantado no momento da aplicação da pesquisa, denominava-se “Protagonismo nos Espaços Escolares”. Consistia em compreender a história e vivências dos servidores e como esses sujeitos se constituíram docentes, para, a partir dessa compreensão, oportunizar espaços de formação com novas metodologias de ensino.

É importante destacar que os demais participantes da pesquisa que atuavam no campus, isto é, pedagógico e docentes, registraram em suas falas o conhecimento desses projetos, apontando, entretanto, como uma crítica, a dificuldade de envolver os estudantes dos cursos noturnos nessas ações, estando as mesmas mais direcionadas aos estudantes dos cursos técnicos integrados, que em geral, apresentam índices de abandono menores do que os cursos que são foco dessa pesquisa.

Sobre essa questão, o participante do Grupo de Permanência e Êxito relatou que embora se tenham discutido ações para os estudantes trabalhadores (perfil dos estudantes dos subsequentes), o foco maior da ação do grupo tem sido nos cursos integrados. Ao questionar o motivo do foco ser nesses cursos, que apresentam índices menores de abandono, justificou-se pelo fato de que os componentes do grupo são professores que atuam mais nesses cursos e que, embora tenham convidados todos os servidores para participar do grupo, esses foram os que demonstraram interesse pela temática. Novamente volta-se para a reflexão: por que a dificuldade em envolver os docentes nos grupos que dialogam sobre esse fenômeno?

Dada essa realidade, o desafio de envolver os servidores nas ações de permanência e êxito foi evidenciado pelos servidores que atuam nesses grupos, bem como a pouca procura dos servidores por esses grupos:

Permanência 7 - Nós não somos procurados, mas nós temos desenvolvido um trabalho assim relevante que as pessoas... a gente tem recebido elogios, inclusive. E a gente faz questão também de mostrar o nosso trabalho.

Permanência 10 - Trazer mais pessoas de outras áreas para ali para pensar junto. Que as pessoas percebam que essa discussão de permanência e êxito não é só da comissão, que a comissão veio para articular, (...) para pensar no todo e aí mediar, articular mesmo.

Para o servidor Permanência 10 a principal justificativa que os servidores apresentam quando são convidados é a falta de tempo para atuar em mais uma comissão ou elevadas cargas horárias para se envolver em mais trabalho.

Ao dialogar com os servidores que atuam nos Grupos de Permanência e Êxito observou-se um envolvimento desses trabalhadores da educação para trabalhar com esse fenômeno, encontrando, dentre seus desafios a dificuldade de envolver os servidores em suas ações e espaços de debate. Outra questão evidenciada foram os poucos momentos nesses grupos de espaços de formação e construção de conhecimento acerca da totalidade que envolve o permanecer ou abandonar, estando muito mais envolvidos em ações práticas em busca do apoio à permanência escolar do que em momentos de estudos e formação sobre a temática.

Enfim, há de se registrar o esforço desses servidores em buscar o diálogo sobre a temática e trabalho para desenvolver ações de apoio à permanência escolar, que ainda se evidenciam em fase de implantação e apontam para necessidade de seu acompanhamento e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?
François Dubet, 2003, p. 30

A permanência e o abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica foram as questões centrais desse trabalho, que, tomando como referência os olhares de diferentes trabalhadores da educação, teve como objetivo interpretar e analisar suas percepções a respeito dos fatores que envolvem esse fenômeno nos cursos técnicos subsequentes do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Apoiado no debate teórico que contribuiu para compreensão de como a escola fortalece ideais excludentes e a que modelo de sociedade a exclusão serve, foi possível, também, compreender as ideias e perspectivas que construíram a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira, marcada pela dualidade e ideologias dominantes, bem como esses ideais contribuíram para o histórico abandono escolar na EPT.

As reflexões proporcionadas pelo referencial teórico, dados e pesquisas sobre esse fenômeno ampliaram meu olhar sobre o abandono e a permanência na EPT. Esses estudos, juntamente com minha vivência como trabalhadora da Educação em um Instituto Federal, serviram de aporte para a construção da hipótese desta pesquisa, apoiaram a elaboração de seu instrumento e possibilitaram um olhar crítico para interpretar as análises de seus resultados, compreendendo a totalidade que envolve o abandonar ou permanecer na Educação Profissional e Tecnológica.

Considero que as vivências no campo da pesquisa ao lado dos resultados alcançados, analisados sob os pressupostos das teorias nos quais a pesquisa se amparou, possibilitaram que os objetivos fossem atingidos e geraram diversas reflexões a respeito do objeto investigado. Permitiram também responder ao problema de pesquisa ao qual havia me proposto, pois através do aprofundamento teórico e das respostas obtidas na pesquisa de campo, pude identificar a visão que os trabalhadores da educação têm sobre a questão do abandono e da permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica.

A minha hipótese inicial também foi confirmada e os resultados obtidos permitiram elaborar a tese de que, “por não discutirem, de forma crítica, as questões envolvidas no abandonar e permanecer na Educação Profissional e Tecnológica, os seus trabalhadores ligados ao processo educativo, não se apropriam do significado dos múltiplos fatores que envolvem essa problemática, e a naturalizam, reforçados por uma concepção educacional predominante nessa modalidade de educação que centra no indivíduo a relação ensino-aprendizagem e o culpa

pelos seus fracassos" se constituiu na minha tese, que, a partir de algumas das conclusões a que cheguei, no meu entendimento, a demonstram.

Registro, inicialmente, que o caminho percorrido foi, como em toda pesquisa, permeado por diversas dificuldades, que ao mesmo tempo que exigiram esforços adicionais, trouxeram recompensas não só pela sua superação, mas também porque apresentaram novas soluções e também novos desafios. E mostraram que o processo de busca está cercado de aspectos novos a serem elucidados.

A primeira dificuldade que se apresentou foi o estabelecimento de diálogo com alguns de seus sujeitos, demandando esforços de diversas naturezas – *e-mail*, telefone, viagem – em busca de atingir o mínimo de entrevistas propostas em cada categoria de sujeitos. Dada a ausência de justificativa da negativa para participar da pesquisa, essa dificuldade contribuía para reforçar, inicialmente, a hipótese de que a questão do abandono escolar não era discutida pelos trabalhadores da educação e talvez por naturalizá-lo, não desejavam ou não viam porquê dialogar sobre ele.

Contraditoriamente, porém, ao chegar aos espaços da pesquisa foi frequente presenciar, nas falas de servidores, sinais da importância desse estudo, bem como preocupação com a temática, tantos por parte dos participantes da pesquisa quanto de outros trabalhadores da educação que tiveram contato comigo nos *campi*. Essa contradição sinalizava para a busca de outros elementos que pudessem justificar a dificuldade em estabelecer o diálogo com os participantes.

Ao manter contato e conhecer alguns dos trabalhadores da EPT, sujeitos dessa pesquisa, deparei-me com as angústias dos servidores que atuam nos Grupos ou Núcleo de Permanência e Êxito, dentre elas a dificuldade de dialogar com a comunidade acadêmica sobre essa temática. Dada essa dificuldade, embora evidenciado nos discursos dos servidores ser essa uma temática importante, reforçou a primeira reflexão: por que a dificuldade em dialogar sobre esse fenômeno? Uma primeira pista foi dada por um gestor, para quem falar sobre abandono escolar expõe as “feridas”, e dialogar sobre esse fenômeno revela as dificuldades e mazelas que o abandono escolar representa.

Embora sinalizada a preocupação dos trabalhadores da educação e se apresentasse no discurso de alguns servidores que o ano de 2018 (período de aplicação das entrevistas) foi definido institucionalmente pela Reitoria como o ano de permanência e êxito, foram constatados existirem poucos e fragmentados espaços de formação e reflexão sobre abandono e permanência escolar, questão verificada em todos os *campi* e que se destacou nessa pesquisa.

Além desse, outra questão também não presente no debate e evidenciada com destaque ao identificar os trabalhadores da EPT, foi a ausência, ou quando existente, de fragmentados espaços de formação continuada. Considera-se que essa ausência ou fragmentação estabelece relação direta com o fenômeno do abandono escolar, conforme já apontado em pesquisa de mestrado que realizei com estudantes da EPT (COELHO, 2014).

Considerando que, historicamente, as políticas e ações de formação continuada brasileiras para a EPT sempre foram tratadas de forma fragmentada e individualizada, oriunda de um modelo estrutural dual e individualizado, percebeu-se, nos discursos dos trabalhadores da educação, que a prática e o conhecimento para o exercício da profissão na EPT se configuram pelas suas vivências anteriores em outros ambientes que não o escolar, ou pela reprodução das práticas que o constituiu, ficando muitas vezes sob a responsabilidade do trabalhador da educação a busca por sua formação.

É importante destacar que a ausência de uma formação inicial e continuada crítica contribui, também, para a ausência da compreensão da função social da EPT, pois, dada a heterogeneidade do público atendido nos Institutos Federais e diversos níveis de atuação do docente, aponta-se como um desafio trabalhar nessa modalidade de ensino, não podendo, portanto, ficar por conta do trabalhador da educação a busca ou compreensão da importância de sua formação para atuação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, olhar para essa problemática aponta para a necessidade de se consolidar uma política de formação dos trabalhadores da educação profissional comprometida com a educação emancipadora humana como ação que possa estimular a permanência escolar.

A consequência da ausência ou, quando existente, de pontuais momentos de debate para tratar em especial sobre as questões de permanência e abandono escolar, refletiram-se no diálogo que foi a mim estabelecido sobre os motivadores do permanecer ou abandonar, evidenciando, em muitos momentos, uma perspectiva apoiada no senso comum sobre a temática, um olhar individualizado e fragmentado. Assim como a vivência prevaleceu sobre o aprofundamento teórico ao dialogar sobre a atuação do trabalhador na Educação Profissional e Tecnológica, os motivadores do abandono e da permanência, de uma maneira geral, também foram apresentados sob essa perspectiva.

Os resultados também mostraram que a compreensão dos motivos pelos quais os estudantes abandonam seus cursos ou neles permanecem evidencia os diferentes olhares dos trabalhadores da educação sobre esses fatores – gráficos 16 e 17 (pg. 183-184) – dependendo principalmente da sua formação inicial e do cargo ou função desempenhada. Ou seja, não há motivadores segundo o olhar dos trabalhadores da educação, há motivadores apontados por

diferentes sujeitos e espaços que esses trabalhadores ocupam. Nesse sentido, retificou-se a importância sobre o diálogo referente à temática entre os sujeitos da EPT, para que os mesmos discutam esses motivadores sob suas perspectivas, observem os diferentes olhares e possam refletir, avaliar e compartilhar sua práxis.

Em que pese os diferentes olhares, destacou-se a predominância daqueles motivadores do abandono apoiados em fatores externos à instituição e em ações individuais dos estudantes, como dificuldade de aprendizagem, dificuldade de conciliar escolar, família e trabalho, problemas pessoais, não identificação com o curso. Ao dialogar sobre dificuldade de aprendizagem apontou-se, no discurso dos servidores, em muitos momentos, que essa é uma questão oriunda de uma Educação Básica deficitária ou um fator individual, ou de ambas, culpabilizando o estudante pelas lacunas e carências de seu percurso formativo ou por suas questões cognitivas.

Apesar de serem responsáveis pelo processo educativo em si, as questões internas e pedagógicas, como metodologias e relação professor e aluno, que têm relação direta com dificuldade de aprendizagem, apareceram mais evidenciadas nas falas dos servidores da equipe pedagógica e pouco se destacaram no discurso dos docentes. Esse resultado conflitou com os indicados na minha pesquisa de mestrado (COELHO, 2014), pois para os estudantes que permaneceram ou abandonaram seus cursos, as metodologias e a relação professor e aluno se apresentaram como fatores importantes tanto para permanecer como para abandonar o curso.

Dada essa divergência, é importante perguntar: por que os professores da EPT pouco se percebem nos motivadores de abandono escolar? Algumas reflexões se apresentaram ao olhar para esse resultado. Pondera-se, como hipótese, de que essa poderia ser uma questão que envolve a identidade desses profissionais, pois sendo eles bacharéis, seu olhar está marcado por sua formação inicial, que não é a docência, muitas vezes não se percebendo como um agente do processo ensino-aprendizagem e um dos responsáveis por tal processo. Esse também pode ser um fator que nutre sua percepção sobre a função social da EPT, pois concepções como meritocracia e culpabilização do sujeito podem estar mais presentes num meio empresarial e industrial, e não para o meio educacional, apesar das concepções recentes, de caráter neoliberais, que também estão transferindo aos sujeitos alunos a culpa pelo seu fracasso. No entanto, isso se apresenta apenas como reflexões ou hipóteses e demonstra a necessidade de aprofundar futuras pesquisas sobre a compreensão dos docentes sobre sua identidade profissional e a relação com o processo de abandono e permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica.

Há de se registrar, que não se pretende culpabilizar o docente pelo abandono, ao contrário, atribui-se o respeito a esses profissionais que se dedicam em ensinar suas funções técnicas aos estudantes. No entanto, olhar para a totalidade desses motivadores aponta para a compreensão de todo o processo ensino aprendizagem e solicita uma reflexão sobre o papel dos trabalhadores da educação nesse fenômeno.

Olhar para totalidade possibilita compreender a importância do docente ao tratar sobre essa temática, pois ao dialogar sobre motivadores de permanência, a prática escolar se apresentou em vários momentos nos discursos dos trabalhadores da educação, especialmente na fala dos servidores da equipe técnica pedagógica, apontando fatores como o acolhimento discente, evidenciando nesse motivador a importância do docente compreender quem é o estudante, em especial o estudante trabalhador; e outros fatores como a importância da relação da teoria com a prática, a qualidade dos docentes e a relação professor e aluno como fatores que favorecem a permanência escolar.

Os resultados do diálogo sobre os motivadores de permanência na EPT que apresentaram maior diversidade de fatores entre os pesquisados, apontam questões externas e internas à instituição e individuais dos alunos. No entanto, tanto nesses motivadores como nos de abandono escolar, observou-se, em diversos momentos, olhares voltados para fragmentação desse fenômeno, em especial voltando-se para a individualização e a culpabilização de seus sujeitos.

Salienta-se a preocupação dos servidores sobre a temática, no entanto, foi comum ao dialogar sobre motivadores do abandono e da permanência presenciar questões voltadas para a meritocracia e a competitividade, como, por exemplo, o observado nos discursos sobre a não identificação com o curso e a forma de ingresso nos cursos pesquisados, evidenciando um *slogan* presente nas instituições públicas federais de Educação Profissional e Tecnológica que associam o mérito e a competição como referência de uma educação “forte e de qualidade”.

Compreendendo que o abandono e permanência escolar é um fenômeno complexo e multifatorial que envolve questões culturais, econômicas, sociais e políticas que se relacionam dialeticamente com os fatores internos e externos da escola, faz-se fundamental olhar para a totalidade desse fenômeno. Nesse sentido, aponta-se para importância de um acompanhamento sistematizado dos motivadores do abandono e permanência do estudante e, bem mais, do envolvimento dos sujeitos da EPT nesses acompanhamentos e reflexões sobre seus resultados, para assim voltar-se para ações de apoio à permanência escolar.

Além da importância de um acompanhamento dos motivadores, registra-se também a necessidade de um acompanhamento dos dados de abandono e permanência escolar, pois outro

dificultador dessa pesquisa foi o acesso a esses dados, fator que se complicou ainda mais em virtude da mudança de sistema acadêmico realizada na instituição durante a aplicação da pesquisa. Mesmo os dados a partir de 2017, período disponibilizado pela Plataforma Nilo Peçanha, apresentaram divergência quando comparados aos discursos dos servidores, com índices de abandono na Plataforma menores do que os apontados em suas falas. Essas questões caracterizaram-se como um desafio e preocupação dos servidores, em especial os dos grupos que acompanham a permanência e êxito escolar, demonstrando a necessidade de realização de avaliações e sistematização dos dados de abandono escolar.

É importante destacar que a permanência escolar é um direito, garantido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. No entanto, para se fazer cumprir a garantia da permanência escolar, é fundamental que existam mecanismo para tal, ou seja, é preciso voltar-se para ações que possibilitem condições para que os estudantes permaneçam e concluam seus estudos.

Sobre as ações que buscam garantir o direito à permanência na Educação Profissional e Tecnológica, verifica-se que a assistência estudantil se destacou nas falas dos servidores, evidenciando, no entanto a ausência de avaliações que possibilitariam averiguar sua função como apoio à permanência escolar. Considera-se importante observar o Programa para além de ações de transferência de renda, em busca de compreender os motivadores de abandono e permanência e voltar-se para ações que atendam às necessidades de seus sujeitos. Destaca-se que o Programa é um avanço no apoio à permanência, demonstrando a necessidade de fortalecê-lo enquanto uma política pública, em especial, nessa conjuntura de cortes de verbas na educação.

Destaca-se que numa conjuntura de desvalorização da educação e de políticas de cortes em investimento na educação, é fundamental olhar para o abandono escolar, compreendê-lo e planejar ações para sua reversão, pois esse pode ser um fator utilizado para justificar políticas de cortes e, sob a ótica capitalista e mercadológica, apontar que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não é eficiente.

Uma ação que fomentou o olhar sobre o abandono nos Institutos Federais de Educação Científica e Tecnológica foi a auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2013), que teve como um dos objetivos caracterizar o abandono escolar na Rede e apresentar medidas para reduzi-lo. Em resposta a essa auditoria, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) solicitou a elaboração de planos estratégicos de combate ao abandono na Rede. No IFSC esse trabalho iniciou em 2016, com as coletas de dados e em 2018,

período de aplicação da pesquisa, foi aprovado o Plano Estratégico de Permanência e Êxito da instituição.

Ao dialogar com os servidores, evidenciaram-se algumas questões sobre a elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC e foram manifestados o desconhecimento dos trabalhadores da educação desse documento, o pouco envolvimento dos servidores em sua construção, a morosidade na construção do documento e a descrença de alguns servidores do papel desse Plano. No entanto, dada a ausência histórica de ações de apoio à permanência na Educação Profissional e Tecnológica brasileira, abre-se a perspectiva de que esse documento possibilite e ofereça condições para possíveis debates e mudanças, abrindo caminhos para novas reflexões e novas construções nos *campi* que se voltam para o apoio à permanência escolar. Registra-se a necessidade de futuras pesquisas para avaliação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito nos IFs e seus resultados.

O debate sobre ações voltadas para a permanência escolar evidenciaram ações pontuais realizadas em determinados *campi* ou, em alguns casos, especificamente em determinados cursos do campus. Apontaram, também, a ausência de acompanhamentos e avaliações dessas ações, para verificar se os índices de permanência escolar estão melhorando, dificultando a reflexão sobre sua efetividade, bem como o planejamento de novas ações. No entanto, é importante registrar o importante papel e esforços realizados pelos servidores que atuam nos Grupos ou Núcleos de Permanência e Êxito em buscar desenvolver ações de apoio à permanência e conquistar espaços de debate e reflexões sobre a temática.

Referente às ações de apoio à permanência citadas pelos trabalhadores da educação, evidenciou-se uma certa preocupação institucional e dos servidores, demonstrando um movimento de busca de alternativas para melhorar os índices de permanência escolar. No entanto, em muitos momentos, essas ações se apresentaram fragmentadas, descontínuas e fortaleciam a individualização e culpabilização de seus sujeitos, deixando transparecer a ausência de fatores voltados para modificar algumas estruturas da Educação Profissional e Tecnológica. Corroborando essa percepção, não se explicitou a preocupação com questões que consideramos centrais para o permanecer ou abandonar, tais como as práticas pedagógicas, a reestruturação curricular, as necessidades de seus sujeitos, a cultura escolar, a gestão pública escolar, a formação continuada dos trabalhadores, dentre outras, que poderiam influir na estrutura da EPT.

Evidenciou-se, assim, a necessidade de se refletir sobre eventuais mudanças na estrutura escolar, não só do IFSC, mas até da própria Rede Federal de EPT, o que se apresenta como uma possibilidade de futuras e mais amplas investigações sobre as ações de enfrentamento do

abandono escolar, em busca de identificação e sistematização de ações exitosas que possam ser compartilhadas.

Embora existindo a preocupação institucional em apoiar a permanência escolar e seus trabalhadores, percebeu-se que dialogar sobre abandono escolar dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica é dialogar sobre condições de trabalho. Nesse sentido, deve-se colocar em pauta a valorização do trabalhador da educação, o espaço democrático para o debate, a formação dos trabalhadores, os investimentos na educação e a construção de uma identidade docente e institucional, questões que estabelecem direta relação com a permanência e abandono dos estudantes.

Chamou-me a atenção ao realizar o percurso no universo da pesquisa a necessidade de se fazerem ouvir dos trabalhadores da educação, demonstrando a necessidade de se dar voz aos sujeitos da EPT. Embora seja uma instituição democrática, alguns servidores declararam-se não se sentir ouvidos e parte dos processos.

Por se constituir numa instituição que tem como princípio a interação com o processo produtivo e por ter em seu quadro docente, muitos professores oriundos do meio empresarial, foi comum presenciar falas dos servidores que vão ao encontro de uma organização escolar que apresenta algumas características empresariais. Nesse sentido, a visão empresarial, num contexto de uma sociedade fundamentada em princípios neoliberais, que fortalece a individualização, a fragmentação, a competitividade, entre outros fatores, ao ser trazida para dentro da estrutura educacional, traz também a individualização e a fragmentação, fortalecendo a dualidade estrutural e banalizando a exclusão. Essa perspectiva de educação, voltada para a individualização, abandona não somente os alunos, mas também seus trabalhadores, perspectiva que igualmente se fez presente nos relatos de servidores que também se sentem abandonados, seja pela desvalorização profissional, ou pelas angústias frente a um sistema que recebe todos os dias inúmeros alunos com dificuldades de aprendizagem, turmas heterogêneas, cursos heterogêneos, que os encontra não se sentindo preparados para atuar com essas questões, como o apontado na fala de alguns docentes.

Esses princípios apontam para a necessidade de compreender os ideais que norteiam a educação profissional e tecnológica e a que modelo de sociedade a exclusão serve e fortalece. Embora declarado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) vigente que a concepção de educação que fundamenta o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina é a concepção histórico-crítica, observou-se que essa concepção não se faz representar entre os trabalhadores da educação participantes da pesquisa, apontando divergências teóricas no próprio documento institucional que refletem o pensamento da comunidade escolar.

Nesse sentido, não se evidenciou uma concepção única nos discursos dos servidores, mas foi nítido perceber, ao dialogar com esses trabalhadores, a presença predominante de visões indicativas de concepções tradicionais e tecnicistas, como a educação por competências, em detrimento de uma educação histórico-crítica preconizada nos documentos.

O domínio de concepções tradicionais e tecnicistas é histórico na educação profissional e tecnológica, trazendo para dentro da instituição a estrutura excludente, que fortalece um modelo de sociedade fundamentada em princípios capitalistas, como a meritocracia, a individualização, a culpabilização de sujeitos, a educação mercadológica e a dualidade estrutural.

Há que se considerar que essa é uma construção histórica e não há porque culpabilizar os trabalhadores pelo fortalecimento de perspectivas excludentes. Isso demonstra o quanto o domínio dessas questões é velado e intrínseco no cotidiano, estando muitas vezes o próprio trabalhador reproduzindo-a em seu discurso sem sua consciência, seja por questão de sua formação, ou mesmo pela reprodução do que o constituiu histórica e socialmente.

Entende-se que compreender a construção dos ideais dominantes, bem como o que eles defendem, para avaliar e refletir sobre os motivadores que se fazem presente até hoje nos discursos e políticas educacionais voltadas para o combate ao abandono escolar, é condição essencial para se buscar uma educação crítica e emancipadora.

Neste sentido, há enormes desafios sociais e educacionais que precisam ser enfrentados para romper com a lógica reprodutora liberal e garantir os direitos das pessoas, entre eles a permanência escolar. Direito esse que é negado quando não se discute o abandono e a permanência escolar e se naturalizam essas questões no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade** – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho**. Bauru: Canal 6, Projeto Editorial Práxis, 2014.

ALVES, Natália; Canário, Rui. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. **Análise Social**. v. 38, n. 169, p. 981-1010. Lisboa: 2004. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2a11Cx82TV2.pdf>>, acesso em 07 de março de 2019.

AMORIM, Mário Lopes. **Da escola técnica de Curitiba à escola técnica federal do Paraná**: Projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2004.

ANDIFES, A., ABRUEM, A., & SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>>, acesso em 15 de fevereiro de 2019.

ANDRIONI, Ivonei. Educação profissional integrada ao ensino: concepção e categorias. *In* ARAÚJO, Adilson Cesar; e SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

ANTUNES, Avelise Dias. **Assistência Estudantil nos Institutos federais**: da política à implementação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. 10ª reimpre. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Contribuições da análise sociológica do discurso às pesquisas no campo do trabalho. *In* ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho**. Bauru: Canal 6, Projeto Editorial Práxis, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, César de ; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; MENDES, Josué de Sousa. Introdução. *In* DORE, Rosemary; ARAUJO, Adilson Cesar de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, p.497-524, jul/dez 2004.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan/mar. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1834>>, acesso em 17 de novembro de 2018.

ARROYO, Miguel. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, janeiro 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>>, acesso em 17 de novembro de 2018.

BATISTI, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BENINCÁ, Erica Mastela; POSSAMAI, Leusa Fátima Lucateli; CARVALHO, Margarete Gonçalves Macedo de; GREGGIO, Saionara; AGNE, Sandra Aparecida Antonini. Currículo Integrado: uma análise a partir dos projetos dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina. In **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC: Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16890_7402.pdf>, acesso em 13 de julho de 2019.

BERNARDIM, Marcio Luiz. **Juventude, escola e trabalho**: sentidos atribuídos ao ensino médio por jovens da classe trabalhadora. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, PPGE/ UFPR, Curitiba, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (org.). **Psicologia e Educação**: Desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.11-34.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad.Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Márisa Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In BOURDIEU, Pierre (org.) **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 9.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In BOURDIEU, Pierre (org.) **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 9.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BROCCOLICHI, Sylvain; OEUVRARD, Françoise. A engrenagem. in BOURDIEU, Pierre (org.) **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 9.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>, acesso em 24 de março de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília/DF, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67.htm>, acesso em 16 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. E 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>, acesso em 26 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>, acesso em 10 de setembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 24 de março de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>, acesso em 09 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Senado Federal, Brasília/DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em 18 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>, acesso em 26 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.836**, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>, acesso em 21 de fevereiro de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FNDE/FUNDESCOLA. **Diretrizes para implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa**. Brasília/DF, 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_material_didatico/escola_ativa_diretrizes_implantacao_implementacao_estrategicas.pdf>, acesso em 18 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília/DF: 2007. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>, acesso em 25 de março de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>, acesso em 09 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3**, de 30 de setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). MEC/Conselho Nacional de Educação: Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf>, acesso em 09 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>, acesso em 08 de fevereiro de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Termo de acordo de metas e compromissos do Ministério da Educação e Institutos Federais**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de_metas.pdf>, acesso em 18 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234** de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>, acesso em 09 de junho de 2019.

BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>, acesso em 04 de março de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>, acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014113112619550rceb006_12-1.pdf>, acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>, acesso 05 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para superação da evasão e retenção na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>, acesso em 26 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>, acesso em 09 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. 3ª ed. Brasília: MEC/SETEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192>, acesso em 06 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Brasília: 2017. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>, acesso em 26 de fevereiro de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Portaria nº 1**, de 3 de janeiro de 2018. Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Revalide. Brasília: MEC/SETEC, 2018a. Disponível em: <http://www.divulgacaoex.com.br/legis_27597925_PORTARIA_N_1_DE_3_DE_JANEIRO_DE_2018.aspx>, acesso em 12 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. MEC/SETEC: Brasília, Setembro de 2018b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-darede-federal>>. Acesso em 09 de março de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: MEC/SETEC, 2019. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>, acesso em 21 de março de 2019.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. UFSC: Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>, acesso em 10 de novembro de 2018.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org.). **Cultura, Saberes e Práticas**: Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHAUÍ. Marilena. **O que é ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor** n.5, v.1, 2011. <Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/viewFile/6645/4863>>, acesso em 05 de fevereiro de 2019.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan-abr de 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnica_educacao_omnilateral.pdf>, acesso em 28 de fevereiro de 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, nº 08, p. 27-41, Jan –

Jun de 2011. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>, acesso em 01 de março de 2019.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC/PPGE, Florianópolis, 2011.

COAN, Marival; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; Quartiero, Elisa Maria (org.). **Jovens, trabalho e Educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COELHO, Alexsandra Joelma Dal Pizzol. **Permanência e Abandono escolar**: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2014.

COELHO, Alexsandra Joelma Dal Pizzol. Garcia, Nilson Marcos Dias. Permanência e Abandono Escolar: contexto histórico na Educação Profissional e Tecnológica brasileira. **X ANPED SUL**: Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1538-0.pdf>, acesso em 09 de março de 2019.

CONAE . **Conferência Nacional de Educação**: documento referência 2018 . Brasília: Fórum Nacional de Educação (FNE), 2018. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae_2018.pdf>, acesso em 15 de março de 2019.

CONTI, Bruno de. Indivíduo e capitalismo: o confronto de Hayek com Marx e Engels. **VIII Colóquio Internacional Marx Engels**. IFCH/Unicamp: Julho 2015. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Bruno%20De%20Conti%2010151.pdf>, acesso em 12 de novembro de 2018.

CORRÊA, Maria da Conceição Epitacio dos Santos. **Atenção à saúde mental do trabalhador em educação no serviço público federal**: o caso do IFSC Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial). Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis, 2018.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**. On-line version ISSN 2175-6236. vol.43 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633#aff1>, acesso em 04 de outubro de 2019.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>, acesso em 13 de março de 2019.

DAROS, Michelli Aparecida. Assistência estudantil e a evasão escolar no IFSP: elementos para reflexão. **Conexões, Ciência e Tecnologia**. Fortaleza/CE, v. 10, n. 1, p. 32 - 43, Março – 2016. <Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/792>>, acesso em 15 de março de 2019.

DEBIASIO, Flavia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em Instituições de Ensino de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2010.

DELORS, Jacques. Educação. Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS JUNIOR, Sergio L.; LEITE, Larah B.; SANTO, Renata C. E.; Considerações sobre a evasão no curso de informática do campus Machado. **9ª Jornada científica e tecnológica do IFSULDEMINAS. 6º Simpósio da Pós-Graduação**. Minas Gerais, 2017. Disponível em: <<https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcmch4/jcmch4/paper/viewFile/3110/2597>>, acesso em 20 de março de 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011.

DORE, Rosemary; ARAUJO, Adilson Cesar de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na Educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In DORE, Rosemary; ARAUJO, Adilson Cesar de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na Educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Origem social dos estudantes como contraponto à evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional. In DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Brasileira de Educação**. [online]. nº 18, 2001^a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>, acesso em 21 de fevereiro de 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton (org.). ***Crítica ao fetichismo da individualidade***. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

DUARTE, Newton. A rendição pós moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In DUARTE, Newton (org.). ***Crítica ao fetichismo da individualidade***. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. p.196-218.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Trad. Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>, acesso em 23 de janeiro de 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Trad. Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>, acesso em 23 de janeiro de 2017.

DULZ, Simone Mara; SANTOS, Eder Magno dos. A epistemologia dos saberes docentes na educação profissional e sua relação com a formação continuada. In: **Anais XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE: Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24658_12708.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2019.

DURKHEIM, Émile. **As regras do Método Sociológico**. Trad. Paulo Neves. Rev. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edições Sociais: São Paulo, 1977.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández; MARTÍNEZ, Luis Mena; GÓMEZ, Jaime Riviere. **Fracaso y Abandono escolar**. Barcelona: Fundación “La Caixa” (Col. Estudios Sociales, nº 29), 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In DUARTE, Newton (org.). ***Crítica ao fetichismo da individualidade***. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.87-106.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>, acesso em 24 de maio de 2018.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81, pp.299-306. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100016>, acesso em 03 de março de 2019.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trab. educ. saúde** [online]. 2009, vol.7, suppl.1, pp.105-128. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400006>>, acesso em 25 de fevereiro de 2019.

FERRETTI, Celso João. Problemas Institucionais e Pedagógicos na implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>>, acesso em 12 de dezembro de 2018.

FERRETTI, Celso João. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. *Revista de educação: Educere et Educare*. Vol. 11, N. 23. Dossiê: Estado, Sociedade e Educação Profissional no Brasil: desafios e perspectivas. UNIOESTE/ Cascavel: 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/831>>, acesso em 01 de março de 2019.

FERRETTI, Celso João. SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 43- 66, março/2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000100003>>, acesso em 08 de fevereiro de 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.385-404. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>>, acesso em 01 de março de 2019.

FIGUEIREDO, Kim Nay dos Reis Wanderley de Arruda. **Evasão escolar**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantis – Campus Porto Nacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. UFSM: Santa Maria, 2015.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Revista Ensaio**: aval.pol.públ.Educ. [online] vol.25, n.95, pp.356-392. Fundação CESGRANRIO: Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 1º. Volume. Rio de Janeiro: Composto e Impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/%202027/1260>>, acesso em 15 de março de 2019.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel . Pelotas : setembro/dezembro 2010b. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>>, acesso em 16 de março de 2019.

FRIGOTTO Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. In CALDART Roseli Salete; BÔAS. Rafael Litvin Villas (orgs). **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; GOMES, Cláudio. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. **Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem os jovens do Ensino Médio de escolas públicas. In DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo Ferreira; ROCHA, Cleonice Silveira. Para que jovens? Que políticas? Perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas públicas. In DORE, Rosemary; ARAUJO, Adilson Cesar de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na Educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

Fritsch, Rosangela, ROCHA, Cleonice Silveira da, VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 81-108, maio/ago. Natal: 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7963>>, acesso em 07 de março de 2019.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GALLINDO, Erica. **Análise evasão da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <<https://public.tableau.com/profile/ericagallindo#!/vizhome/2017-02-18AnliseEvasoRF/Painel1>>. Acesso em: 05 de março de 2019.

GARCIA, Nilson, Marcos Dias. **A Física no ensino técnico industrial federal**: um retrato em formato A4. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. IF-FE/USP, São Paulo, 1995.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. **Física escolar, Ciência e Novas tecnologias de produção**: o desafio da aproximação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, 2000.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnia ou educação tecnológica**: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. Caxambu: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite (org). **Trabalho, educação e tecnologia**: alguns de seus enlaces. 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010>>, acesso em 01 de março de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira S. A., 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Vol. 2. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-ed., Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Sandra Lopes. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente a evasão escolar em um curso superior de tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP: Campinas, SP: 2012.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Trad. Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HILL, Dave. O neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**. ISSN 1645-1384, vol. 3, nº 02, pp.24-59, Jul/Dez 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>, acesso em 13 de novembro de 2018.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. nº. 104. Jul. 1998. p. 5-34. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>, acesso em 21 de abril de 2016.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções** - Europa: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CEPE/IFSC nº 001/2010**, de 30 de novembro de 2010. Regulamenta a Assistência Estudantil do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2010. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE2014/resolucao_cepe_001_2001_assistencia.pdf>, acesso em 25 de fevereiro de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº08**, de 27 de fevereiro de 2014. Aprovar a alteração dos artigos 3º, 31, 43, 45 e 50 e a inclusão dos artigos 47-C, 47-D, 47-E, 81-B e 81-C do Regimento Geral deste Instituto Federal. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2014/consup_resolucao08_2014_aprova_alteracao_regimento_geral_centro_referencia.pdf>, acesso em 06 de junho de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº46**, de 18 de dezembro de 2014. Regulamenta o Programa de Segurança Alimentar do Estudante do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao46_2014_aprova_psac.pdf>, acesso em 29 de junho de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Alunos dos cursos técnicos integrados têm maior índice de aprovação no Vestibular da UFSC entre escolas de Ensino Médio de SC.** Online. 18 de fevereiro de 2016a. Disponível em <http://florianopolis.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1350:alunos-dos-cursos-tecnicos-integrados-tem-maior-indice-de-aprovacao-no-vestibular-da-ufsc-entre-escolas-de-ensino-medio-de-sc&catid=44:noticias&Itemid=134>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Relatório avaliação do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade – PAEVS**, 2016. IFSC: Florianópolis, dezembro de 2016b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/175813/187628/Relat%C3%B3rio_Avalia%C3%A7%C3%A3o_PAEVS_2016_errata+%281%29.pdf/44c6856e-ae88-aec8-b5f5-a983471db547>, acesso em 09 de agosto de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015 – 2019**. Florianópolis: IFSC, 2017a. Disponível em: <<https://pdi.ifsc.edu.br/download/relatorio-do-pdi-2015-2019/>>, acesso em 23 de abril de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CODIR nº 02**, de 06 de março de 2017. Aprova as formas de ingresso de discentes para cursos técnicos e de graduação no IFSC. Florianópolis: IFSC, 2017b. <Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/home.jsf>>, acesso em 05 de julho de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Relatório Gerencial de Auditoria Interna nº 04/2017**. Área: Ensino – Assistência Estudantil. IFSC: Florianópolis, 2017c. Disponível em <<https://www.ifsc.edu.br/documents/23513/147301/Relat%C3%B3rio+004.2017+Assis.+Estudantil.pdf/83c5890c-6a9d-b4c6-7077-e656e5902b0c>>, acesso em 15 de agosto de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 23**, de 21 de agosto de 2018. Aprova, ad referendum, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Florianópolis: IFSC, 2018a. Disponível em: <<https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/home.jsf>>, acesso em 12 de março de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CONSUP nº 20**, de 25 de junho de 2018. Aprova o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC e dá outras providências. Florianópolis: IFSC, 2018b. Disponível em: <<https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/home.jsf>>, acesso em 04 de fevereiro de 2019.

INEP/MEC. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília-DF, Junho 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em 05 de março de 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 16 de maio de 2019.

JORNAL ZERO HORA. **RS tem três centros de ensino superior entre os 10 melhores do Brasil**. Online. 06 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vestibular/noticia/2013/12/rs-tem-tres-centros-de-ensino-superior-entre-os-10-melhores-do-brasil-4356353.html>>, acesso em 09 de fevereiro de 2017.

KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Revista da Faculdade de Educação – UnB. Brasília, v.6, n.11, jul/dez. 2000. Disponível em <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/6669>>, acesso em 09 de fevereiro de 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º. Grau: o trabalho como princípio educativo**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>, acesso em 18 de março de 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>>, acesso em 25 de fevereiro de 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>, acesso em 17 de março de 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, vol. 5, nº8, Jan/jun de 2011, p. 43-56.

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10762/10269>>, acesso em 27 de fevereiro de 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida; MACHADO, Lucila Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guimar Namó (org). **Escola, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.

KUENZER, A. Z. ; MELO, Alessandro de; FERRETTI, Celso João; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional: desafios e debates**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2014. v. 1. 105p .

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. Ed. SP: Cortez, 2007.

LIGUANI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário gramsciano: (1926-1937)**. [recurso eletrônico]. Tradução Ana Maria Chiarini et al.; revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2010. <Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11023>>, acesso em 19 de março de 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho e formação humana: o papel dos intelectuais e da educação**. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2011. v. 1. 126p.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TONO, Cineiva C. Paulino; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. . **Tecnologia, trabalho docente e educação**. 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014. v. 1. 68p.

LUKÁCS, György. O trabalho como modelo da práxis social. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2010.

MACHADO . Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989b.

MACHADO. Lucília. A institucionalização da lógica das Competências no Brasil. **Pro-Posições**. Vol. 13, n. 01, Jan/abr de 2002. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>>, acesso em 05 de fevereiro de 2019.

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, 2008. ISSN: 1983-0408

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Trad. Willian Laços. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão ; DUARTE, Newton . O conhecimento é uma invenção ou reinvenção da realidade? Para uma crítica marxista à epistemologia construtivista. In: **XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico – participação**, 2009, Niterói. Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico. Niterói, 2009.

MARTINS, Lúcia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 47-64

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório** (1866). As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>, acesso em 05 de dezembro de 2018.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Trad. Artur Morão. Portugal/Covilhã: LusoSofia: Press, 1989. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf>, acesso em 13 de dezembro de 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 2ª reimpressão. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, 1843. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2ª ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista** (1848). Trad. Maria Lucia Como. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação**. Vol. 5. Bauru: 1998. p.61-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200006&script=sci_arttext&tlng=pt>, acesso em 01 de fevereiro de 2017.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Nélcio Schneider. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. Gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais: precisão e implicações. **Educação & Sociedade**. V. 39. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000100153&lng=pt&nrm=iso>, acesso em 28 de julho de 2019

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. O que há de novo na Educação Profissional no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 8, jan/jun - 2001. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/viewFile/7573/5861>>, acesso em 12 de dezembro de 2018.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A Socialização da Força de Trabalho**: introdução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MORAES, Gustavo Henrique. [et.al.]. **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal/RN, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>, acesso em 26 de fevereiro de 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>>, acesso em 01 de março de 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>, acesso em 26 de fevereiro de 2019.

MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013b.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na **35ª Reunião Anual da ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015, vol.20, n.63, pp.1057-1080. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>, acesso em 06 de fevereiro de 2019.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do; MOURA, Dante Henrique; DAMASCENA, Edilza Alves. Ideologia empresarial nas escolas estaduais de educação profissional cearenses. . In ARAÚJO, Adilson Cesar; e SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber e produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques. **Bourdieu & a educação**. 4º.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>>, acesso em 25 de fevereiro de 2019.

OLIVEIRA, Avalino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, E. L.; RIOS NETO, E. L. G. Transição dos jovens para o mercado de trabalho, primeiro filho e a saída da escola: o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. v. 23, n. 1, p. 109-127, São Paulo: jan./jun. 2006

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v23n1/v23n1a07>>, acesso em 07 de março de 2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 11, n. 2, maio 2006. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363/378>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembléia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>, acesso em 13 de março de 2019.

OZELLA, Sérgio (org). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PADOIN, Egre; AMORIM, Mário Lopes. Permanência e abandono no ensino técnico integrado - Instituto Federal de Santa Catarina. In: **VI Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1441118591_ARQUIVO_EgrePadoinARTIGOESOCITE.final.pdf>, acesso em 20 de março de 2019.

PARÍS, Carlos. **O animal cultural**: biologia e cultura na realidade humana. Trad. Marly de Almeida Gomes Vianna. São Carlos: EdUSFCar, 2004.

PAIXÃO, Edmilson Leite; DORE, Rosemary; MARGIOTTA, Umberto. Permanência e abandono na educação profissional médio no Brasil: uma pesquisa de doutorado ítalo-brasileira e os padrões educacionais internacionais. **III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Trabalho apresentado no GT3 – Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica. CEFETMG. 2012.

PAIXÃO, Edmilson Leite; DORE, Rosemary; MARGIOTTA, Umberto; LAUDARES, João Bosco. Transição escola – trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. In DORE, Rosemary; ARAUJO, Adilson Cesar de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **O Fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. PPGE/UFPR, Curitiba, 2012.

PEREIRA, Tulyana Coutinho Bento. **Avaliação dos efeitos da política pública de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí –**

Campus Teresina Central. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Piauí. UFPI, Teresina, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação.** SetOut/Nov/Dez, n.º 12, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf>, acesso em 14 de fevereiro de 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, set. 2000b. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>, acesso em 15 de fevereiro de 2019.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.; MACEDO, L.; MACHADO, N.; ALLESSANDRINI, C. **As competências para ensinar no século XXI.** A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho de 2000. p.45 a 78.

PINO, Angel. Ensinar-Aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Contrapontos** - volume 4 - n. 3 - p. 439-460 - Itajaí, set./dez. 2004.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 5. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 401-422, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>, acesso em 01 de março de 2019.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In ARAÚJO, Adilson Cesar; e SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

RAMOS NETO, João Oliveira. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Educação em Revista**, Marília, v.20, n.2, p. 7-24, Jul.-Dez., 2019. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/8999>>, acesso em 14 de setembro de 2019.

ROCHA, Antonio Glauton Varela. O individualismo e a contemporaneidade: a crítica de Emmanuel Mounier à perspectiva individualista. **Intuitio**. ISSN 1983-4012. Vol.3. nº 2. Porto Alegre: Novembro de 2010. p.16-31. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/7718>, acesso em 09 de novembro de 2018.

RODRIGUES, Denise Dalmás. **A Experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – Campus Cáceres**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. UFRRJ, Rio de Janeiro, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; Quartiero, Elisa Maria (org.). **Jovens, trabalho e Educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SANTANA, Erica Dias de Paula. **Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR campus Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. PPGTE/UTFPR, 2016.

SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **A construção do eu na Modernidade**: da Renascença ao século XIX – um texto didático. Ribeirão Preto: Holos, 1998.

SANTOS, Elucimaria Alves dos Santos. Crianças da Bolsa Família nas escolas de SINOP. REP'S – **Revista Eventos Pedagógicos**. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 386-399, jun./jul. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2235/1739>>, acesso em 15 de março de 2019.

SANTOS, Fabiana Besen; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. Trabalho e adoecimento: em pauta a gestão e o (des) envolvimento de pessoas na educação profissional científica e tecnológica. In: IV Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores, 2015, Fortaleza. **Anais do Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza: IFC, 2015. v. 01. p. 978-975.

SANTOS, João Bosco Feitosa dos; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. A entrevista como técnica de pesquisa do mundo do trabalho. In ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho**. Bauru: Canal 6, Projeto Editorial Práxis, 2014.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>, acesso em 25 de fevereiro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>, acesso em 12 de novembro de 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. 2007, vol. 12, n. 34, p. 152-165. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>, acesso em 10 de dezembro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.19-46.

SELLTIZ, Claire., JAHODA, Marie., DEUTSCH, Morton., COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Dante Moreira Leite. 2ª. ed. revista. Editora Herder: São Paulo, 1967.

SEVERINO, Antônio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**. [online]. 2000, vol.14, n.2, pp.65-71. ISSN 0102-8839. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf>>, acesso em 08 de março de 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do sentimento ativo. In EVANGELISTA, Olinda. (org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1ª ed. Araraquara/SP: Junqueria&Marin, 2014.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade Profissional dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC/PPGE, Florianópolis, 2014.

SILVA, Maria Madalena Caminha Leal; PASSOS, Guiomar de Oliveira. O Programa Bolsa Família e as condicionalidades educacionais: análise sobre os resultados da intersetorialidade no Município de Teresina. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em

<<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8902/5394>>, acesso em 15 de março de 2019.

SILVA Mariléia Maria da. Rede de relação sociais e o acesso ao emprego: o discurso da meritocracia em questão. **Educação e Sociedade**, vol 31, nº110, jan/mar de 2010, p. 243-260. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100013>, acesso em 05 de novembro de 2018.

SILVA, Mariléia Maria da. Percursos profissionais e a justeza das políticas públicas de inclusão e qualificação: o público alvo do PROJOVEM trabalhador. In SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; Quartiero, Elisa Maria (org.). **Jovens, trabalho e Educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências**: a nova pedagogia do “novo Ensino Médio”. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v.9, n.17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 61–74.

SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O Ensino Médio**: suas políticas, suas práticas : estudos a partir do Programa Ensino Medio Inovador. Curitiba : UFPR/ Setor de Educação, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. Projetos de reformulação do Ensino Médio e Inter-relações com a Educação Profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio Integrado. . In ARAÚJO, Adilson Cesar; e SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. **Revista IHU** (on-line). São Leopoldo – RS: 12 de fevereiro de 2018. Entrevista concedida a Ricardo Machado.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (org.). **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor Educação, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>, acesso em 04 de fevereiro de 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; SILVEIRA, Débora Aparecida da. O direito à Educação e a ampliação do acesso ao Ensino Médio: uma análise das proposições do Legislativo Federal (1996-2016). **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação., v.11, n. 19,

Unisul, Tubarão, Jan/Jun 2017. Disponível em:
<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>, acesso em 15 de março de 2019.

SILVA, Nanci Stancki. **Engenharias no Brasil: mudanças no perfil de gênero?** Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e Poder. Florianópolis: agosto de 2008.

SILVA, Simônia Peres da; VIROTE, Cláudio. Currículo integrado no IF Goiano: possibilidades e desafios. . In ARAÚJO, Adilson Cesar; e SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da. **Evasão e Permanência do aluno-trabalhador a educação profissional técnica subsequente ao Ensino Médio do IFAP Santana - Amapá**. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

SILVEIRA, Debora Aparecida da. **O Ensino Médio e o direito à educação nas proposições do poder legislativo federal (1997-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR/PPGE, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e Educação: diálogos em construção. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (org.). **Diálogo e Perspectivas de Investigação**. Coleção Cultura, Escola e Ensino. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2008. p.29-48.

SOUSA, Antonia de Abreu; SOUSA, Tássia Pinheiro de; QUEIROZ, Mayra Pontes de; SILVA, Érika Sales Lôbo da. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Revista VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a Crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na travessia: Assistência Estudantil da Educação Profissional. As interfaces das políticas de assistência social e educação**. *Dissertação (Mestrado em Política Social)*. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

SPRICIGO, Fabrício, SILVA, Mariléia Maria da. Assistência estudantil e harmonização social: em análise o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 372-405, set./dez. 2016. Disponível em:
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817352016372/pdf_143>, acesso em 16 de março de 2019.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho**: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. PPGE/UFPR, Curitiba, 2012.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise.; TANGUY, Lucie. (Org.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 135-166.

TANAMACHI, Elenita de Rício. Mediações Teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (org.). **Psicologia e Educação**: Desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.73-104.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e Legitimidade política. In ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (org.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório da Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional**. Data da Sessão: 13/3/2013. Código eletrônico para localização na página do TCU na Internet: AC-0506-08/13-P.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2 ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez.2010. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>>, acesso em 14 de fevereiro de 2019.

VAZ, Joana D’Arc. **Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza**: o cinismo instituído. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. PPGE/UFSC, Florianópolis, 2013.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SANTOS, Fabiana Besen. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no quadro das pesquisas sobre formação de professores. In: IV Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, 2015, Fortaleza. **Anais do Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza, 2015. v. 01. p. 732-744.

VIGOTSKY, L. S. (1930). **A transformação socialista do homem**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>, acesso em 08 de março de 2017. [Tradução de Nilson Dória a partir da versão em inglês The socialist alteration of man para Marxists Internet Archive].

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. Evasão em Cursos de Licenciatura: fatores intervenientes em uma instituição de ensino superior privada brasileira. **Revista Práxis Educacional**, v.14, n. 28, p. 225-245, Vitória da Conquista/ Bahia : abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/7763/7581>>, acesso em 07 de março de 2019.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANELLA, José Luiz. A crítica de Marx e Engels ao domínio das ideias: a ideologia. **Revista Faz Ciência**, vol.6, n. 1, 2004: UNIOESTE, p. 11-27, disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7392/5452>>, acesso em 05 de março de 2018.

APÊNDICES

1 ROTEIRO DE ENTREVISTA



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia e Sociedade



ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Título da Pesquisa: ABANDONO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO: o olhar de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina

Pesquisadora: Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho

Endereço: Rua Senador Rodrigo Lobo, nº46, sb. 02, bairro Iririu. Joinville/SC. CEP 89227-557

Telefones: (47) 3431-5600

E-mail: aleifsc@gmail.com

Orientador: Nilson Marcos Dias Garcia

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças. Curitiba/PR. CEP 80230-901

Telefone: (41) 3310 - 4718

E-mail: nilson@utfpr.edu.br

Objetivo - Interpretar e analisar a visão dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica sobre os fatores que envolvem o abandono escolar nos cursos técnicos subsequentes da Área de Controle e Processos Industriais.

Data e hora da realização da entrevista - ____/____/____ às ____:____

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Telefone: _____ **E-mail:** _____

Informamos que, em cumprimento às normas de ética na pesquisa, nenhum nome, telefone e e-mail será divulgado.

Sexo: () Masculino () Feminino	Idade:	Estado Civil:
Campus: () Campus Chapecó () Campus Criciúma () Campus Florianópolis () Campus Itajaí () Campus Jaraguá do Sul–Rau () Campus Lages		
Ano de ingresso no IFSC :		

Código identificador (será preenchido pela pesquisadora)

Código identificador (será preenchido pela pesquisadora)

Sobre você

01. Fale um pouco sobre você: o que faz? O que já fez? De onde veio? Qual sua história?

02. Com quem você mora atualmente?

- () Com os pais () Com esposo(a) e/ou filho(s) () Com parentes
() Com amigos () Sozinho(a)

03. Você tem filhos(as)?

- () Não () Sim. Quantos? _____

Percurso formativo

04. Sobre seu Ensino Médio:

- Tipo de Ensino/ Modalidade: () Sempre estudei em Ensino Regular
() Sempre estudei em Educação de Jovens e Adultos (EJA)
() Estudei parte em Ensino Regular e parte em EJA

- Tipo de Instituição: () Sempre estudei em Escola Pública
() Sempre estudei em Escola Particular
() Estudei parte em Escola Pública e parte em Escola Particular

Ano de conclusão: _____

Você realizou algum curso técnico de nível médio?

- () Não () Sim – Qual? _____ Onde? _____

Forma: () Integrado () Concomitante () Subsequente

Ano de conclusão: _____

05. Você realizou algum curso superior?

- () Não () Sim. Qual? _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

06. Você realizou algum curso de Pós-Graduação?

- () Não

() Especialização em _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

() Mestrado em _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

() Doutorado em _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

07. Você realizou algum outro curso que julgue ser importante para sua formação? Qual?

08. Quer comentar algo que julgue relevante em seu percurso formativo e que não ficou explícito nas perguntas?

Trajetória Profissional

09. No que você já trabalhou? Onde? Quando? Durante quanto tempo? O que fazia?

10. Desde que ano você trabalha na educação? (considerar tempo total, inclusive anterior ao IFSC, se houver) _____. Já atuou na educação em outras instituições? Quais: _____. Por que você decidiu seguir carreira na Educação?

11. Que funções você já desempenhou no seu trabalho com educação? Pode comentar um pouco a respeito desse período?

12. Você realizou algum curso voltado para o exercício da docência/técnica pedagógica/gestão? Quando? Onde?

13. Trabalha, concomitantemente ao trabalho do IFSC, em outro local?

() Não, sou dedicação exclusiva

() Não

() Sim. Onde? _____ Qual função? _____

14. Função (ou funções) que exerce no IFSC:

a) () Docente () efetivo () substituto/temporário.

Desde quando? _____

Cursos em que ministra aulas: _____

b) () Equipe técnica pedagógica. _____

Desde quando? _____

c) () Membro do Núcleo de Permanência e Êxito – NUPE.

Desde quando? _____

Função que exerce no IFSC além do trabalho no NUPE: _____

d) () Gestor.

Cargo _____

Desde quando? _____

15. Além da docência/atividade pedagógica, exerce alguma função na Instituição?

() Não () Sim. Qual? _____

16. Qual é a carga horária semanal de seu contrato de trabalho?

Docente: () 20h () 40 horas sem DE () 40 horas com DE

TAE: () 40h () 40 horas com flexibilização da jornada de trabalho para 30h

17. Se professor, qual sua carga horária de trabalho em sala de aula: _____

E fora da sala de aula? _____

18. Em relação à sua atividade profissional no IFSC, você se sente:

() Muito satisfeito () Satisfeito () Indiferente

() Insatisfeito () Muito insatisfeito () não sei/não quero opinar

19. Para você, quais são os pontos positivos e pontos negativos encontrados pelos trabalhadores da Educação?

Pontos positivos: _____

Pontos negativos: _____

Sobre a Instituição

20. Como você avalia a instituição? No que ela se destaca? No que ela destoa?

Sobre o processo Ensino-Aprendizagem:

21. Para você, quais fatores facilitam e quais dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? Há alguma diferença nesses fatores quando o estudante é trabalhador?

22. Comente sobre seu processo de avaliação. Como você organiza suas avaliações, correções, recuperação. Qual o papel da avaliação para você?

23. Você conhece algum atendimento ou prática pedagógica diferenciada com seus alunos? Aplica-a? Quando? Porquê?

24. Você conhece alguma prática ou atividade da instituição para atender alunos com dificuldades de aprendizagem? Qual? Você a aplica? Como?

25. A instituição oferece formação pedagógica aos servidores? Se sim, como são? Você participa de alguma ação ou atividade de formação continuada? Comente sobre essa ação. Caso não participe, por quê?

Sobre abandono e permanência escolar:

26. Qual a sua percepção sobre a frequência dos alunos às aulas?

27. Para você, porque os alunos deixam de frequentar os cursos?

28. Para você, o que motiva os alunos a permanecerem nos seus cursos?

29. Algum estudante já lhe procurou relatando que desejava deixar o curso? Ele expôs os motivos de sua intenção? É possível relatar a(s) situação(ões)? O que você fez diante da sua intenção? O estudante mudou de opinião? Ele voltou a conversar com você sobre essa situação? Você acha que sua intervenção pode ter ajudado na decisão dele? Como?

30. O que você acha de usar a palavra abandono para caracterizar o fato do aluno deixar de frequentar o curso?

31. O que você acha do índice de abandono nos cursos subsequentes na área da indústria?

32. Na sua opinião, o que pode justificar esse abandono? Isso acontece com outros cursos e níveis? Essa é uma realidade apenas de seu campus?

33. Em sua opinião, o que precisa ser feito para evitar o abandono escolar? E para estimular a permanência dos estudantes na Instituição?

34. Você conhece algum projeto, programa ou ação da instituição voltada para evitar o abandono escolar e estimular a permanência e êxito dos estudantes? Quais? Você participa destas atividades? Por que motivos você participa/não participa dessas ações?

35. Você conhece alguma política pública nacional voltada para evitar o abandono escolar e dar apoio à permanência escolar? Qual?

36. Você quer me perguntar alguma questão sobre a entrevista ou tem algo que você gostaria de falar ou completar que eu não perguntei?

2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE
 CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)



Ministério da Educação
 Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Programa de Pós-Graduação em
 Tecnologia e Sociedade



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E
 TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
 (TCUISV)**

Título da pesquisa: ABANDONO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO: o olhar de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina

Pesquisadora: Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho

Endereço: Rua Senador Rodrigo Lobo, nº46, sb. 02, Iririu. Joinville/SC. CEP 89227-557

Telefones: (47) 3431-5600

E-mail: aleifsc@gmail.com

Orientador: Nilson Marcos Dias Garcia

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças. Curitiba/PR. CEP 80230-901

Telefone: (41) 3310 - 4718

E-mail: nilson@utfpr.edu.br

Local de realização da pesquisa:

Instituição 1: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC - Campus Chapecó

Endereço e Telefone: Rua Nereu Ramos, 3450D, Bairro Seminário, Chapecó/SC. CEP 89813-000/ (49) 3313-1240.

Diretora: Ilca Maria Ferrari Ghiggi

Local de realização da pesquisa:

Instituição 2: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC - Campus Criciúma

Endereço e Telefone: Rodovia SC 443, nº 845, Vila Rica, Criciúma/SC. CEP 88813-600/ (48) 3462-5000.

Diretor: Lucas Domingui

Local de realização da pesquisa:

Instituição 3: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC - Campus Florianópolis

Endereço e Telefone: Avenida Mauro Ramos, 950, Centro, Florianópolis/SC. CEP 88020-300/ (48) 3211-6000.

Diretora: Andrea Martins Andujar

Local de realização da pesquisa:

Instituição 4: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC - Campus Itajaí

Endereço e Telefone: Avenida Abrahão João Francisco, 3899, Bairro Ressacada, Itajaí/SC. CEP 88307-303/ (47) 3390-1200.

Diretor: Carlos Alberto Souza

Local de realização da pesquisa:

Instituição 5: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC - Campus Jaraguá do Sul – Rau –Geraldo Werninghaus

Endereço e Telefone: Rua dos Imigrantes, 445, Bairro Rau, Jaraguá do Sul/SC. CEP 89254-430/ (47) 3276-9600.

Diretor: Eduardo Evangelista

Local de realização da pesquisa:

Instituição 6: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC - Campus Lages

Endereço e Telefone: Rua Heitor Vila Lobos, 222, Bairro São Francisco, Lages/SC. CEP 88506-400/ (49) 3221-4200.

Diretor: Thiago Meneghel

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) em uma pesquisa científica intitulada “**ABANDONO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO: o olhar de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina**”, que será desenvolvida e coordenada pela pesquisadora **Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho**, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, sobre orientação do Professor Doutor Nilson Marcos Dias Garcia.

A temática investigada refere-se às questões do abandono escolar na educação profissional técnica de nível médio, mais especificamente, em cursos técnicos subsequentes da Área de Controle e Processos Industriais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, nos *campi* Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Jaraguá do Sul-Rau e Lages.

A pesquisa terá foco na visão dos trabalhadores da educação sobre abandono e ações institucionais de apoio à permanência escolar. A escolha por esses cursos e forma de oferta deve-se ao fato de serem cursos técnicos de nível médio com altos índices de abandono escolar da instituição, chegando a ter turmas com até 70% de abandono (COELHO, 2014), o que gera a expectativa de obter significativos elementos para a interpretação dos fatos e condições relativos aos objetivos da pesquisa.

Segue abaixo, detalhadamente, todas as informações sobre a pesquisa: sua finalidade, objetivos, benefícios sociais, justificativa, riscos e importância para a comunidade escolar e sociedade. Após a leitura, você poderá se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida e decidir livremente se quer participar ou não.

Agradecemos, antecipadamente, sua participação e respeita-se a sua decisão.

1. Apresentação da pesquisa

A presente pesquisa, realizada para elaboração da tese de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade – PPGTE, da Universidade Tecnológica Federal do

Paraná – UTFPR, tem como objetivo interpretar e analisar a visão dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica sobre os fatores que envolvem o abandono escolar nos cursos técnicos subsequentes da área de controle e processos industriais. A pesquisa, de caráter qualitativo e natureza exploratória, envolverá servidores (docentes, técnicos administrativos e gestores) que trabalham diretamente com os cursos subsequentes que apresentam elevados índices de abandono escolar de seis *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

2. Objetivos da pesquisa

Geral : Interpretar e analisar a visão dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica sobre os fatores que envolvem o abandono escolar nos cursos técnicos subsequentes da Área de Controle e Processos Industriais.

São objetivos específicos da pesquisa :

- Analisar os fatores do abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio;
- Historicizar o direito à permanência escolar na educação profissional;
- Contextualizar como e em que princípios foram construídas as políticas de apoio e/ou estímulo à permanência escolar;
- Analisar a compreensão dos trabalhadores da EPT sobre o abandono escolar e o direito à permanência escolar;
- Discutir as responsabilidades dos trabalhadores da educação na produção do abandono e da permanência escolar.

3. Participação na pesquisa

Sua participação na pesquisa será feita por meio de entrevista semiestruturada que será gravada e transcrita para a análise.

O tempo para realização da entrevista será de aproximadamente uma hora e trinta minutos, realizada no ambiente de trabalho do servidor em um espaço reservado escolhido pelo sujeito da pesquisa.

4. Confidencialidade

Todos os participantes da pesquisa terão seu nome mantido em sigilo e terão garantido seu anonimato. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados com fins exclusivamente acadêmicos/científicos.

5. Riscos e Benefícios

5a) Riscos: Os possíveis riscos aos entrevistados e entrevistadas é de desconforto devido à demora do processo de realização da própria entrevista e de eventual constrangimento diante de alguma pergunta que possa afetá-los emocionalmente. Caso o (a) participante se sinta desconfortável ou constrangido poderá desistir da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum ônus, sendo-lhe garantido que, nessas condições, nenhum dado informado será utilizado na mesma.

5b) Benefícios: Os benefícios dessa pesquisa lhe são indiretos; a pesquisa pode estimular futuras pesquisas e ações de apoio à permanência escolar; contribuir para o arcabouço teórico acerca desta temática, especialmente na educação técnica de nível médio; proporcionar reflexões sobre o papel dos trabalhadores da educação para garantir a permanência escolar; e possibilitar novas práticas institucionais que levem à diminuição dos índices de abandono escolar e fortalecimento de ações que incentivam a permanência escolar.

6. Critérios de inclusão e exclusão

6a) Inclusão:

- Farão parte da pesquisa os seis *campi* do IFSC que possuem cursos técnicos de nível médio na forma subsequente em Eletrônica, Eletrotécnica, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Mecatrônica e Mecânica da Área de Controle e Processos Industriais.
- Poderão participar desta pesquisa docentes que lecionam nos respectivos cursos, servidores das coordenadorias pedagógicas que atuam diretamente com estudantes dos cursos pesquisados, servidores membros do Núcleo de Permanência e Êxito (NUPE), quando existir, e diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão ou na impossibilidade deste, o Coordenador de Assuntos Estudantis, quando houver, ou o Coordenador de curso dos seis *campi* pesquisados.

6b) Exclusão:

- Serão excluídos da pesquisaos docentes, técnicos pedagógicos, membros do NUPE e gestores que se encontram afastados de suas atividades por quaisquer motivos no momento da pesquisa.
- Serão excluídos os sujeitos da pesquisa que não concordarem com sua participação e/ou que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento para uso de imagem e som de voz (TCUISV).

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo

Os participantes têm a liberdade e direito de recusar ou retirar o consentimento de participação na pesquisa em qualquer etapa, assim como solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, sem sofrer nenhuma penalidade.

É facultado aos participantes a obtenção dos resultados da pesquisa após sua realização e publicação, bastando para isso solicitar à pesquisadora.

8. Ressarcimento e indenização

Não há nenhum tipo de ressarcimento e nem remuneração para a sua participação. No que se refere à eventual indenização, esta será garantida conforme legislação vigente.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado/a ou que você está sendo prejudicado/a de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido as explicações sobre o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, o ressarcimento e a indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data _____ de
Nascimento: ____/____/____ Telefone: _____
Endereço: _____
CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____
Data: ____/____/____
Assinatura: _____

Declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho
Assinatura pesquisadora: _____ Data: ____/____/____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, você poderá se comunicar com Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho via e-mail: aleifsc@gmail.com ou telefone: (47) 99653-5802.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR).

Endereço: Avenida Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

OBS: este documento deve conter 2 (duas) vias iguais, devidamente assinadas, sendo uma destinada à pesquisadora e outra ao participante da pesquisa.

3 TERMO DE COMPROMISSO, DE CONFIDENCIALIDADE DE DADOS E ENVIO DO RELATÓRIO FINAL (APÊNDICE 3)



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná
Programa de Pós-Graduação em
Tecnologia e Sociedade



TERMO DE COMPROMISSO, DE CONFIDENCIALIDADE DE DADOS E ENVIO DO RELATÓRIO FINAL

Eu, Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “ABANDONO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO: o olhar de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina”, comprometo-me a dar início a este estudo somente após apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e registro de sua aprovação na Plataforma Brasil.

Com relação à coleta de dados da pesquisa, eu, pesquisadora, abaixo firmado, asseguro que o caráter anônimo dos dados coletados nesta pesquisa será mantido e que suas identidades serão protegidas, assim como todos os documentos relativos aos participantes não serão identificados pelos seus nomes mas por um código.

Eu, pesquisadora, mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os formulários: **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e /ou Termo de Consentimento de Uso de Voz e Imagem**, assinados pelos participantes serão por mim mantidos em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; e/ou Termo de Consentimento de Uso de Voz e Imagem, que poderá ser solicitada de volta no caso deste não mais desejar participar da pesquisa.**

Declaro, também, que li e entendi a Resolução 466/2012 (CNS) responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão deste projeto e comprometendo-me a enviar ao CEP/UTFPR, relatório do projeto em tela quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Curitiba, 12 de janeiro de 2018.

Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho

ANEXO

1. PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFSC - FATORES QUE EXPLICAM A EVASÃO E A RETENÇÃO DOS ESTUDANTES NOS DIFERENTES TIPOS DE CURSOS

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
Externo à Instituição	Conjuntura social, econômica e política	Redução do investimento na rede federal e perda de orçamento	x	x	x	x
		Vulnerabilidade socioeconômica do estudante	x	x	x	x
		Distância residência-câmpus e dificuldades de transporte para o deslocamento	x	x	x	x
		Fragilidade das políticas para a educação profissional e tecnológica		x	x	x
		Redução e/ou oscilação da oferta de vagas de estágio/trabalho em função de adversidades econômicas		x	x	
		Desvalorização cultural da escolarização/ profissionalização	x	x		
		Alteração do calendário acadêmico por motivos econômicos e políticos (greve principalmente)	x			
		Falta ou custo elevado da moradia				x
		Certificação do ensino médio pelo ENEM	x			
		Desvalorização social da profissão	x	x	x	x

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
Externo à Instituição	Valorização da profissão	Falta de perspectiva profissional	x	x	x	x
		Baixa remuneração do profissional formado	x		x	x
	Valorização da profissão	Dificuldade e/ou impossibilidade de registro nos conselhos profissionais	x		x	x
		Falta de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia				x
	Antecedência escolar	Dificuldades no uso de novas tecnologias	x	x	x	x
		Deficit na formação pregressa do estudante	x	x	x	x
		Baixa qualidade do ensino fundamental público	x		x	x
Individual do estudante	Adaptação à vida acadêmica	Dificuldade de adaptação à rotina escolar	x	x	x	x
		Dificuldade de adaptação do estudante à metodologia do curso	x	x	x	x
		Falta de assiduidade e/ou pontualidade	x	x	x	x
		Indisponibilidade de tempo para estudar fora do horário de aula e/ou participar de atividades de monitoria/nivelamento	x	x	x	x
		Dificuldades de relacionamento com outros estudantes	x	x	x	x
		Problemas pessoais	x	x	x	x
		Medo de reprovação ou de repetir o período	x	x		x

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
Individual do estudante	Adaptação à vida acadêmica	Desconhecimento do perfil do curso		x	x	x
		Dificuldade em conciliar o curso no IFSC com outros cursos	x	x	x	
		Problemas de relacionamento com docentes		x	x	
		Problemas disciplinares	x			x
		Dificuldade de conciliar ensino médio e curso técnico		x		
		Pouca participação ou envolvimento em atividades acadêmicas			x	
	Motivação em relação ao curso	Falta de identificação ou desinteresse pelo curso	x	x	x	x
		Desmotivação para estudar ou concluir a formação	x	x	x	x
		Mudança de interesse pessoal ou profissional		x	x	x
		Desistência do curso técnico para ingressar em curso superior	x	x	x	
		Falta de maturidade para escolha da profissão		x	x	x
		Ingresso em outro curso	x			x
		Busca por outras escolas consideradas de fácil aprovação	x			
	Habilidade de estudo	Dificuldades de aprendizagem	x	x	x	x
		Falta de hábito ou disciplina de estudo	x	x	x	x

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
Individual do estudante		Muito tempo afastado do sistema formal de ensino		x	x	x
		Falta de conhecimento sobre a área do curso escolhido	x	x		x
		Queda no rendimento quando da realização do estágio	x		x	
	Situação familiar Situação familiar	Problemas familiares	x	x	x	x
		Problema de saúde pessoal ou na família	x	x	x	x
		Precisa trabalhar para se sustentar ou sustentar a família	x	x	x	x
		Necessidade de cuidar do(s) filho(s) no horário do curso		x	x	x
		Falta de apoio da família		x	x	x
	Relação estudo- trabalho	Local de trabalho que não flexibiliza a carga horária do trabalhador estudante	x	x	x	x
		Dificuldade de conciliar estudo e trabalho	x	x	x	x
		Dificuldades para realizar atividades extraclasse em função do trabalho		x	x	x
		Mudança de trabalho ou de turno laboral			x	
	Personalidade	Baixa autoestima	x	x	x	x
		Falta de aptidão para o curso escolhido	x		x	x
		Falta de maturidade para encarar o curso	x			x
		Inadequação do projeto pedagógico do curso	x	x	x	x

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
Interno à Instituição	Aspectos didático-pedagógicos	Inadequação da metodologia de ensino ao perfil dos estudantes	x	x	x	x
		Exigência de pré-requisitos para cursar unidades curriculares	x	x	x	x
		Falta de atividades de recuperação paralela	x	x	x	x
		Falta de integração curricular	x	x	x	
		Falta de atualização e de flexibilidade curricular		x	x	x
		Mudanças curriculares ao longo da oferta do curso	x		x	x
		Deficiência na formação pedagógica dos docentes	x	x		x
		Falta de didática dos docentes	x	x	x	
		Problemas na metodologia de avaliação	x	x	x	
		Falta de visitas técnicas e aulas práticas		x	x	x
		Desrespeito à inclusão social e à diversidade		x	x	x
		Excesso de carga horária de aula semanal	x		x	
		Baixa aplicação de novas metodologias de ensino	x	x		
		Descontextualização ou desatualização dos cursos com a realidade local/regional		x		x
Interno à Instituição		Dificuldades na relação docente-estudante		x		x

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
Interno à Instituição		Aulas excessivamente teóricas		x		
		Linguagem inadequada à realidade do estudante		x		
		Excesso de cobrança de conteúdos e avaliações	x			
		Dificuldade de realizar pendências no contraturno	x			
	Gestão acadêmica do curso	Turnos e horários de oferta incompatíveis com a demanda	x	x	x	x
		Alterações no horário de aula por motivos diversos	x	x	x	x
		Falta de servidores para o suporte ao trabalho docente		x	x	x
		Dificuldade de realização de aulas práticas no período noturno		x	x	x
		Rotatividade de docentes em algumas disciplinas	x		x	x
		Dificuldades para realizar convênios, cooperações e projetos com outras instituições de ensino		x	x	
		Falta de diagnóstico do perfil do estudante ingressante		x	x	
		Falta de projetos/ações que aproximem escola, família e comunidade		x	x	
		Escassez de atividades complementares (feiras, mostras, etc)	x		x	

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
Interno à Instituição		Falta de acolhimento dos alunos que ingressam nas últimas chamadas de matrícula		x		
		Falta de informação e orientação sobre processos acadêmicos (validação, cancelamento, trancamento, etc)				x
		Horários das aulas diferentes daqueles praticados na região			x	
	Programas institucionais para o estudante	Insuficiência de recursos para os programas de assistência estudantil	x	x	x	x
		Redução dos valores do auxílio financeiro (PAEVS)	x		x	x
		Falta de alimentação escolar	x		x	x
		Falta de acompanhamento e apoio pedagógico		x	x	
		Redução dos programas de fomento à pesquisa				x
		Demora no recebimento inicial do auxílio financeiro (PAEVS)				x
	Infraestrutura	Falta de equipamentos/insumos nos laboratórios	x	x	x	x
		Falta de docentes em algumas áreas por demora no processo de contratação	x	x	x	x
		Falta de reformas na infraestrutura física	x		x	x

DIMENSÃO	FATOR GERAL	FATOR ESPECÍFICO	TÉCNICO			SUP
			int	con	sub	
		Dificuldade de acesso devido a localização do câmpus	x		x	x
		Falta de infraestrutura para atender às necessidades da permanência do estudante de período integral	x			x
	Divulgação e ingresso	Chamadas de matrícula avançando no semestre letivo	x	x	x	x
		Processo seletivo não contempla as especificidades em termos de curso e público			x	x
		Divulgação dos cursos precisa ser mais qualificada		x	x	
		Processo de inscrição excessivamente complexo		x		

Fonte: Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC (2018^a).