

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS DE CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LIANE SBARDELOTTO**

**A EVASÃO ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO DO IFC *CAMPUS* CONCÓRDIA: NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

**CHAPECÓ**  
**2021**

**LIANE SBARDELOTTO**

**A EVASÃO ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO DO IFC *CAMPUS* CONCÓRDIA: NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lísia Regina Ferreira.

**CHAPECÓ**

**2021**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Sbardelotto, Liane

A evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC Campus Concórdia: na perspectiva dos estudantes / Liane Sbardelotto. -- 2021.

149 f.:il.

Orientadora: Doutora Lísia Regina Ferreira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2021.

1. Evasão Escolar. Técnico Integrado ao Ensino Médio. Juventude.. I. Ferreira, Lísia Regina, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**LIANE SBARDELOTTO**

**A EVASÃO ESCOLAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO DO IFC *CAMPUS* CONCÓRDIA: NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

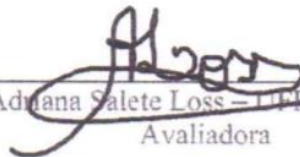
Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 18/10/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lísia Regina Ferreira – UFFS *Campus* Chapecó  
Orientadora



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Adriana Salete Loss – UFFS *Campus* Erechim  
Avaliadora



---

Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS *Campus* Chapecó  
Avaliador



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Leticia Lyra – UFFS *Campus* Chapecó  
Avaliadora

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram na construção dessa trajetória acadêmica e me inspiraram a continuar nessa jornada desafiadora aos quais manifesto aqui meus agradecimentos.

Agradeço ao meu esposo, amor e amigo Lucas Wolf, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e me apoiando em todos os momentos dessa trajetória, até mesmo naqueles mais difíceis que nem eu acreditava. Com certeza, sem você esse período não teria sido leve e esperançoso.

À minha família, aos meus pais Gersi e Isabel e aos meus irmãos Aline e Maurício, pelo carinho e valores transmitidos, e por terem me ensinado a ser uma pessoa melhor e mais forte, e principalmente por me encorajar a sempre seguir em frente nos meus sonhos e nunca desistir.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lísia Regina Ferreira pela confiança, paciência, incentivo ao desenvolvimento da pesquisa e pela generosidade em compartilhar o conhecimento. Acolhendo minhas dúvidas e inquietações ajudando a esclarecer e a dar sentido e significado a proposta de estudo, assim como meus anseios acadêmicos e profissionais.

Aos professores Maria Helena Baptista Vilares, Adriana Salette Loss, Letícia Lyra e Claudedir dos Santos, membros das bancas de qualificação e defesa, pelo aceite do convite, pela receptividade e pelas significativas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos amigos que estiveram presentes nesse percurso e os novos amigos com os quais o mestrado me presenteou e com quem dividi momentos de muito aprendizado e alegrias, em especial ao Alan, ao qual dividimos ideias e angústias durante as viagens; à Gabriela e Iloni que compartilhamos afinidades; à Geomara que me socorreu nas minhas dúvidas; à Célia e a Marinez, amigas que mesmo a distância continuaram torcendo por mim.

Aos colegas do IFC *Campus* Concórdia Daniele, Stenio, Franciele, Gilberto pelo apoio e incentivo, e à atenciosa Maria do Socorro que me auxiliou na coleta de dados da pesquisa.

A todos os estudantes que participaram da pesquisa e compartilharam um pouco de suas percepções e trajetórias na construção dos seus projetos de formação.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Fronteira Sul, em especial, ao PPGE, pela oportunidade de realizar meu Mestrado nessa reconhecida instituição de ensino, por tudo o que aprendi, pelas experiências vivenciadas, pelas pessoas que tive a oportunidade de conhecer e a todos que de uma forma ou outra me auxiliaram nesse percurso formativo significativo e importante em minha vida.

## RESUMO

A evasão escolar vem ocupando espaço nas discussões das diversas esferas educativas da Educação Profissional e Tecnológica. Apesar de o contexto do mundo do trabalho exigir cada vez mais qualificação e aperfeiçoamento, torna-se um desafio para os jovens permanecer e dar continuidade com êxito ao processo formativo. O presente estudo tem por objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, a partir da perspectiva dos estudantes; bem como analisar os índices de evasão escolar do *Campus* nos cursos técnicos integrados ao ensino médio; além de delinear o perfil dos jovens evadidos dos cursos de técnico integrado ao ensino médio do *Campus*. Com isso, o estudo propõe-se a discutir os fatores da evasão escolar relatados pelos estudantes, levando em consideração as suas percepções. Para tanto, realiza-se uma revisão teórica a partir do contexto de criação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da rede federal de ensino para compreensão da educação e do trabalho enquanto proposta integradora do ensino médio e os desafios que são postos ao jovem contemporâneo no entendimento dos fatores apontados pela literatura que os levam a abandonar os cursos técnicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que consiste de análise do acervo documental coletado junto ao RACI e ao SISAE e nas plataformas SIGAA e PNP, compondo informações para a análise dos índices e fatores de evasão. A realização de 12 entrevistas individuais semiestruturadas com estudantes evadidos dos 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet, no período de 2017, 2018 e 2019, visou a compreensão dos fatores de evasão na perspectiva dos estudantes. Os fatores apontados pelos estudantes evadidos foram categorizados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados obtidos nesta pesquisa tiveram por base a percepção dos estudantes evadidos e apontaram para as questões relacionadas a fatores pessoais, que envolvem saudade de casa, dificuldade de conciliar estudos e trabalho, além da escolha do curso, falta de identificação no curso, desinformação em relação à proposta dos cursos técnicos, assim como os fatores escolares referentes à dinâmica organizacional dos cursos, rigidez dos componentes curriculares de formação geral e técnica, carga horária elevada, sobrecarga de conteúdos e os processos avaliativos. A pesquisa permitiu concluir, dentro dos seus limites, que, apesar de os fatores de evasão apontados pelos participantes serem multifacetados e complexos, a decisão de evadir não é resultado de um impulso, mas de um acúmulo de desajustes e situações que revelam que a instituição precisa – de forma contínua – pensar efetivamente em estratégias e ações preditivas para minimizar as evasões e incentivar os jovens nas definições e na construção de seus projetos futuros.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Técnico Integrado ao Ensino Médio. Juventude.

## ABSTRACT

School dropout has occupied space in discussions in various educational spheres of Professional and Technological Education. Although the context of the working world demands more and more qualification and improvement, it becomes a challenge for young people to stay and successfully continue the training process. This study aims to analyze the factors that contribute to school dropout from technical courses integrated to high school at IFC *Campus* Concórdia from the perspective of students; to analyze the Campus dropout rates in technical courses integrated to high school; and to outline the profile of young people who have dropped out of technical courses integrated to high school education on the Campus. Thus, the study proposes to discuss the factors of school dropout reported by students, taking into account their perceptions. For that, a theoretical review is carried out from the context of the creation of Professional and Technological Education (EPT) and the federal education system to understand education and work as a proposal to integrate high school and the challenges that are put to the contemporary young people in understanding the factors pointed out by the literature that leads them to abandon technical courses. This is qualitative research that consists of analysis of the document collection collected from RACI and SISAE and on the SIGAA and PNP platforms, composing information for the analysis of the evasion rates and dropout factors. The conduction of 12 individual semi-structured interviews with dropout students from the 1st, 2nd and 3rd years of technical courses integrated to high school in Agriculture, Food and Internet Information Technology, in the period 2017, 2018 and 2019, aimed to understand the dropout factors from the students' perspective. The factors pointed out by the dropout students were categorized based on Bardin's (2016) content analysis. The results obtained in this research were based on the perception of evaded students and pointed to issues related to personal factors, which involve homesickness, difficulty in reconciling studies and work, in addition to the choice of the course, lack of identification in the course, misinformation related to the proposal of technical courses, as well as school factors related to the organizational dynamics of the courses, rigidity of the curricular components of general and technical training, high workload, content overload and evaluation processes. The research allowed us to conclude, within its limits, that, although the evasion factors pointed out by the participants are multifaceted and complex, the decision to evade is not the result of an impulse, but of an accumulation of mismatches and situations that reveal that the institution needs – on an ongoing basis – to think effectively about predictive strategies and actions to minimize dropouts and encourage young people to define and build their future projects.

Keywords: School dropout. Technical course integrated to high school. Youth.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Rede Federal da EPT.....	25
Figura 2 – Modalidades de Ensino da Rede Federal. ....	26
Figura 3 – Organização do ciclo de matrícula na Rede Federal.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 7
Figura 4 – Mapa dos Campi do IFC. ....	744



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos matriculados no IFC <i>Campus</i> Concórdia.....	77
Gráfico 2 – Demonstrativo de estudantes que evadiram dos cursos técnicos por transferência no IFC <i>Campus</i> Concórdia .....	81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos ofertados pelo IFC <i>Campus</i> Concórdia. ....	76
Tabela 2 – Número de estudantes por turma nos cursos técnicos integrado ao ensino médio do IFC <i>Campus</i> Concórdia, a partir de dados do RACI .....	79
Tabela 3 – Percentual de evasão nos cursos técnicos integrado ao ensino médio do IFC <i>Campus</i> Concórdia, a partir dos dados do RACI.....	80
Tabela 4 – Perfil dos participantes evadidos .....	82

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAEE – Certificado de Apresentação e Certificado de Apresentação Ética

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DEPE – Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFC – Instituto Federal Catarinense

IFPR – Instituto Federal do Paraná

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPT – Preparação Para o Trabalho

PI – Pesquisa Institucional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

RACI – Registro Acadêmico e Cadastro Institucional

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISAE – Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Individual

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TA – Termo de Assentimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO -----	12
2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-----	16
2.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO-----	21
3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA PROPOSTA INTEGRADORA PARA O ENSINO MÉDIO -----	28
3.1 DESAFIOS DO JOVEM CONTEMPORÂNEO -----	36
4 A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO -----	44
4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS JOVENS-----	55
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS -----	62
5.1 CARACTERIZAÇÃO E NATUREZA DA PESQUISA -----	62
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA-----	65
5.3 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS -----	66
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS -----	71
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO IFC <i>CAMPUS</i> CONCÓRDIA-----	72
6.2 ÍNDICES DE EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFC <i>CAMPUS</i> CONCÓRDIA	77
6.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES -----	81
6.4 OS FATORES DE EVASÃO DO IFC <i>CAMPUS</i> CONCÓRDIA-----	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	122
REFERÊNCIAS -----	127
APÊNDICE -----	137
ANEXO -----	140

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema a evasão escolar entre os jovens dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Concórdia, na perspectiva dos estudantes. A pesquisa é inserida na linha de pesquisa em Conhecimentos e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Chapecó.

Tendo em vista que o contexto atual do mundo do trabalho é marcado pela exigência de qualificação e aperfeiçoamento, emerge um fenômeno em direção oposta à ampliação das possibilidades de formação educacional: a evasão escolar, que vem ocupando espaço nas discussões das diversas esferas educativas. Como as inovações técnicas e tecnológicas se tornam cada vez mais complexas, requerem profissionais capacitados e com habilidades para o exercício profissional, e essa exigência acaba refletindo no espaço educacional do ensino médio técnico, tornando-se um desafio para os jovens de hoje permanecer e dar continuidade com êxito aos estudos.

A temática da evasão escolar vem sendo estudada há tempos com enfoque no ensino superior, entretanto, o interesse pelo estudo da evasão voltado aos jovens dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet, no período de 2018 a 2019, do IFC *Campus* Concórdia, tem o intuito de compreender os fatores que levam estudantes de 15 a 18 anos ao abandono dos cursos. Além disso, a definição da temática tem raízes no desejo de compreender o contexto que faz com que esses estudantes ingressem na instituição e, em meio às dúvidas e às incertezas desse período da vida (quando precisam fazer escolhas e tomar decisões), acabem desistindo dos cursos e de seus projetos de vida.

Diante disso, considera-se relevante o desenvolvimento de pesquisas que realizem um diagnóstico e uma análise em relação aos fatores de evasão, uma vez que estes tornam-se complexos e difíceis de serem identificados. Também, a evasão não está somente atrelada a processos vinculados ao desempenho escolar, mas também pode ser influenciada por questões internas e externas aos estudantes.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) oriundos da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) da Educação de 2019, das 50 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos no país, cerca de 10 milhões – o que equivale a 20% – não completaram alguma das etapas da educação básica devido ao abandono escolar ou por nunca terem frequentado a escola.

Além disso, as pesquisas evidenciaram que o abandono escolar se intensifica na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Esses dados remetem a uma confirmação de que há um total de 70% de jovens vulneráveis que necessitam de medidas que incentivem a permanência na escola (IBGE, 2020). Essa situação tem preocupado docentes, comunidade escolar e as instituições de ensino, bem como o Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Concórdia.

O interesse pela pesquisa sobre evasão escolar encontra-se na busca da compreensão dos fatores de evasão na perspectiva dos estudantes do ensino médio integrado, o que os levou a abandonar o curso, na relação de sentido atribuída à educação pelos jovens e também da minha atuação como pedagoga no IFPR *Campus* Capanema, no período de 2015 a 2019, em que observava altos índices de evasão. Naquele período, eu tinha a curiosidade em aprofundar o conhecimento sobre os fatores, além daqueles apontados objetivamente nos formulários, e que poderiam a compor um cenário que viesse a interferir no percurso formativo no ensino médio. A minha primeira hipótese era a de que, por se tratar de uma instituição recente, os jovens e as famílias não tinham a clareza da possibilidade de crescimento profissional e pessoal que poderiam usufruir, tendo em vista o contexto de um município com escassas oportunidades e perspectivas de formação educacional e profissional.

Essa motivação pelo estudo acompanhou minha redistribuição para o IFC *Campus* Concórdia em 2019, para onde eu trouxe também a curiosidade por buscar respostas às questões de evasão do *Campus*, uma vez que a evasão escolar não é exclusividade de uma instituição específica, mas um desafio a ser superado pelos institutos federais do país. Por tudo isso, sua abordagem é tarefa complexa, pelo fato de os fatores não serem explorados e divulgados à comunidade escolar.

Pretende-se, assim, elucidar o problema da pesquisa: **Quais as percepções dos estudantes sobre os fatores que contribuíram para a evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia?** Propomo-nos, com esse trabalho, buscar resposta ao problema que nos move em relação ao estudo sobre o fenômeno da evasão, no anseio de que os resultados encontrados possam contribuir para a discussão do problema e possam apontar possíveis soluções para minimizar a evasão escolar no *Campus*.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral **analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, a partir da perspectiva dos estudantes;** bem como analisar os índices de evasão escolar do *Campus* nos cursos técnicos integrados ao ensino médio; além de identificar os

elementos e dados referentes aos fatores apontados nos documentos oficiais da instituição; tornando possível delinear o perfil dos jovens evadidos dos cursos de técnico integrado ao ensino médio do *Campus*, e, dessa forma, discutir os fatores da evasão escolar relatados pelos estudantes de acordo com as suas percepções.

Diante da diversidade e do emaranhado de fatores que envolvem e se fazem presentes na análise da evasão, dentre os fatores relacionados à evasão ou à permanência do jovem na escola, diferenciam-se a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, assim como os processos e as práticas escolares e pedagógicas (LÜSCHER; DORE, 2011). De tal maneira, cada um desses fatores apresenta desdobramentos em outros fatores que compõem a situação do *Campus*, e que pode vir a favorecer a evasão ou a permanência dos estudantes.

Desse modo, a iniciativa na abordagem dessa problemática voltada para a evasão escolar de jovens entre 15 e 18 anos encontra-se no interesse em buscar respostas para os motivos das desistências dos cursos pretendidos. Além disso, tem raízes no desejo de identificar os fatores internos e externos à instituição e que não estão explícitos, mas podem vir a compor um cenário que dificulta a permanência dos estudantes no ambiente escolar e envolve a organização curricular e a prática pedagógica, assim como, no sentido e significado da educação e da qualificação profissional em suas vidas.

O foco do estudo sob a perspectiva do estudante pretende analisar os fatores da evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, num contexto de singularidades, analisando as narrativas dos estudantes, não apenas do ponto de vista da classe social que ocupam, mas na relação que estabelecem com a educação, sobre si e sobre o mundo. Também, pretende-se olhar para como percebem sua saída da instituição e as trajetórias escolares vivenciadas na construção dos seus projetos de vida.

Visando ao alcance do objetivo desta pesquisa, este trabalho está organizado em seis capítulos, sendo que o Capítulo 1 introduz a delimitação do tema e do problema da pesquisa em evasão com base no interesse que motivou o estudo, contextualizando o objeto da pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos, bem como o que se pretende com esta investigação.

No Capítulo 2, é apresentado um resgate histórico da Educação Profissional no país, contextualizando sobre o percurso da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até a criação dos Institutos Federais, a fim de compreender a constituição e a proposta político-pedagógica em termos de organização do processo educacional dos Institutos Federais e do Instituto Federal Catarinense (IFC).



No Capítulo 3, apresenta-se a relação entre a educação e o trabalho a partir de um entendimento ao longo da história, partindo de uma visão dualista para uma proposta integradora do ensino médio no contexto estudado, baseadas em teorias críticas dos autores Ciavatta, Frigotto e Kuenzer. A partir dessa ideia, buscou-se, nos estudos de Esteves e Abramovay, trazer definições atuais e o olhar para os desafios da juventude contemporânea enquanto construção social e sujeitos protagonistas da sua trajetória, etapa tão importante na vida das pessoas e que envolve escolhas, expectativas educacionais e as relações do jovem com o mundo do trabalho e com a educação profissional técnica de nível médio.

O Capítulo 4, por sua vez, discute os conceitos de evasão escolar a partir de referenciais teóricos e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a temática no ensino médio técnico, tais como Dore e Lüscher, considerando os fatores de evasão como sendo complexos e multicausais, reconhecendo a prevenção enquanto caminho de redução das taxas de abandono nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional, assim como uma apresentação e discussão das políticas públicas educacionais de permanência e êxito para a minimização da evasão na instituição.

O Capítulo 5 descreve os procedimentos metodológicos, a caracterização e a natureza da pesquisa, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados para a coleta, a análise e a discussão dos dados em relação ao que se propõe com este estudo, desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, com base em documentos bibliográficos e entrevistas individuais com os estudantes evadidos, buscando a análise dos fatores, tendo em vista as percepções dos estudantes.

No Capítulo 6, são apresentados os resultados e as análises dos fatores de evasão partindo da caracterização da realidade em que está inserido o IFC *Campus* Concórdia, dos índices de evasão levantados nos documentos e nas plataformas e da descrição do perfil dos estudantes evadidos, compondo um conjunto de técnicas que auxiliaram no entendimento e compreensão da evasão em estudo. Além disso, apresenta-se a construção das categorias de análise das narrativas dos estudantes evadidos nas entrevistas e procede-se às análises articuladas ao referencial teórico abordado nos capítulos anteriores, buscando a elucidação do objeto de estudo deste trabalho.

As considerações finais retomam a trajetória da pesquisa, relacionando os resultados obtidos pela análise das categorias com os objetivos inicialmente traçados, apresentando as conclusões a que chegamos com esta investigação, apontando as possíveis e viáveis soluções para o *Campus* estudado.

## 2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional surge no Brasil no império, com a vinda da família real portuguesa e para atender às necessidades da nobreza. Em 1837, foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II, sob a jurisdição da Coroa, com o objetivo de preparar o jovem para o acesso aos cursos superiores e servir de padrão para os outros liceus do país (HILSDORF, 2011).

Os liceus, assim como eram chamados, tinham o intuito de criar e gerir escolas de aprendizagem das artes e dos ofícios. Segundo Saviani (2007, p. 125), os liceus eram destinados “para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas”.

A partir de 1840, algumas Casas de Educandos e Artífices foram criadas para receber órfãos, com a finalidade de ensinar-lhes um ofício. Conforme Aranha (2010), ocorreram também organizações da sociedade civil apoiadas pelo governo com a mesma finalidade voltada para a preparação para o trabalho, com uma preocupação predominantemente de natureza assistencialista vinculada à intenção de disciplinar os jovens.

Segundo Romanelli (1986), a Constituição de 1891, que serviria para descentralização, acabou reforçando o sistema de dualidade do ensino. De um lado, a educação das classes dominantes (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores), e, do outro, a educação popular (primária e profissionalizante), ocorrida durante todo o Império. Conseqüentemente, a classe média que não se identificava com a classe baixa, repudiava o ensino profissionalizante e via a educação como um instrumento de ascensão social.

Após a Proclamação da República em 1889, conforme Manfredi (2002, p. 78), “Durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes”. Somente por volta de 1906 houve a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil na:

[...] realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho. A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das

indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis (BRASIL/MEC/SETEC, 2017).

Nesse mesmo período, Nilo Peçanha, que era Governador do Rio de Janeiro e, após, Presidente da República, assinou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instaurando um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices. Entretanto, a justificativa era tendenciosa, já que se voltava a prover meios às classes proletárias associados à qualificação da mão de obra e ao controle social, que apresentavam característica assistencialista com o intuito de recolher menores que viviam nas ruas em condição de mendicância, a fim de reduzir as práticas que se defrontavam com os bons costumes, conforme Moura (2010).

Em 1920, o retrato da população brasileira com mais de 15 anos era de analfabetos, de tal forma que a educação secundária era relegada. Apesar das diversas tentativas de reformas propostas ao ensino – dentre elas a transferência dos exames de admissão para as universidades, enquanto a educação secundária ficaria sob a responsabilidade de formar o cidadão e não de preparação para o nível seguinte –, esse movimento se mostrou desastroso, devido à falta de recursos e ao interesse dos governantes em atender a um número maior de pessoas, acarretando na reprodução da marginalização da população brasileira no âmbito educacional (RIBEIRO, 1992).

Em 1927, com o Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu-se que o ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União deveria ser obrigatório. Já por volta de 1930, havia um movimento em prol de uma “nova educação”, no Governo de Getúlio Vargas. Nesse período, o ensino organizava-se em primário ou elementar, sendo este obrigatório e universal, com duração de quatro anos, envolvendo alunos na faixa etária dos 7 aos 10 anos de idade, seguido do ginásio ou ensino secundário – hoje classificado como ensino médio –, com duração de quatro anos, e, por fim, chegava-se ao colegial, com dois ou três anos de duração, considerado um curso preparatório para as universidades. De acordo com Ribeiro (1992), permaneceu a ideia de educação profissionalizante para as classes menos favorecidas, com a finalidade de fornecer grande contingente de mão de obra qualificada, para atender às diferentes funções que começavam a surgir com a industrialização.

Nessa época, o então Ministro da Educação e da Cultura Gustavo Capanema empenhou-se na elaboração do ensino secundário nos moldes do ginásio ou liceu europeu, desenhando a educação a partir de uma formação humanística e científica aos jovens. Tal contexto se estabelecia em contraposição ao discurso de que “[...] a expectativa era que a maioria dos alunos

tivesse uma formação mais prática em atividades agrícolas, industriais e comerciais sem entrar nos estudos superiores” (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 24).

De acordo com Aranha (2010), durante a ditadura do Estado Novo, foram implantadas reformas criadas por Gustavo Capanema, regulamentadas por decretos-lei com a denominação de Leis Orgânicas do Ensino, nos anos de 1942 a 1946, entre elas a criação do supletivo, a fim de acabar com o analfabetismo entre jovens e adultos.

Por muitos anos, permaneceu a ideia de um ensino profissionalizante para os pobres e ensino superior à elite. Nesse cenário, quando os pobres escapavam da evasão, lhes sobrava o primário ao curso profissionalizante, que, naquele tempo, compreendia o ensino fundamental e médio técnico, e poucos conseguiam acessar o ensino superior (ROMANELLI, 1986).

O interesse relacionado à ascensão social e à melhoria das condições de vida da classe média fez com que os pais dispendessem um esforço para que os filhos permanecessem no ensino secundário – o que equivaleria, hoje, às séries finais do ensino fundamental e o ensino médio –, o qual permitia o acesso ao ensino superior.

Sendo assim, o objetivo era a formação imediata de mão de obra qualificada para a indústria (GHIRALDELLI, 1991, p. 87), cabendo ao governo, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e com a Confederação Nacional do Comércio, tendo por base os interesses do capital industrial e segundo o novo modelo de desenvolvimento, organizar as escolas técnicas (SENAI, SENAC). Essa oferta tinha o intuito de fugir do controle das autoridades educacionais, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e foi assim que surgiu o ensino comercial, fortalecendo a iniciativa privada e se configurando como uma segunda opção para crianças advindas das camadas sociais mais baixas. Tal façanha acabou por sufocar o ensino agrícola e tornar os recursos em educação cada vez mais escassos.

Na década de 1950, o presidente Juscelino Kubitschek conduziu um ambicioso “programa de metas” para fazer do Brasil um país moderno, montando uma indústria moderna, abrindo estradas, construindo represas e uma nova capital em Brasília. Entretanto, só havia uma meta ligada à educação: o ensino técnico, com menos de 4% do orçamento de investimentos (BOMENY, 2002 apud BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 26).

Em 1959, o MEC dispôs sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial, com a lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, no seu Art. 5º. Tal regramento legal dispunha que os cursos técnicos eram compostos por quatro ou mais séries, assegurando ao jovem a formação técnica para brevemente exercer a profissão e aplicar as técnicas aprendidas.

Os anos seguintes a 1967 marcaram um período caracterizado pela repressão militar, pelas privatizações no setor educacional, pela queda na qualidade do ensino elementar (Educação Básica) e pela institucionalização do ensino profissionalizante. Nesse contexto, as Escolas Agrícolas Federais passaram a ser instituídas e denominadas de escolas fazendas, ligadas ao Ministério da Agricultura, sendo supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Prevalecia o atendimento do ensino superior às elites e do ensino médio às classes pobres, de acordo com Roberto Campos (Ministro do planejamento no governo do Marechal Castelo Branco no período de 1964-1967). O caráter humanista do ensino médio necessitava ser substituído por elementos utilitários e práticos para que houvesse uma maior qualificação para o trabalho.

Com a implementação promovida pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, houve uma profunda reforma no ensino de 1º e 2º graus, na tentativa de estruturar a educação de nível médio. Essa reforma centrava-se em uma nova fase de industrialização que demandava mão de obra qualificada através de formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, com o objetivo de formar uma mão de obra qualificada que atendesse às necessidades e às exigências do mercado em desenvolvimento, tornando compulsória a profissionalização mediante um intenso processo de qualificação para o trabalho.

Assim, foram criados os cursos de Preparação Para o Trabalho (PPT), que valorizavam a área propedêutica, oportunizando a continuidade de estudos para satisfazer os interesses da classe dominante encarregada do controle e planejamento do processo produtivo. Essa forma de ensino dava rumos à elitização do ensino:

As escolas técnicas industriais, por terem conseguido manter um ensino de mais alta qualidade, em termos de educação geral e de educação profissional, viram-se procuradas por crescente número de estudantes que pouco ou nenhum interesse tinham por seus cursos propriamente técnicos. [...] esses estudantes viam nas escolas técnicas industriais a única maneira de terem acesso a um ensino gratuito que lhes propiciava uma adequada preparação para os exames vestibulares aos cursos superiores (CUNHA, 2005, p. 52).

Em 1978, três escolas federais – do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná – são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. Devido ao desenvolvimento industrial do país e para suprir a necessidade de especialistas e técnicos de diversas áreas em atendimento à demanda da sociedade, surge uma nova perspectiva para a formação profissional, cabendo a

essas instituições formar também engenheiros de produção de operação e tecnólogos, estreitando o vínculo do mundo da produção e do trabalho.

Entre os anos de 1980 a 1990, o ensino profissionalizante foi marcado como a era da “formação de técnicos”, com o processo de intensificação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática, a aplicação dessas tecnologias estavam associadas a uma nova configuração no processo de produção. Na contramão, o país encontrava-se marcado pela alta na inflação, retração do crescimento e descontrole da economia, que não revertia em melhores condições de vida à população.

Com o fim da ditadura militar, instaurou-se o novo período democrático, em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal para o Brasil, a Constituição Cidadã, que, segundo Batista (2011, p. 96):

A Constituição de 1988, em seu artigo 205 indica que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser ‘promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’. A profissionalização assim considerada é compreendida como inerente ao desenvolvimento pleno da pessoa e como um direito do cidadão.

Na segunda metade de 1990, surgem debates sobre a necessidade de criação de uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir de um movimento com o objetivo de promover uma reforma curricular, não limitado à elaboração de novos currículos técnicos, mas que construísse uma nova pedagogia institucional, alinhado às políticas e ações referentes às demandas locais e regionais.

Segundo Manfredi (2002), toda instituição de educação, quer seja privada ou pública, deveria ajustar-se às novas diretrizes educacionais, adquirindo uma nova institucionalidade. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sob o nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, regulamentou por decreto os artigos que tratam da Educação Profissional, com a chamada “Reforma da Educação Profissional”, que modificou consideravelmente o desenho das instituições profissionalizantes, num cenário de Estado Mínimo e cortes nas escolas federais de educação profissional de todo o país.

A partir de 2004, o governo federal passou a investir recursos com gastos sociais, acarretando em melhorias nas condições de vida das pessoas, com programas e políticas de inclusão, tais como o Fome Zero e o Bolsa Família, o oferecimento de créditos, apoio à agricultura familiar na tentativa de diminuir a desigualdade social. Isso se refletiu na educação profissional e tecnológica que adquiriu uma responsabilidade social de tradução das forças

sociais, fazendo parte da pauta da agenda pública, através de políticas educacionais voltadas para a escolarização e profissionalização, contribuindo para o desenvolvimento local e regional.

Por isso, em tempos atuais, não há como conceber a educação profissional simplesmente como uma política assistencialista que se ajusta conforme as demandas do mercado de trabalho, mas como uma forma, por meio da educação, para que os cidadãos possam ter acesso ao conhecimento científico e tecnológico da sociedade.

Cabe ressaltar aqui a importância da superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas (GIRARDELLO apud BATISTA, 2011, p. 99), ao qual a educação profissional e tecnológica se propõe que é a integração, tanto curricular quanto das formas de ensino, pesquisa e extensão, que permitem aos jovens comparar e analisar as relações existentes entre a ciência e a realidade em que vive. Além de gerar possibilidades de formação específica: na formação profissional, na iniciação científica e na formação cultural. Isso tudo se justifica em razão de que o grande desafio das escolas técnicas está na implantação de práticas pedagógicas que levem à formação integral dos jovens e que possibilitem seu desenvolvimento pleno, capaz de intervir conscientemente na realidade.

Intrigadas com a atuação da história da educação profissional no Brasil, é que buscamos inspiração para as escritas seguintes, as quais direcionam a defesa de uma escola voltada à formação humana dos trabalhadores.

## 2.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A educação profissional e tecnológica, bem como o trabalho técnico, tem sua história e seu espaço de relevância, passando a exercer um papel fundamental na formação profissional de jovens cidadãos no país.

Por longos anos, permaneceu o dualismo social brasileiro presente no trabalho, direcionado ao povo, e a educação para a cultura, exclusivamente para a elite, realça a ideia de que a escola para todos nunca chegou a ser para todos, sempre foi uma educação para as classes mais altas. Exceto as escolas profissionais, todas as demais mantiveram o espírito de educação para a elite, agravado pelo preconceito contra o trabalho manual fruto da relação escravista (TEIXEIRA, 1997).

Nas últimas décadas, o mundo do trabalho no Brasil tornou-se complexo e heterogêneo, provocando novas demandas para a formação dos trabalhadores qualificados.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia originam-se com a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 2007. O Plano reuniu um conjunto de ações e programas no governo Lula, para expansão e a melhoria da educação brasileira. O que transparece neste documento é a necessidade de ressaltar as concepções de uma política de governo que pretende, ao contrário do governo neoliberal anterior, direcionar esforços para os programas sociais de inclusão, e a superação da histórica dualidade (AMORIM; PADOIN, 2016, p. 8).

Nesse contexto, os institutos federais de educação são criados a fim de “[...] prestar um serviço à nação ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo” (BRASIL/MEC/SETEC, 2017).

Após um amplo debate sobre a relação entre educação profissional e trabalho foi promulgada a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que, no âmbito do Ministério da Educação, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tratando-se de um novo modelo de Educação Profissional, como CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais, escolas vinculadas às universidades federais e nos institutos federais de educação. Assim, o processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica inicia com Escola de Aprendizes e Artífices (1909); Liceus (1937); Profissionais Escolas Industriais e Técnicas (1942); Escolas Técnicas (1959); Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (1978) e Institutos Federais de Educação – IF (2008).

Assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que compõem a Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil atingiram o auge de sua expansão a partir da promulgação da lei nº 11.892/2008, de modo que passam a ser considerados, nos termos da lei, instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular 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.

Em relação ao território de abrangência, Pacheco (2011, p. 7-8) descreve que estes correspondem à “mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede”. Em sua intervenção, os institutos devem “explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada”.

Nesse sentido, atribui-se aos institutos federais as características de inovação e ousadia que visam atender a “[...] uma política, um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases



de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (PACHECO, 2011, p.12).

Desse modo, a missão dos institutos federais torna-se o elo de conexão entre a educação básica e o ensino superior, na oferta de cursos profissionalizantes, que venham ao encontro das demandas locais do setor produtivo, bem como realizar projetos de pesquisa e de extensão, relacionados ao desenvolvimento socioeconômico local.

No mais, uma das principais funções dos institutos é a intervenção na realidade, numa perspectiva inclusiva, com foco na propagação de ações que visem ao desenvolvimento local e regional, sendo assim, adquirem um papel social importante principalmente naquelas comunidades esquecidas dos processos de desenvolvimento e modernização, ao qual justifica e legitima sua natureza pública e afirma a educação profissional e tecnológica como um instrumento com potencial na construção e resgate da cidadania e transformação social (PACHECO, 2011).

Nota-se que ao criar os institutos federais consolidou-se as políticas públicas educacionais que envolve o desenvolvimento de estratégias que promovam a formação e a qualificação de cidadãos para as soluções de demandas das realidades locais, a fim difundir conhecimentos científicos e tecnológicos dando suporte aos arranjos produtivos locais.

A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão rompendo com interesses dominantes e com o senso comum é uma contribuição a partir das ideias de Paulo Freire para a construção dos princípios e finalidades da instituição, consistindo em uma educação voltada para a conscientização da opressão e a conseqüente ação transformadora, através da luta dos oprimidos e da sua libertação, diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora e alienante e à criação de alternativas para essa situação.

Essa concepção de educação profissional e tecnológica que subsidia as ações de ensino, pesquisa e extensão nos institutos federais, encontra-se na perspectiva da integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual e participação cidadã.

Ao eleger como princípio de sua prática educacional a primazia do bem social, os institutos federais consolidaram seu papel social diante dos demais interesses, construindo uma rede de saberes que agrega ciência, tecnologia, trabalho e cultura, em favor da sociedade. As instituições identificam-se como incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2010).

Esse cenário representa a materialidade de um projeto de governo que colocou em maior visibilidade a educação profissional e tecnológica na sociedade brasileira. A pretensão do

governo federal era expandir a oferta da educação pública e melhorar a qualidade da educação brasileira, em especial da modalidade da educação profissional e tecnológica, através da articulação de ações de desenvolvimento territorial sustentável e formação integral de cidadãos trabalhadores.

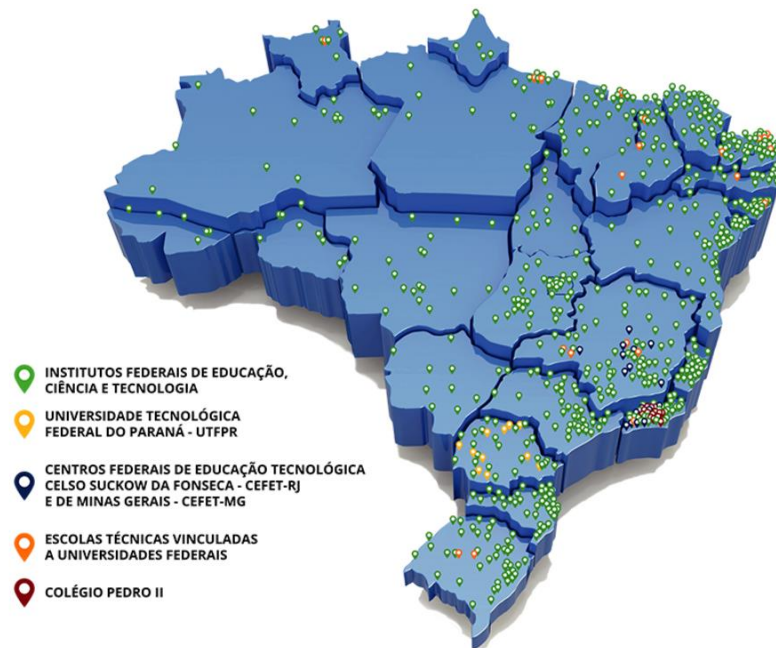
A expansão e a interiorização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) resultou, em 2006, em um total de 144 unidades. Em 2018, contava com 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento, representando a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades), de acordo com dados da SETEC/MEC (2018), (Figura 1).

Em 2019, a Rede Federal compõe mais de 661 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); a dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e ao colégio Pedro II.

Observa-se que os institutos federais iniciam como um instrumento com base educacional humanística-técnico-científica, com políticas públicas voltadas para as classes menos favorecidas, estruturada para que os jovens tenham de fato acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Isso se dá em razão de que compõem uma instituição que articula a Educação Básica e a Educação Profissional ao Ensino Superior, especializada em ofertar Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, abrangendo a Formação Inicial e Continuada; a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (integrado, concomitante e subsequente) e a Educação Profissional e Tecnológica de Graduação e Pós-graduação, presente em todos os estados.

Figura 1- Mapa da Rede Federal da EPT

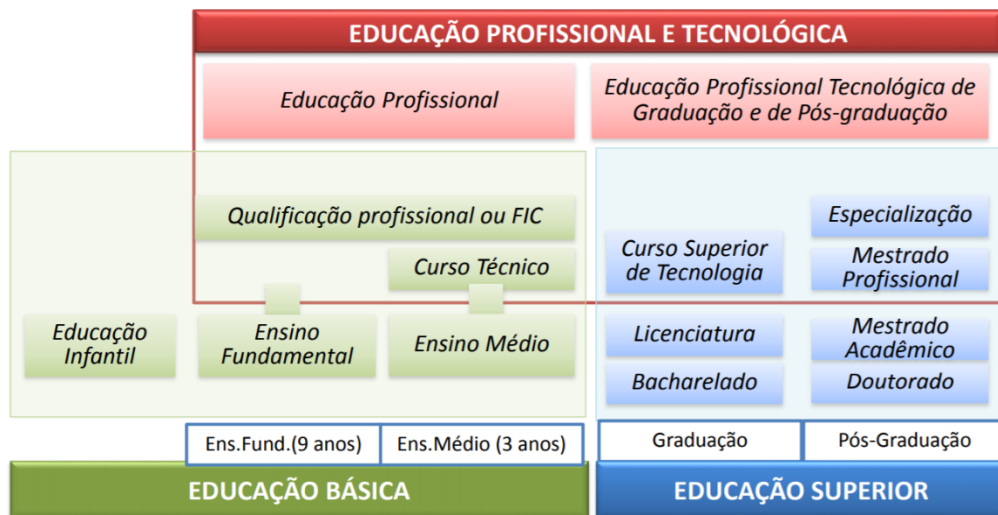


Fonte: Portal MEC, 2020.

De acordo com Pacheco (2010, p. 13), a lei nº 11.892/2008 delimitou o número de vagas oferecidas pelos IF nos cursos técnicos: 50% das vagas devem ser para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, destinadas aos concluintes do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos; e 20% das vagas devem ser para atender a cursos de licenciatura e a programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, além de graduações tecnológicas, especializações, mestrados profissionais e doutorado, voltados para a pesquisa aplicada à evolução tecnológica.

A educação profissional e tecnológica está prevista como modalidade educacional que estabelece vínculos com os diferentes níveis e etapas de educação e com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dessa forma, os cursos de educação profissional e tecnológica se articulam com a educação básica e com a educação superior, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2 - Modalidades de Ensino da Rede Federal



Fonte: Documento Orientador, 2014.

Os institutos federais se equiparam, portanto, às universidades, tendo em vista sua autonomia didático-pedagógica e financeira, sendo que um dos diferenciais é a questão da verticalização e da ampliação dos níveis educacionais que permitem a continuidade da formação e qualificação.

Segundo Pacheco (2010, p. 21):

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

Apesar das contradições existentes em torno da questão do fazer pedagógico no que concerne ao diálogo entre a educação básica e o ensino superior, característica da organização curricular dos institutos federais, há que se destacar o espaço singular de construção de saberes, pois essa possibilidade de compartilhar simultaneamente e de forma articulada pelos professores constitui um arcabouço metodológico aplicável a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e o rompimento da fragmentação em detrimento de um currículo mais integrado entre teoria e prática.

Em se tratando do ensino médio, a proposta consiste na formulação de uma concepção de ensino que articule a formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica em busca de uma escola que ensine a pensar (propedêutica) ao mesmo tempo que ensine a fazer

(preparação para o trabalho). Tal estrutura é oriunda da Proposta Integradora para o Ensino Médio, que, em razão do objetivo desta pesquisa, veremos em maiores detalhes na sequência.

### **3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA PROPOSTA INTEGRADORA PARA O ENSINO MÉDIO**

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho evidenciam a importância de novas demandas de formação humana, apontando para uma nova forma de relação entre educação e trabalho, na qual a forma de fazer educação seja substituída por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa diante de problemas imprevistos. Do mesmo modo, essas mudanças exigem soluções rápidas e teoricamente fundamentadas para responder à dinâmica e à complexidade de situações contemporâneas.

De acordo com Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas, ou seja, somente o ser humano trabalha e educa, sendo sua característica essencial o trabalho e a educação como atributos humanos na sua totalidade.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974c, p. 19)

Para os autores, os homens ajustam-se à natureza conforme as suas necessidades. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a a partir das necessidades humanas é o que chamamos de trabalho. Nessa perspectiva, a essência humana é produzida pelo próprio homem, que se constitui em consequência do trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo, portanto, é um processo histórico.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a existência humana não é garantida pela natureza, também não é uma dádiva natural, mas é algo produzido pelos próprios homens, sendo, assim, um produto do trabalho. Isso implica dizer que o homem não nasce homem, mas forma-se homem, ou seja, necessita aprender a ser homem e aprender a produzir sua própria existência. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas,

para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1986a, p. 39)

Assim, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade que só pode ser compreendida a partir do movimento dialético que envolve as relações sociais no modo de produção capitalista, pois o ser humano é capaz de planejar suas ações, o que faz dele um ser social que transforma a natureza para garantir sua subsistência e satisfazer seus desejos materializados nas relações com os outros seres sociais. Desse modo, a produção da nossa existência envolve o desenvolvimento de formas e conteúdos estabelecidos pela experiência e pelo trabalho, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

A relação entre trabalho e educação é, portanto, uma relação de identidade em que os homens aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzir, assim como aprendem a trabalhar, e, trabalhando, na relação com a natureza e com os outros, se educavam e educavam as novas gerações. Segundo Saviani (2007), a educação tem como natureza uma atividade mediadora da prática social global em que o ponto de partida e de chegada é a própria prática social, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

A separação entre educação e trabalho teve sua origem com o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal. Conforme o autor, isso só foi possível a partir do modo como se organiza o processo de produção, na forma como os homens produzem os seus meios de vida, refletindo na organização da escola como um espaço separado da produção, que por sua vez foi processando historicamente a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. Historicamente, a educação na sociedade capitalista se apresenta de forma diferenciada para as elites e para a classe trabalhadora (SAVIANI, 2007). Para a elite, oferta-se a educação do conhecimento, e para a classe trabalhadora, a formação de mão de obra para o mercado, o que irá perdurar enquanto a sociedade capitalista permanecer hegemônica.

De fato, a formação humana para a vida social e produtiva não se restringe à aquisição de modos de pensar e fazer individuais e diferenciados de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalhador coletivo, ao contrário, torna-se resultante da articulação de diferentes elementos, mediados pelas relações que ocorrem no trabalho e na vida coletiva, que resulta de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio

do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais (KUENZER, 2000).

No transcurso da constituição histórica do ensino médio houve uma dualidade estrutural entre o acadêmico e o profissionalizante, típico de uma sociedade dividida por classes sociais, em que uma delas correspondia à educação geral e outra à profissional, sendo que estas sempre caminharam “desarticuladas”. O ensino médio incluía os socialmente incluídos, e o ensino profissional era para os excluídos, constituindo-se como uma modalidade de preparação para o trabalho. De acordo com Kuenzer (2000, p. 31):

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da formação profissional para atender às demandas desse tipo de organização taylorista-fordista deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagens de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandas pelo posto de trabalho.

De acordo com estudiosos, a dualidade estrutural se torna a teoria explicativa da constituição do ensino secundário no país, atual ensino médio e educação profissional técnica de ensino médio. Desde a primeira iniciativa estatal, em 1909, com a criação das 19 escolas técnicas, sempre existiram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, com o intuito de reproduzir e atender à divisão social e técnica do trabalho.

Ao avançar nessa ideia enraizada ao longo do tempo e tida como aceitável, em que as palavras de ordem eram qualidade e competitividade, passa-se para um novo discurso mais flexível e da exigência de um trabalhador com capacidades intelectuais, com autonomia para resolver problemas práticos utilizando de conhecimentos científicos, aperfeiçoando-se continuamente, enfrentando as situações com conhecimento ético e com responsabilidade crítica e social.

E assim, a educação também passa a estruturar-se em sua relação com o trabalho numa perspectiva de possibilidades criativas e emancipatórias que incorporam os ensinamentos gerados na relação dialética com a sociedade, incluindo a pesquisa científica e estabelecendo bases humanistas na formação dos sujeitos (ANJOS; RÔÇAS, 2017).

Nessa perspectiva, novos desafios surgem para serem superados no ensino médio em relação aos baixos índices de oferta e a qualidade do ensino, tanto em âmbito nacional quanto internacional, sendo um deles a formulação de uma concepção de ensino que articule as duas dimensões: o preparo para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos, articulando formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica para superar a ruptura histórica a



uma formação tecnológica, de uma escola que ensine a pensar (propedêutica) e outra a fazer (preparação para o trabalho).

Partindo do pressuposto legal e seguindo a ideia de acesso ao trabalho e continuidade dos estudos, a lei nº 9.394/96 (LDB), em seu artigo 35, deixou claras as finalidades do ensino médio, dentre as quais têm destaque: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...].

Isso evidencia o reconhecimento da formação tecnológica básica como eixo do currículo, apontando para a síntese entre o conhecimento geral e o específico, reforçando o compromisso dos jovens em participar da vida política e produtiva do mundo das relações sociais com ética e responsabilidade.

Para os que vivem do trabalho, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, instrumentais e cognitivas, imediatamente vinculadas ao exercício de atividades produtivas, é condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes viabilizada pelo ingresso no mercado de trabalho (KUENZER, 2000, p. 41).

Com base em uma concepção marxista, o trabalho adquire uma dimensão histórica de produção de valores, através do trabalho que se estabelece num processo no qual homem e natureza interagem e, à medida que ele altera a natureza, altera a si próprio. No processo capitalista de produção, sobretudo na sociedade do conhecimento, o trabalho torna-se mercadoria com valor de troca, privando o significado do trabalho na vida humana. A partir dessa perspectiva teórica, o trabalho “[...] é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo, propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano” (FRIGOTTO, 2005, p. 31).

Nesse caso, é importante perceber o trabalho enquanto princípio educativo, a partir de uma dimensão pedagógica o que implica conhecer e praticar, ser construtivo da vida do homem e ao mesmo tempo educativo, ou seja, um trabalho criador da vida humana, o qual amplia sua liberdade e lhe garante fonte de rendimento e, sobretudo de satisfação e de autorrealização. Acredita-se que, através do trabalho, o ser humano torna-se sujeito criador de sua própria história, pois trabalha para transformar a realidade objetiva, ao produzir, modifica o mundo em que vive, bem como modifica sua posição frente aos desafios que lhe são postos que passam a ser vistos sob novas perspectivas.

Sendo assim, o trabalho passa a constituir um direito e dever, permeando um princípio formativo e educativo, pois há a necessidade de alimentação, proteção e criação dos meios de vida. E para os jovens que necessitam buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, torna-se importante que se faculte a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Pressupõe-se, assim, que as escolas profissionalizantes tenham papel decisivo na formação da juventude, ao desempenhar um papel de grande importância no mundo moderno que envolve a formação de sujeitos com visão crítica, democrática e emancipatória. Somente essa formação garantirá aos jovens condições de enfrentar as novas exigências do mundo produtivo, no qual a realidade aponta para a preocupante situação da evasão escolar.

Isso tudo leva a diferentes reflexões: afinal, não seria a escola o local onde os jovens deveriam permanecer e adquirir habilidades necessárias para que tenham condições legítimas de inserção no mundo produtivo, como pessoas aptas para o exercício profissional e para a cidadania? O que tem levado os jovens a desistir da escola? Essas e outras indagações definem o objeto desta pesquisa na busca por respostas que esclareçam esse fenômeno escolar.

Essa visão de educação, de sociedade e de seres humanos passou a ser revelada por meio do Decreto Federal nº 5.154/04 e do Parecer nº 39/04 (CEB/CNE), que revogou e substituiu o Decreto nº 2.808/97, que concebia os cursos e os currículos de ensino médio de forma separada e independente no que refere aos cursos e currículos de educação profissional (ensino técnico). Já o Decreto nº 5.154/04, permitiu a possibilidade da oferta de educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada, no mesmo curso, articulado e estruturado, através de um currículo próprio e com base em uma proposta de formação na sua totalidade.

Por outro lado, as mudanças produzidas através de decretos e legislações que determinaram a formação educacional dos jovens para o mundo do trabalho, impostas pela globalização da economia e pelas reestruturações produtivas, apesar das críticas, contribuíram para que as antigas formas de produção e organização tayloristas-fordistas deixassem de ser dominantes e que visassem uma forma mais integradora de formação dos jovens.

Partindo dessa ideia de formação integradora e omnilateral, busca-se garantir aos jovens uma formação mais completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão

A concepção omnilateral de educação ou de formação humana busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas

dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Portanto, a educação omnilateral proposta pelo ensino médio integrado torna-se uma construção que ocorre nas relações sociais, sendo necessário tomar o conhecimento a partir de uma perspectiva de totalidade em que o ensino passa a adquirir um sentido epistemológico, que compreende o conhecimento dos fenômenos, tanto naturais quanto sociais.

Ao aproximar a realidade da educação profissional técnica integrada ao ensino médio com a realidade a nível microrregional do Instituto Federal Catarinense, tem-se uma concepção de formação humana na perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral, de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura, numa superação da dualidade entre a educação básica e a educação técnica, ao encontro do que preveem as diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (PDI/IFC, 2019).

Isso implica uma unidade entre os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular, a necessidade de abordagens contextualizadas e ações integradas em seus diferentes níveis no currículo dos cursos de técnico integrado ao ensino médio, de modo a estabelecer relações dinâmicas e dialéticas entre os contextos em que os conhecimentos foram e que são construídos e implementados.

A concepção da educação profissional integrada ao ensino médio exige a superação de práticas de justaposição, eliminando qualquer perspectiva de hierarquização dos saberes curriculares, o que demanda a integração entre os conhecimentos das diversas áreas do saber, agregando a formação acadêmica à formação para o trabalho.

Compreende-se que a formação humana e cidadã precede a qualificação para a laboralidade e deve estar pautada no compromisso de assegurar aos profissionais formados em cursos técnicos a capacidade de manter-se em constante desenvolvimento, subsidiando as ações de ensino, pesquisa e extensão e integrando ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, fundamental à construção da autonomia intelectual dos jovens (PPI, IFC, 2019).

De acordo com Ramos (apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 108), para que as pessoas se apropriem dos conhecimentos necessários ao desempenho das atividades através da educação e “se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivemos, por meio de uma educação específica

– educação ou formação profissional –, as pessoas também, por consequência, se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção.

Essa ideia é mais que suficiente para justificar o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, pois trata-se de uma condição fundamental de satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano. Além disso, é a educação que oportuniza aos jovens estabelecer relações com distintos campos de conhecimento, exercendo o direito de escolhas, ao mesmo tempo que superando suas experiências vividas (KUENZER, 2000, 47).

No que se refere à responsabilidade da escola e à igualdade das oportunidades:

A escola deve assegurar a *igualdade individual das oportunidades*. Em relação ao registro da utilidade dos estudos primeiramente. Isso não significa ceder à “mercantilização” da cultura e da educação, mas lembrar que as qualificações escolares são bens úteis aos que as adquirem, pois os diplomas são mais ou menos bem “pagos” no mercado de trabalho [...] Mesmo justa, uma escola que determinasse totalmente a trajetória dos indivíduos estaria encarregada de uma tarefa esmagadora e teria poucas chances de contribuir para a ampliação de uma justiça social. Devemos, portanto, buscar ao mesmo tempo a igualdade das oportunidades na escola e desconfiar de suas consequências, pois ela, por sua vez, pode desenvolver grandes desigualdades sociais (DUBET, 2008, p. 14).

Desse modo, a proposta integradora para o ensino médio pode se tornar funcional ao sistema produtivo, abrindo aos jovens novos horizontes para a vida e o trabalho e ampliando a compreensão da realidade sócio-histórica. Entretanto, isso depende das condições em que o trabalho é realizado e de um conjunto de fatores relacionados ao ato formativo, sendo uma delas a forma como os jovens aderem à proposta de inserção social, pela subordinação à lógica de sociedade capitalista ou pelo caráter revolucionário e a possibilidade de individuação do sujeito social na construção de uma nova organização coletiva mais humana e justa.

Para muitos jovens, o exercício de um trabalho digno torna-se a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos no ensino superior, e neste caso a parte diversificada articulada com os cursos profissionais públicos, e cursos técnicos tornam-se espaços que atendem às necessidades desses estudantes. Assim, não proporcionar acesso aos cursos profissionais significa estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do ensino médio, ou mesmo à sua substituição, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (KUENZER, 2000, p. 38).

Outro aspecto importante a se destacar é a priorização de uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido de construção de igualdade para atender a um público jovem diferenciado e desigual, desse modo, o tratamento teórico-metodológico dos conteúdos precisa estar alinhado às áreas de linguagens, ciências da natureza e matemática e

ciências humanas e sociais, ou seja, tem de estar complementado com o estudo das formas tecnológicas, pois aos que necessitam da mediação do ensino médio voltado para o mundo do trabalho como condição de sobrevivência, essa integração curricular fornecerá o suporte à participação na vida social e produtiva.

Nesse sentido, a escola torna-se para os jovens, com o passar do tempo, um denso lugar de memória, que colabora para a construção de uma identidade singular, ao mesmo tempo coletiva, como se pertencesse a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo (RAMOS apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A importância atribuída à escola e o papel associado à educação profissional poderiam se apresentar como um diferencial para afastar o risco da vulnerabilidade em tempos de intensa competição entre os candidatos a um emprego, pois assim como ocorreu com seus pais, eles precisaram se submeter logo cedo à lógica capitalista, que se caracteriza pela inclinação ao individualismo, à competição e à autorresponsabilização pelos sucessos ou fracassos em relação ao lugar que ocupam no sistema. De acordo com Enguita (1989, p. 192):

A escola exerce aqui um duplo papel. Por um lado, abre uma via [...] através da qual é possível melhorar a posição de indivíduos e grupos dentro dos cursos de ação estabelecidos e aceitos e sem risco de desembocar em um conflito aberto. Fundamentalmente, permite aos grupos ocupacionais reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais; e, sobretudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para aceder a outro situado em uma posição mais desejável. Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

Esse papel acaba sendo reforçado pelos jovens que buscam na educação escolar uma possibilidade de inserção profissional qualificada. A prática educativa torna-se o núcleo em torno do qual se organiza o IFC *Campus* Concórdia, assim como a instituição como um todo, a concepção de ensino se baseia na ruptura da dicotomia entre teoria e prática; na flexibilidade curricular e na mobilidade e a articulação do ensino com a pesquisa e extensão proposta no PPI (Projeto Político-Pedagógico Institucional) do IFC.

Com base nessa perspectiva, o exercício pedagógico busca encontrar o equilíbrio entre a formação humana e a formação profissional, pautada pelo diálogo, pela integração dos saberes, pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica, visando à autonomia intelectual do educando.

Apesar dos limites do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio na perspectiva do atendimento das demandas dos jovens da classe trabalhadora, a

universalização do acesso ao ensino médio torna-se uma luta e um percurso que não podem ser abandonados, sob pena de se desperdiçar as oportunidades de uma mudança qualitativa na situação socioeconômica dos jovens trabalhadores que precisam da inserção laboral e da formação escolar mais ampla.

Nessa perspectiva, para se compreender as questões que envolvem a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, assim como para identificar os fatores que levaram os estudantes a evadirem da instituição, torna-se necessário elucidar os caminhos percorridos e os desafios que estão sendo postos para que os jovens tenham acesso ao conhecimento, pois muitas vezes a escola pública torna-se um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos para a garantia da educação, da cidadania, da cultura e do trabalho.

### 3.1 DESAFIOS DO JOVEM CONTEMPORÂNEO

Diante do objetivo deste trabalho de traçar o perfil dos estudantes evadidos do IFC *Campus* Concórdia, torna-se relevante a contextualização do conceito de juventude, apresentando brevemente algumas perspectivas teóricas que se propõem ao estudo sobre os jovens e suas escolhas, trajetórias e desafios que lhe são postos pelo mundo globalizado. É oportuno ressaltar que não se pretende esgotar aqui o tema juventude, mas possibilitar subsídios para compreender o perfil dos estudantes evadidos nesta pesquisa.

As transformações ocorridas ao longo dos séculos trouxeram impactos e afetaram a vida de muitas pessoas, principalmente dos jovens, cada vez mais atingidos na relação que estabelecem com a educação e o trabalho, bem como na sua forma de socialização, nos seus modos de vida, nos seus pensamentos. Nesse contexto de novos conceitos, os jovens se deparam com grandes impasses ao buscarem seu direito de estudar, trabalhar, realizar seus sonhos e projetos de vida.

Assim, define-se o jovem como sujeito pertencente à categoria juventude. Com base nas novas concepções, ele demonstra-se inseguro e despreparado para atuar enquanto protagonistas na sociedade em que vive. Torna-se importante o entendimento da juventude e suas relações com o trabalho e a educação no sentido de compreender essa relação, mas também de propor alternativas que possam vir a oferecer possibilidades para a minimização dos graves problemas

que os jovens enfrentam para inserção, permanência e valorização na escola e no trabalho. (RAITZ; PETTERS, 2008)

Analisando a história da juventude, pode-se afirmar que nem sempre foi assim. Até o século XVIII, havia uma separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, entretanto, essa separação social não ocorria por separação em fases como a adolescência. Com a expansão da economia mercantil e as mudanças importantes ocorridas na sociedade, com a afirmação da classe burguesa (comércio, mão de obra) e o surgimento da área educacional, no início do século XIX, começaram a se caracterizar o dualismo e a seletividade de ser jovem.

Desse modo, a juventude e a adolescência passam a ser vistas como fases distintas das outras fases de desenvolvimento da vida do sujeito. Somente no século XX, através da escola, organização militar (Estado) e as instituições confessionais houve uma preocupação com a identificação social e as políticas da juventude, que passaram a inserir esses sujeitos em espaços organizados, proporcionando a expansão dos jovens em setores sociais diversificados e o surgimento de novos conceitos e significados de juventude (RAITZ; PETTERS, 2008).

Isso implica dizer que se torna indispensável direcionar um olhar para os jovens enquanto seres humanos situados numa perspectiva histórica, social e cultural. Para Leontiev (1978), o desenvolvimento humano estrutura-se por meio da atividade social e histórica e, também, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, que se produzem e se acumulam de forma objetiva aos passos da história da humanidade. De tal modo, o processo que resulta na apropriação do que os jovens aprendem nas escolas que frequentam objetiva seus sonhos, constituem-se em uma espécie de resumo da sua própria história e da sociedade que espelham.

A juventude presente nessa fase histórica se configura como uma categoria social, formada por símbolos contemporâneos e marcada pelo resgate de valores à sombra dos valores adultos, como uma espécie de retrato projetivo da sociedade, em que não há uma definição única e estática. Isso se explica em razão de que, em cada período, em cada momento histórico, cada geração traz marcas próprias dentro do contexto social, de modo que os sujeitos são influenciados pela sociedade em que vivem e, por isso, comportam-se, pensam e agem de maneira diferenciada.

Pensar o conceito de juventude significa seguir um caminho permeado de tensões, pelo fato de haver múltiplas significações. A juventude constitui uma etapa de vida situada entre a infância e a idade adulta, caracterizada pela aquisição de habilidades sociais, atribuições de deveres e responsabilidades e afirmação da identidade (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2010).

Nesse sentido, compreende-se que os jovens são constituídos em uma relação dialética com o social e com a história. Enquanto sujeito único, singular e histórico, o jovem se constitui através da atividade ao produzir sua forma humana de existência, revelando a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção vigente (OZELLA; AGUIAR, 2008).

Isso não significa negar a existência do corpo, se desenvolvendo com suas características próprias, mesmo porque nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. De tal forma, as características fisiológicas presentes são significadas pelos adultos e pela sociedade, em outras palavras, são criadas historicamente pelo homem, como representação e como fator social e psicológico.

Sendo assim, pode-se definir juventude como uma construção social produzida por determinada sociedade a partir das múltiplas formas de ver o jovem, conjugando, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia e grupo, entre outros (ESTEVES; ABROMAVAY, 2007). Entretanto, a realidade social deixa claro que não existe somente um tipo de juventude, mas um conjunto heterogêneo de jovens com diferentes oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na sociedade.

De acordo com Esteves e Abramovay (2007), ao longo dos anos, a condição juvenil vem sendo prolongada, o que se dá em razão da necessidade de maior permanência no sistema educacional e da dificuldade dos jovens em ingressar no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, adquirir autonomia e independência econômica em relação às famílias.

Apesar de diversas pesquisas considerarem como faixa etária juvenil a idade compreendida entre os 15 e os 24 anos, a delimitação etária da juventude ainda tem sido abordada de diferentes formas, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos, pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 2005 e Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 2009; ou mesmo dos 10 aos 24 anos, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Porém, no Brasil, a atual Política Nacional de Juventude considera jovem todo cidadão ou cidadã que se encontra na faixa etária entre os 15 e os 29 anos (BRASIL, 2006). Essa política divide as faixas etárias em três grupos: de 15 a 17 anos (jovens-adolescentes), de 18 a 24 anos (jovens-jovens) e de 25 a 29 anos (jovens-adultos). O Estatuto da Juventude, lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude também considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013).



Para elucidar ainda mais a definição de juventude, parte-se de uma conceituação predominantemente etária, compreendida entre 15 e 29 anos, a partir do critério utilizado pela Política Nacional de Juventude e pelo Estatuto da Juventude, ao qual compreende grande heterogeneidade de características, relacionadas ao contexto social e cultural vivenciado pelo sujeito, sem deixar de considerar que há determinadas semelhanças que constituem os processos que marcam o desenvolvimento físico e psicológico do jovem, devido aos processos de globalização, que facilitam a homogeneização das identidades.

Essa definição da população jovem baseia-se em marcos etários e biológicos, os quais são indissociáveis do contexto sociocultural, político e econômico. Partindo desse pressuposto, a OIT (2009), em seu relatório intitulado “Trabalho Decente e Juventude no Brasil”, alerta para a necessidade de analisar a juventude considerando a heterogeneidade e os diferentes padrões vivenciados por distintos grupos, pois os processos tradicionais de transição ao longo do ciclo de vida estão se tornando cada vez mais complexos.

Cara e Gauto (2007) consideram que a expressão “juventudes” deve ser compreendida como a multiplicidade de comportamentos, hábitos e condutas característicos dessa etapa de vida e não pautada em visões estereotipadas, que associam o jovem à violência, às drogas, ao individualismo, como acontece com frequência na sociedade, pois a medida em que são vistos como problemas sociais, os jovens não estão aptos a assumir o protagonismo de sua história.

Essa visão estereotipada do jovem associado apenas a aspectos negativos gera como consequência a não incorporação destes como seres capazes de “formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los” (ABRAMO, 1997, p. 77).

De acordo com Dayrell (2003), a manutenção das concepções de juventude como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno. Uma das mais tradicionais representações para a faixa etária é a sua condição de transitoriedade, de passagem para a vida adulta, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude em sua negatividade, como se fosse algo que ainda não chegou a ser, negando muitas vezes o “presente” vivido.

Ao analisar os conceitos tradicionais de juventude, fica claro que existe uma tendência ao individualismo, proporcionada pela sociedade contemporânea, em que a prerrogativa da autonomia, da individualidade inata, da liberdade é fundamental e marca as formas de significar

dos adolescentes. Assim, os significados sociais instituídos do que é ser adolescente penetram nas subjetividades, e isso fica nítido quando os adolescentes reproduzem o individualismo em suas falas.

Desse modo, a construção da individualidade dos jovens acaba sendo influenciada por discursos ideológicos sociais, culturais, econômicos ou políticos, disseminados intencionalmente na sociedade: “em vez da individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade” (DUARTE, 2004 apud OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 121).

As diferentes juventudes não são somente estados de espírito, mas uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios, entronizada em um período de tempo cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de modificações. Nessa perspectiva, pode ser entendida como um “rito de passagem” entre o ser criança e o tornar-se adulto (BRASLAVSKY, 1986 apud ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 26).

Sendo assim, a juventude pode ser categorizada como um momento de preparação dos sujeitos para assumirem o papel de adulto na sociedade (ABRAMO, 1997). A condição juvenil remete a uma etapa de ligação entre a infância (tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal e da primeira socialização) e a idade adulta, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), de reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade).

A condição juvenil encerra, portanto, uma série de símbolos e experiências, sejam sociais, culturais, econômicas ou políticas, que influenciam o desenvolvimento individual e social dos jovens e determinam a maneira pela qual se relacionam com o mundo (CARA; GAUTO, 2007). Nesse sentido, considera-se o termo “juventude” um segmento com características e necessidades próprias, compartilhadas entre si e distintas de outros grupos na sociedade, o que justifica a proteção, a promoção e a efetivação de direitos específicos por meio de políticas públicas (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2010).

Para Abramovay e Esteves (2007), os jovens vivem profundas transformações, dentre elas as de cunho econômico e moral, as quais afetam permanentemente sua transição para a vida adulta. Ou seja, os jovens estão imersos em uma sociedade de consumo ostentatória, permeada de injustiças e desigualdades de oportunidades, em um contexto em que o principal discurso ideológico está em estimular sonhos que, muitas vezes, se esvaziam em frustrações, porque são impossíveis de serem realizados pela grande maioria das pessoas.

Esse acirramento das condições de existência produzidas pela sociedade capitalista, que estimula a elevação progressiva do tempo de formação escolar, o aumento desmedido da competição no mercado de trabalho e a consequente escassez de empregos e precarização das condições de trabalho, dificulta a independência financeira e profissional desses jovens, tornando-os cada vez mais dependentes do seu respectivo núcleo familiar e ao mesmo tempo atribuindo o defeito de incapazes de decidir sobre o seu próprio destino (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 24).

É fato que há uma tendência por parte da sociedade em atribuir aos jovens o estereótipo de alienados em relação ao seu futuro e aos problemas do mundo. É sabido que o discurso neoliberal, presente na sociedade capitalista e defendido pela classe dominante com intuito de garantir a manutenção da estrutura social vigente, defende o individualismo como forma de superar todas as dificuldades do ser humano. Esse discurso traz em seu bojo a culpabilização do sujeito por seu êxito ou por seu fracasso e desconsidera os problemas sociais e econômicos que são próprios de uma sociedade capitalista baseada na exploração de classes.

De igual modo, a divisão do trabalho torna-se cada vez mais unilateral e dependente, assim como acarreta a concorrência não só dos homens, mas também entre máquinas. Posto que o trabalhador baixou à [condição de] máquina, a máquina pode enfrentá-lo como concorrente. Finalmente, tal como o acúmulo de capital aumenta a quantidade da indústria e, portanto, de trabalhadores, essa mesma quantidade da indústria [...] [acaba] por colocar fora [da esfera] do trabalho uma grande parte dos trabalhadores, ou por reduzir o seu salário ao mais miserável mínimo (MARX, 2010b, p. 27).

No entanto, mesmo diante da realidade precária enfrentada pelos jovens em uma sociedade injusta e desigual, encontramos sujeitos que se esforçam muito para subverter essa ideia e criar outras possibilidades.

Essas tensões sociais também estão presentes na trajetória educacional dos jovens, especialmente dos mais vulneráveis, que precisam percorrer uma série de provas individuais para permanecer no processo de ensino e aprendizagem, em que precisam estar sempre reivindicando reconhecimento da escola para que possam sobreviver nela. Assim, o reconhecimento de identidades é o único modo de conciliação possível frente às desigualdades, principalmente se pensarmos que a interação que surge nas escolas também acumula capital social, já que ali se constroem relações sociais, redes de amigos e contatos (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007, p. 58).

Bourdieu (1983), de forma significativa, aponta para o entendimento de “ser juvenil” como um ser contextualizado e imerso nas relações de poder socialmente estabelecidas, em que

a juventude assim como a velhice são construídas socialmente, mas muito longe de ser de forma passiva.

Ao analisar o sistema educacional, Bourdieu (1983) percebe, na escola, uma forma de reprodução social que exclui da qualificação os jovens das classes populares, que encontram dificuldades em continuar os estudos. No seu ponto de vista, os jovens das classes populares não querem abandonar a escola – eles tendem a abandoná-la e a começar a trabalhar muito cedo, porque socialmente lhes é impelido o desejo de aceder o mais rapidamente possível às capacidades econômicas que lhes são associadas.

Em cada momento histórico, as gerações trazem marcas próprias dentro do contexto social, portanto, os sujeitos são influenciados pela sociedade em que vivem e, por isso, comportam-se, pensam e agem de maneira diferenciada (RAITZ, 2008).

Desse modo, ao se levar em conta a perspectiva sócio-histórica, não se reconhece como meramente ideológica a possibilidade de escolha das classes subalternas. Ao contrário, entende-se que nisso reside a possibilidade de mudança, de alteração histórica, ao reconhecer que os indivíduos podem, de certo modo, intervir sobre as condições sociais, por meio de ações pessoais ou coletivas.

Assim, marcado pelas constantes mudanças ocorridas na sociedade capitalista, os jovens estão inseridos nesse universo, e, à medida que convivem nesse meio, internalizam os valores e referenciais próprios de sua cultura, os quais norteiam suas escolhas e direcionam seus objetivos (MACHADO, 2009). Essa transformação também ocorre em relação ao que se estabelece entre os valores culturais e a maneira com que o jovem enfrenta a realidade da escola, apontando respostas à questão da evasão. Nessa perspectiva, novos desafios são postos na política de educação em nosso país.

Para Kuenzer (2000), o ensino médio não pode se eximir de trabalhar com a realidade que se apresenta, isso é, um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, sugerindo que se formulem diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas, a fim de atender às demandas de uma população diferenciada e desigual.

Nesse caso, é preciso garantir que todos os jovens desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, exercendo o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade, de tal maneira que as suas escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela

origem de classe. Potencialmente, isso exigiria que existisse trabalho digno e oportunidades educacionais para todos em todos os níveis.

Conforme Marcelino, Catão e Lima (2009), a escola torna-se um espaço importante para a construção da subjetividade e para a construção do projeto de vida, especialmente no ensino médio, pois se caracteriza por ser o nível de escolaridade que compreende a fase da vida em que se intensifica essa construção devido à pressão sofrida pelos jovens para que façam suas escolhas e tenham uma profissão.

Em se tratando de escolhas, em relação à escolha profissional dos jovens, há que se reconhecer a importância da Orientação Profissional (OP), de forma que essa prática poderia auxiliar os jovens a refletirem sobre seu futuro profissional, propiciando um espaço de discussão a respeito do trabalho, preparando-os para uma inserção consciente e crítica no universo profissional.

Essa ausência de discussão nas instituições de ensino contribui para que os jovens tenham dificuldades de pensar criticamente e construir estratégias de enfrentamento na busca por novos caminhos na concretização de seus projetos de vida. Sendo assim, pensar sobre o mundo das profissões implica fornecer ao jovem não só o verdadeiro conteúdo das profissões, mas também discutir a maneira como elas se articulam ao modo de produção e ao momento histórico em que vivemos (BASTOS, 2005).

Dessa forma, o projeto de vida tem a intenção de transformar a realidade e representa uma orientação de sentido dessa transformação, consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro. De acordo com Marcelino, Catão e Lima (2009), a perspectiva de futuro reflete o projeto vivenciado desde a infância, quando o sujeito compreende sua condição social por meio da família e da comunidade em que está inserido.

Para Castro e Abramovay (2002), os jovens circulam e fazem parte de distintas instituições, como a família, o mercado de trabalho e a escola, assim como são produtores também são consumidores de espetáculos e notícias, sendo produzidos por e reproduzindo formas de ser e de pensar que respondem ao apelo do consumo, da competitividade, do individualismo e da fixação no poder, típicas de marcas de uma época ou de uma geração. Apesar de tudo isso, desenvolvem um pensamento crítico, buscam e resistem, mesmo em meio às adversidades e horizontes limitados.

Portanto, a construção do projeto de vida dos jovens não se restringe às condições objetivas de vida, mas na relação de dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os estudantes percebem as possibilidades e impossibilidades de superar uma determinada realidade no futuro.

## **4 A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

A questão da evasão escolar constitui um problema preocupante em todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e o ensino superior e também pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Diversos estudos foram realizados com foco no ensino superior, abordando a questão da evasão estudantil e suas motivações. Por isso, optou-se pelo estudo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para contribuir com as pesquisas e conhecer a realidade local, limitando a abrangência dessa temática em relação aos fatores de evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia.

De acordo com estudos, a modalidade de ensino da Educação Profissional Técnica Nível Médio foi construída a partir da aquisição de competências específicas para o mercado de trabalho, reduzindo a capacidade intelectual dos trabalhadores a conhecimentos meramente técnicos-operacionais. Entretanto, essa ideia vem sendo desconstruída pela exigência do conhecimento técnico qualificado, aliado ao desenvolvimento de habilidades de interação entre as diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e integradora, função essa que a escola técnica busca proporcionar.

Apesar da exigência de qualificação e da democratização do acesso ao ensino público e gratuito da educação básica no Brasil, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 4º, inciso I, que estabeleceu a educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) como sendo obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, acaba não refletindo a realidade vivenciada pelos jovens brasileiros, uma vez que as trajetórias escolares, marcadas por abandono escolar, idas e vindas, saídas e retornos estão relacionados às diferenças no acesso, na permanência e de oportunidades (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2009).

Segundo Charlot (2002), nessa trajetória de desistência, alguns alunos acabam se afastando da escola de tal forma que, pode-se dizer que nunca estiveram nela, ou melhor, estiveram fisicamente presentes, durante a matrícula, mas nunca se envolveram de fato com essa instituição. Tal contexto remete ao sentido que a escola tem para os jovens que optam por abandonar os cursos.

Nesse sentido, observa-se que os estudos sobre evasão escolar geralmente estão vinculados a diferentes situações, sejam elas no que se refere à retenção e à repetência do aluno

na escola, à saída do aluno da instituição, à saída do aluno do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, ao abandono da escola e posterior retorno, e ainda aos sujeitos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, inclusive aqueles que concluíram um determinado nível de ensino, mas se comportam como desistentes (DORE; LUSCHER, 2011).

Em adequação ao objeto de estudo, um dos primeiros trabalhos a sistematizar a problemática da evasão no Brasil é o da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada em 1995, vinculada ao MEC. Para efeitos de estudos, a comissão define a evasão como “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (BORDAS, 1997, p. 19).

Ao buscar explicar o conceito de evasão, nota-se que este envolve um fenômeno social complexo, dinâmico e cumulativo que se caracteriza como o desengajamento do jovem da vida escolar, e a sua saída da escola acaba sendo, conseqüentemente, o estágio final desse processo, no qual as definições nem sempre dialogam entre si. Para Sales, Castro e Dore (2013, p. 6), a evasão é um “[...] fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais [...]”. As referidas autoras utilizam uma abordagem holística ao analisarem a evasão em cursos técnicos, uma vez que a evasão no ensino médio técnico pode ser um reflexo dos gargalos e déficits da educação básica, gerando, com isso, a problemática da dificuldade de acesso dos jovens à educação profissional técnica de nível médio.

Pode-se afirmar que há fatores que não dependem diretamente da instituição de ensino, no entanto, acabam interferindo na vida dos jovens e provocam o abandono. “A complexidade desse fenômeno advém das inúmeras causas que o provocam, dos fatores objetivos e subjetivos de um contexto socioeconômico, político e cultural, que acabam afetando diretamente as escolas e funcionando como um indicador de desempenho dessas instituições (FRITSCH, 2017 apud SILVA; COSTA; ANJOS, 2021, p. 844).

Ao abordar o tema evasão escolar, é importante compreender as dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar: 1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (LUSCHER; DORE, 2011, p. 775).

Nesse contexto, é importante destacar que o fenômeno da evasão pode ser facilmente caracterizado nos seus diversos tipos de situação de matrícula, envolvendo todas aquelas

situações de *status* de matrícula, seja ela cancelamento, desistência, transferência para outra escola ou mesmo que para outro curso dentro da mesma instituição ou a saída da instituição sem aviso prévio.

Os conceitos de evasão, assim como de retenção adotados servem de base para a construção de indicadores que se relacionam ao número de estudantes ingressantes e matriculados nas instituições, fornecendo subsídios para a identificação da situação e da necessidade de ações específicas. (SISTEC/MEC, 2014).

Esses indicadores são definidos pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e consiste no cadastro da unidade de ensino, como por exemplo no IFC *Campus* Concórdia, dos cursos ofertados, dos ciclos de matrículas e da atualização da situação do estudante ao longo do ciclo de matrícula, sendo este definido pela data de início e término de cada turma dos cursos ofertados pela instituição, considerando o tempo mínimo de conclusão previsto no PPC. A Figura 3, apresenta de forma esquematizada a organização do ciclo de matrícula na Rede Federal.

A partir do cadastro dos dados dos estudantes no sistema, ocorre a atualização da situação de matrícula do grupo de estudantes nele inserido que pode se configurar como: *matrícula ativa* – em curso ou integralizado ou *matrícula finalizada* – concluído, desligado, evadido, transferido interno ou transferido externo.<sup>1</sup> Assim, de acordo com as situações de matrícula descritas são estabelecidos os cálculos dos indicadores de evasão, retenção e conclusão.

Percebe-se que o conceito de evasão adotado se aproxima dos conceitos propostos por Luscher e Dore (2011), sendo definido como a interrupção no ciclo do curso, ou seja, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso, sendo que a retenção consiste em não

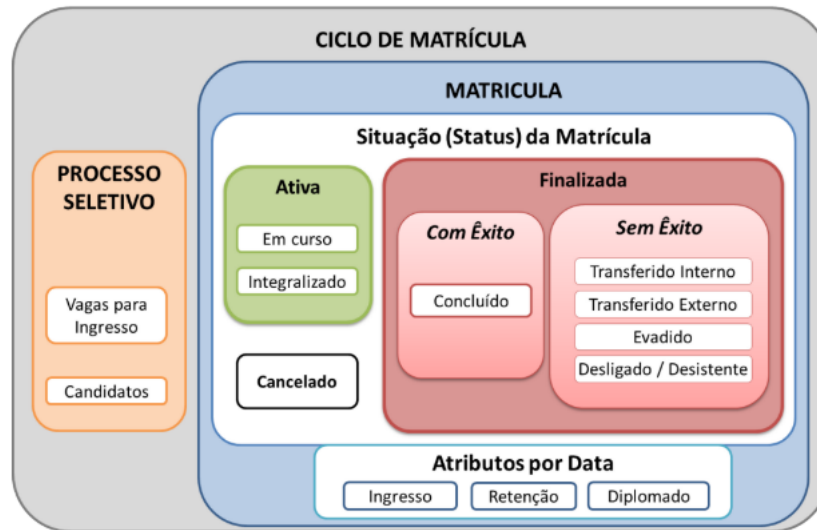
---

<sup>1</sup> Para a compreensão dos conceitos de evasão escolar definidos (SISTEC/MEC, 2014, p. 21) é importante o conhecimento dos seguintes conceitos: **MATRÍCULA ATIVA** – *Em curso*: situação em que o estudante está regularmente matriculado. Pode ser alterado para qualquer uma das situações de matrícula finalizada ou para “integralizado”; e *Integralizado*: situação em que o estudante integralizou a fase escolar (concluiu as disciplinas ou os módulos do curso) e ainda precisa cumprir outros requisitos para a conclusão do curso ou não fez ou entregou a comprovação de prática profissional ou estágio (obrigatório ou não). Pode ser alterado para “evadido” ou “concluído”. **MATRÍCULA FINALIZADA (NÃO ATIVA)** – **Finalização com êxito/sucesso**: *Concluído* – situação em que o estudante concluiu todos os componentes curriculares do curso, inclusive prática profissional/estágio (mesmo o não obrigatório) e está apto a ser diplomado ou certificado; e **Finalização sem êxito/insucesso**: *Transferido interno* – situação em que o estudante mudou de curso na mesma unidade de ensino; *Transferido externo* – situação em que o estudante mudou de unidade de ensino (na mesma instituição) ou mudou de instituição; *Desligado/Desistente* – situação em que o estudante comunicou formalmente, de forma espontânea, o desejo de não permanecer no curso; e *Evadido* – situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso.



conclusão do curso no período previsto, além de ser um fator preditivo em relação ao aumento da evasão.

Figura 3 – Organização do ciclo de matrícula na Rede Federal



Fonte: SISTEC/MEC, 2014.

Por isso, há que se compreender os motivos e fatores que levaram o estudante a tomar a decisão pela evasão, a fim de examinar o problema, percebendo as relações existentes entre elas, pois muitas vezes o que pode ser entendido para a instituição como um problema de evasão pode não ser para o jovem isoladamente.

Entende-se por *perspectiva individual* o estudante, seus valores, comportamentos e atitudes que promovem um engajamento, sentimento de pertencimento na vida escolar. Já a *perspectiva institucional* envolve a família, a escola, a comunidade e o grupo de amigos. Esse engajamento escolar diz respeito à aprendizagem social ou de convivência com a comunidade escolar. E a forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (RUMBERGER, 1984 apud DORE; LUSCHER, 2011, p. 776).

Destaca-se que as possíveis causas de evasão, num contexto análogo a outros processos vinculados ao desempenho escolar, são difíceis de serem diagnosticadas, pois a evasão é influenciada por uma série de fatores diretamente relacionados ao estudante, sua família, escola e comunidade em que está inserido.

Na *perspectiva do indivíduo*, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado nas pesquisas, refere-se ao capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola. Na *perspectiva da escola*, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas (COLEMAN, 1988; MCNEAL, 1999; TEACHMAN; PEASCH; CARVER, 1996 apud DORE; LUSCHER, 2011, p. 777).

Isso torna evidente que a comunidade e os grupos de amigos, ambiente familiar e social, também exercem influência sobre os processos de evasão, de tal forma que esses fatores se desdobram em outros fatores que, no conjunto da obra, favorecem a evasão ou a permanência e êxito dos jovens no ensino médio.

As principais causas para a evasão são: estrutural (localização da residência, transporte, estágio); econômica (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); cultural (influência de crenças e hábitos); sociais (problemas de relacionamento); conjuntural (saúde, não gostar do curso, não adaptação); educacional (despreparo dos alunos). No entanto, percebe-se que, na maior parte dos casos de abandono, a causa é desconhecida, pois o aluno não sente a necessidade de explicar os motivos.<sup>2</sup>

Em se tratando de cursos técnicos integrados ao ensino médio, ainda há poucos estudos, com embasamento em referenciais teóricos. Por causa dessa quantidade reduzida de pesquisas, torna-se importante considerar a evasão sob a perspectiva de diferentes atores e fatores, assim como de níveis também distintos de ensino (FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

O abandono do ensino técnico integrado ao ensino médio, pode ser analisado na perspectiva do insucesso escolar, o que pressupõe um sujeito que não obteve êxito em sua trajetória escolar em determinado nível de ensino. Esse insucesso pode produzir no jovem um sentimento de fracasso,<sup>3</sup> pois, ao evadir da escola, vê frustradas suas expectativas e objetivos iniciais, sendo que a percepção desse fracasso não é sentida apenas por ele, mas pela família,

---

<sup>2</sup> No Fórum de Evasão Escolar (FÓRUM, 2011), a declaração da coordenadora de uma das frentes do Grupo Educação do Sena, Ana Maria Luiza Marino Kuller, refere-se à falta de interesse do aluno como fator de evasão. “A escola se tornou desinteressante. Oferecer meios interativos de estudo e reformular a metodologia de ensino é uma das saídas para apreender a atenção dos alunos” (CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-INDÚSTRIA, 2012).

<sup>3</sup> Patto (1999) em sua obra clássica sobre a produção do fracasso escolar, alerta que pensar o insucesso escolar como produzido unicamente pelo sujeito ou como consequência do contexto sociocultural em que ele se insere, atribuindo-lhe a responsabilidade em relação a um fenômeno psicossocial de natureza complexa, significa subverter a ordem das coisas, recorrendo a justificativas reducionistas e preconceituosas para legitimar as desigualdades no âmbito social.

escola e sociedade, que compartilham desse sentimento de frustração e que criam expectativas a partir do ingresso do jovem na escola.

Assim, a família empenha-se para que o filho estude, para que tenha acesso à educação, o que representa a esperança de condições favoráveis de vida, de modo que a escola busca se esforçar na organização estrutural e humana, focalizando no jovem a razão central de sua existência. Contudo, a sociedade, por sua vez, depende da elevação cultural de seus membros para que também ela possa se elevar a um nível de desenvolvimento que proporcione condições adequadas de vida para todos. De tal maneira, “[...] a evasão escolar é fato que atinge a todos, quer seja pelo desperdício material, quer seja pelas frustrações psicológicas e emocionais que ela produz” (MACHADO, 2009, p. 37).

Em relação à família, Fritsch (2017 apud SANTOS; COSTA; ANJOS, 2021, p. 850) alerta para a necessidade de se compreender os jovens que frequentam a EPT, principalmente para a questão da ausência familiar, que faz com que se sintam sozinhos e sem apoio, podendo influenciar na decisão acelerada de abandono aos estudos. Conforme a autora, o apoio familiar é fundamental para que o jovem reflita sobre sua decisão de evadir do curso, mesmo que isso não seja uma prática observada no âmbito familiar, quando na verdade o que se percebe está mais para uma falta de tempo e comunicação entre os sujeitos, acarretando no sentimento de solidão e abandono.

Para alguns estudiosos sobre evasão escolar, os fatores extra escolares tornam-se a explicação para o desempenho do estudante, apontando como um fator determinante a influência do ambiente familiar no seu desempenho, associando o grau da linguagem à escolaridade dos pais e o nível socioeconômico e cultural baixo com o baixo rendimento escolar e a propensão à evasão escolar (FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015).

Considera-se que as desigualdades econômicas das famílias brasileiras desfavorecidas evidenciam uma estrutura vulnerável, seja pela inserção num contexto proveniente de muitas adversidades, no âmbito financeiro, familiar, escolar, social e pessoal, seja em relação à pluralidade das relações afetivas com seus membros em que não conseguem manter um equilíbrio no processo de formação dos filhos.

De acordo com os autores, a fragilidade do nível de escolaridade das famílias desfavorecidas, marcadas pela desigualdade socioeconômica, assim como pelo fato da vulnerabilidade da estrutura familiar, que envolve família nuclear, reconstruída, monoparental e pais ausentes, estaria acompanhada de desmotivação para a continuidade dos estudos dos filhos. Dessa forma, os pais com nível baixo de escolarização não teriam a formação escolar como prioridade, portanto, os filhos estariam mais vulneráveis ao abandono escolar.

Outro aspecto relevante a considerar é que abandonar os estudos não é uma decisão de impulso, mas um resultado de acúmulo de desajustes, e, para muitos jovens, o abandono dos estudos torna-se uma fuga do estado de tensão, já que o somatório de frustrações no percurso escolar culmina com a desmotivação para a continuidade do processo escolar.

Além disso, “[...] as perspectivas dos pais, em relação à ascendência cultural dos filhos, são muito baixas e, por necessidade de subsistência, trocam facilmente por um emprego para o filho em qualquer momento, a priori a sobrevivência é mais prevalente” (FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015, p. 36).

A realidade social das famílias das classes populares é marcada por uma relação contraditória com a teoria ideológica educacional. Em seus estudos, Charlot (2000) destaca que a maioria dos estudantes das classes populares limita o sentido de ir à escola e conseguir um diploma a ter um bom emprego, ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila, ou seja, tornar-se um trabalhador, ligando assim o sentido da escola à profissão.

Nesse sentido, a família pode influenciar na trajetória escolar dos jovens pelas suas condições de vida ou por não acompanhar os seus filhos nas atividades escolares, ou, ainda, pela falta de estímulos e incentivos, o que pode ocasionar no abandono escolar. Conforme Schargel e Smink (2002 apud MEIRA, 2015, p. 44), a respeito do envolvimento da família no êxito dos estudantes, considera que as chances são maiores de evasão ou atraso nos estudos dos estudantes cujos pais não participam dos eventos escolares e não desenvolvem um relacionamento funcional com os seus professores ou mesmo que não estejam informados sobre o que acontece na escola.

Considera-se, então, que a mediação familiar é fundamental principalmente nos casos de abandono, pois a importância que a família atribui à educação, assim como o interesse e o incentivo, são fundamentais e decisivos para garantir a continuidade dos estudos, estimulando esforços necessários para a conclusão de qualquer etapa escolar, persistindo, apesar dos obstáculos que afligem os estudantes, e aumentando a capacidade de lidar com as frustrações.

Além do mais, a evasão escolar pode ser uma ação provocada por diversos fatores, e, frequentemente, acompanhada de sentimentos de derrota, incapacidade e frustração principalmente, quando em decorrência de reprovação ou até mesmo para evitar sua constatação, iminente e inevitável, pode-se considerar como uma espécie de “fuga” na qual o jovem desiste dos estudos por constatar que suas chances de aprovação são mínimas ou nenhuma. Nesse momento, ele opta por desistir dos estudos ao enfrentar a constrangedora reprovação. Os sentimentos que se manifestam a partir desse abandono podem ser traduzidos

pelo fracasso, pela incapacidade e pela inferioridade (CECCON *et al.*, 1982 apud MACHADO, 2009).

Sob essa perspectiva, alguns jovens não conseguem sentir-se pertencentes em relação ao ambiente escolar, não se identificam nem se sentem acolhidos por aquele ambiente. Isso também envolve linguagem, exigências e normas alheias ao seu mundo e aos saberes que os distanciam de tudo o que já aprenderam.

De acordo com Ciampa (2001), o sujeito é uma representação de um momento histórico, parte do tempo, do lugar, da família de origem e da vida que vive, e precisa ser visto a partir de uma compreensão de ser humano de forma singular, pois supõe que a identidade se constitui como metamorfose e, dessa maneira, atribui certa dinamicidade. Desse modo, não se pode reduzir os jovens aos estereótipos que socialmente lhes são atribuídos, pois a identidade não é estática e/ou controlada por estímulos e reforços positivos ou negativos, mas construída nas relações sociais que, uma vez compreendidas, permitem a elucidação da relação do indivíduo com a sociedade.

Sendo assim, ao abordar sobre identidade dos jovens, não podemos dissociar a questão do ser social, pois o sujeito não pode deixar de ser social e histórico ao mesmo tempo. Há sempre uma identidade pressuposta, ou seja, uma determinação externa ao sujeito sobre a qual ele pode agir no sentido de reproduzir ou modificar tal pressuposição.

Conforme Enguita (1989, p. 235), as instituições escolares fazem exigências aos jovens que nem sempre são bem recebidas.

O êxito escolar requer um alto grau de adesão aos fins, aos meios e aos valores da instituição que nem todos os estudantes apresentam. Embora não falem os que aceitam incondicionalmente o projeto de vida que lhes oferece a instituição, um setor importante rejeita-o plena e solenemente e outro, talvez o mais substancial, só se identifica com o mesmo de forma circunstancial.

Para o autor, há uma aceitação escolar dos jovens pela promessa de ascensão social, o que faz com que eles recorram à escola para alcançá-la, mas, durante a trajetória escolar, não se identificam com a cultura e os valores escolares, mantendo para com a instituição uma atitude meramente instrumental, levando a um comportamento de acomodação, em que se esforçam somente o suficiente para a aprovação.

Ainda assim, alguns podem até encontrar, dentro da escola, o seu meio cultural natural e ver a si mesmo entre pares, mas não acreditam ou não necessitam crer em suas promessas, porque, no fundo, decidiram abrir mão do que o ambiente escolar lhes oferece por ter já

assegurado de qualquer forma sua condição social, então, acabam por isolar-se das exigências que lhe são impostas (ENGUIA, 1989).

De acordo com os estudos sobre evasão escolar, a sua ocorrência na educação profissional técnica de nível médio é uma das razões para a baixa qualificação e habilitação profissional apresentadas pelos jovens em suas tentativas de ingresso no mercado de trabalho.

Nota-se que a evasão escolar geralmente está vinculada à trajetória de jovens economicamente desfavorecidos e pertencentes a grupos étnicos ainda discriminados. Essa afirmação vem ao encontro da visão de Arroyo (2012) ao discutir o direito à educação presente nas lutas das classes populares.

Os movimentos sociais mostram que pouco sabemos sobre essas relações tão determinantes entre o direito ao lugar e à escola como garantia desse direito primeiro de todo ser humano: a vida boa, digna e justa. Como estão ausentes essas relações tão estreitas nas análises pedagógicas tão ilustradas. A escola na cultura popular é mais do que escola ou mais do que a concepção reducionista, ilustrada de escola, de ensino de qualidade. Vincular o direito à escola com o direito ao lugar que está nas trajetórias das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos dos coletivos que chegam às escolas públicas das periferias e dos campos poderá dar maior centralidade social e política ao direito à escola/lugar de viver justo e digno (ARROYO, 2012, p. 249).

Dessa forma, as práticas escolares devem nortear esse “viver justo e digno”, possibilitando na escola espaços de acolhimento aos sujeitos e suas identidades. Nesse sentido, a evasão pode ser considerada um processo de exclusão, independentemente da ciência dos excluídos. Ela representa a negação não apenas das histórias de vida dos jovens, mas das possibilidades reveladas pela aquisição do saber; e significa que, enquanto a escola não for lugar de humanização, de aceitação do outro, essas problemáticas relacionadas ao fracasso escolar, tal como a evasão, estarão sempre na pauta de discussões que, embora relevantes, carregam consigo apenas o mérito da repetição e o alento da utopia.

Por isso, o processo de evasão em sua complexidade demanda soluções também complexas e que demandam o envolvimento e a participação de diversos agentes sociais na sua execução (EUROPEAN COUNCIL, 2004 apud DORE; LUSCHER, 2011, p. 778). De tal modo, os estudos direcionam para o caminho da prevenção. Hoje, as pesquisas estão voltadas para essa temática, voltadas para o diagnóstico e prevenção, pois, ao identificar previamente os alunos em situação de risco de evasão, é possível pensar ações e estratégias que garantam a permanência na escola e a continuidade dos estudos.

Para Margiotta (2014), o fenômeno da evasão pode se mover de uma dimensão micro individual para variáveis macro, ou seja, o sistema econômico e o sistema educacional podem influenciar no abandono escolar dos jovens, pois, ao interromper o percurso de sua formação,

mesmo que de maneira temporária, há uma fuga do sistema, aumentando as chances de que o jovem fique permanentemente fora do mundo formativo e do trabalho. Além do mais, o fenômeno da evasão é muito perigoso para a sociedade, pois os jovens que não conseguem atingir o nível de formação desejado tornam-se mais suscetíveis à marginalização.

Nos estudos relacionados à evasão escolar na EPT nos últimos anos, diversos resultados foram encontrados em termos de fatores e causas da evasão escolar. Dentre os estudos mais recentes, está a visão da gestão educacional com o intuito de compreender as causas dos abandonos escolares, além das questões ligadas tanto a aspectos pessoais dos estudantes e suas famílias quanto a aspectos pedagógicos relacionados à estrutura e à organização de ensino no que tange à modalidade de curso (MUNIZ, 2015).

Torna-se um desafio a busca por soluções para essa temática, sendo necessário investigar intensamente as suas causas, devido à variedade de fatores relacionados à escola, à família e ao trabalho, que podem contribuir para o fenômeno da evasão. E a interação entre esses fatores, ao longo do tempo, é difícil de ser identificada, o que representa a dificuldade de encontrar uma relação causal entre um fator isolado e a decisão de abandonar a escola (RUBEMBERGUER, 2011 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

No que diz respeito aos fatores individuais, as taxas de abandono são mais elevadas entre os alunos pouco motivados em termos educacionais e ocupacionais. Já em relação aos fatores contextuais, tem destaque a questão familiar, de modo que a condição socioeconômica, a renda familiar e a escolaridade dos pais têm incidência significativa no desempenho e no comportamento do estudante, além de determinar suas aspirações conforme o apoio familiar recebido.

Isso se explica pela identificação de elementos relacionados à dificuldade dos estudantes em demonstrar progresso significativo nos estudos, resultando em apatia e/ou em desilusão na possibilidade de concluir os estudos, não condicionada a uma decisão ativa. Isso pode ser chamado de *falling out*, que constitui a falta de apoio pessoal e educacional, parte de um processo de abandono em que o estudante manifesta de forma gradativa desejos e comportamento de desengajamento, em que nem escola, nem estudante é responsável por essa situação, que é decorrente das circunstâncias que fazem com que ocorra (DOLL; ESLAMI; WALTERS, 2013 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Segundo pesquisa realizada através de estudo de caso da realidade de um instituto federal no sul do país, especificamente nos cursos técnicos, foram apontados, no resultado final da pesquisa sobre a evasão escolar, as múltiplas contradições e conflitos existentes no processo de evasão, contexto no qual estão inseridas as dificuldades de aprendizagem do aluno e as

dificuldades de caráter institucional, perpassando as cobranças de implementação de políticas públicas voltadas para a questão da evasão escolar (JOHANN, 2012).

Alguns pesquisadores acreditam que os estudantes tendem a permanecer na escola quando as relações que estabelecem com os professores são positivas, mas destacam que essa relação depende das características organizacionais e estruturais da escola, especialmente ao papel do currículo. É claro que esses fatores não agem de forma isolada, mas essas características influenciam na tomada de decisão do estudante em permanecer ou abandonar os estudos (LEE; BURKAM, 2003 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017). Pode-se incluir nessa questão a maneira como os professores se posicionam frente aos alunos, suas histórias de vida e herança cultural, social e econômica, que, em última instância, condicionam o desempenho intelectual do estudante.

Segundo Costa (2000, p. 13), “a evasão é, sobretudo, um gesto de resistência ao discurso pedagógico, para além das causas concretas que a explicam [...]”. Ressalta que a escola pretende ser democrática, garantindo o acesso de todos à educação, entretanto, não assume sua identidade de espaço efetivamente público, deixando de suprir as necessidades dos estudantes em relação aos saberes.

Cabe destacar os estudos de Hoffmann (2013) sobre os impactos das práticas avaliativas, às vezes classificatórias e excludentes na evasão escolar dos estudantes em que evidencia o uso abusivo de notas pelos professores, o que acaba reduzindo o significado da avaliação. Além disso, tal postura consolida uma prática avaliativa baseada no princípio do processo contínuo, ou seja, a realização do acompanhamento do estudante ao longo do seu processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Já o resultado de uma pesquisa a partir de um estudo de caso de uma realidade de um instituto federal do norte do país apontou como uma das causas dos estudantes a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho, acumulando as duas funções para suprir as necessidades da família, além da dificuldade de aprendizagem e identificação com o curso (FIGUEIREDO, K., 2015).

Ao atribuir ao aluno e aos pais a responsabilidade pela evasão, a pesquisa propõe uma reflexão sobre outros aspectos acerca da marginalidade social e econômica em que vivem muitos estudantes, de modo que se instala na escola uma violência simbólica, muitas vezes camuflada, perpassando as interações sociais ali construídas por meio de diferentes atitudes e regras invisíveis (SETÚBAL, 2010 apud FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Essa visão corrobora com o estudo de Araújo (2013) sobre a evasão na educação profissional técnica de nível médio com base nos estudos da trajetória escolar dos estudantes.



Em sua pesquisa, o autor afirma que os fatores de evasão estão interligados, sejam por valores culturais, seja por mudanças mercadológicas, econômicas e políticas que agem no macrossistema que afetam socialmente a todos, sem distinção, ocasionando no jovem o sentimento de frustração e a sensação de ser o único responsável por não conseguir alcançar o objetivo proposto.

Prossegue Araújo afirmando que algumas instituições educacionais acabam criando obstáculos para o acolhimento de alunos que retornam à escola, geralmente oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica, além da distância entre o currículo formal e a realidade do mundo desses jovens, promovendo uma desvalorização da sua história, das suas vivências e de suas famílias, culpabilizando a família pela falta de êxito escolar dos filhos.

Em relação às políticas públicas, é preciso analisar os motivos da evasão escolar e o contexto na qual se inserem. Conforme Neri (2010, p. 21), “não basta enxergar as boas propriedades da política educacional, como o potencial de equidade e de retorno privado ou social exercido. É preciso entender como as informações chegam às pessoas e como elas transformam as informações recebidas em decisões”.

#### 4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS JOVENS

O acesso ampliado à educação profissional faz parte de um processo amplo e situado nas políticas educacionais do Brasil, ocorridas a partir de 2007. Considera-se que o direito à educação não se limita ao acesso às escolas, pois a educação deve ser concebida como um bem público e direito social, de modo a articular os níveis, etapas e modalidades de ensino nos mais variados processos educativos e práticas sociais.

Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral [...]. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. Esse processo histórico de produção de desigualdades sociais gestou um sistema educacional marcado pela inculcação ideológica e evasão escolar. Nesse sentido, a educação geral e profissional destinada aos trabalhadores caracteriza-se, desde as origens, pela insuficiência de recursos, terminalidade em níveis elementares da escolarização, configuração de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho, limitados ao mínimo necessário à funcionalidade requerida pelo movimento de acumulação do capital, delineando os contornos da dualidade estrutural [...]. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011 apud DEITOS; LARA, 2016, p. 169).

Apesar do longo percurso a ser trilhado pelos institutos na compreensão da concepção que norteou sua criação, tanto por governantes, gestores e sociedade, estes buscam inovações na dimensão política, estrutural e pedagógica na formulação e implementação das políticas públicas em educação e desenvolvimento com inclusão social.

Ao abordar a questão da evasão escolar, o acesso, permanência e êxito tornam-se aspectos fundamentais na democratização do direito à educação, isso é, que o espaço educativo possa se tornar um lugar para o exercício das práticas democráticas. Sendo assim, o êxito escolar deve ser compreendido não apenas como o desempenho dos estudantes, mas também como garantia do direito à educação, numa trajetória escolar contínua e sem interrupções, respeitando o desenvolvimento humano, a diversidade e o conhecimento.

Estudar o contexto das políticas educacionais, torna-se fundamental no entendimento do processo de formulação, bem como os processos operados que fizeram com que a política adotada alcançasse os efeitos esperados, e a partir disso compreender o que pode ser acrescido ou incorporado ao longo do seu desenvolvimento (PEREZ, 2010, p. 1181).

Em termos de legislações, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos, bem como o artigo 206, que prevê que o ensino será ministrado em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução n° 6, de 21 de setembro de 2012, em seu capítulo III, preconizam para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que a educação profissional tenha como finalidade promover a melhoria da qualidade pedagógica com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção social e profissional do estudante.

[...] o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) [...] Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 31).

Entretanto, garantir o acesso à educação, não assegura o seu aproveitamento efetivo, isso é, concomitantemente à universalização do acesso à educação, torna-se imprescindível garantir igualmente a permanência e o êxito dos estudantes, pois a legislação não garante os direitos educacionais, mas depende de ações que em decorrência dela, movimentam projetos.

Além da lei de criação dos Institutos Federais de Educação – lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que assegura a ampliação do acesso à Educação Profissional ofertando

Educação Profissional Técnica de Nível Médio, priorizando a formação por meio de cursos integrados –, também o Plano Nacional de Educação (PNE) – lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência 2014-2024, nas metas 10 e 11 – prevê a oferta de educação para jovens e adultos, em 25% no ensino fundamental e médio. Assim, na meta 11, destaca o compromisso de triplicar o número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com pelo menos 50% para o segmento público.

De acordo com dados do INEP 2019, resultantes do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio em 2018. No entanto, nesse mesmo ano, houve um aumento de 3,9% nas matrículas na educação profissional no país. Se comparado ao ano anterior, o número de matrículas da formação técnica subsequente foi de 2,3%; da educação profissional integrada foi 5,5%; e da educação profissional concomitante ao ensino médio 8,8%.

Na educação profissional, a rede federal é a que apresenta o maior número de matrículas: 365.261, o que corresponde à maior proporção de matrículas da educação profissional na zona rural, onde são encontradas 14,7% das matrículas dessa etapa (INEP, 2019). Isso comprova que a democratização dessa modalidade de ensino é importante na valorização das diferentes regiões, descentralizando os grandes centros urbanos e permitindo o acesso à educação dos municípios distantes do país.

Essa constatação de que o número é maior de matrículas no ensino médio encontra-se na rede particular de ensino se deve ao fato de as escolas particulares ofertarem o ensino médio sem estar atrelado ao ensino técnico, tendo em vista o caráter imediatista voltado para a aprovação no vestibular. Diferentemente da característica e peculiaridade da rede federal na oferta de ensino médio articulado, na forma integrada, concomitante ou subsequente de ensino profissionalizante, essa estrutura pode influenciar nas condições de acesso e permanência dos estudantes.

Através das ações afirmativas, que reservaram 50% das suas vagas a estudantes de escolas públicas do país, foram implementadas cotas pela lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que tem como finalidade “[...] reservar, em cada concurso seletivo para ingresso, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente em escolas públicas” (BRASIL, 2012). Esse contexto se consolidou a partir da política de ações afirmativas, que ampara também o ingresso nos cursos técnicos, reservando vagas para jovens com renda per capita de até 1,5 salários mínimos e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em especial nos *campi* que possuem cursos na área

agrícola para jovens provenientes da agricultura familiar, como é o caso do IFC *Campus* Concórdia.

Nesse sentido, a questão da evasão escolar relacionada à retenção, vem se apresentando como pauta de agenda na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista a nova configuração de ensino por ela instaurada, assim como sua expansão e interiorização (MEC/SETEC, 2014).

Mediante a constatação de que muitos alunos ingressantes não estavam alcançando de forma satisfatória o êxito em seus estudos, acarretando em desistências e retenções, em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) publicou o Acórdão nº 506/2013 TCU-Plenário, especialmente às orientações contidas na Nota Informativa nº 138, recomendando à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) a organização de planos, estratégias e ações, a serem realizadas pelos Institutos Federais de Educação, com o intuito de aprimorar a estrutura geral, promover melhores condições de expansão da rede e bons resultados no âmbito educacional.

A partir dessa exigência por aprimoramento de índices quantitativos e qualitativos de evasão, a SETEC/MEC, em 2018, criou, com base na Portaria nº 51, de 21 de novembro de 2018, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), com o objetivo de reunir dados completos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, subsidiando a avaliação dos processos educacionais, de forma a promover a qualidade educacional e tornar eficaz a gestão dos programas e políticas públicas em educação profissional e tecnológica.

O projeto intitulado Revalide compõe uma rede colaborativa responsável entre os integrantes da rede – servidores dos registros acadêmicos, diretores, pesquisadores institucionais, dirigentes máximos: reitor ou diretor de cada unidade de ensino da Rede e Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal da SETEC – na coleta de informações da referida plataforma.

A criação da Plataforma Nilo Peçanha tornou-se um avanço na coleta de dados e pesquisas estatísticas sobre a Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal, sobretudo na busca por respostas quanto aos resultados das demandas educacionais: quantidade de alunos matriculados; cursos escolhidos; distribuição por sexo, cor, turno e renda; taxas de evasão e conclusão; gastos por aluno matriculado; composição do corpo de docentes e técnicos administrativos, entre outros.

Assim como na produção de dados, a PNP possibilita uma variedade de elementos e subsídios no estudo das problemáticas que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, além de auxiliar na sistematização das informações e na visibilidade do trabalho

desenvolvido, incentivando as instituições a planejarem, de forma institucional e pedagógica, mecanismos de combate à evasão, através de ações e estratégias para a permanência e êxito escolar.

Sabe-se que os fatores de evasão são diversos – neste caso a prevenção da evasão – também devem ser formados por várias ações. Na educação brasileira, o acesso e a permanência do estudante na escola, em particular nas escolas técnicas, são garantidos pelas políticas educacionais. É necessário que a educação seja de qualidade para todos e que a formação satisfaça às necessárias características dos projetos dos jovens, dando-lhes possibilidades de exercer efetivamente sua cidadania. Ao contrário, “nesse quadro em que a formação se transforma em elemento chave em cada momento da vida, o risco é o de se perpetuar o fenômeno para quem não consegue aproveitar a oportunidade educacional oferecida, em vez de erradicá-lo” (MARGIOTTA, 2014, p. 357).

As políticas públicas na área educacional servem para ligar as determinações e objetivos legais com a realidade local. Assim, a escola acaba sendo influenciada pelas políticas públicas educacionais.

Estudar o contexto das políticas educacionais, torna-se fundamental no entendimento do processo de formulação, bem como os processos operados que fizeram com que a política adotada alcançasse os efeitos esperados, e a partir disso compreender o que pode ser acrescido ou incorporado ao longo do seu desenvolvimento. (PEREZ, 2010, p. 1181).

As políticas de assistência estudantil do IFC buscam garantir o acesso, a permanência e o êxito escolar, em conformidade com o disposto no Decreto Federal nº 7.234/2010, que instaura o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que faz parte da Rede Federal e das Universidades Federais, a qual, por sua vez, é composta por diretrizes que envolvem a “[...] perspectiva da inclusão social, promoção da igualdade, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida, que visam prevenir situações de reprovação e evasão escolar” (CARTILHA/IFC, 2015). Sendo assim, os estudantes em vulnerabilidade social e os alunos provenientes de escola pública e com renda *per capita* familiar inferior a 1,5 salário mínimo nacional são atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE).

Além disso, a instituição disponibiliza editais anuais, com base em critérios gerais de concessão e permanência no PAE, devendo o estudante “[...] comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica; e ter frequência mínima de 75%” (CARTILHA/IFC, 2015). Nessa seleção de estudantes, a instituição possui o profissional da assistência social que realiza

as análises e avaliações das informações e documentos comprobatórios, considerando o conjunto de situações que podem comprometer a permanência e êxito nos estudos.

As opções de auxílios ofertados aos estudantes são: a) Auxílio- moradia (por 12 meses); b) Permanência I e II (por 10 meses, em que com os valores diferem conforme a necessidade dos estudantes). Esses auxílios têm o intuito de contribuir para as despesas de moradia, alimentação, transporte e material didático dos estudantes anualmente.

O *Campus* Concórdia dispõe de vagas na moradia estudantil aos estudantes oriundos de outras localidades, municípios ou região que cursam o ensino médio integrado, com acesso preferencialmente àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada.

Para continuar seus estudos e permanecer na instituição, alguns estudantes necessitam de moradia estudantil, e o *Campus* disponibiliza em torno de 446 vagas de alojamento interno, em regime de internato, sendo 224 vagas masculinas e 222 vagas femininas, Os estudantes podem permanecer nesses espaços durante os fins de semana, além de usufruir de alguns benefícios como: alimentação saudável (no mínimo três refeições diárias); academia com orientação profissional; serviços de lavanderia; atendimento médico e/ou ambulatorial; serviço de atenção psicológica; serviço de atendimento e orientação educacional.

Além das ações destinadas a estudantes em vulnerabilidade social, a instituição oferece ações universais destinadas a todos os estudantes, tais como auxílio financeiro para a participação em eventos e visitas técnicas; ações que propiciem aos estudantes se alimentar de forma saudável nos *campi* em que utilizem o refeitório/restaurante estudantil e os recursos provenientes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para complementar a alimentação de todos os estudantes de ensino médio; ações de apoio à representação estudantil, através do diálogo e da parceria com os Grêmios Estudantis; e ações na área de cultura, esporte e lazer que auxiliem na permanência e no êxito dos discentes na instituição através do desenvolvimento de práticas culturais, esportivas e de lazer que contribuem para a formação integral do estudante.

No entanto, ainda que todos esses atrativos estejam disponíveis aos jovens estudantes do IFC *Campus* Concórdia, isso não é garantia de permanência e êxito. Por isso, a importância das políticas de permanência, uma vez que a simples manutenção da matrícula do estudante, sem que este consiga prosseguir em seus estudos, resulta em um percurso educacional mais longo e com maiores dificuldades, acarretando em retenção que pode se tornar em uma evasão do curso. Faz-se necessário, portanto, fomentá-las, a fim de construir uma política efetiva no combate à evasão.

Nesse cenário de políticas educacionais que apontam para a importância da garantia não apenas do acesso à educação, mas de permanência e êxito do jovem, foi criado, em 2018, o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do Instituto Federal Catarinense, com vigência de 2019 a 2021 (IFC, 2019a), em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Desse modo, o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e o Êxito dos Estudantes do IFC tem como objetivo diagnosticar os fatores de evasão e propor estratégias de ação e intervenção institucionais a todos os estudantes e também aquelas a serem executadas pela realidade do *Campus*, a fim de minimizar o abandono dos discentes e auxiliá-los a permanecerem nos estudos como uma alternativa sistematizada de ações no intuito de reduzir o número de evadidos e melhorar a qualidade do ensino ofertado.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção elucida os caminhos trilhados na execução desta pesquisa, tais como caracterização e natureza da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coletas de dados e análise dos dados levantados.

Tendo em vista a complexidade que é o fenômeno da evasão escolar, foram utilizados diversificados enfoques metodológicos como recurso capaz de fornecer informações que orientem a uma compreensão mais abrangente sobre o assunto. A partir dos caminhos metodológicos, pode-se conhecer a realidade a ser estudada, gerando respostas para as situações vivenciadas no cotidiano, de tal forma que a justificativa de uma pesquisa é a construção do conhecimento, objetivando o entendimento daquilo que não sabemos (CHARLOT, 2000).

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO E NATUREZA DA PESQUISA

Considerando o objeto de estudo e suas particularidades, assim como a natureza das questões levantadas, caracterizou-se este trabalho como um estudo qualitativo, possibilitando trabalhar “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1998, p. 22).

Cabe destacar que a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser interpretativa, cuja intenção é explorar o conjunto de fatores que giram em torno da questão central de pesquisa (CRESWELL, 2010) e que levam os estudantes a abandonar os cursos.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 21), a pesquisa qualitativa, “[...] enquanto conjunto de práticas, envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e interpretações assumem, aproximando-nos dos motivos de evasão”.

Sendo assim, para este estudo, foram utilizados dados qualitativos obtidos a partir das referências bibliográficas e documentos físicos selecionados, além de dados dos sistemas institucionais, plataformas digitais, com o intuito de conduzir o processo de discussão dos dados obtidos a um entendimento mais abrangente do objeto de estudo e com ênfase no instrumento metodológico da entrevista individual com os estudantes evadidos.



Ainda no que diz respeito à utilização do método qualitativo, este forneceu uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social, enfatizando as especificidades, no caso da pesquisa a respeito do fenômeno da evasão escolar.

Desse modo, o objetivo da pesquisa qualitativa envolveu a compreensão das razões e dos motivos básicos de um fenômeno para se ter como resultado o desenvolvimento de uma compreensão inicial, proporcionando uma visão mais ampla na compreensão do problema em questão, sendo baseada em pequenas amostras cuja finalidade é promover uma compreensão inicial do conjunto do problema de pesquisa (MALHOTRA, 2004). Nesse caso, os métodos qualitativos de pesquisa foram necessários e essenciais para entender o contexto em que ocorrem os fatores complexos e multifacetados do fenômeno da evasão.

Nesse cenário, para esta pesquisa, tornou-se necessário o levantamento de dados no Registro Acadêmico de Cadastros Institucionais (RACI) do IFC *Campus* Concórdia, referentes aos casos de evasão, com base nos documentos e arquivos físicos e digitalizados disponíveis (formulários de desistência e planilhas de controle de evasão) da instituição, também as informações obtidas em banco de dados dos sistemas institucionais do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), dos dados do Censo Escolar e Educacenso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e das atualizações dos dados coletados sobre evasão escolar da Rede Federal na Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

Esse processo de utilização de variados métodos de coleta de dados permeia processo de desenvolvimento de estudos qualitativos, auxiliando no entendimento do objeto estudado. De acordo com Flick (1998 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19):

[...] o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações. [...] A melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação.

Esse rol de informações que compõem a pesquisa referente aos dados de evasão no IFC *Campus* Concórdia contribuiu para a compreensão da realidade a ser estudada. Conforme Lüdke e André (1986, p. 3): “[...] poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas [...]”, o que envolveu a compreensão da

pesquisadora, pois trata-se de um campo complexo no qual inúmeros fatores se interligam e interagem formando uma rede de conexões que se relacionam a inúmeros outros fatores.

Tendo por base os dados levantados com a pesquisa documental sobre os estudantes evadidos, no período definido, foi utilizado o instrumento de entrevista aplicada individualmente, por se considerar adequada ao estudo proposto na obtenção de informações sobre os fatores que os levaram a abandonar o curso, de acordo com o Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A).

Para a realização das entrevistas, buscou-se a coerência entre os pressupostos epistemológicos do estudo, a partir do problema de pesquisa, o protagonismo das experiências dos sujeitos da investigação e a transparência da leitura dos dados coletados, expressas por meio da organização e interpretação dos dados, o que permitiu uma dimensão referente à profundidade e à abrangência de evidências, na coleta em diferentes fontes, tais como: entrevistas, observações, revisão de documentos, permitindo acessar informações que por vezes não obtemos com a pesquisa quantitativa, o que aproxima a relação da pesquisadora com o objeto a ser estudado (MOREÍ, 2015).

Nesse sentido, a entrevista proporcionou um espaço de diálogo com flexibilidade, oportunizando que o estudante pudesse expressar com liberdade suas opiniões, vivências e emoções que fazem parte das suas experiências de vida, cabendo ao entrevistador controlar o fluxo dessas manifestações, sem deixar de lado o rigor científico.

Dessa forma, as entrevistas tornaram-se importantes subsídios para a compreensão de práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estavam claramente explicitados,

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 213).

Além disso, as entrevistas envolveram lembranças e esquecimentos evocados ou silenciados pelos participantes, reportando-os a acontecimentos passados. Esse espaço de diálogo auxilia na compreensão da trajetória escolar dos participantes, até o momento em que decidiram por abandonar o curso, de modo que permitiu ressignificar os acontecimentos que vivenciaram naquele tempo.

## 5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, de forma voluntária, doze estudantes evadidos, selecionados entre participantes do sexo feminino e masculino, entre 14 e 18 anos (idade do período em que evadiram), dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano, no período entre 2017, 2018 e 2019, a partir do levantamento de dados obtidos nos arquivos físicos, planilhas de controle de evasão e formulários constantes nos dossiês e pastas individuais dos alunos do setor do RACI do IFC *Campus* Concórdia. Os participantes da pesquisa foram identificados através da numeração atribuída aleatoriamente por códigos: P1 refere-se ao participante evadido 1; P2 refere-se ao participante evadido 2, e assim sucessivamente.

Assim, os critérios utilizados para exclusão dos participantes na pesquisa foram os estudantes evadidos do IFC *Campus* Concórdia que se recusaram a participar da entrevista após convite de participação voluntária, por contato telefônico; também aqueles que tiveram sua saída da instituição por motivo de mudança de residência para outro estado ou município; ou ainda os que não informaram contato para correspondência, conforme os relatórios de registros informados pelo RACI.

A intenção nesta pesquisa foi entrevistar um número maior de participantes, tendo em vista o levantamento de uma quantidade considerável de estudantes evadidos nos cursos técnicos entre os anos de 2017, 2018 e 2019. Porém, a medida em que os contatos telefônicos foram sendo realizados, as dificuldades começavam a ficar evidentes. Dentre elas, pode-se destacar a inexistência ou a desatualização do número de telefone informado nos formulários do RACI, o contato não pertencer ao estudante evadido, mas a um familiar e este não compreender a proposta do trabalho, o desinteresse em participar da entrevista já no primeiro contato, e a desistência na participação mesmo após o contato e agendamento da atividade.

### 5.3 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, será exposta a coleta de dados junto ao *Campus* de Concórdia na composição dos índices de evasão e a metodologia utilizada para a entrevista individual com os estudantes evadidos dos cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio.

#### 5.3.1 Acervo documental

A pesquisa dos dados institucionais foi realizada no acervo de arquivos do Registro Acadêmico e Cadastro Institucional (RACI) do IFC *Campus* Concórdia. Sendo realizada, inicialmente, solicitação para o levantamento dos dados de interesse para o estudo, por contato eletrônico/e-mail, à Direção Geral do IFC *Campus* Concórdia e à Direção de Pesquisa, Ensino e Extensão (DEPE), além da declaração assinada de concordância da instituição IFC *Campus* Concórdia para a realização de coleta de dados (ANEXO A), assinada eletronicamente.

Na coleta de dados documentais junto ao RACI foram compiladas as informações pertinentes aos estudantes evadidos através das fichas individuais dos arquivos organizados conforme o ano de referência em estudo de 2017, 2018 e 2019, aos quais buscamos levantar os registros de dados de identificação de cada estudante, a turma correspondente, o nome do estudante, a data de nascimento, a situação de moradia estudantil, se recebia auxílio estudantil, a situação da matrícula (cancelamento, desistência ou transferência), a localidade de origem, a escolaridade dos pais, o contato telefônico e e-mail, observando se na formalização de saída da instituição houve justificativa do motivo do abandono ao curso, conforme modelo de Relatório de dados de evasão do RACI (APÊNDICE B).

Essas informações levantadas através da pesquisa no acervo documental possibilitaram obter dados iniciais de identificação para uma aproximação e estabelecimento de parâmetros, a fim de mapear os índices de evasão no *Campus*, assim como a realização do levantamento de informações relevantes para delinear o perfil dos estudantes evadidos para a compreensão dos fatores de evasão.

A análise dos índices de evasão no *Campus* Concórdia, nos cursos de técnico integrado ao ensino médio em Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet, tem o caráter de mapear os casos de evasão escolar no período delimitado de 2017, 2018 e 2019. O recorte desse

período justifica-se pela consistência das atualizações das fontes de dados realizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e pela consolidação das informações da Rede Federal na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), a partir de 2017.

Os dados de evasão foram coletados das plataformas do SIGAA, na PNP, nos arquivos físicos, planilhas de controle de evasão e formulários constantes nos dossiês e pastas individuais dos alunos do setor de Registro Acadêmico e Cadastro Institucional (RACI), no Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE), e também da consulta às planilhas elaboradas pela Pesquisa Institucional do Campus para controle de evasão, coletados através de dados do Censo Escolar e Educacenso.

### **5.3.2 Entrevista individualizada**

Após o levantamento de dados para mapeamento dos índices de evasão no *Campus*, foi realizada a entrevista de forma individual, com questões semiestruturadas e abertas, a fim de analisar a perspectiva dos estudantes sobre os fatores que os levaram à evasão escolar dos cursos de técnico integrado ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, mas também com o propósito de reunir subsídios que auxiliam no delineamento do perfil dos estudantes evadidos, bem como a caracterização das peculiaridades identificadas.

A escolha pelo formato de entrevista individual e por videoconferência foi uma opção feita pela pesquisadora e sua orientadora com o intuito de tornar viável a pesquisa e obter resultados significativos em relação aos fatores de evasão no *Campus*, uma vez que a pesquisa foi realizada em um contexto de pandemia mundial do Coronavírus (COVID 19), em que houve a necessidade de repensar o formato da entrevista durante seu percurso investigativo para um formato virtual e remoto, devido às restrições de aglomerações e medidas de isolamento físico, em consonância com o cumprimento das orientações do Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde (OMS) e respeitando os protocolos de segurança do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi elaborado a partir do contexto temático, com perguntas interrogativas abertas e questões que indicassem a descrição da experiência, do mesmo modo, a condução das entrevistas, bem como a análise dos resultados compostos de elementos centrais, possibilitaram a interação entre a pesquisadora e os participantes da

entrevista, principalmente quando surgiram novas questões ou reformulações durante o processo de entrevista, assim como questões reflexivas ou problematizadoras que se desenvolvem com a narrativa do participante, o que não significa que através do roteiro de entrevista as respostas foram determinadas, mas que foram geradas provocações das narrativas para que o diálogo fluísse naturalmente (MORÉ, 2015).

Uma vantagem da entrevista é a possibilidade de correção por parte dos informantes à medida que fazem os relatos, a possibilidade de esclarecimentos de dúvidas ou dificuldades na interpretação da pergunta permitiu que a obtenção das informações ocorresse com maior índice de sucesso. Além disso, a entrevista possibilitou captar informações que se revelam não apenas por palavras, mas por outras reações, emoções e expressões do entrevistado, que permitem nos aproximar das questões subjetivas ao problema.

Essa ausência de uma ordem rígida das questões e a liberdade de percurso da entrevista semiestruturada representou a possibilidade de adaptações que se fizeram necessárias durante a execução da entrevista, permitindo a obtenção das informações. Em relação aos participantes, estes puderam expressar-se espontaneamente sobre assuntos específicos e pessoais, expondo suas emoções sobre os temas abordados.

Previamente à realização da entrevista individual, o projeto foi submetido para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, tendo sido aprovado na data de 26 de maio de 2021, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE), de nº 44906821.7.0000.5564, somente após a aprovação do CEP (respeitando os princípios da ética em pesquisa) e com a concordância da orientadora para a realização dos agendamentos aos participantes é que procedemos aos agendamentos com os estudantes evadidos, bem como foram enviados por e-mails os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para maiores de 18 anos (ANEXO B), aos pais e/ou responsáveis (ANEXO C) e o Termo de Assentimento (TA) para os menores de 18 anos (ANEXO D). Os TCLE e TA foram encaminhados por meio do *Google Forms*®, hospedados em uma sala virtual do *Google Classroom*®, no qual os participantes puderam ser cadastrados, através do e-mail pessoal, como estudantes, a fim de que tivessem acesso aos murais de informações e formulários referentes à entrevista.<sup>4</sup>

Cabe ressaltar que a criação da sala de aula virtual possibilitou o preenchimento dos respectivos termos facilitando a resposta de consentimento na entrevista e auxiliando na coleta

---

<sup>4</sup> Ferramenta *online* gratuita que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem se comunicar e manter as aulas a distância mais organizadas.

de assinaturas de forma remota. Portanto, este estudo apresentou riscos mínimos, mas possíveis aos participantes em relação à compreensão da sua participação. Nesses casos, a fim de minimizar a possibilidade de sua ocorrência, a pesquisadora explicou detalhadamente sobre os objetivos e finalidades do estudo, disponibilizando o seu contato telefônico para qualquer dúvida e esclarecimentos sobre a pesquisa. Além disso, ressaltou que, caso algum participante apresentasse constrangimento, desconforto, intimidação ou invasão na sua intimidade em relação a algum questionamento, isso seria minimizado pelo fato de os estudantes e suas respostas não serem identificados e de os participantes terem a liberdade de não responder ou mesmo de desistir a qualquer tempo, como esclarecido no TA e TCLE.

Ainda, com o intuito de minimizar esses riscos, foram tomados todos os cuidados referentes ao sigilo das informações. As entrevistas individuais foram gravadas, transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, no computador da pesquisadora, mas somente a pesquisadora e sua orientadora têm acesso a esses arquivos. Assim como, os dados coletados na instituição foram utilizados somente para fins do estudo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos, e, após esse período, serão deletadas dos arquivos da pesquisadora.

Como benefício direto e imediato da participação do estudante, destaca-se o reconhecimento como protagonista no processo de melhoria das ações e estratégias pedagógicas a serem adotadas pelo *Campus*, assim como o acompanhamento dos estudantes em risco de evasão escolar. Cabe destacar que os resultados da pesquisa são extremamente necessários para o conhecimento dos fatores que levam os estudantes a evadirem do IFC *Campus* Concórdia, sendo estes disponíveis à comunidade escolar para discussão de alternativas e melhorias nos processos pedagógicos e nas ações que podem e vêm sendo adotadas.

As informações prestadas são de cunho estritamente científico e restrito à pesquisadora responsável e a sua orientadora, sendo as únicas que poderão analisar as gravações e interpretações prestadas pelos participantes, sendo garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações. Ao término do trabalho pretende-se publicar os resultados através de artigo científico.

Ao iniciar cada entrevista, a pesquisadora responsável explicou aos participantes sobre a não obrigatoriedade de responder, reforçando a condição de anonimato, estando a qualquer tempo, à disposição dos participantes e da instituição para esclarecimentos de possíveis dúvidas.

De acordo com as entrevistas individuais, foi possível reunir as perspectivas dos estudantes sobre os fatores de evasão nos cursos técnicos, além de reunir subsídios para a obtenção de material produzido a partir da análise de conteúdo, permitindo a criação a posteriori

das categorias de análise dos fatores apontados pelos estudantes, assim como subsídios para a caracterização dos participantes e o perfil dos estudantes evadidos do *Campus*.

Com base nas narrativas das entrevistas, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), foram categorizados os fatores apontados pelos participantes, como se configuram nas pesquisas qualitativas, buscando extrair o entendimento das dimensões dos processos relacionais, subjetivos históricos e seus contextos sociais, assim como as lembranças esquecidas ou silenciadas pelos participantes no momento da entrevista, lembrando acontecimentos passados, de forma que ressignificam os acontecimentos e lidam com as experiências de vida.



## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A busca pela compreensão dos fatores de evasão nos proporciona um conhecimento mais abrangente sobre as realidades e as peculiaridades referentes aos estudantes evadidos. O acesso ao universo de cada indivíduo participante desta pesquisa possibilitou uma compreensão acurada do fenômeno em questão, além de propiciar melhor compreensão das suas expectativas, seus objetivos com a escolha do curso, trajetória escolar, percepção do processo de ensino-aprendizagem, questões familiares e sociais que compõem um rol de subsídios para a compreensão dos fatores de evasão.

Algumas dificuldades foram encontradas para que houvesse a participação dos estudantes evadidos nas entrevistas, pois muitos não aceitaram o convite inicial e outros não compareceram no horário marcado ou desistiram minutos antes da atividade. Para outros, ainda, foi preciso argumentar sobre a importância da participação. Por tudo isso, o percurso investigativo trilhado se constituiu como um grande desafio, tanto para a pesquisadora quanto para os participantes, que tiveram de relembrar o passado que, por vezes, remetia a momentos bons, outras, a momentos ruins vividos no período em que estiveram no *Campus*.

Dessa forma, os questionamentos feitos aos estudantes evadidos tiveram como propósito identificar o máximo de informações relacionadas aos fatores que os levaram a desistir do curso. Essa organização se deu em razão de que, em geral, em uma pergunta objetiva sobre o fator de evasão, a resposta não traz elementos em profundidade. Ao traçar um caminho com questões simples até a questão chave do problema – que são os fatores –, enveredamos os participantes por uma trajetória de elaboração, construção e reflexão da memória de suas experiências, e isso nos levou a uma aproximação das diferentes realidades e a uma interpretação mais apurada dos fatores que levaram à evasão. Isso implica dizer que a grande resposta não é oriunda de uma única pergunta, mas ao longo de todas elas.

Por isso, no aparato geral de todas as respostas, buscou-se elementos relevantes e significativos que subsidiam uma análise e discussão dos fatores de evasão para trazer à tona e evidenciar o que de fato leva os estudantes a abandonarem os cursos. Nessa perspectiva, conforme apontam Santos e Monteiro (apud FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015, p. 36), abandonar os estudos não é uma decisão impulsiva ou sumária, e sim um resultado de acúmulo de desajustes e situações vivenciadas no percurso escolar que culminam com o abandono do curso. Tal realidade nos leva a pensar, diante dos apontamentos dos estudantes, em estratégias e ações preditivas.

Sendo assim, apresentaremos um panorama geral da situação de evasão dos cursos técnicos do IFC *Campus* Concórdia a partir dos índices levantados junto à PNP e ao RACI que nos trazem dados da situação de estudantes evadidos, e, em seguida, delineamos o perfil dos estudantes selecionados, caracterizando-os com base nas entrevistas e nas suas narrativas, para, posteriormente, realizar uma análise e proceder a uma discussão dos fatores de evasão que motivaram os jovens a desistirem dos cursos técnicos.

## 6.1 CARACTERIZAÇÃO DO IFC *CAMPUS* CONCÓRDIA

Com base na conceituação e nas políticas públicas educacionais sobre evasão, em relação à Educação Profissional e Tecnológica, fica evidente a importância da caracterização da realidade a ser estudada nesta seção, a fim de compreender os dados levantados no IFC *Campus* Concórdia.

Atualmente, Concórdia tem 3.219 propriedades rurais e representa a 12ª economia do estado. A cidade é conhecida nacionalmente como a “capital da suinocultura”, e representa a maior bacia leiteira do estado de Santa Catarina, de forma independente e integrada às grandes agroindústrias. Nesta cidade, está instalada a empresa BRF (Brasil Foods S.A), uma das maiores companhias de alimentos do mundo, e a Embrapa Suínos e Aves, o que representa um incentivo para a pesquisa agropecuária e para a presença de associações de criadores de suínos, bovinos e ovinos da região.

Para além das justificativas que dizem respeito à vocação produtiva e econômica da região, é importante observar a significativa demanda por cursos técnicos de nível médio, bem como tem relevância olhar para a população atendida pelas instituições públicas de educação básica.

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, é explícita quanto à necessidade de garantir, no mínimo, 50% das vagas destinadas aos cursos técnicos, preferencialmente, integrados ao ensino médio (BRASIL, 2008). O curso técnico na área de agropecuária, além de ser o primeiro curso do *Campus* Concórdia, completou em 2020 55 anos de existência. É o curso que corresponde a 2/3 das vagas anuais nessa categoria e a mais de 34% das novas vagas anuais entre cursos de nível médio e superior.

O referido *Campus* possui um regime de ensino que fundamenta-se em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu Projeto Político-

Pedagógico Institucional (PPI), norteado pelos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; educação como processo de formação na vida e para a vida; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia à diversidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; trabalho como princípio educativo, integrado à ciência, à tecnologia e à cultura; indissociabilidade entre teoria e prática; contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade (ESTATUTO/IFC, 2018).

As ideias pedagógicas do IFC estão baseadas na formação de pessoas com visão de mundo que dê acesso à condição de cidadão, rompendo com interesses dominantes e com o senso comum, por meio de um ensino voltado para a criticidade e a problematização da realidade vivida, conectadas à percepção da situação alienante e para a criação de alternativas para superar essa condição e intervir no contexto em que se está inserido.

Nesse contexto, para fazer frente a essa nova realidade mundial da tecnologia e informação, o profissional também precisa desenvolver novas características tanto no seu modo de pensar quanto no modo de agir e de encarar o trabalho. É nesse sentido que o IFC busca encontrar o equilíbrio entre o conhecimento técnico e a formação humana.

Desse modo, a integração entre ciência, tecnologia e cultura torna-se importante para a formação de cidadãos e trabalhadores capazes de agir e refletir diante das situações que se apresentam. “O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação” (RAMOS, 2010, p. 52). Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que a integração curricular proposta pelos institutos federais para os cursos técnicos integrados ao ensino médio representa um avanço significativo para uma educação mais inclusiva e emancipatória.

[...] não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 2008, p. 134).

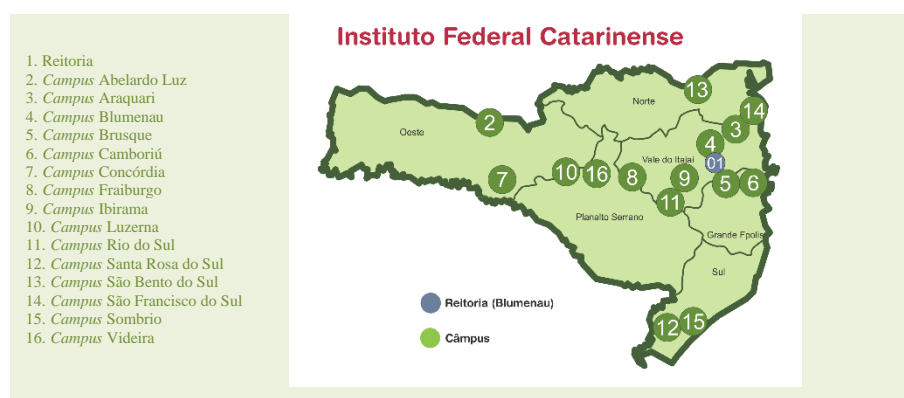
Por isso, a busca dos institutos federais em integrar o currículo a partir de uma formação mais ampla, sob a perspectiva integrada, não se restringe apenas a aspectos técnicos, mas aliada

a formação técnica e a formação do sujeito, uma vez que as pessoas são educadas para viver em uma sociedade.

Desse modo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense *Campus* Concórdia iniciou suas atividades pedagógicas em março de 1965, como Ginásio Agrícola, tendo seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, formando sua primeira turma em 1968. Pelo Decreto nº 70.513, de 12 de maio de 1972, passou à categoria de Colégio Agrícola. Posteriormente, pelo Decreto nº 83.935, de 04 de outubro de 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Pela lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia foi transformada em Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação, passando a usufruir de autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira. E, pela lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, denominando-se *Campus* Concórdia (PPC/IFC, 2015b).

Atualmente, o IFC é composto por 15 *campi*: Abelardo Luz (*Campus* Avançado de Concórdia), Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. A Reitoria está sediada na cidade de Blumenau (PPI/IFC, 2019), o que demonstra a característica multicampi e a abrangente interiorização dessa instituição no estado catarinense.

Figura 3 - Mapa dos Campi do IFC



Fonte: Site IFC, 2020.  
 Elaborado pela Autora.

Pode-se afirmar que os cursos são voltados para a consolidação do fortalecimento dos arranjos produtivos locais, estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, além de apoiar processos educativos que levem à

geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (PPC/IFC, 2015a).

O *Campus* Concórdia, local foco deste estudo, está situado no município de Concórdia, Santa Catarina, o qual possui uma população de aproximadamente 70.000 habitantes (IBGE, 2008). Destaca-se, ainda, que o município é o maior produtor nacional de suínos e aves e também tem a maior bacia leiteira de todo o estado. Como os demais municípios da região, Concórdia conta com a forte presença das agroindústrias familiares e de pequenos produtores rurais.

A área total que compreende o IFC *Campus* Concórdia é de 2.242.000 m<sup>2</sup>, sendo que desse total 27.397,68 m<sup>2</sup> são de área coberta e 70.300 m<sup>2</sup> de área construída (PPI/IFC, 2019). A estrutura física é composta por laboratórios de informática, biologia, solos, química, física, matemática, fenômenos de transporte, embalagens, análises sensoriais, bromatologia, microbiologia, biotecnologia; miniusina de beneficiamento em panificação, laticínios, produtos cárneos e vegetais, histologia, fisiologia, nutrição animal, bioquímica, análises clínicas, parasitologia, microbiologia e patologia, entre outros.

O *Campus* foi projetado para receber estudantes de Concórdia e região, e, por isso, tem alojamentos para estudantes – quatro masculinos e um feminino; ginásio de esportes, campo de futebol, pista de atletismo, refeitório, biblioteca, centro cultural, centro administrativo, centro pedagógico, centro de educação tecnológica, auditório, parque tecnológico (Feira Tecnoeste), equoterapia e unidades educativas de produção agrícola e zootécnica. Outros recursos tecnológicos estão disponíveis, tais como laboratório de informática, internet e internet banda larga.

Nesse sentido, o percurso formativo do *Campus* passou a integrar as demandas sociais e os arranjos produtivos locais e regionais com cursos da educação profissional e tecnológica, que vão desde a qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio até a graduação e pós-graduação – *lato e stricto sensu* (PPI/IFC, 2019).

O IFC *Campus* Concórdia é uma instituição de ensino que tem como objetivo principal a oferta de educação de nível básico-técnico e superior em diferentes modalidades e áreas do conhecimento. Conforme a Tabela 1, dos cursos ofertados pelo *Campus*:

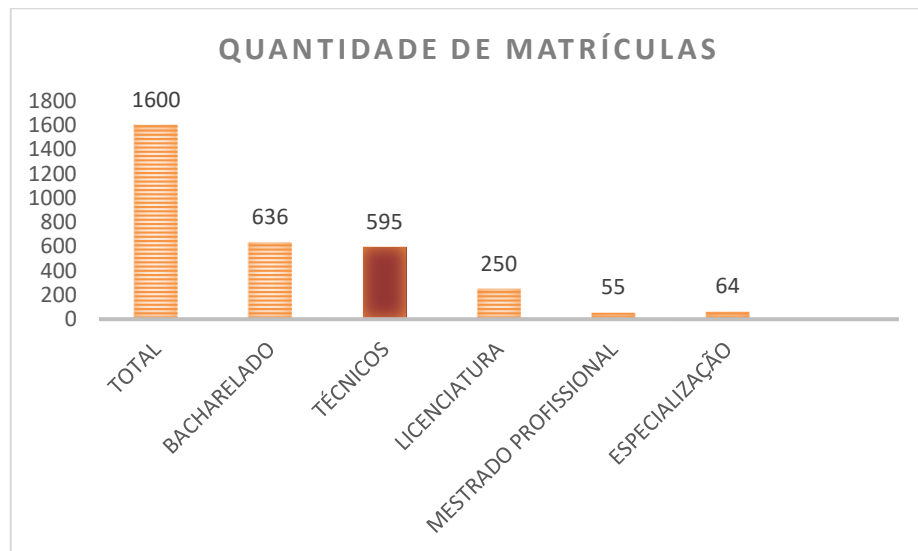
Tabela 1 - Cursos ofertados pelo IFC *Campus* Concórdia

MODALIDADES	CURSOS
<b>Técnico Integrado ao Ensino Médio</b>	Agropecuária
	Alimentos
	Informática para Internet
<b>Ensino Superior</b>	Física – Licenciatura
	Matemática – Licenciatura
	Agronomia – Bacharelado
	Engenharia de Alimentos – Bacharelado
	Medicina Veterinária – Bacharelado
<b>Pós-graduação</b>	Mestrado Profissional Produção e Sanidade Animal – <i>stricto sensu</i>
	Especialização em Educação Matemática – <i>lato sensu</i>

Fonte: Projeto político-pedagógico institucional – PPI/IFC (2019).  
Elaborado pela autora.

A educação de nível básico compreende o curso técnico integrado ao ensino médio voltado aos alunos que concluíram o ensino fundamental, certificando o estudante tanto para o ensino médio da educação básica quanto para o curso técnico da formação profissional.

Em 2019, o *Campus* Concórdia teve 1.600 alunos, sendo 595 alunos nos cursos técnicos, 695 alunos nos cursos de graduação bacharelado, 250 alunos nas licenciaturas, 55 alunos no Mestrado Profissional em Recursos Naturais e 64 alunos na especialização *Lato Sensu* em Desenvolvimento Educacional e Social, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 1 - Alunos matriculados no IFC *Campus* Concórdia

Fonte: PNP, 2020.  
Elaborado pela autora.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são ofertados no turno matutino e vespertino, de forma integrada, com duração de 3 (três) anos e oferta de 35 vagas. O curso de Agropecuária tem a particularidade de oferta de 140 vagas por ano, totalizando 18 turmas. São estruturadas 4 (quatro) turmas de 1º ano, 4 (quatro) turmas de 2º ano e 4 (quatro) turmas de 3º ano. Já os cursos de Alimentos e de Informática para Internet têm uma turma de cada ano, isso é, 1 (uma) turma de 1º ano, 1 (uma) turma de 2º ano e 1 (uma) turma de 3º ano. O ingresso aos cursos técnicos se dá de forma anual, por meio de exame de classificação, em edital específico.

## 6.2 ÍNDICES DE EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFC *CAMPUS* CONCÓRDIA

O estudo dos índices de evasão do IFC *Campus* Concórdia iniciou com uma busca *in loco* de dados físicos junto ao Registro Acadêmico e Cadastro Institucional (RACI), também com a consulta aos Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), buscou-se sistematizar e apresentar na complexidade do entendimento do estudo da evasão os índices que mais se aproximavam da realidade de evasão do *Campus*, a partir da seleção das turmas de 1º, 2º e 3º anos dos cursos técnicos em

Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet, delimitando o período de 2017, 2018 e 2019.

Com relação ao estudo realizado através dos dados disponíveis pelo sistema SIGAA do IFC, estes demonstraram dificuldades em dispor de relatórios detalhados e específicos de evasão entre os anos definidos para o estudo (de 2017 a 2019). Isso se deve ao fato de que os dados dos registros de alunos até 2017 não foram implementados usando o SIGAA, e sim um sistema de cadastro criado internamente pelo *Campus*, conhecido por “Sistema de Matrículas”. Desse modo, obteve-se dados atualizados a partir de 2018, quando houve uma customização e migração dos dados da situação de matrícula dos estudantes para o SIGAA.

Essa ausência de dados em 2017 e 2018 pelo SIGAA evidenciou a dificuldade da coleta de informações sobre matrículas e evasões levantadas a partir desse sistema, o que se deu em um contexto em que, na verdade, esta ferramenta deveria trazer dados reais na sistematização dos cadastros dos estudantes, principalmente, no acompanhamento e nas ações de relatórios gerados, uma vez que, é o gerenciador utilizado pelo RACI do *Campus* para compartilhamento de dados.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Trata-se de documentos que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

As informações coletadas nos documentos físicos (planilhas), junto ao RACI, trouxeram maior clareza e coerência nos dados, fornecendo maiores subsídios à pesquisa, além de serem considerados mais próximos da realidade do *Campus*, em relação ao uso do sistema SIGAA.

Para isso, foi realizado o cálculo das taxas de evasão do *Campus* considerando as amostras escolhidas dos estudantes matriculados no período em análise (análise no período), ou seja, dos anos (2017, 2018 e 2019) delimitados nesta pesquisa, a partir dos dados de matrículas ativas ou finalizadas ou o total de saídas sem êxito, isto é, número de matrículas finalizadas com situação: transferido interno ou externo, desligado e/ou desistente, retido ou evadido (SISTEC/MEC, 2014).

Para a análise no período, os indicadores podem ser relativos ao conjunto total de estudantes no período (taxas no período), de forma simplificada, as taxas de conclusão, evasão e retenção no período (ano) em questão.

Desse modo, o levantamento de dados dos estudantes realizados nos anos delimitados para este estudo foi fundamental para o cálculo dos índices de evasão escolar da realidade



estudada, possibilitando uma estimativa aproximada do quantitativo de evasões. Conforme pode ser observado na Tabela 2:

Tabela 2 – Número de estudantes por turma nos cursos técnicos integrado ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, a partir de dados do RACI

QUANTITATIVO DE ESTUDANTES									
TURMA	2017			2018			2019		
	AGRO.	ALIM.	INFO.	AGRO.	ALIM.	INFO.	AGRO.	ALIM.	INFO.
<b>1º Ano</b>	135	35	38	141	36	37	158	35	35
<b>2º Ano</b>	101	24	28	125	23	33	102	33	28
<b>3º Ano</b>	115	29	27	87	35	21	119	35	34
<b>PARCIAL</b>	<b>351</b>	<b>88</b>	<b>93</b>	<b>353</b>	<b>94</b>	<b>91</b>	<b>356</b>	<b>103</b>	<b>97</b>
<b>TOTAL</b>	<b>532</b>			<b>538</b>			<b>556</b>		

Fonte: RACI, IFC, 2020.  
Elaborado pela Autora.

Ao analisar a Tabela 2, em relação aos três anos de estudo e observando a estimativa dos quantitativos com totais de estudantes nos cursos técnicos, percebe-se que, em 2017, contava-se com 532 estudantes. Houve um aumento em 2018, para 538 estudantes. E, em 2019, um acréscimo considerável para 556 estudantes. Esse aumento de estudantes também pode ser observado em relação às turmas de cada curso no ano de referência. Isso se deve ao fato deste quantitativo de estudantes no período levar em conta os casos de retenção e evasões.

Os dados coletados mostram os quantitativos de aumento de estudantes ao longo dos três anos pesquisados. É possível quantificar o número de evasões ocorridas em cada turma nos cursos técnicos, bem como o percentual de evasão em cada ano de referência, o que se verifica que os dados se tornam mais fidedignos pelo fato de terem sido obtidos com a pesquisa a campo. Isso é evidenciado na Tabela 3, que apresenta os percentuais de evasão.

É importante ressaltar que o quantitativo maior de matrículas nos cursos técnicos de Agropecuária se deve à oferta de 140 vagas nos 1º anos, distribuídos em quatro turmas, seguido de quatro turmas nos 2º anos e de quatro turmas nos 3º anos.

A partir do quantitativo de estudantes por turmas nos respectivos cursos e anos de estudo, foi possível realizar o levantamento das evasões, ao qual realizamos o cálculo matemático com base no número de evasões dividido pelo número de estudantes, esse resultado multiplicamos por 100 (cem) obtendo assim, como resultado uma estimativa do percentual de evasões, de acordo com a descrição da Tabela 3:

Tabela 3 – Percentual de evasão nos cursos técnicos integrado ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, a partir dos dados do RACI

<b>EVASÃO</b>									
<b>TURMA</b>	<b>2017</b>			<b>2018</b>			<b>2019</b>		
	<b>AGRO.</b>	<b>ALIM.</b>	<b>INFO.</b>	<b>AGRO.</b>	<b>ALIM.</b>	<b>INFO.</b>	<b>AGRO.</b>	<b>ALIM.</b>	<b>INFO.</b>
<b>1º ANO</b>	23,7%	14,2%	13,1%	33,3%	16,6%	37,8%	21,5%	14,2%	20,0%
<b>2º ANO</b>	5,9%	8,3%	14,2%	3,2%	0%	3,0%	8,8%	3,0%	0%
<b>3º ANO</b>	5,2%	3,4%	0%	3,4%	2,8%	0%	6,7%	0%	5,8%
<b>PARCIAL</b>	<b>11,6%</b>	<b>8,6%</b>	<b>13,6%</b>	<b>13,3%</b>	<b>9,7%</b>	<b>20,4%</b>	<b>12,3%</b>	<b>8,6%</b>	<b>12,9%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>11,2%</b>			<b>14,4%</b>			<b>11,2%</b>		

Fonte: RACI, IFC, 2020.  
Elaborado pela autora.

Verifica-se, na Tabela 3, que as evasões nos cursos totalizaram um percentual de 11,2% em 2017. Em 2018, as evasões aumentaram para 14,4%. E em 2019, as evasões tiveram um decréscimo novamente ao patamar de 11,2%.

Ainda na análise da Tabela 3, especificamente quanto à situação de cada turma nos cursos técnicos, observa-se que, em 2017, no curso técnico em Agropecuária, foi registrado um índice de evasão em torno de 11,6%. Em 2018, esse índice apresentou um aumento para 13,6%. Já em 2019, houve uma diminuição para 12,3% de evasões.

Com relação ao técnico em Alimentos, a evasão em 2017 foi de 8,6%. Já em 2018, teve um aumento de 9,7%. E em 2019, voltou a diminuir para 8,6%. Colocando o curso de técnico em Alimentos com uma média menor em relação à evasão dos demais cursos analisados.

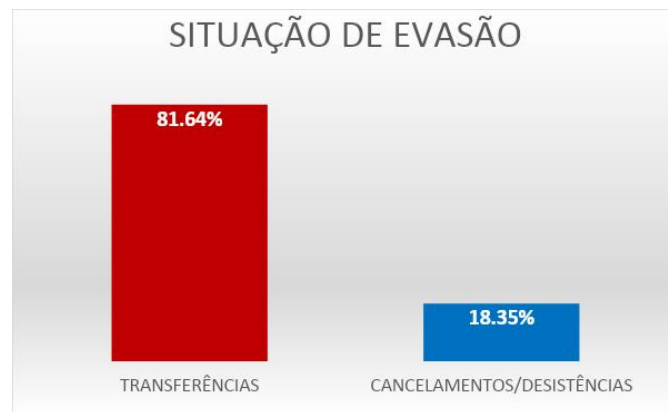
No curso de técnico em Informática para Internet, a evasão em 2017 foi de 13,3%. Em 2018, houve um aumento ímpar de 20,4%. E, em 2019, uma diminuição considerável quando comparado aos anos anteriores, uma vez que se registrou 12,9%. O que fica evidente é que este curso possui nos três anos a maior média de evasão em comparação com os demais cursos.

Em virtude das diferenças nos índices de evasão de cada curso, torna-se importante reconhecer as experiências e boas-práticas de gestão a serem compartilhadas entre os coordenadores de cursos, afinal, partilham dos mesmos desafios em relação à minimização dos abandonos de curso, possibilitando compartilhamento de estratégias semelhantes para enfrentá-los.

Além dos índices, obteve-se um dado importante sobre a evasão no *Campus*. As informações coletadas sobre os estudantes evadidos revelaram que, no período compreendido entre os anos 2017, 2018 e 2019, dos cursos técnicos, em média 81,6% dos estudantes deixaram

o IFC em razão de terem solicitado transferência para outra escola. Os restantes 18,3% reúnem as demais situações, tais como cancelamentos de matrícula ou desistências. Tal contexto pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Demonstrativo de estudantes que evadiram dos cursos técnicos por transferência no IFC *Campus* Concórdia



Fonte: RACI, IFC, 2020.  
Elaborado pela autora.

Esses dados podem ser um indicativo de que as razões que levam os estudantes a evadir do IFC *Campus* Concórdia podem ter relação com as práticas pedagógicas, entre outros aspectos relacionados à identificação dos estudantes nos cursos, bem como à forma como está organizado o processo pedagógico na instituição. De tal modo, que torna-se importante para a instituição o conhecimento desses índices apontados, para a proposição de estratégias e ações a serem realizadas para evitar essa “fuga” dos estudantes para outras escolas.

### 6.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

As entrevistas foram realizadas com 12 (doze) estudantes evadidos do IFC *Campus* Concórdia dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agropecuária, Alimentos e Informática para Internet, com os estudantes evadidos entre os anos de 2017, 2018 e 2019, viabilizando a realização do perfil e a descrição desses estudantes participantes com base nas respostas das perguntas da entrevista sobre a trajetória escolar, e sua escolha pelo curso, nas expectativas e percepções do ensino e aprendizagem, bem como através do levantamento de

dados constantes nos formulários individuais do RACI referentes às situações individuais dos estudantes evadidos.

Esses aspectos mencionados são alguns entre outros diversos que compõem um rol de informações que auxiliarão na compreensão dos fatores de evasão da realidade pesquisada. Após a definição e a identificação do problema, é necessário “delinear o perfil” dos estudantes evadidos, o que contribuirá na busca de estratégias para a solução ou amenização das situações de abandono escolar (SCHARGEL; SMINK, 2002 apud MEIRA, 2015, p. 86-87).

Sendo assim, com base nas entrevistas individuais complementadas pelas informações do acervo documental junto ao RACI, foi possível delinear o perfil dos estudantes evadidos dos cursos técnicos do IFC *Campus* Concórdia, de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4 - Perfil dos participantes evadidos

ALUNO	IDADE	CURSO	PERÍODO	MORADIA ESTUDANTIL	CIDADE <sup>a</sup>	TRABALHO	ESCOLARIDADE		CONCLUSÃO E. MÉDIO	GRADUAÇÃO
							PAIS <sup>b</sup>			
							Mãe	Pai		
1	15 anos	Alimentos	1º ano	Semi-interno	Concórdia	Sim	E.F. – I	E.F. – I	Sim	Não
2	16 anos	Agropecuária	2º ano	Semi-interno	Concórdia	Não	E.F. – I	E.F. – C	Sim	Não
3	15 anos	Informática	1º ano	Interno	Concórdia	Não	E.F. – I	E.F. – I	Sim	Sim
4	15 anos	Agropecuária	1º ano	Interno	Concórdia	Não	E.F. – C	E.F. – I	Não	Não
5	17 anos	Agropecuária	3º ano	Semi-interno	Concórdia	Sim	E.M. – C	E.M. – C	Sim	Não
6	18 anos	Agropecuária	3º ano	Semi-interno	Concórdia	Não	E.M. – C	E.M. – C	Sim	Não
7	15 anos	Informática	1º ano	Semi-interno	Concórdia	Não	E.M. – C	E.S. – C	Sim	Sim
8	15 anos	Informática	1º ano	Semi-interno	Concórdia	Não	E.S. – C	E.S. – C	Sim	Sim
9	16 anos	Agropecuária	1º ano	Semi-interno	Concórdia	Não	E.S. – C	E.F. – I	Sim	Não
10	16 anos	Agropecuária	2º ano	Interno	Irati	Não	E.S. – C	E.S. – C	Sim	Não
11	17 anos	Agropecuária	2º ano	Semi-interno	Peritiba	Não	E.M. – C	E.M. – C	Sim	Não
12	15 anos	Agropecuária	1º ano	Interno	Salto Veloso	Não	E.M. – C	E.F. – I	Sim	Sim

<sup>a</sup> Todos os participantes são do estado de Santa Catarina. <sup>b</sup> E. F. – Ensino Fundamental; E. M. – Ensino Médio; E.S. – Ensino Superior; C. – Completo; I. – Incompleto.

Fonte: RACI, IFC, 2021.  
Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, referentes ao perfil dos estudantes evadidos, observa-se que a faixa etária dos estudantes – 15 anos no ingresso e 18 anos na conclusão do ensino médio – corresponde ao ano cursado, o que é revelador de que, em geral, os estudantes estão ingressando e concluindo em idade apropriada para a série. Também, percebe-se um número significativo de estudantes que abandonam o curso técnico na instituição nos 1º anos dos cursos, ao final do 1º trimestre de aulas, o que tentaremos explicar mais adiante na análise dos fatores de evasão apontados pelos estudantes entrevistados.

Além disso, percebe-se que dentre os estudantes participantes desta pesquisa 8 (oito) eram semi-internos, ou seja, são alunos que não utilizam a moradia estudantil do *Campus*, o que é um indicativo de que residir na escola poderia diminuir as chances de desistência no curso. Sobre esse contexto, uma característica importante que se revelou é a de que grande parte dos participantes na pesquisa residia na cidade de Concórdia, uma vez que somente três estudantes eram oriundos de municípios vizinhos.

Em relação a estudar e trabalhar, apenas dois participantes relataram estudar e trabalhar informalmente, sendo que um deles trabalhava aos finais de semana, tendo em vista a necessidade de manter-se no *Campus* e conseguir ver a família em outra localidade. Já o outro relatou que algumas vezes o horário do trabalho coincidia com o das aulas e informou que, quando isso acontecia, ele optava por faltá-las, o que representa uma dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho, resultando em infrequência, falta de interesse pelo curso, notas baixas e sobrecarga de atividades.

Apesar disso, observa-se que, na maioria das vezes, os estudantes evadidos dos cursos técnicos do *Campus* Concórdia concluem o ensino médio regular em outra instituição, pois apenas um não concluiu os estudos, devido à reprovação. Dos doze participantes, quatro prosseguiram os estudos no ensino superior, e os demais, que ainda não estavam matriculados em alguma graduação, relataram que pretendem fazê-lo, por entenderem ser importante para a ascensão profissional.

Outro dado relevante do perfil dos participantes encontra-se na formação escolar dos pais. No que diz respeito à escolaridade dos pais, dos doze estudantes evadidos do *Campus*, apenas quatro têm pais com formação em nível de graduação ou pós-graduação. Os pais dos oito demais formam um grupo que se divide entre a formação escolar de ensino fundamental incompleto e ensino médio completo. Verifica-se que os pais com nível baixo de escolaridade não têm como prioridade a formação escolar dos filhos, o que pode ser um determinante no desempenho e na continuidade dos estudos pelos jovens. Essa questão é abordada com maior clareza na análise das entrevistas.

Diante da complexidade de questões que envolvem os fatores de evasão escolar, no decurso do estudo, verificou-se a necessidade de realizar a descrição dos participantes para o melhor entendimento e aproximação das condições em que estavam inseridos os estudantes evadidos, bem como para a compreensão das suas trajetórias escolares, das expectativas em relação ao curso, dos objetivos, das frustrações, das dificuldades e facilidades, ou seja, das suas percepções do momento em que decidiram abandonar os estudos no IFC *Campus* Concórdia.

Desse modo, as manifestações verbais e/ou narrativas foram permeadas de diferentes significados e sentidos na vida dos participantes, o que permitiu uma abordagem relacional da perspectiva dos estudantes, auxiliando na identificação, na análise e na compreensão dos fatores apontados e que serão discutidos posteriormente. Dessa forma, apresentamos a seguir a descrição dos participantes – estudantes evadidos do IFC *Campus* Concórdia.

### 6.3.1 Participante 1 (P1)

Considerava-se participativo e interessado pelos conteúdos, mas também quieto e tímido em sua trajetória escolar. Repleto de expectativas quanto às amizades, optou por estudar no IFC *Campus* Concórdia por emoção, pois desde criança, quando ouvia falar do Instituto, pensava que um dia estudaria lá, mas estava indeciso quanto ao curso e resolveu cursar Técnico em Alimentos, por ser aquele que mais se aproximava de uma identificação: “[...] **não consegui me identificar com o curso, porque realmente eu queria gostar do curso [...]**” (P1), mesmo não sendo o que queria fazer. Quando perguntado sobre qual era o seu sonho, respondeu: “fazer um ensino superior em Moda ou Pedagogia”.

Sentia certa rigidez das disciplinas de formação geral e técnicas, e, apesar das dificuldades, compreendia a importância de estudar. Mesmo assim, tentava conciliar o trabalho de modelo com os estudos, mas acabava faltando alguns dias no IFC, e, ao retornar às aulas, se esforçava para retomar os conteúdos e acompanhar as disciplinas. Apesar da dificuldade financeira da família, os pais ajudavam como podiam com despesas de transporte, materiais e não tinham uma perspectiva da importância dos estudos “só falavam para estudar e conseguir algo melhor (um emprego), mas não se aprofundaram, porque também não foram incentivados, estudaram somente até o ensino fundamental incompleto” (P1).

Alguns desentendimentos com colegas da sua e de outras turmas ocorreram. De acordo com seu relato, um deles foi motivado por certo grau de “superioridade” dos veteranos sobre

os estudantes ingressantes, mas também teve o preconceito sofrido por parte dos colegas e da família, pois estava num processo de descoberta da sua sexualidade e não houve aceitação e acolhimento por parte da família, dos colegas e da instituição naquele momento. Somado a tudo isso, há o fato de ter ingressado por cotas raciais, de ser estudante de escola pública, o que, em suas palavras, levou a situações de preconceito no IFC, o que considera mais um fator que tenha influenciado no seu abandono.

### 6.3.2 Participante 2 (P2)

Em relação à sua trajetória escolar, sempre gostou de participar das aulas e de tirar boas notas; se relacionava bem com as pessoas. Vindo de uma escola no interior do município, ouvia os colegas que diziam que queriam estudar no IFC, por trabalharem nas propriedades rurais, e já que os pais não tinham condições de pagar uma escola particular e todos os amigos elogiaram muito o instituto, matriculou-se em Técnico em Agropecuária. Seu objetivo era ter conhecimento das disciplinas de formação geral, mas não nas disciplinas técnicas do curso; por isso, se esforçava, apesar da rigidez das disciplinas de formação geral. Tinha dificuldades na matemática e nas disciplinas técnicas. Queria fazer artes cênicas e ser aprovado no ENEM, e acreditava que o IFC ajudaria. Mesmo com dificuldades financeiras, contava com o auxílio estudantil e também com o apoio dos pais, independentemente da sua decisão de ficar ou de não permanecer. **“As aulas práticas de setor eu faltava bastante, principalmente no inverno, porque eu não me identificava com o curso. Projetos, quando eram obrigatórios, eu acabava fazendo, mas projetos extraclasse não” (P2).** Apesar da não identificação com o curso, acreditava que se houvesse a possibilidade de migrar para outros cursos com os quais tivesse afinidade teria permanecido e concluído o curso na instituição. Ao ser transferido para outra escola, “eu não sei se estava esperando alguma coisa, mas foi decepcionante perceber que estava faltando algo, estava acostumado com um ritmo de aprendizagem no IFC e cheguei na outra escola era tudo ‘largado’” (P2).

### 6.3.3 Participante 3 (P3)



Um aspecto interessante abordado pelo participante 3 é a transição do ensino fundamental para o ensino médio, fase em que os estudantes sentem um deslocamento. Para eles, lidar com a exigência dos professores, a carga horária elevada, os conteúdos mais complexos e em tempo integral é algo novo. Não tinha expectativas em relação ao curso de Técnico em Informática para Internet, mas estudar no IFC era uma satisfação, apesar da pressão familiar para fazer o curso. Seu objetivo era com a aprendizagem das disciplinas que auxiliam no ENEM, e não com as disciplinas técnicas. Relatou não ter uma relação de afinidade com o curso: “[...]como eu disse, eu não tinha identificação com o curso, e essa falta de identificação me distanciava cada vez mais das aulas, do ensino e da construção do conhecimento” (P3). Também não era próximo dos colegas, que não tinham os mesmos assuntos, nem proximidade. Tinha dificuldades de interação com os colegas e professores, por isso, sentia-se sozinho e excluído da turma. Outro ponto importante a se destacar está na percepção dos professores em relação à turma nas particularidades e diversidades: “[...] acho que faltou era que os professores prestassem mais atenção nisso, de que houve uma mudança nessa fase da escolaridade, que eu precisava de um pouquinho mais de atenção [...]” (P3). Conforme relato, estava passando por um processo de autoconhecimento sobre a orientação sexual e separação dos pais, e uma observação e atenção maior por parte dos professores aos alunos não apenas nas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos, mas nas questões pessoais, ajudaria no acolhimento dos estudantes. Percebe-se, pela sua fala, que se houvesse a possibilidade de cursar outro curso na instituição poderia ter permanecido e concluído os estudos, assim como a busca pela pesquisa dos cursos ofertados para obter maiores informações e conhecimento acerca das diferentes formações oferecidas.

#### 6.3.4 Participante 4 (P4)

Sua escolha pelo curso de Técnico em Agropecuária foi baseada num sonho antigo de ajudar a família, que possuía terras cultiváveis no interior. Era o curso desejado, mas, com o passar do tempo, foi mudando de ideia, por considerar o curso com excesso de conteúdo das disciplinas, conteúdos complexos e de difícil compreensão e a carga horária elevada. Tudo isso, segundo aponta, atrelado à sobrecarga de atividades, o que era diferente do ensino fundamental. No entanto, o fator principal parece ter sido o fato de não conciliar os estudos com o que realmente gostava de fazer. Em suas palavras: “[...] eu estava deixando de fazer umas coisas

que eu gostava, eu sou bombeiro, e naquela época minhas aulas eram durante a semana, então, eu faltava muitas aulas, eu não podia treinar (para bombeiro), e não estava conseguindo conciliar o que gostava de fazer com as aulas no IFC” (P4). Sua mãe, também professora, o ajudava nas dificuldades das atividades escolares, mas considerava os conteúdos difíceis. Tinha o objetivo de concluir o curso com formação em técnico em agropecuária, apesar da expectativa na realização do curso. A evasão escolar envolve fatores multifacetados de variáveis diversas, visto que, além dos fatores apontados na fala do participante 4 – as notas baixas e o medo da reprovação –, o desejo e a necessidade de trabalhar com algo com que se identificasse fizeram parte de uma composição de questões que o levaram a abandonar o curso.

### 6.3.5 Participante 5 (P5)

Em seu percurso escolar, apresentou dificuldades de concentração devido ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), principalmente nas disciplinas técnicas e exatas. Em razão desse contexto, recebia acompanhamento de profissional no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Morava em um sítio com os pais no interior, mas, durante a semana, permanecia em regime de internato na instituição. Somente aos finais de semana ajudava no plantio e na colheita. A opção pelo curso de Técnico em Agropecuária teve inspiração no irmão, que também estudava no IFC, mas ele não conseguia se conectar com o curso. Pensava que se viesse a não gostar do curso poderia transferir matrícula para outra turma – no caso, a de Técnico em Informática para Internet – o que não foi possível no IFC. Suas maiores dificuldades se davam em razão da ansiedade que sentia, do excesso de conteúdo das disciplinas e da sobrecarga de atividades. **“O motivo é que o curso não tem nada a ver com a profissão que quero seguir e também pela sobrecarga de matérias [...]”** (P5). O intuito era concluir o curso, mas seu interesse mudou ao longo do caminho. Assim, a não identificação com o curso, a dificuldade das disciplinas com carga horária elevada e a sobrecarga de atividades, além do acúmulo de provas em uma mesma semana e a rigidez das disciplinas de formação geral e técnica fazia com que os professores exigissem estudo e organização, e isso causava ansiedade. Uma questão importante a ser citada é a impossibilidade de mobilidade entre cursos dentro do IFC *Campus* Concórdia, que não permite tal prática devido às normas da Organização Didática vigente.

### 6.3.6 Participante 6 (P6)

Sua escolha pelo curso de Técnico em Informática para Internet foi uma decisão descompromissada, e por experimentação, sem envolver expectativas no curso, sendo mais como um teste de capacidade de aprovação no processo seletivo do que um interesse pelo curso, todavia, gostou do curso, por ser uma área com a qual se identificava e por passar muito tempo em frente ao computador. “Então, eu fiz a prova (IFC), sem expectativas, sem compromisso nenhum, passei e falei: Ah! Vou experimentar, ver se eu gosto de informática, que já era uma coisa que eu ficava muito no computador [...]” (P6). Tinha amizades antigas que estudavam junto que prorrogaram sua permanência, além de bom relacionamento com colegas e professores. Em seu relato, se destaca entre os demais colegas, não tinha dificuldades, considerava-se avançado por ter realizado o ensino fundamental em uma escola particular. Essa questão da formação geral e técnica que caracteriza os cursos técnicos integrados ao ensino médio relatada pelo participante 6 se confirmou por diversas vezes nas suas respostas às perguntas, manifestando a preferência pelas disciplinas de formação geral, afirmando que em outra escola haveria um dimensionamento melhor para o que buscava, que não fosse na área de informática, mas voltado para as questões do vestibular, ENEM, foco esse que os cursos técnicos integrados ao ensino médio não possuem.

### 6.3.7 Participante 7 (P7)

Antes de ingressar no IFC *Campus* Concórdia, estudava em uma escola pequena em que todos se conheciam e eram amigos no ambiente escolar, escolheu o curso de Técnico em Informática para Internet porque gostava de programação, e o IFC não era sua primeira opção de escolha, mas como passou no processo seletivo e tinha um amigo que também estudaria lá, sua mãe acabou gostando da ideia. Não era muito enturmado, percebia haver grupos de afinidades e não se sentia pertencente a nenhum deles. Considerava os professores do curso bons, mas tinha mais medo do que vontade de aprender, porque eles eram exigentes – mais do que os próprios pais – e a carga horária das disciplinas era elevada, sobrecarga de atividades, participação em projetos, **“Primeiro de tudo foi a carga horária que na minha opinião era**

**muito pesada [...]**” (P7), também sentia uma cobrança dos professores que não recebia nem mesmo dos próprios pais. Seu objetivo ao ingressar era de saber o máximo de programação. De acordo com o participante, os fatores apontados como as disciplinas com carga horária elevada, a desorganização do refeitório e a superioridade dos veteranos sobre os ingressantes compõem um conjunto de fatores que influenciaram no seu abandono à instituição. Sobre esse contexto, há algo a ponderar na fala do participante “Quando saí do IFC, esperava encontrar pessoas um pouco mais iguais a mim, diferentes, não sei, e acabei encontrando isso em outra escola que não tinha no IFC [...], eu nunca tinha conversado com pessoas tão diferentes, de afinidades, interesses, classe social talvez.” (P7).

### 6.3.8 Participante 8 (P8)

O que marcou positivamente sua trajetória escolar no IFC foi o convívio com os colegas e as amizades com estudantes vindos de outros lugares, em razão de o tempo que passou no *Campus* ter sido em regime de internato. A escolha pelo curso de Técnico em Agropecuária representou a valorização da certificação da formação de técnico em agropecuária, o que era seu objetivo principal, pois considerava as disciplinas do curso complexas e de difícil compreensão. Além disso, a dificuldade financeira naquela época dificultava, porque a passagem para casa era cara e, por isso, tinha que ficar um tempo sem ver a família, pois seus pais residiam em outro município, distante 160 km de Concórdia. Também, na casa dos pais ajudava o pai e os avós, e lá sempre tinha trabalho para fazer. No entanto, “**as notas baixas [...]**” (P8) e o medo de não conseguir recuperar e perder o ano foram os fatores apontados pelo estudante para abandonar o curso.

### 6.3.9 Participante 9 (P9)

No seu percurso escolar, considerava-se tímido e calado, mas com bom relacionamento com os colegas da turma, que, por sinal, eram os mesmos do ensino fundamental. Como fazia o curso de Técnico em Agropecuária em tempo integral, no final do dia e nos fins de semana

ajudava sua tia em um barzinho e trabalhava em fazendas para ganhar um dinheiro extra para manter-se durante a semana, pois morava em pensão alugada. Tinha facilidade nas disciplinas técnicas do curso, principalmente nas práticas, mas dificuldade nas disciplinas de formação geral devido às disciplinas com conteúdo complexos e de difícil compreensão. As expectativas da família eram grandes para que estudasse no IFC, seu objetivo era se formar no curso técnico em agropecuária e fazer medicina veterinária futuramente. Como pagava aluguel em uma pensão, no tempo que frequentou o curso, conseguia ir para casa da mãe, mensalmente, às vezes, quinzenalmente, pois trabalhava nos fins de semana. “[...] **recebi uma proposta de serviço e [...] não conseguia conciliar o turno integral das aulas com o trabalho**” (P9). Em casa, ajudava a cortar pasto e a ordenhar as vacas. Essa dificuldade de conciliar estudo e trabalho fez com que abandonasse o curso meses antes de concluí-lo.

#### **6.3.10 Participante 10 (P10)**

Morava na cidade, mas tinha um gosto por animais, agricultura, campo, que o fez escolher o curso de Técnico em Agropecuária, seu objetivo era sair com uma profissão, com um diploma para trabalhar na área. Tinha algumas dificuldades, principalmente com a disciplina de química, e no 3º ano acabou reprovado por faltas, pois estava com problemas – os pais estavam em processo de separação – e não tinha vontade de ir para a escola e estudar, mas desistir não estava em seus planos, “eu também não queria sair, porque queria muito me formar em agropecuária, porque era um diploma que iria me ajudar, num ramo que eu queria trabalhar” (P10). De acordo com sua narrativa: **“Me decepcionei com o método que eles me avaliaram, que para mim foi muito triste [...]”** (P10). Foi possível perceber, durante a entrevista, o quanto essa situação marcou o participante 10, que, por vezes, relatou a questão do processo avaliativo, os métodos de avaliação, as deliberações do conselho de classe, a organização didática em se tratando de reprovação, dentre outras questões, além do desejo e/ou da necessidade de ter o diploma do curso, o que ajudaria nos trabalhos da família na propriedade rural, tanto que o participante realizou processo seletivo para Medicina Veterinária do IFC *Campus* Concórdia.

### 6.3.11 Participante 11 (P11)

Tinha um desejo antigo de estudar no IFC *Campus* Concórdia e fazer Técnico em Agropecuária, o que atendia suas expectativas de um ensino de formação geral e técnico, com professores qualificados, atendimento educacional especializado (AEE), atendimento ao aluno, para sanar dúvidas, numa perspectiva de inclusão social, em que procurava se envolver nas atividades e participar dos projetos, grupo de dança, aulas práticas e dinâmicas realizadas. Sua família residia a 30 km de Concórdia, o que lhe possibilitava ir para casa aos finais de semana. Durante a semana, ficava na casa da avó, no interior do município, sendo que contava com o auxílio transporte para as despesas de deslocamento. O intuito de fazer o curso técnico era o de se preparar para o ensino superior de Medicina Veterinária, mas os caminhos mudaram, teve alguns problemas com um colega, envolvendo o término de um relacionamento, e acabou se afastando da escola durante um ano. Diante das expectativas de estudar no IFC, em meio a narrativa do participante de que o fator apontado está relacionado a questões pessoais – **“Por questões pessoais, não teve outras influências [...] decidi ir para outra escola onde tinha menos conteúdo para aprender, menos matérias e que não fosse em tempo integral” (P11)** –, ligados a problemas psicológicos, percebemos outros fatores subjacentes envolvendo a instituição, tais como aspectos relacionados à dificuldade de organização dos estudos, disciplinas com carga horária elevada e sobrecarga de atividades, excesso de conteúdo dos componentes curriculares e notas baixas, e, com isso, o medo da reprovação, além de problemas de locomoção para ir para casa.

### 6.3.12 Participante 12 (P12)

Durante a trajetória escolar de ensino fundamental, não apresentava dificuldades, era tímido e quieto, ao ingressar no ensino médio técnico do IFC em Técnico em Agropecuária, passou a se expor mais às situações. Sua família residia a 130 km de Concórdia, e o que mais pesou na decisão de abandonar o curso foi a **“saúde da família” (P12)**, um vínculo familiar presente na sua narrativa, sendo que suas expectativas eram aprender mais sobre o curso, voltar para casa e ajudar os pais, seu objetivo convergia para a mesma ideia de “[...] formar-se técnico em agropecuária e com um conhecimento maior cursar o ensino superior em Agronomia, voltar

para casa e ajudar meus pais.” O estudante relatou ter ficado pouco tempo no IFC, mas reafirma durante a entrevista que o vínculo familiar foi o fator determinante para sua saída, de tal forma que não foi possível identificar fatores correlacionados, tendo em vista a objetividade nas respostas, a não ser aquele em virtude da não adaptação às atividades no *Campus*.

#### 6.4 OS FATORES DE EVASÃO DO IFC *CAMPUS* CONCÓRDIA

A busca por compreender o fenômeno da evasão no *Campus* Concórdia implica o levantamento dos possíveis fatores responsáveis por sua ocorrência. A investigação realizada por esta pesquisa evidencia a complexidade dos fatores envolvidos e suas relações com outras questões, suas relações com a realidade vivida e as peculiaridades de cada sujeito que formam um emaranhado de situações no qual a evasão se manifesta.

A pesquisa revelou que no *Campus* Concórdia os fatores são complexos e multicausais que interagem entre si de forma intrincada. Desse modo, neste item, serão apresentados e discutidos os principais fatores, na perspectiva dos estudantes evadidos, apontados como responsáveis pelos índices de evasão do *Campus*.

O processo de sistematização dos dados neste estudo foi desenvolvido de acordo com a organização dos seguintes momentos: entrevistas individuais (por videoconferência); transcrição das gravações; configuração do referencial teórico para a análise; constituição do corpus e leitura flutuante; elaboração da análise e categorização dos dados; leitura em profundidade dos dados analisados, apresentação e interpretação dos resultados.

As informações obtidas foram confrontadas e analisadas com o apoio das concepções teóricas, ressaltando elementos comuns entre eles. Os participantes evadidos estão identificados por códigos: P1 refere-se ao participante evadido 1; P2 refere-se ao participante evadido 2, e assim por diante, mantendo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

O estudo foi organizado através da proposta de análise de conteúdo para estudos qualitativos, [...] um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, que consiste na explicitação e na sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares (BARDIN, 2016, p. 48).

Sendo assim, a análise de conteúdo adquire um caráter social, pois é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social, além da compreensão

crítica do sentido das comunicações, do seu conteúdo manifesto e/ou latente e das significações explícitas e/ou ocultas.

Na construção das categorias, buscamos realizar um levantamento de todos os fatores apontados na entrevista, a qual consistia em perguntas abertas e flexíveis, pois as respostas podem ser encontradas em outras questões que não aquelas objetivas sobre os fatores que levaram o estudante a abandonar o curso, uma vez que foi proporcionado um diálogo aberto, levando em conta as percepções dos estudantes no processo de interpretação dos dados.

A partir dos fatores relatados pelos participantes, as informações foram sistematizadas e elaboradas por categorias de análise, conforme a perspectiva dos estudantes, a fim de discutir esses fatores que ficaram evidentes nas narrativas e que envolvem a evasão dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia da seguinte maneira:

***CATEGORIA 1 – Fatores pessoais: a escolha do curso e a perspectiva profissional dos jovens***

Dificuldade na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; falta de identificação com o curso; desinformação sobre a proposta do ensino médio Técnico Integrado; conciliação dos estudos com o trabalho; saudades da família; ingresso pela experimentação.

***CATEGORIA 2 – Fatores escolares: dificuldades relacionadas à instituição***

Rigidez das disciplinas de formação geral e técnica dos cursos, carga horária elevada, sobrecarga de atividades e excesso de conteúdo; rigor nos métodos avaliativos; baixo rendimento e reprovação; impossibilidade de mobilidade entre os cursos.

**6.4.1 Fatores pessoais: a escolha do curso e a perspectiva profissional dos jovens**

A faixa etária dos estudantes participantes desta pesquisa, que ingressam nas escolas técnicas para cursar a modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, abrange os 15 e os 16 anos, etapa em que o jovem passa por um período de consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, assim como a definição de conceitos socioemocionais necessários a essa nova fase. Assim, unem-se a essas necessidades circunstâncias peculiares à realidade de uma escola técnica de nível médio, o que requer habilidades acadêmicas e interpessoais que garantam a plena inserção do estudante nesse novo e distinto universo.



Nesse sentido, conhecer a trajetória escolar dos participantes, do ensino fundamental para o médio, nos reporta a uma compreensão das emoções de um período passado, das relações estabelecidas, do envolvimento e da importância atribuída à aprendizagem escolar que fizeram parte da sua formação escolar e cidadã, bem como o entendimento dessa transição e suas motivações para a escolha do curso.

Desse modo, foi possível perceber, nas narrativas dos participantes, as impressões das trajetórias de ensino fundamental, vistas por eles de um ponto de vista positivo em relação ao período vivenciado, e principalmente a presença marcante do vínculo de amizade e a percepção do desempenho satisfatório nas aulas, como se não tivessem passado por experiências frustrantes.

Também foi possível observar que, na maioria das vezes, as lembranças positivas sobressaem às negativas vivenciadas pelos estudantes, bem como as relações sociais estabelecidas são determinantes para alguns jovens permanecerem estudando, pois alguns amigos acompanharam estes estudantes até o ensino médio, o que pode ter influenciado desde a escolha pela instituição e pelo curso, assim como na permanência escolar, como pode ser analisado através das falas dos participantes:

P9- [...] sempre me dei bem com todos da turma, tanto que do Ensino Fundamental até o Ensino Médio a turma não mudou quase ninguém, estávamos sempre juntos desde quando eu me mudei de turma que e fui estudar em outro colégio, quando fui para o IFC era a mesma turma que eu estudava no Ensino Fundamental, então sempre foi um convívio bom e tinha facilidade de aprender.

P10- No Ensino Fundamental nunca tive dificuldades com as matérias, sempre foi bem tranquilo e lembro que fiquei em exame no último ano do Ensino Fundamental, em ciências, em química sempre tive muitas dificuldades, mas com os professores era bem tranquilo, porque a escola era perto da minha casa, no bairro, praticamente conhecia todos do bairro, tinha bastante amizades também, até hoje, como eu jogava futsal fazia escolinha de futsal na mesma escola e assim já tinha um relacionamento maior com os professores da educação física.

Considera-se que, na transição do ensino fundamental para o ensino médio, há uma ruptura de relações sociais, espaços e aprendizagens, provocando nos estudantes expectativas positivas e negativas quanto a essa passagem, o que se dá num momento em que recaem sobre os jovens, maiores exigências em relação ao comprometimento com os estudos e a responsabilidade com a inserção no mercado de trabalho.

Para Charlot (2002, p. 26), existem alunos que, de tão afastados da escola, pode-se dizer que nunca entraram na escola, no sentido simbólico do termo. Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas na verdade nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola. Percebe-se que alguns estudantes evadiram dos cursos logo nos primeiros meses de aula, outros permaneceram por mais tempo, mas o que ficou claro nas entrevistas é que o 1º ano em que o estudante ingressa no curso é o mais preocupante em termos de abandono.

Desse modo, a escola deve fazer sentido para os jovens, pois ela tem a função específica de formar e permitir a apropriação dos conhecimentos, assim, ele só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ele. E esse sentido deve permanecer presente durante a aquisição de competências, não importando a origem escolar e de aprendizagem desses jovens, ou seja, as políticas e as práticas pedagógicas produzem efeitos sobre o sucesso ou sobre o fracasso escolar (CHARLOT, 2002).

Nesse caso, observa-se que os jovens abandonam as aulas porque não se envolvem de fato com o curso, por considerarem que a formação que recebem não ocorre de forma significativa ou se torna sem sentido para eles.

Considera-se essa nova etapa, um período inevitável no processo de adaptação à realidade, como um “choque do primeiro semestre”, decorrente do momento em que o estudante troca de ambiente de estudos, mudança de vida e desilusão com a escolha, além da troca de amigos, de cidade e o afastamento da família, o que confirma a ideia de “[...] que os semestres iniciais do curso representam um período importante para a permanência ou não dos estudantes” (SANTOS *et al.* 1992, apud MACHADO, 2009). Esse contexto pode ser percebido na fala do participante:

P3- Acho que essa mudança que se tem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é um pouco complicada, ainda mais porque a gente estava em uma instituição federal, então há demanda de mais tempo de estudo e é claro que é um pouco mais trabalhoso [...], então o que eu sentia de diferença era isso, de que no Ensino Fundamental era um outro nível de conhecimento, um outro nível de ensino e chegando no Ensino Médio era completamente diferente. [...] Essa transição que no Ensino Fundamental são apenas algumas disciplinas e você chega no IFC são muitas disciplinas do Ensino Médio e mais as disciplinas do curso técnico, era em período integral, então claro que tem uma mudança enorme, e aí acho que foi esse um dos pontos que mais me pegou pelo que eu lembro de 2017 quando eu ingressei.

Além dessa mudança, os estudantes passam também por um “choque cultural” vivenciado dentro do universo escolar, quando percebem que a cultura da escola é tão diferente da cultura de seu grupo social, com o qual estavam acostumados. Isso se torna um grande

desafio a ser enfrentado e superado por eles ao ingressar em uma nova realidade, um novo nível educacional de ensino médio.

Entretanto, ao enfrentar o universo escolar, desenvolve sua relação com os saberes transmitidos pela escola, que se conectam aos saberes que ele já possui adquiridos em outras experiências fora da escola. Os saberes que foram adquiridos através da relação social com outras pessoas geram aprendizados que se incorporam à sua personalidade, propiciando condições para agir e interagir em suas novas experiências (MACHADO, 2009, p. 50).

Ainda que haja diferenças marcantes, existem algumas características que se aproximam a todos os grupos de jovens, independentemente de suas condições de existência, dentre elas, destacam-se: a procura pelo novo; a busca por respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios expostos ou inspirados pelo mundo adulto (ABRAMOVAY, p. 26). Todas essas condições de existência geram expectativas nos jovens com relação ao seu futuro, bem como as suas escolhas e as suas experiências que podem ser traduzidas como projetos de vida.

Pode-se dizer que esses jovens se encontram em um momento de suas vidas em que escolhas são feitas e projetos começam a ser construídos, a partir da visão que passam a ter de si mesmos, das suas qualidades que identificam e daquilo que almejam. Dessa forma, o projeto de vida torna-se fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, e “essa visão de futuro está ligada às suas vivências e experiências anteriores e às relações estabelecidas até então na sua história” (SERRÃO; BALEIRO, 1999, apud MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 547).

Por isso, para desvendar os fatores que levaram os estudantes a evadirem, não se pode deixar de lado as expectativas, ou seja, as projeções futuras em relação ao que os jovens esperavam encontrar no curso de técnico integrado ao ensino médio, pois, conforme suas expectativas, torna-se possível elucidar os fatores que motivaram sua escolha e que podem ter influenciado significativamente na sua evasão escolar.

De acordo com Tinto (1993), transpondo para uma discussão no ensino médio, pode-se afirmar que as expectativas escolares no primeiro ano do ensino médio técnico podem ser consideradas frustrantes para os ingressantes, dificultando o seu envolvimento nas atividades escolares, bem como na sua permanência e conclusão.

Nesse sentido, as expectativas podem ser influenciadas por variáveis individuais, incluindo as questões familiares que envolvem o nível socioeconômico e cultural e a escolaridade dos pais, procedência, valores e apoio emocional.

Além do mais, os jovens criam expectativas em relação às competências e às habilidades intelectuais e sociais e à capacidade de interação. Também, fazem projeções com base nas experiências escolares prévias vivenciadas no ensino fundamental, e criam expectativas relacionadas às provas de ingresso para os cursos, aos conhecimentos e às competências específicas a serem adquiridos, o que envolve os objetivos pessoais e a motivação para continuar os estudos. Tais expectativas, importante destacar, têm estreita relação com o seu projeto de vida (TINTO, 1993).

Para os jovens do contexto escolar em estudo, os objetivos e os desejos estão voltados para a educação, o trabalho, a família, assim como para o reconhecimento de que a educação, enquanto perspectiva de futuro e projeto de vida, tem a lhe oferecer maiores oportunidades, pressupostos para inclusão social e melhoria de vida, remetendo à possibilidade de ascensão social através da escolarização (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009). Pode-se constatar essa afirmação a partir da resposta do participante:

P9- Eu escolhi porque o IFC tem o melhor nível de ensino que as pessoas conseguem aprender, mesmo que se estude de modo integral você consegue aprender bem e eu sou mais das matérias da área técnica, tanto que hoje trabalho com as técnicas, tudo que aprendi eu utilizo hoje, mesmo que não me formei no IFC fui até o 3º ano e sai no finalzinho, mas sempre estou usando as matérias, desde paisagismo, construção civil, sempre gostei de estudar lá, só não gostava das matérias do ensino médio núcleo comum, achava muito chato.

Considera-se que a evasão escolar representa perdas significativas, tanto de recursos humanos quanto de recursos materiais que foram despendidos ao longo desse processo. Voltar para casa sem ter recebido o certificado desejado pode representar dilemas pessoais profundos e pode significar a perda da oportunidade de conclusão de um curso técnico que, no futuro, poderia representar um diferencial na vida desses sujeitos ao ingressar no mundo produtivo tão competitivo e exigente ao qual estão inseridos.

De acordo com os relatos dos participantes, percebe-se que alguns estudantes buscam os cursos pela expectativa de adquirir o diploma de técnico, com base em uma visão imediatista de ascensão financeira e social. Isso é expressado na narrativa de P10:

P10- [...] queria muito me formar em agropecuária, porque era um diploma que iria me ajudar, num ramo que eu queria trabalhar, então, se acontecesse de eu não passar em nenhuma faculdade eu já tinha essa afirmação para trabalhar na área [...] meu objetivo era enquanto técnica já sair com uma profissão, com um diploma que você pode trabalhar em uma área [...] minha expectativa era ir lá (IFC) pegar o diploma do Ensino Médio [...].

Além da expectativa de receber o diploma de ensino médio, outras expectativas concernentes à escolha do curso foram identificadas: qualidade do ensino; ingresso no mercado de trabalho com maior facilidade; possibilidade de estudar em uma instituição reconhecida e ter oportunidade de dar continuidade aos estudos; o *status* social que ela representa; e o aprendizado dos conhecimentos proporcionados para aplicação na prática, com o intuito de melhorar a qualidade de vida familiar. Sobre isso, relata P12:

P12- Meu objetivo era me formar em técnico em agropecuária e com conhecimento maior, fazer agronomia e voltar para casa para ajudar meus pais.

Entretanto, torna-se elemento decisivo no que concerne à permanência e à conclusão do curso o compromisso do estudante, como uma maneira de integrá-lo na comunidade escolar, pois, na medida em que ele se envolve nas atividades propostas, melhora seu desempenho escolar, estreitando os vínculos institucionais na interação com os professores (TINTO, 1993). Conforme o autor, é fundamental para a permanência dos estudantes a meta de obtenção do diploma, pois isso, desperta nos estudantes a importância do compromisso de pertencer a uma instituição e concluir a etapa ao qual se encontra para a sua formação.

Cabe destacar que alguns estudantes relataram não ter expectativas quanto ao curso em razão de que o ingresso neste não se deu em decorrência de uma vontade própria, mas de uma expectativa familiar (da mãe, irmãos, amigos).

Ocorre que, ao evadir da escola, o jovem vê frustradas suas expectativas e seus objetivos, e essa percepção de fracasso não é sentida apenas por ele, mas também pela família, que o incentiva e vê na instituição uma oportunidade de ascensão profissional (FIGUEIREDO; SALLES, 2017). Além disso, a escolha do curso profissional representa para os jovens e para as famílias a primeira grande decisão dos adolescentes.

De acordo com Almeida e Silva (2011, p. 75), a tomada de decisão sustenta-se nas relações interpessoais, especialmente com as figuras parentais, que servem de modelos de comparação e referência. Assim, [...] escolher a carreira representa um ensaio para o adolescente, que deve elaborar, antecipadamente, um comportamento futuro.

Em se tratando de projetos de vida, o que envolve sonhos, desejos, planos e metas voltados ao ingresso numa nova etapa de vida, os jovens também têm influência das relações familiares, do contexto escolar e das amizades. “A família, inicialmente, é o porto seguro do adolescente e é no convívio doméstico que se vinculam os primeiros passos de uma educação

moral e dos valores, de exemplos de convivência social e de amizade que estarão na base do convívio com outros indivíduos” (MENEZES; TREVISOL, 2014, p. 14-15).

Outro aspecto evidenciado por Figueiredo e Salles (2017) diz respeito à condição socioeconômica dos estudantes ser geralmente medida por índices de renda familiar e escolaridade dos pais, podendo incidir sobre o desempenho e comportamento do estudante, determinado pelas suas aspirações, pelo apoio recebido, e até mesmo pelos serviços que foram dispostos na busca por uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o apoio dos pais é de grande importância no que se refere à escolaridade, de modo que, quanto mais elevada a escolaridade dos pais, menores serão as dificuldades e os custos de aprendizagem dos filhos, e, conseqüentemente, maior será sua escolaridade. Nesse sentido, o nível escolar dos pais não apenas eleva a renda familiar de forma permanente, mas também pode ser um importante fator na redução do custo da educação para os filhos e, portanto, pode representar o aumento na demanda por formação escolar.

Pode-se dizer, assim, que pais educados possuem um maior e melhor acervo de livros, e, também, têm mais propensão a conseguir auxiliar os filhos nas tarefas escolares, além de possuir uma melhor compreensão das dificuldades apresentadas e enfrentadas pelos jovens, tanto no ambiente escolar quanto na vida (BARROS, 2001).

Para Barros (2001), jovens com pais mais escolarizados têm maiores oportunidades e vantagens em relação àqueles com pais menos escolarizados, como se existisse um mecanismo natural de geração de desigualdade de oportunidades que somente poderiam ser resolvidas a partir de um sistema educacional que viesse a compensar as dificuldades relativas enfrentadas pelos jovens com pais com menor escolaridade.

Sendo assim, a escolaridade dos pais e a sua percepção da valorização da educação faz sentido na continuidade dos estudos por parte dos jovens, que passam a compreender a importância tanto do ensino-aprendizagem para a obtenção de conhecimento quanto para alcançar melhores colocações no mercado de trabalho. Desse modo, esse grupo de jovens percebe que obter maior escolaridade acaba refletindo nos estímulos à continuidade dos estudos devido à percepção da sua relevância na formação pessoal e profissional.

Essa ideia vem ao encontro de que a família é o grupo social no qual o sujeito pode se expressar com intimidade e espontaneidade, sendo um importante elemento para a saúde de seus membros, pois em uma família na qual a falta de afeto, a indiferença e a comunicação inadequada imperam, nossa escolaridade também é marcada por resultados negativos (FRITSCH, 2007 apud SANTOS; COSTA; ANJOS, 2021, p. 850).

Assim como a família, a escola torna-se a instituição que, em conjunto com o grupo familiar, exerce o papel fundamental de inserir o jovem no contexto histórico, político, cultural, econômico e moral de toda a sociedade, de modo que esse mesmo jovem, membro de uma família ou estudante de uma escola, compartilha esse contexto e torna-se influenciado por ele. Isso pode ser observado nas falas dos participantes:

P1- Aprender mais sobre o curso de agropecuária, voltar para casa e ajudar meus pais e fazer uma faculdade voltada para o mesmo curso.

P12- Todo mundo sempre elogiou muito o IFC, e eu pensei então vou junto, todos diziam que era bom, melhor que as escolas públicas, e pensei vamos ver o que vai dar.

P3- Eu acabei percebendo que [...] eu não tinha muitas expectativas, acho que tinha só aquela expectativa de: ah! vou estudar no IFC Concórdia!

P4- A minha escolha foi por causa da família, minha mãe tinha terras no interior, nós moramos na cidade, e era uma área que eu gostava bastante, na época de eu decidir onde faria o Ensino Médio tomei a decisão de entrar no IFC, que já era um sonho antigo, sempre quis entrar e fazer o técnico em agropecuária, era o que eu queria, mas depois fui mudando de ideia, mas foi um curso que eu gostava bastante no tempo que eu fiquei lá.

P11- A escolha pelo curso veio desde cedo que ouvia as pessoas falarem que queriam estudar no famoso “agrícola”, assim chamado antigamente, e assim sempre quis estudar no IFC e fazer técnico em agropecuária.

A passagem para a vida adulta acontece de forma gradativa, sendo que naturalmente os amigos passam a prevalecer sobre a família. Na verdade, ocorre que, entre os pares, imperam princípios mais maleáveis que os exercidos pela família, não havendo obrigação de suprir as demandas alheias e sendo perdoável o descumprimento de planos, sonhos, ideologias ou tarefas.

Por isso, considera-se a construção do projeto de vida a instância final de um projeto de desenvolvimento pessoal e social, que revela que o jovem está preparado e com sua identidade formada (SERRÃO; BALEIRO, 1999 apud MENEZES; TREVISOL, 2014).

Os autores explicam que nesse processo de desenvolvimento da identidade do jovem surgem vários questionamentos: Quem sou eu? Do que eu gosto? O que quero fazer? As respostas a essas perguntas significam escolhas, nas quais estão envolvidas: o estudo, o trabalho, o uso do tempo livre, amor, sexo, amizades, relações com a família, bem como o processo formativo escolar, as atividades profissionais e os relacionamentos afetivos.

Em outras palavras, o jovem encontra-se num momento complexo de intensas transformações, de conflituosas reflexões da própria existência, do conhecimento da identidade

e da busca de formação do caráter e da personalidade na inserção no mundo do trabalho. E nesse emaranhado de descobertas e de desenvolvimento pessoal e social surgem os primeiros passos de visão do futuro e na elaboração de seu projeto de vida.

Ao analisar um dos fatores mais apontados nos relatos dos participantes, percebe-se a relação com a falta de identificação com o curso, fator esse presente nas narrativas dos estudantes entrevistados. Isso nos leva a refletir que a não identificação com o curso, assim como a falta de interesse, é uma visão restrita, que pode ser observada a partir de significados que extrapolam a simples falta de informação e que é preciso levar em conta aspectos objetivos e subjetivos das diferentes realidades dos estudantes (SETÚBAL, 2010 apud MACHADO, 2009).

Os fatores relacionados à falta de identificação estiveram presentes nas narrativas dos estudantes evadidos:

P1- Principalmente por **não conseguir me identificar com o curso**, porque eu realmente queria gostar do curso porque eu já gostava da escola, dos colegas, dos professores eu pensava estou fazendo alimentos, mas não é uma coisa que eu quero, estou exigindo tanto tempo da minha vida com uma coisa que eu não estou gostando, então achei melhor sair e começar a trabalhar com algo que eu realmente me identificava, e acho que foi bom, e também porque estava com notas baixas e isso me deixou desanimada, essas coisas que aconteceram na escola também me desanimaram, mesmo que depois tivessem cessado, e depois tive que faltar algumas aulas porque trabalhava como modelo e às vezes tinha que faltar dois dias, daí perdia conteúdo.

P2- A decisão de abandonar foi minha, dou risada com minhas colegas que temos contato ainda, porque as minhas notas eram melhores que as do 1º ano e eu acabei desistindo no 2º ano. A ideia era essa porque antes de eu entrar no IFC eu fazia aulas de teatro, que é a minha paixão e faço até hoje, era muito cansativo para mim, sair do Campus e ir para o teatro, eu estava desanimada, cansada, comecei a me questionar se continuava fazendo algo que não gostava, se valia a pena ficar se estressando por algo que mais tarde eu não seguiria [...]. **Eu não me identificava com o curso**, chegar de manhã cedo no Campus e ir para o chiqueiro limpar merda de porco, eu pensava o que estava fazendo ali, e me perguntava se isso era sério.

P3- A decisão de sair da instituição foi tomada por mim, tive o apoio da minha mãe na época para estar saindo, eu já estava com um cansaço emocional, com uma pressão psicológica, não estava me fazendo bem. É claro que lá (IFC) eu me sentia muito bem, porque a gente conhece muitas pessoas, na turma não tinha uma relação, mas fora da turma eu havia conhecido outras pessoas, e as amizades que eu construí foram algo que me fizeram permanecer por um tempo maior, quando se falava em desistir todos os amigos se preocupavam e já queriam saber o que estava acontecendo, quais eram os meus motivos, mas chegou um momento que eu tomei a decisão de pensar em mim, na minha saúde mental, percebi que não estava me fazendo bem, e conversando com a minha mãe, e ainda bem que ela me apoiou, porque os pais precisam apoiar os filhos nessas escolhas que são super importantes. Então, eu tomei a decisão de



sair com uma dor no coração e deixar a instituição, mas ao mesmo tempo senti um alívio de estar saindo, e fiquei bem dividido, de um sentimento de não querer sair, mas mesmo tempo **não me identificava com o curso**, estava fazendo algo que eu não gostava, não queria deixar de realizar as atividades e acabar reprovando, [...] e essa falta de identificação me distanciava cada vez mais das aulas, do ensino e da construção do conhecimento.

**P5- O motivo é que o curso não tem a ver com a profissão que quero seguir.** não, meu irmão ficou um tempo lá também e saiu, mas eu também fiquei um tempo, mas ele não me influenciou, foi mais pelo fato do curso não ser a profissão que quero seguir e a área não tem ver com arquitetura e programação e também pela sobrecarga de matérias e não ser algo que queria como profissão, queria fazer um ensino médio de núcleo comum com menos sobrecarga de matérias.

Sendo assim, ao olhar para o fator da não identificação com o curso, é importante fazê-lo não como um fator isolado, mas atrelado a outras questões evidenciadas nas falas dos participantes e que nos levam a confirmar os diversos aspectos relacionados ou interligados que influenciam no abandono dos estudos, sendo um deles a desilusão com a escolha do curso, que pode estar conectada a outros fatores relacionados às narrativas subjetivas dos estudantes (SANTOS, 1992 *et al.* apud MACHADO, 2009).

Desse modo, o abandono ocorre provavelmente para os estudantes que não estiverem suficientemente integrados à instituição de forma escolar e social ou para aqueles que possuem valores e expectativas totalmente diversas para um curso técnico. Dessa forma, o abandono do estudante no curso reflete uma ausência de contato social e escolar significativa com os membros da comunidade escolar ou pode representar a não afinidade com a instituição como um todo (TINTO, 1993).

A desinformação com o curso foi mencionada como um dos fatores motivadores da evasão, a falta de divulgação dos cursos e a apresentação do perfil do curso e de sua relevância para o trabalho estão relacionadas a um conjunto de fatores inerentes à falta de conhecimento acerca do funcionamento e da organização da instituição.

Nessa direção, “[...] a falta de conhecimento acerca do curso e da profissão revelam a revisão de escolhas, as quais muitas vezes ocorrem de forma precipitada, sem a devida reflexão” (GILIOLI, 2016 apud SILVA; COSTA; ANJOS, 2021, p. 847), reforçando a necessidade de que a instituição de ensino promova momentos de acolhimento e sensibilização no início da trajetória escolar, de modo que os ingressantes tenham a possibilidade de conhecer o curso no qual buscaram matrícula. De acordo com o relato de P3 :

**P3- O que me deixou frustrado foi essa questão de não ter pesquisado sobre o curso, de não ter lido as informações que o site disponibiliza, ter conversado**

com estudantes que já estudavam lá, pois quando eu ingressei era completamente diferente do que eu imaginava, e aí isso complicou um pouco sabe, porque aí não me identificava com nada do que o curso trabalhava.

Essa desilusão com o curso escolhido pode caracterizar-se também por uma desinformação em relação à proposta de ensino técnico integrado ao ensino médio, ou seja, alguns estudantes buscam nos cursos técnicos do IFC a formação do ensino médio núcleo comum, para fins intermediários da formação, que auxiliam no ingresso no ensino superior por meio do vestibular e/ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por outro lado, outros estudantes buscam a formação núcleo técnico que envolve componentes curriculares específicos da área pretendida para inserção no mercado de trabalho.

P6- Não teve nada de específico que me influenciasse que me fez decidir que a partir de hoje não quero mais estudar no IFC, eu estava programando junto com a minha família, minha mãe é professora, então ela conseguia acompanhar o que eu tinha de aprendizagem no IFC e o que eu teria na outra escola particular. Então, entramos num consenso e achamos melhor eu voltar para a escola particular, porque lá a turma era menor, tinha um foco mais específico, não tinha **as disciplinas técnicas, que talvez pudesse me atrapalhar futuramente**, atrapalhar entre aspas, talvez **consumisse mais tempo** e pensamos assim. [...] Não era nada de específico, não sofria Bullying ou não me dei bem com “x” professor e vou ter de sair da escola, nada disso, me dei super bem no IFC, gostava da infraestrutura, num lugar legal, uma escola boa, mas achei que a outra escola para o que eu dimensionava, como eu não queria seguir essa área de informática, ia ser melhor, pois estaria voltada para as questões de vestibular [...] a outra escola teria a mesma quantidade de aulas do IFC, com duas aulas a tarde e todas as manhãs, mas sem as disciplinas técnicas, somente com aulas do ensino médio núcleo comum.

Do mesmo modo, a desinformação sobre o perfil do curso ou sobre a área de atuação do futuro profissional pode vir a surpreender o estudante quando este percebe que o curso escolhido não é bem aquilo que desejava como profissão. Também, pode representar um impacto o fato de “que as exigências do mercado de trabalho não apenas sejam pouco compatíveis com o estudo, como também que a inserção nele articulada ao pouco sucesso educacional da maioria (em termos de nível de escolaridade alcançado com aprovação) amplie a decepção com o que a escolarização pode oferecer como perspectiva de melhoria de condição de vida” (CARVALHO, 2000, p. 11).

A percepção do estudante de que a vaga no mercado de trabalho não está reservada para ele e de que o estudo profissionalizante lhe garantiria essa colocação faz com que os estudantes ingressem nos cursos com a perspectiva de se capacitar para conquistar o emprego tão sonhado

e idealizado. No entanto, a partir do momento em que surge uma oportunidade de trabalho, o interesse pelos estudos diminui, principalmente quando continuam estudando, conseqüentemente, as aulas acabam por se tornar um incômodo e difíceis. E assim, o trabalho acaba concorrendo com a escola e induzindo o estudante à desistência.

Sabe-se que a proposta do ensino médio integrado requer a integração entre a educação profissional articulada aos conhecimentos científicos e saberes advindos do mundo do trabalho. Entretanto, essa visão articuladora não é um entendimento da grande maioria dos ingressantes do IFC, de modo que pode prejudicar a permanência no curso e mesmo a sua conclusão.

Pode-se depreender que a ideia de formação integradora não está clara para alguns estudantes que buscam os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC. A educação integradora proposta busca garantir aos jovens uma formação mais completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadãos com capacidade de compreensão da importância da integração da formação do ensino médio núcleo comum e técnico, a fim de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre os que executam e os que pensam (CIAVATTA apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A necessidade de identificação em algo que proporcione a realização pessoal e o bem estar pelas falas dos estudantes ao tentar buscar, seja através do trabalho, lazer ou em outra escola, o que não encontrou no curso, confirma a dificuldade dos estudantes de se adaptarem às rotinas da instituição e ao funcionamento da instituição, constituída de aulas em tempo integral de estudos.

Outro apontamento feito por alguns estudantes entrevistados envolve o deslocamento de suas comunidades e municípios em busca de uma escola que oferecesse oportunidade de cursar o ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado pelo IFC. Entre os estudantes entrevistados, três eram de outras cidades. Dentre os fatores apontados pelos estudantes evadidos que participaram dessa pesquisa estão aqueles relacionados às questões pessoais que incidem diretamente na continuidade dos estudos nos cursos, conforme pode-se observar no relato de P11:

P11- Por **questões pessoais**, não teve influência, mais questões pessoais mesmo, eu tive alguns problemas psicológicos, aos quais não tive relação com a instituição, e acabei me afastando do IFC por um ano, e quando eu voltei meu cérebro estava lento e aí eu decidi ir para uma escola normal, onde não tinha tanto conteúdo para aprender tantas disciplinas, só um período, e não em tempo integral. Procurei ajuda junto ao SISAE, com a psicóloga, quando eu saí pela primeira vez, por problemas psicológicos, já tinha tido uma reunião com professores, coordenador de curso, então quando eu voltei a segunda vez e pedi para sair a segunda vez, daí não teve muita conversa, decidi

e saí. A única responsável por isso fui eu, eu não conseguia mais estudar o quanto eu gostaria de estudar, a fazer todas as matérias que eu precisava fazer, acredito que fui eu mesmo, sem culpar ninguém, muito pelo contrário, todos lá são excelentes eles fazem tudo por nós, tiram dúvidas, fazem aula reforço. Eu ia e voltava todos os dias para casa, quem sabe se eu tivesse no regime de internato eu acredito que teria mais tempo para estudar, eu perdia muito tempo dentro de um ônibus, na época eu morava em Tamanduá, uns 18 km do IFC, de manhã saía cedo e voltava no final da tarde, geralmente não coincidia com o horário do ônibus, muitas vezes eu esperava muito tempo na parada de ônibus sozinho.

Nesse sentido, o afastamento dos estudantes de sua realidade de convivência requer o rompimento de vários paradigmas, como o afastamento da família, dos amigos, da escola que estudava. Isso exige apoio emocional e financeiro dos pais ou responsáveis, pois os estudantes permanecem na instituição em turno matutino e vespertino, dividindo seu tempo entre aulas do ensino médio núcleo comum e técnicas de cada curso, o que envolve também atividades práticas, que geralmente acontecem em turnos com horários distintos das aulas teóricas.

Nesse cenário, os estudantes permanecem envolvidos em tempo integral nas atividades exigidas pelos cursos. Os estudantes que residem nas moradias estudantis do *Campus*, em regime interno, dividem o quarto com outros colegas, como em uma “república”, sob o regimento de regras de convivência. Os que se encontram em regime semi-interno permanecem na instituição durante o período de aulas. Sobre isso, relata P2:

P2- As aulas práticas do setor eu faltava bastante, principalmente no inverno, [...] projetos quando eram obrigatórios eu acabava fazendo, mas projetos extraclasse não.

Sob o ponto de vista da organização dos sistemas de ensino, para atender às diversidades, às possibilidades e às condições de deslocamento, o IFC disponibiliza políticas de assistência estudantil, de modo a possibilitar aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica o acesso aos cursos (KUENZER, 2000).

Isso remete a outro fator apontado pelos estudantes em relação à dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho. Dentre os estudantes entrevistados, apesar dos cursos do IFC *Campus* Concórdia serem ofertados em período integral, alguns estudantes relataram que estudavam e trabalhavam após as aulas ou aos finais de semana. Tal contexto é evidenciado nos relatos sobre a necessidade financeira e na manifestação de que o trabalho extra ajudava a pagar as despesas para ver a família. A dificuldade de conciliar estudos e trabalho denota uma imposição da sociedade de que os jovens devem trabalhar para sustentar-se e sustentar a própria família,

ficando muitas vezes tensionados a abandonar os estudos e a buscar trabalho. Isso tem destaque em algumas das falas dos participantes:

P1- Achei melhor sair, comecei a trabalhar com algo que eu me identificava mais, e acho que foi bom [...] fui para a antiga escola que eu estudava e comecei a trabalhar [...].

P4- Essa decisão foi mais minha que da minha mãe, eu avisei ela desde o começo do ano que eu queria já ter saído e não ter continuado o curso no IFC, mas como era algo que ela gostava e sempre me apoiou a entrar no IFC e dizia para eu continuar que eu ia gostar, chegou o final do ano eu já não estava gostando e faltava bastante nas aulas, minha frequência não era boa, daí minha mãe se obrigou a me tirar de lá senão eu ia reprovar, e foi uma decisão minha e da minha mãe de ter saído do IFC, pelo fato de ter uma quantidade grande de matérias, eu estava sobrecarregado, e eu estava deixando de fazer umas coisas que eu gostava, por exemplo, eu sou bombeiro, e naquela época minhas aulas eram durante a semana, então eu faltava muitas aulas durante a semana, e eu não podia treinar, e acabei parando de treinar para estudar no IFC e **não estava conseguindo conciliar o que gostava de fazer com as aulas no IFC.**

P9- Logo após o estágio no 3º ano, já tinha feito o relatório e tudo, não cheguei nem a apresentar o estágio, e acabei recebendo uma proposta de serviço que nenhum formado receberia, me ofereceram três mil e seiscentos reais iniciais, livre de almoço e combustível, me pegavam em casa e me levavam para o trabalho e ainda na área técnica, só que não precisava ser formado para trabalhar, aí não resisti a proposta. **Não conseguiria conciliar estudo e trabalho**, pois era em turno integral o trabalho, então falei para a minha mãe que tinha recebido uma proposta de trabalho, e mesmo que me formasse era capaz de perder essa proposta e não conseguir outra novamente, e a minha mãe disse para eu fazer o que quisesse da minha vida.

Portanto, a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho segue sendo um dos principais fatores de evasão escolar no ensino médio, pois acaba por influenciar no abandono dos estudos. Isso ocorre em razão de que os jovens não conseguem planejar e organizar o tempo para os estudos, seja por pressão familiar ou por problemas com o horário do trabalho. Entretanto, quando o retorno aos estudos demora, ao retornar, os jovens sentem dificuldades no acompanhamento dos conteúdos e das aulas, devido ao distanciamento que se estabeleceu com o ambiente escolar. Isso é observado na manifestação de P9:

P9- Estudava o dia inteiro, manhã e tarde, daí a minha tia tinha um barzinho em que ajudava ela um pouco e nos finais de semana trabalhava nas fazendas que tinham para ganhar um dinheiro para a semana.

Além disso, a dificuldade financeira e cultural torna-se condicionante para a maioria dos jovens, pois isso não diz respeito a uma necessidade pessoal de acesso à renda para atingir

objetivos individuais, mas da possibilidade de melhorar e ajudar na renda e na vida de seus familiares.

A garantia da permanência e de continuidade dos jovens no ensino médio técnico requer a aproximação por diferentes mediações, em virtude das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela. De acordo com Kuenzer (2000), é possível afirmar que as finalidades e os objetivos do ensino médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política.

Para a maioria dos jovens o trabalho se torna uma possibilidade de continuar seus estudos, sendo um dos desafios do ensino médio atender às demandas do acesso ao trabalho e da continuidade dos estudos, com competência e compromisso.

Nesse caso, a efetiva democratização de um ensino médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no cenário brasileiro.

Nesse sentido, o trabalho pode dificultar a permanência dos jovens no ambiente escolar. Assim, ao mesmo tempo em que o estudante tem a consciência de que o estudo poderá gerar novas oportunidades de inserção no mundo do trabalho, aumentando sua renda e seus conhecimentos, as dificuldades em se manter nesse período sem trabalhar podem constituir um grande desafio, principalmente para aqueles que já não se identificam com o curso ou apresentam baixo rendimento e conseqüentemente a desmotivação em continuar os estudos.

Por isso que para atender a esse público jovem que necessita trabalhar e estudar é importante garantir o tratamento teórico-metodológico dos conteúdos alinhados às áreas de linguagens, ciências da natureza e matemática e ciências humanas e sociais, complementados com o estudo das formas tecnológicas, pois aos que necessitam da mediação do ensino médio voltado para o mundo do trabalho como condição de sobrevivência, essa integração curricular fornecerá o suporte à participação na vida social e produtiva (KUENZER, 2000).

Por tudo isso, é preciso destacar o papel fundamental da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que proporcione situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes, em especial aqueles em vulnerabilidade econômica, social e cultural. Para Kuenzer (2000, p. 29):

Embora esta afirmação pareça óbvia, é sempre bom lembrar que o Ensino Médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isto sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação. Assim é que, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.

Todavia, em pesquisas sobre evasão escolar, tornam-se comuns as justificativas embasadas em questões pessoais. Isso nos remete a uma tentativa de aprofundamento do argumento, pois respostas simples podem ser um indicativo de situações complexas ao entendimento. Pode-se supor que os jovens não compreendiam o que se passava ou não sabiam como expressar-se naquele momento, ou ainda que tinham receio de expor-se e comprometer-se com o seu relato.

Entretanto, como a entrevista foi realizada a partir de questões que envolviam os estudantes evadidos num contexto de trajetória do percurso escolar, foi possível observar algumas situações que os estudantes experimentaram em suas vidas que eram reveladores de elementos plausíveis de evasão escolar naquela época.

Desse modo, os problemas pessoais, ao contrário do que possa sugerir o senso comum, não dizem respeito aos obstáculos que são de responsabilidade dos próprios estudantes evadidos; eles são decorrentes de alguns elementos que compõem esse fator e que envolvem conciliar o estudo com o trabalho e/ou com atividades afins.

Assim, os fatores relacionados ao sentimento de frustração e desânimo ou mesmo à dificuldade de organização dos estudos, à angústia de perder o ano e reprovar, ao “sentimento de perda de tempo” exigem do estudante controle emocional para gerir essas situações e para lidar com suas emoções, ao mesmo tempo em que indicam também outros fatores escolares e institucionais relacionados ao modo como se organiza e funciona o processo pedagógico educacional do *Campus*. Os relatos dos participantes evidenciam as dificuldades pessoais apresentadas:

P3- Era um início de processo de separação dos meus pais que acabou me afetando, num momento que estava descobrindo quem eu sou hoje, e isso me causava uma pressão psicológica.

P5- Problema familiar não, mas essa relação comigo mesma, dessa transição de gênero, em que a minha família não aceitou muito, porque na época não era discutido, não era levado em consideração, porque nem eu me considerava, me entendia, então não tinha como exigir que as pessoas entendessem.

P10- No 3º ano eu reprovei por faltas, porque a minha mãe estava com uns problemas em casa, e não fui consultar com psicólogo nem nada, mas creio que eu estava com início de depressão, e simplesmente não estava com vontade nenhuma de estar indo para o colégio, de estar estudando, então eu acabei reprovando por faltas mesmo.

P11- A princípio foi bem tranquilo, e mais para o final do ano eu tive um relacionamento meio conturbado e eu acabei saindo, fiquei um ano sem estudar, e voltei para o IFC e parei novamente. Eu não conseguia mais estudar o quanto eu gostaria de estudar, fazer todas as matérias que eu precisava fazer, acredito que fui eu mesma, sem culpar ninguém, muito pelo contrário, todos lá são excelentes, eles fazem tudo por nós, tiram dúvidas, fazem aula de reforço. Eu ia e voltava todos os dias para casa, quem sabe se eu tivesse no regime de internato pode ser que teria mais tempo para estudar, pois eu perdia muito tempo dentro de um ônibus, na época eu morava a uns 18 km do *Campus*, de manhã saía cedo e voltava só a tardinha, geralmente não fechava o horário do ônibus, muitas vezes eu esperava muito tempo na parada de ônibus.

Os vínculos afetivos com grupos de amigos e a saudade da família também foram apontados como uma dificuldade de permanência no *Campus*. Essa “saudade” nos revela uma questão de adaptação à rotina escolar, ao sentimento de pertencimento a determinado grupo, bem como à necessidade de estar próximo da família; e o regime interno e as aulas em tempo integral dificultam a possibilidade de voltar com frequência para o convívio familiar.

Isso porque, para Abramovay e Esteves (2007, p. 44), embora os jovens façam críticas severas ao ambiente familiar do qual fazem parte e à relação que mantêm com seus pais, entre diversas outras situações vivenciadas por eles, continuam atribuindo à família sua mais forte e constante referência de vida. Isso é materializado nos relatos dos participantes:

P5- Eles incentivaram a escolher o IFC, meu irmão já estudava lá e dizia que era bom, desde o Ensino Fundamental queria estudar lá, mas depois fui mudando de ideia até que decidi sair.

P6- Eu gostava bastante de lá (IFC) até tinha bastante amigos, um amigo meu foi junto comigo da outra escola.

P7- A maioria dos meus amigos iam para lá, na verdade estava mais certo eu ir para outra escola técnica da cidade do que para o IFC, mas acabei passando no processo seletivo e minha mãe acabou gostando do *Campus*, e tinha um amigo meu que ia para o IFC também.

P12- Aprender mais sobre o curso de agropecuária, voltar para casa e ajudar meus pais e fazer uma faculdade voltada para o mesmo curso, a única coisa que esperava encontrar era meus amigos.



Desse modo, o fator “saudades” foi apontado apenas por um estudante, do curso de Técnico em Agropecuária, estes jovens em geral, residem na zona rural do município ou de outras localidades da região, encontram-se em regime interno, pois não têm como se deslocar diariamente para casa, conforme o relato do participante:

P12- O que mais pesou foi a **saudades de casa**, somente essa não teve outra situação. Essa decisão de deixar o curso foi minha, meus pais queriam que eu ficasse, não me sentia bem lá e queria voltar para casa, não teve bem um motivo. O curso era um curso que eu gostava, me interessava em fazer, tanto que hoje vou fazer Agronomia a princípio em outra cidade até sair o resultado do IFC.

Além disso, os estudantes trazem consigo uma diversidade de valores culturais, educacionais e econômicos, bem como características físicas, intelectuais e comportamentais bastante distintas umas das outras. Essas diferenças podem ser campo fértil para a propagação de preconceitos, os quais se estabelecem exatamente pela dificuldade na aceitação do diferente (MACHADO, 2009, p. 55).

Algumas falas dos estudantes evidenciaram a questão da discriminação social vivenciada no espaço escolar e foram reveladoras de que isso influenciou no relacionamento com os colegas, sendo uma questão determinante na evasão escolar. Tal situação relatada nos remete à reflexão acerca da necessidade de realizar um trabalho no sentido de acolher e incluir as diversidades, especificamente ao que tange aos tradicionalmente excluídos e marginalizados da cultura popular, das minorias étnicas e raciais, dos portadores de necessidades especiais, dos que sofrem com os preconceitos de gênero e sexualidade. Ainda, é preciso avançar as discussões a respeito dessas questões, a fim de superar o preconceito e a discriminação em todos os espaços educacionais e sociais.

#### **6.4.2 Fatores escolares: dificuldades relacionadas à instituição**

Com base nas expectativas analisadas, constata-se, a partir da trajetória escolar no IFC, que alguns aspectos relacionados à percepção dos participantes do processo de ensino e aprendizagem nos trazem elementos significativos que se reproduzem e reafirmam ideias. Além disso, do ponto de vista relacional e diagnóstico, evidencia-se que esse pode ser um sinal ou indício de um processo de desistência e evasão dos estudantes.

A proposta curricular do IFC reforça a flexibilização do currículo, desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, e desse modo, propõe um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diferentes. Também, privilegia a valorização de espaços escolares e extraescolares, para a realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. Apesar disso, observou-se que alguns estudantes apresentam dificuldades escolares em relação à organização didática e às práticas de ensino e aprendizagem.

Dentre elas, pode-se destacar a exigência dos professores na aprendizagem dos conteúdos; o acúmulo de provas em uma mesma semana; a carga horária elevada dos componentes curriculares e a complexidade dessas atividades. Além disso, a dificuldade de organização e planejamento dos estudos e relacionamento com colegas e professores também parece se constituir como um dificultador:

P4- A dificuldade era que tinha muitas matérias, eu tinha que dar conta, mas eu não conseguia me relacionar bem com algumas, e estava indo mal, [...] o conteúdo era difícil [...].

P5- Dificuldades eram mais pelo nervosismo, tinha bastante matérias que sobrecarregavam, várias provas em um dia e semana e não tinha tanta amizade com o pessoal do quarto [...].

Todas essas questões escolares e pedagógicas mencionadas contrapõem os questionamentos feitos sobre a qualidade do ensino e dos professores e sobre a preocupação com a aprendizagem. Sobre isso, também se revela como um ponto relevante, o fato de que os alunos entrevistados apontam que os estudantes que apresentam dificuldades ou dúvidas em conteúdos específicos, contam com aulas de reforço em horários destinados a atendimento individualizado, e, também, os que apresentam baixo rendimento escolar contam com oportunidades de recuperação de conteúdos. De acordo com o relato dos participantes:

P5- No início eu tinha o objetivo de concluir, mas também escolhi o técnico em agropecuária porque queria fazer veterinária, mas hoje não tenho mais vontade de fazer veterinária, por isso saí do curso de agropecuária. hoje penso em fazer arquitetura, informática e programação. O motivo é que o curso não tem haver com a profissão que quero seguir. não, meu irmão ficou um tempo lá também e saiu, mas eu também fiquei um tempo, mas ele não me influenciou, foi mais pelo fato do curso não ser a profissão que quero seguir e a área não ter haver com arquitetura e programação e **também pela**

**sobrecarga de matérias e não ser algo que queria como profissão, queria fazer um ensino médio normal com menos sobrecarga de matérias.**

P4- Essa decisão foi mais minha que da minha mãe, eu avisei ela desde o começo do ano que eu queria já ter saído e não ter continuado o curso no IFC, mas como era algo que ela gostava e sempre me apoiou a entrar no IFC e dizia para eu continuar que eu ia gostar, e chegou o final do ano eu já não estava gostando e **faltava bastante nas aulas, minha frequência não era boa, daí minha mãe se obrigou a me tirar de lá senão eu ia reprovar**, e foi uma decisão minha e da minha mãe de ter saído do IFC, **pelo fato de ter uma quantidade grande de matérias, eu estava sobrecarregado**, e eu estava deixando de fazer umas coisas que eu gostava, por exemplo, eu sou bombeiro, e naquela época minhas aulas eram durante a semana, então eu faltava muitas aulas durante a semana, e eu não podia treinar, e acabei parando de treinar para estudar no IFC e não estava conseguindo conciliar o que gostava de fazer com as aulas no IFC.

As dificuldades apontadas pelos participantes concernentes às questões escolares tiveram influência na sua evasão do curso, tal como a carga horária da matriz curricular dos PPCs dos cursos técnicos em Agropecuária (PPC/IFC, 2015a), Alimentos (PPC/IFC, 2015b) e Informática para Internet (PPC/IFC, 2017), vigentes na época. Tais elementos podem ser considerados, pelos apontamentos dos entrevistados, como sendo desafiadores para conclusão do curso. Sobre isso, P7 relata:

P7- Primeiro de tudo foi a **carga horária** que na minha opinião era muito pesada, segunda coisa foi o almoço, o refeitório, era complicado o sistema do refeitório, não sei se ainda é assim, mas era muito desorganizado, praticamente batia o sinal e saia todo mundo correndo para pegar lugar na fila, e enfim a fila era um inferno também, o terceiro tópico era como os veteranos viam o pessoal mais novo, assim em informática era menos, mas em técnico em agropecuária era complicado demais. [...] Na verdade isso pesou muito na minha decisão de sair do IFC, além da carga horária, a desorganização, acho que um pouco também por causa dos alunos, eu tenho ainda afinidade com um grupo de lá, uma galera muito legal, mas eu estudei a vida toda com um grupo de pessoas, saí e fui para outra escola, enfim era um pouco complicado.

Nesse caso, para dar argumentos a essa justificativa e fazendo uma análise dos PPCs dos cursos de Técnico em Agropecuária, pode-se aferir que a carga horária – média anual do 1º, 2º e 3º ano – dos componentes curriculares de formação técnica corresponde a 7,7% superior aos componentes curriculares de formação geral (base comum do ensino médio). Nos cursos de Técnico em Alimentos, a carga horária técnica corresponde a 24,6% maior em comparação aos componentes curriculares de formação geral. Em relação aos cursos Técnicos em Informática para Internet, os componentes de formação técnica correspondem a 25% a mais do que a carga horária de formação geral.

A carga horária elevada nos componentes curriculares de formação geral nos reporta a um contexto repleto de significados, observa-se que, dos 12 estudantes entrevistados, sete estavam no 1º ano quando evadiram dos cursos, o que leva à reflexão de que alguns estudantes advindos do ensino fundamental não estão preparados para uma quantidade maior de disciplinas de formação geral e técnica, o que demanda uma carga horária maior de conteúdo do ensino profissional, além de uma organização didática e de rotina diferente daquilo que os estudantes estavam acostumados.

Isso nos remete a outro olhar: uma análise sobre o modo como os cursos técnicos são ofertados no *Campus*, com relação ao Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e à Organização Didática (OD) do IFC, que explicitam como as aulas estão distribuídas, a divisão da carga horária, as metodologias de ensino, os processos avaliativos e o seu fazer pedagógico. Todo esse contexto nos faz acreditar que esses fatores escolares – internos ou externos – acerca da evasão precisam ser debatidos.

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 (CIAVATTA apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Por outro lado, a organização do tempo dos cursos está voltada para a oferta de aulas, atividades e projetos extraclasse, atendendo aos objetivos da escola em manter o estudante envolvido nas atividades pedagógicas que são parte da sua formação, o que nos indica que a dinâmica que a escola vem adotando encontra-se distante das experiências que os estudantes gostariam de experimentar. As respostas aos questionários revelam que há uma sobrecarga de atividades e dificuldades para realização das atividades propostas.

Outra questão importante em relação às práticas pedagógicas, refere-se ao excesso de conteúdo e à escassez de tempo para executá-los com a devida qualidade. Nesse sentido, a cobrança dos professores para a execução da totalidade dos conteúdos planejados para aquele ano foi apontada por alguns participantes, que acabam tendo de priorizar a quantidade em detrimento da qualidade. A pressão por esgotar o conteúdo acaba provocando uma postura de indiferença por parte dos professores em relação aos estudantes que não conseguem acompanhar o processo, uma vez que alguns já trazem uma formação escolar marcada por lacunas.

Outro fator apontado para a evasão está no processo de avaliação, pois o modo de realizá-la pode interferir no desempenho apresentado pelos estudantes, resultando em notas baixas e reprovação. Ao perceber o baixo rendimento nos componentes curriculares, os estudantes sentem-se frustrados e pressionados pela situação em que se encontram e, conforme relatos, surge o “medo da reprovação”, que, no emaranhado de outros fatores, acarreta na consequente desistência do curso. Sobre isso, P10 revela:

P10- [...] eu me decepcionei com o **método que eles avaliaram** que para mim foi muito triste, eu lembro que no dia quando saiu o resultado ao entrar no SIGAA, foi muito triste, porque eu estava com a formatura toda paga, e o que mais me entristeceu é que foi por pouquinho ponto, e quando eu fui atrás disseram que foi pela minha conduta de 2016, e pelo que você fez a gente não achou bom você levar o nome do IFC, como se eu não merecesse o diploma do técnico em agropecuária por causa das atitudes que eu tive, e também porque como eu tinha reprovado em 4 matérias eu teria de fazer todo o ano novamente, seriam as mais de 20 matérias, porque antigamente poderia ser feito somente as matérias que reprovou não precisava repetir o ano todo, então eu teria de fazer todo o ano de novo, eu ia completar 19 anos naquele ano, eu precisava conseguir trabalhar, completar o ensino médio. Então terminei no CEJA, fiz os estudos lá, e como eu queria muito me formar em técnico em agropecuária, na questão de serviço assim para trabalhar, comecei a trabalhar na Copérdia no final de 2019, e até fui atrás de uns caras na Copérdia que eles tem o sindicato dos técnicos, alguns que eram conhecidos, eu poderia concluir em Videira, eu só queria fazer uma matéria do técnico eu não precisava fazer o ensino médio que eu reprovei, mas depois aconteceram alguns problemas eu acabei saindo da Copérdia, vim trabalhar em casa com gado de leite, gado de corte, lavoura, então agora vou partir para o ensino superior como já conclui o ensino médio, torço para conseguir no IFC *Campus* Concórdia em medicina veterinária, sendo que o meu objetivo não é me formar em veterinária para trabalhar fora, mas para trabalhar em casa mesmo.

Pode-se afirmar, pela fala do participante, que a avaliação desponta como um poderoso dispositivo de controle do processo ensino-aprendizagem e que, muitas vezes, é vista como categoria que possui uma finalidade em si mesma e que tem como único objetivo apresentar os resultados de aprovação e não aprovação dos estudantes, e que historicamente tem sido marcada como um mecanismo de exclusão da classe trabalhadora, sendo uma das formas caracterizada pela dualidade do ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 apud KUENZER, 2009).

Nota-se que as estratégias usadas para a contenção da evasão passam pelos processos avaliativos mais abrangentes que valorizem o processo de construção da aprendizagem como um todo, e não apenas aquele medido por um único instrumento de avaliação do conhecimento, no caso, as provas e os exames.

De acordo com Luckesi (1994, p. 85):

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto político pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definitivo.

Nesse sentido, a verificação do rendimento escolar do IFC, em consonância com a Resolução nº 84/2014, tem o intuito de analisar a coerência do trabalho pedagógico com as finalidades educativas previstas nos PPCs e no Plano de Ensino de cada componente curricular, bem como avaliar a trajetória da vida escolar do estudante, visando obter indicativos que sustentem tomadas de decisões sobre a promoção, recuperação e reprovação dos estudantes e o encaminhamento do processo de ensino–aprendizagem, definindo instrumentos avaliativos que acompanhem e ampliem o desenvolvimento global do estudante, que sejam coerentes com os objetivos educacionais e passíveis de registro escolar.

Contudo, por mais que os professores se esforcem para manter a coerência entre o trabalho pedagógico desenvolvido e os objetivos e as finalidades educativas da instituição – dentre as quais formar e qualificar cidadãos, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico –, observa-se que os processos avaliativos acabam se desviando de sua finalidade. Nos relatos dos participantes, fica evidenciado o acúmulo de atividades avaliativas:

P4- [...] minha mãe foi obrigada a me tirar de lá (IFC) se não eu ia reprovar, e foi uma decisão minha e da minha mãe de ter saído do IFC, pelo fato de ter uma quantidade grande de matérias e eu estava sobrecarregado [...].

P5- [...] várias provas em um dia, eram muitas provas em uma semana [...] no IFC, às vezes, tinham mais de seis provas no dia, como eram dez períodos, pensei que na outra escola teria menos sobrecarga de provas e atividades.

P10- Só que eu vi que realmente eu me decepcionei com o IFC em 2018, eles tinham uma coisa que eu não acreditava que era o ano da reprovação, [...] foi realmente o motivo que eu falei que eu me decepcionei com o método que eles avaliaram que para mim foi muito triste, eu lembro que no dia quando saiu o resultado ao entrar no portal (SIGAA) foi muito triste, porque eu estava com a formatura toda paga, e o que mais me entristeceu é que foi por pouquinho ponto [...].

Nesse caso, a avaliação da aprendizagem fica restrita à realização de provas e à aferição de notas, privilegiando práticas avaliativas de caráter classificatório e ocasionando gradualmente a evasão escolar, quando, na realidade, “[...] avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos, é apenas parte do todo” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 19).

Além do mais, a avaliação do desempenho dos estudantes deve ser processual, diagnóstica, contínua e cumulativa, ou seja, deve ocorrer mediante a verificação dos processos de aprendizagem de conhecimentos em atividades que ocorram em classe e extraclasse, incluindo os procedimentos próprios de recuperação paralela com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, que visam acompanhar a apropriação dos conhecimentos e das competências dos estudantes.

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 19).

Ainda, de acordo com as narrativas dos estudantes, alguns acabaram abandonando o curso para fugir de um resultado negativo: a reprovação. Enfrentar o fracasso escolar, quer seja pela evasão, quer seja pela reprovação, está acompanhado por um sentimento de incapacidade e inferioridade. Esse sentimento pode ser evidenciado quando o estudante aponta a questão da sobrecarga de provas, notas baixas, não entrega de trabalhos, “medo da reprovação”, decepção com os instrumentos e critérios avaliativos. Tudo isso demonstra a dificuldade de enfrentar os resultados negativos decorrentes das avaliações, que ele julga incapaz de atender, e que levam à desistência do curso. O relato de P8 confirma essa situação:

P8- Por causa das **notas baixas**, eu achei que não conseguiria recuperar e para não perder o ano acabei saindo. A decisão foi minha, meus pais queriam que eu não saísse, mas acabei saindo, [...] minhas notas não estavam boas eu já estava finalizando o segundo ano, faltava pouco e vi que não conseguiria ser aprovado e pensei vou sair para não perder o ano e vim embora, mas foram só as notas mesmo.

Sendo assim, a avaliação não deve ser considerada uma etapa final e isolada do processo pedagógico, mas um elemento articulador ao currículo e às dimensões estruturais internas e externas à escola, a fim de que a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar do estudante não recaia somente sobre ela. O estudante também deve ter papel ativo no processo de avaliação e participar da discussão dos critérios avaliativos como sujeito participante do processo de aprendizagem (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016).

A questão do fracasso escolar envolve todo um conjunto de situações, não se trata de algo que se pode atribuir aos estudantes, mas é algo produzido socialmente pela própria instituição escolar, pode ser utilizado para expressar a reprovação e a falta de aquisição de

determinados conhecimentos, e principalmente serve como um dispositivo para explicar aquilo que ocorre nas instituições de ensino, nos bairros e nas situações sociais (CHARLOT, 2000).

Constatamos, sobre os doze estudantes participantes das entrevistas que solicitaram transferência de curso para outra instituição, que, embora esse grupo de estudantes tenha desistido de estudar no IFC *Campus* Concórdia, isso não significou o abandono total dos estudos, uma vez que apenas um não concluiu o ensino médio, após ter passado por uma situação de reprovação. Os demais concluíram em escola de formação geral, sendo que, dos estudantes entrevistados, quatro estão cursando o ensino superior, e os demais têm intenção de fazê-lo. Nesse caso, especificamente, não houve um abandono total dos estudos pelos jovens, mas sim a desistência da permanência e continuidade dos estudos nos cursos técnicos do *Campus*.

As percepções analisadas a partir dos relatos dos entrevistados permitem-nos fazer algumas inferências, sendo que uma delas encontra-se na valorização da formação geral e técnica ofertada pelo *Campus*. Alguns estudantes entrevistados reconhecem que a instituição, por ser federal, pode lhes conferir um certo *status* social. Porém, isso não revelou um fator de permanência, mas sim um distanciamento existente entre o universo escolar e os sujeitos que dele fazem parte, como pode ser identificado na fala dos estudantes:

P2- Todo mundo sempre elogiou muito o IFC, e eu pensei então tá vou junto todos falavam que era bom e melhor que as escolas públicas, vamos ver o que vai dar[...].

P3- Ah! vou estudar no Instituto Federal de Concórdia! Mas o que me deixou frustrado foi essa questão de não ter pesquisado sobre o curso, de não ter lido as informações que o site disponibiliza, ter conversado com estudantes que já estudavam lá e quando eu cheguei era completamente diferente do que eu imaginava, e aí isso complicou um pouco sabe, porque aí não me identificava com nada do que o curso trabalhava.

P11- A escolha pelo curso veio desde cedo quando ouvia que os amigos e familiares queriam estudar no famoso “agrícola”, assim chamado antigamente, e sempre quis estudar no IFC e fazer técnico em agropecuária, por isso as minhas expectativas eram normais como outra escola o que diferenciava eram as aulas práticas e as teóricas do técnico.

O distanciamento cultural entre escola e a vida, especificamente em se tratando de alunos de baixa renda, ocorre porque, de um lado, estão estudantes com baixa formação escolar, e, de outro, uma exigência maior por aprendizagem por parte dos professores. Depreende-se, que há uma disparidade entre o universo do estudante e o universo do professor que afeta de modo decisivo o aproveitamento e o desempenho nos estudos.



Há que se pensar, portanto, no redimensionamento do ensino e da avaliação de modo que o estudante do ensino médio constitua seu plano de estudo como projeto de vida, assim, “o aluno dedica todo o seu tempo exclusivamente à prática e ao projeto que deve executar, tendo por base as questões da realidade atual e do trabalho” (PISTRAK, 2001 apud MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 218).

Ao deparar-se com a condição de articulação dos componentes gerais e específicos de cada curso, alguns estudantes acabam se frustrando, pois consideram que estes não atendem às suas expectativas e percebem que estão “perdendo tempo” no curso, o que pode influenciar no seu desempenho escolar e, conseqüentemente, pode levar ao abandono do curso, como pode ser analisado na fala dos estudantes:

P1- [...] um dia quero muito estudar lá, mas eu não pensava se era realmente isso que eu queria, porque só tinha a opção dos três cursos de técnico em agropecuária, alimentos ou informática para internet, e eu optei por alimentos que era o que eu mais me identificava, só que não era o que eu queria, [...].

P2- Meu objetivo na época era ter conhecimento do ensino médio normal tirando as disciplinas de técnico, porque eu sabia que era melhor do que na escola, eu queria fazer artes cênicas eu queria ficar ali para ir bem no ENEM e o IFC me ajudaria a ir melhor do que em outra escola.

P3- A escolha do curso técnico em informática se deu na época porque eu acabei não lendo e pesquisando sobre o curso, achei que era uma coisa e assim foi muito desinformado e quando eu cheguei lá era completamente diferente do que eu pensava, e eu acabei percebendo que eu não tinha identificação nenhuma com esse curso e assim eu não tinha muitas expectativas.

P4- Sempre quis ingressar e fazer o técnico em agropecuária, era o que eu queria, mas depois fui mudando de ideia, mas foi um curso que eu gostei bastante do tempo que fiquei lá.

P5- No início eu tinha o objetivo de concluir, mas também escolhi o técnico em agropecuária, porque queria fazer veterinária, mas hoje não tenho mais vontade de fazer veterinária, por isso saí do curso de agropecuária. hoje penso em fazer arquitetura, informática ou programação.

P6- Não aconteceu nada de específico, não sofria bullying, ou não me dei bem com “x” professor e vou ter de sair da escola, nada disso, me dei super bem lá (IFC), gostava da infraestrutura, num lugar legal, uma escola boa, mas achei que a escola particular de ensino médio núcleo técnico para o que eu dimensionava, pois não queria seguir a área de informática, seria melhor ir para uma escola que focasse mais nas questões de vestibular.

Alguns estudantes relataram ainda que a impossibilidade de mobilidade entre cursos técnicos do IFC *Campus* Concórdia, o que pode ser um elemento a mais na decisão de

abandonar a instituição. Contudo, torna-se frequente entre os jovens, na faixa etária dos 15 aos 18 anos, a tentativa a novas experiências em busca da realização pessoal, nesse caso, a mobilidade de um curso para outro de mesma ou outra instituição corresponde a uma tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1999 apud MACHADO, 2011).

De acordo com a Resolução nº 84/2014, que dispõe sobre a Organização Didática do IFC para os cursos técnicos de nível médio, a mobilidade ou transferência de curso é destinada apenas aos estudantes do IFC que desejam mudar de turno, de curso ou de *Campus*, porém, no Art. 54, essa mobilidade torna-se limitada e de difícil execução, pois depende da existência de vagas e complementação de componentes curriculares, além de estar condicionada à observância de prazos estabelecidos em Calendário Escolar da instituição e ao cumprimento de requisitos de edital. Esses dispositivos acabam por criar entraves para que o estudante desista do curso permanentemente, como pode ser analisado nas falas de P3 e de P5:

P3- Eu lembro de um professor, assim específico que quando eu falei dessa possibilidade de sair do IFC que ele se preocupou muito e tentou fazer alguma coisa para que eu mudasse de ideia, me encaminhou para a psicóloga do *Campus*, e foi falado sobre a possibilidade de migrar de curso, mas infelizmente não deu certo [...].

P5- [...] procurei o SISAE para tentar mudar de curso de técnico em agropecuária para técnico em informática para internet, mas aí teria de começar tudo de novo, fazer o processo seletivo, mas não consegui me inscrever na época, e então decidi sair[...].

Em relação à mobilidade acadêmica, faz-se necessária a elaboração de projetos curriculares flexíveis, que vão além da possibilidade de troca de experiências educativas e de integração aos diversos contextos e cenários, mas que permitam que o jovem permaneça na instituição podendo realizar escolhas a partir do curso com o qual ele se identifique.

Outro aspecto importante a se destacar, com o intuito de observar o comprometimento e a participação escolar, relevante no entendimento das questões que envolvem a evasão no *Campus*, encontra-se no consenso de todos os participantes em relação à falta de envolvimento nas atividades escolares, desde projetos de iniciação científica às atividades propostas em aula. Acontece que os estudantes devido às questões apontadas acima, perdem o interesse no curso gradativamente e em consequência, nas demais atividades que envolvem o ensino. Esse fato é confirmado pelo relato de P10:

P10-Algumas atividades não vou negar eu esquecia de entregar, passavam do período de entrega, mas no 1º e 2º ano sempre procurei conforme recebia o trabalho já fazia, para não deixar para última hora para não perder o prazo, então eu vejo que o meu problema ali foi o ano de 2017, que eu realmente me desleixei e os outros anos sempre procurei não deixar para última hora, sempre entregar os trabalhos em dia, porque mesmo que o professor aceitasse um dia depois, sabia que ele não avaliaria da mesma forma, então eu sempre procurei ter pontualidade. Sobre projetos eu tinha me inscrito em uma bolsa que era de pesquisa sobre uma incubadora de pintinhos sem a mãe, só que o projeto não foi aprovado, depois disso não participei de nenhum outro, tinha tentado esse e depois não apareceu outro, não me interessei e nem fui atrás.

As atividades de iniciação à pesquisa e/ou de extensão constituem-se como estratégia de permanência e êxito no IFC, trabalhadas em interação com as atividades de ensino, complementando a formação integral do estudante do ensino técnico integrado ao ensino médio dos cursos, sendo oferecidas bolsas de Iniciação Científica ou de Inovação Tecnológica que podem ser providas por órgãos financiadores (bolsa PIBIC do CNPq e do IFC), por meio de editais específicos. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa no ensino médio tomam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e fazem opção pelo diálogo centrado no tripé conhecimentos teóricos, experiências docentes e gestão pedagógica (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 214).

De certo modo, a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais consta como princípio desde a Educação Básica, como direito universal, e com base na formação de homem omnilateral. Conforme a Resolução CNE n 01, de 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, em seu artigo 3, “dos princípios norteadores”, o estímulo à adoção da pesquisa é princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social.

Neste caso, os projetos desenvolvidos pelo *Campus*, devem priorizar a inter e a multidisciplinaridade na resolução de problemas da área, envolvendo os estudantes, principalmente aqueles em risco de evasão, no ambiente da pesquisa e do desenvolvimento de habilidades importantes para a formação geral e/ou técnica, no sentido de acolher os estudantes, seja pela formação de grupos de estudos ou pelo uso da infraestrutura, laboratórios, salas de aula, equipamentos, materiais e outros recursos disponíveis (PPI/ IFC, 2019).

De certa forma, a participação nos projetos de pesquisa ofertados pela instituição possibilita uma maior interação e aproximação entre estudantes, professores e comunidade em

geral, e principalmente envolvem os estudantes no estudo sobre um determinado assunto, fazendo com que se apropriem do conhecimento teórico e prático e sintam-se pertencentes ao grupo escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a evasão escolar é um fenômeno que preocupa as instituições de ensino e de que buscar o entendimento e garantir a permanência dos estudantes até o fim do processo formativo tem se tornado um dos principais desafios para a educação no ensino médio técnico, o conjunto de dados coletados e analisados neste estudo possibilitou a discussão dos fatores que contribuíram para a evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, a partir da perspectiva dos estudantes, num cenário de singularidades, analisando as narrativas dos discentes, bem como a percepção de sua saída a partir das trajetórias escolares.

Para discutir a realidade de evasão do IFC *Campus* Concórdia, foi necessário compreender a trajetória histórica trilhada pela Educação Profissional e Tecnológica e a origem da dualidade do ensino desde o início da constituição do sistema educacional e ao longo da história do desenvolvimento humano, em que se considerava o “ensino secundário propedêutico” como destinado às elites e o “ensino profissionalizante” dirigido para as classes populares. Isso ocorria devido às suas relações com o mundo do trabalho, com base na ideia de “trabalho manual” e de “trabalho intelectual”, algo que ainda está impregnado na cultura social brasileira, mas que, em tempos atuais e com políticas públicas de incentivo, se almeja a superação. A ideia é afastar-se do enfoque tradicional da formação profissional e seguir em direção a uma proposta integradora curricular do ensino médio técnico relacionadas às formas de ensino, pesquisa e extensão que atendam às demandas do mercado de trabalho, por meio da escolarização, para que os jovens/cidadãos tenham acesso ao conhecimento científico e tecnológico da sociedade.

A compreensão dessas questões nos leva a crer na importância da adoção de medidas com vistas a aumentar o conhecimento da população acerca dos cursos ofertados e torná-los mais atrativos, a fim de que os pais e os jovens também tenham informações sobre a organização didática e curricular dos cursos, o funcionamento da instituição e o acesso às oportunidades que ela pode vir a proporcionar em relação à formação pessoal e profissional, do estudante desde o seu ingresso.

Sendo assim, conhecer a proposta do governo ao criar os Institutos Federais também é pertinente para a discussão, pois envolve instituições de ensino que possuem, como essência, o desenvolvimento de estratégias que promovam a formação e a qualificação de cidadãos para as

soluções de demandas das realidades locais, difundindo conhecimentos científicos e tecnológicos.

Além do mais, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho refletem, de certa forma, o modo como o jovem contemporâneo se comporta diante delas, assim como na construção da sua identidade, nas suas escolhas e nos seus projetos de vida, especialmente em relação à importância da valorização da educação para uma inserção consciente e crítica no mundo do trabalho, em que o jovem-cidadão seja protagonista da sua trajetória educacional e profissional e não apenas um sujeito alienado da sua própria história.

A partir dessa abordagem, foi possível adentrar nas questões que envolvem a evasão escolar na Educação Profissional Técnica de Ensino Médio sob diferentes pontos de vista e diferentes estudos realizados sobre o tema. Esses conhecimentos auxiliaram na análise dos índices de evasão escolar do *Campus* nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, identificando os elementos e dados referentes aos fatores apontados nos documentos fornecidos pela instituição, além de dados confiáveis a respeito das características gerais do perfil dos estudantes evadidos trazendo à tona os fatores de evasão escolar apontados de acordo com as suas percepções e as diferentes realidades às quais estão inseridos.

No levantamento de dados realizado através do SIGAA e PNP, foi verificada uma certa fragilidade nas informações, consequência de falhas na sistematização dos dados sobre a evasão escolar no *Campus*, pois não há um sistema que contabilize adequada e precisamente os abandonos dos estudantes nos cursos. Desse modo, optamos pelos documentos institucionais físicos viabilizados pelo RACI e pelas informações disponibilizadas pelo SISAE, que nos trouxeram uma maior segurança nos dados.

De acordo com a análise dos dados estatísticos sistematizados por meio da coleta de dados em documentos internos da instituição pelo RACI, as taxas de evasão do *Campus* registram percentuais de 11,2% (2017), 14,4% (2018) e 11,2% (2019) nos cursos ofertados. Em relação aos índices apresentados, observamos uma diminuição das evasões de 14,4% em 2018 para 11,2% em 2019. Entretanto, em decorrência da pandemia, iniciada em 2020 e prolongada até o ano de 2021, não foi possível dar continuidade às observações desses dados. Entretanto, percebemos que, com a interrupção das atividades e aulas presenciais, esses percentuais de evasão no *Campus* podem apresentar um acréscimo significativo em relação ao abandono dos cursos, o que requer um estudo mais aprofundado desses novos casos.

Consideramos as entrevistas individuais como instrumentos facilitadores na análise dos fatores que levaram os estudantes a abandonar os cursos. Porém, houve dificuldades em coletar um maior número de amostras de participantes pois, de acordo com os dados de contato obtidos

pelo RACI e SISAE com base em formulários individuais, alguns discentes haviam trocado de contato e/ou endereço enquanto outros não atenderam as ligações. Houve, ainda, os que não quiseram participar da pesquisa em formato remoto, devido às dificuldades de acesso à internet em meio à pandemia mundial do coronavírus (covid-19), o que nos levou a pensar em diferentes estratégias de coleta de dados para esse contexto.

Tendo em vista a existência de formulários individuais nos arquivos do RACI em que constam os dados cadastrais dos estudantes, bem como seu motivo de saída da instituição, pode-se concluir que os discentes carecem de diálogo e maior aprofundamento dos fatores que os levaram a abandonar os cursos. Isso poderia ser solucionado por meio de entrevista em profundidade, tanto com estudantes quanto com os seus pais, como estratégia de intervenção e de ação para a diminuição das evasões.

Em termos conclusivos, ficou evidente com este estudo que, além dos fatores de evasão serem complexos e multicausais (DORE; LUSCHER, 2011), como destacamos no estudo em vários momentos, a decisão de abandonar os cursos não é de impulso momentâneo, mas resultado de um acúmulo de desajustes e situações vivenciadas na trajetória escolar que culminam com o abandono (SANTOS, 2010; MONTEIRO, 2009 apud FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015). Isso nos remete às entrevistas com os estudantes evadidos, em que os fatores apontados se relacionam uns com outros, dificultando a interpretação e a identificação em categorias de análise distintas. Desse modo, cremos que a desistência ocorre devido a um somatório de situações objetivas e subjetivas. Em virtude dessa constatação, sugerimos ao *Campus* o movimento contínuo de pensar, efetivamente, em estratégias e ações preditivas.

De acordo com o delineamento do perfil dos estudantes dos cursos técnicos, ficou evidente que os 1<sup>os</sup> anos demandam uma preocupação maior em relação à evasão. Na contramão do que é esperado, os jovens que ingressam nos cursos técnicos do *Campus* acabam, em sua grande maioria, solicitando transferência para outras escolas antes mesmo do término do primeiro ano de ingresso, não dando continuidade na carreira de formação da educação profissional técnica de nível médio concluindo essa etapa em curso de ensino médio. Nota-se que esse fato não é discutido no *Campus*, o estudante preenche um formulário com o motivo objetivo de sua saída, sem compromisso, quando o essencial seria uma entrevista com o estudante e os responsáveis para se compreender o contexto da motivação.

De certo modo, os estudantes valorizam a formação escolar, pois, mesmo não tendo êxito no curso técnico do *Campus*, apenas um participante não concluiu o ensino médio. Alguns dos entrevistados já ingressaram no ensino superior em outra instituição e outros demonstraram interesse em retornar ao IFC *Campus* Concórdia em curso superior, o que faz com os estudantes

criem e estabeleçam sentidos para a sua presença na instituição e mostra que ela ainda pode vir a proporcionar momentos importantes e necessários para a construção de significados nos projetos de vida dos discentes.

Dessa forma, constatamos que o baixo nível de escolaridade dos pais – a maioria possui ensino fundamental incompleto e completo e o maior nível de escolaridade foi o ensino médio completo – assim como a instabilidade das estruturas familiares tornam-se causas de desmotivação dos estudantes, pois ao compartilhar do mesmo nível de escolaridade dos pais os jovens acabam não atribuindo valor à ascensão profissional e desacreditam no estudo, o que prejudica o processo de formação desses jovens.

Em contrapartida, a família se torna essencial no suporte psicológico para o enfrentamento de desafios que se apresentam no dia a dia dos estudantes, impulsionando-os a continuar em busca de melhores condições de vida. Nesta pesquisa, ficou evidente que a família é, para a maioria desses jovens, um núcleo de apoio para seguirem em busca de seus projetos e sonhos.

Assim, a fim de que os jovens possam fazer escolhas mais assertivas em suas vidas, torna-se importante, além do conhecimento sobre si mesmo na construção e definição dos projetos pessoais, também, o conhecimento do projeto dos pais, o sentimento de pertencimento à família, a importância atribuída aos estudos e à formação profissional. Nesse sentido, a escola é essencial pois pode aproveitar-se do seu *status* formativo e apresentar formas adequadas de lidar com as diferenças, além de contribuir para os projetos futuros dos jovens.

Esta pesquisa possibilitou a apropriação do funcionamento e da organização estrutural da escola, bem como a necessidade do envolvimento dos profissionais da educação e sua responsabilidade com o acolhimento, em especial dos estudantes ingressantes nos primeiros anos dos cursos, fragilizados à transição do ensino fundamental para o ensino médio técnico.

Além do que, mesmo a instituição buscando, em suas atividades, oferecer gratuitamente moradia estudantil e refeições a diversos estudantes, principalmente àqueles que apresentam dificuldades financeiras em se manter estudando em turno integral, esse diferencial não exclui totalmente os índices de evasão no *Campus*.

Os fatores pessoais e escolares, na perspectiva dos estudantes, foram os responsáveis pela ocorrência da evasão. Os principais fatores pessoais foram a não identificação com o curso seguido da dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho, motivos pessoais e saudades da família. Em relação aos fatores escolares, foram citados o excesso de carga horária, as notas baixas e o processo avaliativo.



Outro aspecto da evasão, que ficou evidente neste estudo, encontra-se na dificuldade dos jovens em executar as atividades propostas pelos cursos. Isso está diretamente associado à sobrecarga de atividades e trabalhos, à carga horária elevada dos componentes curriculares, ao entendimento dos processos e critérios avaliativos. Tais fatores contribuem para que o estudante-jovem, muitas vezes, por dificuldades de adaptação à rotina da instituição e da organização e planejamento da sua própria rotina de estudos, bem como todo um conjunto de outras questões, acabe por sentir-se desestimulado a permanecer e dar continuidade ao curso.

Do mesmo modo, a retenção, além de possuir algumas causas em comum com a evasão, precisa ser considerada pela instituição. Neste caso, a Resolução nº 20/2019, que trata do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito do IFC, deve levar em conta também o êxito escolar, uma vez que a manutenção da matrícula do estudante, sem que este tenha conseguido prosseguir em seus estudos, resulta em um percurso educacional mais longo e mais custoso. Em virtude disso, muitas vezes, uma retenção pode vir a se tornar uma evasão.

Sendo assim, torna-se importante uma discussão que contemple uma integração entre os componentes curriculares envolvendo professores, gestores, estudantes e comunidade escolar sobre a matriz curricular prevista nos PPCs dos cursos. É nesse contexto que emerge a necessidade dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos constituírem-se em currículos integrados que viabilizem a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico, possibilitando que os estudantes envolvidos no processo educativo ultrapassem o domínio das ciências e da técnica e alcancem a formação integral.

Há um longo caminho a ser percorrido para estabelecer ações para manter o estudante, principalmente aqueles em vulnerabilidade devido à crise de recursos financeiros, nas instituições federais de ensino, pois muitos abandonam seus estudos para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, sem a formação escolar, os jovens acabam em trabalhos precários e com baixa remuneração.

Espera-se que as questões apontadas neste estudo e as dificuldades apresentadas possam subsidiar outras pesquisas com o intuito de garantir o atendimento ao estudante em cursos de qualidade.

Por fim, em relação a esta pesquisa, pode-se considerar que as diferentes formas de acessar o fenômeno investigado permitiram o entendimento de um contexto específico, o do IFC *Campus* Concórdia, fornecendo diversas informações e fomentando a exploração do assunto ao apresentar diferentes perspectivas de análise, não esgotando suas possibilidades, mas ensejando novos trabalhos que avancem na compreensão das informações obtidas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. (1997). In: FAVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina R. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. (p.73-92). Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007.
- ALMEIDA, Fabiana H. de; SILVA, Lucy L. M. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-UFS**, v. 16, n. 1, p. 75-85, jan./abr, 2011.
- AMORIM, Mário L.; PADOIN, Egre. O percurso da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais neste contexto. In: **Seminário Nacional da História e da Ciência e Tecnologia**, 15., 2016, Florianópolis. Trabalhos apresentados no evento. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: [https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473984255\\_ARQUIVO\\_ARTIGOSNHCTENVIADO.pdf](https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473984255_ARQUIVO_ARTIGOSNHCTENVIADO.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.
- ANJOS, Maylta B.; RÔÇAS, Giselle. (ORG.). As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Séries Reflexões na Educação**, v. 1, p. 188, 2017.
- ARANHA, Maria L. A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARAÚJO, Cristiane F. **A evasão escolar na educação profissional de nível: um estudo realizado com base na trajetória escolar e depoimento do aluno evadido**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Juliana C. Efetivação de Escolhas Profissionais de Jovens Oriundos do Ensino Público: Um Olhar sobre suas Trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, p. 35, 2005.
- BATISTA, Roberto L. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- BORDAS, 1997. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Estudo – MEC e Secretaria de Educação Superior. Brasília, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL, **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria geral da Presidência da República, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematico\\_juventude\\_br.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_juventude_br.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)> Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL, **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da juventude. 2. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm)> Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL, **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm)> Acesso em: 20 nov. 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: < Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL, **Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993**. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8731.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8731.htm)> Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL, **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm)> Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL, **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm)> Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 26 setembro 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> Acesso 23 nov. 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/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes, 2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2017.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plataforma Nilo Peçanha.** Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 27 setembro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro.** 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indicesde-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>>. Acesso em: 27 setembro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica INEP 2019.** Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. (SETEC) **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.** Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos R. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural.** Campinas: Papyrus, 1983.

BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CARVALHO, Cynthia Paes de. Jovens fora da escola - estudo sobre jovens e adultos fora da escola, a partir de dados da pesquisa sobre padrões de vida – ppv/ibge – 1996/1997. In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, set/2000, Caxambu, MG. Anais da XXIII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG): 2000, p. 28. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1801t.PDF>>. Acesso em: mar. 2021.

CASTRO, MARY G.; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, julho/2002.

CARA, Daniel; GAUTO, Maitê. Juventude: percepções e exposição à violência. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luis C.G (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, p. 171-196, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

CIAMPA, Antonio C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-INDÚSTRIA, 2., 2012, São Paulo, Anais eletrônicos [...]. São Paulo: UNINDU, 2012. Disponível em: <<https://silo.tips/download/a-educacao-profissional-de-nivel-medio-e-os-fatores-internos-externos-as-institui>> Acesso em: 24 mai. 2021.

COSTA, Áurea de C. “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000. Disponível em:<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2342/2080>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. (2003). In: FAVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina R. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. (p. 155-176). Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007.

DEITOS, Roberto A.; LARA, Angela M. B. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, 155-188, jan-mar. 2016.

DENZIN, Norman. K.; LINCON, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula E. N.; CASTRO, Tatiana L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson C.; MENDES, Josué S. (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVES, Luis Carlos G.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Maria; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luis C.G (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, p.19-54, 2007.

FERNANDES, C.; FREITAS, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FIGUEIREDO, kim N. R. W. A. **Evasão escolar: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – Campus Porto Nacional**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FIGUEIREDO, Natália G. S.; SALLES, Denise M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017.

FREIRE, Hilda B.; ROAZZI, Antonio; ROAZZI, Maira M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. v. 2, p. 35-40, 2015. Disponível em: [https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.2.1.721/pdf\\_4](https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.2.1.721/pdf_4). Acesso em: 23 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel. B.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento**, 2ª ed. Brasília: UNFPA, 2010.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação**. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Educação**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Cartilha do Estudante 2015**. Blumenau, 2015. Disponível em: <[http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/CartilhaEstudante\\_AF.pdf](http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/CartilhaEstudante_AF.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Estatuto do Instituto Federal Catarinense 2018**. Blumenau, 2018. Disponível em: <<https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Estatuto-do-Instituto-Federal-Catarinense.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)**. Blumenau: 2019. Disponível em: [http://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2\\_PDI\\_2019-2023.pdf](http://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2_PDI_2019-2023.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano estratégico institucional para a permanência e o êxito dos estudantes do instituto federal catarinense 2019 – 2021**. Blumenau: 2019a. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-20.2019-Plano-estrat%C3%A9gico-institucional-para-perman%C3%A2ncia-e-%C3%AAxito-ANEXO.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária (PPC) 2015**. Concórdia, 2015a. Disponível em: [http://tecnico-agropecuaria.concordia.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/18/2016/10/ppc\\_reformulado\\_\\_2015.pdf](http://tecnico-agropecuaria.concordia.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/18/2016/10/ppc_reformulado__2015.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos (PPC) 2015**. Concórdia, 2015b. Disponível em: [http://tecnico-alimentos.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/19/2016/10/pcc\\_alimentos\\_2015.pdf](http://tecnico-alimentos.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/19/2016/10/pcc_alimentos_2015.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet (PPC) 2017**. Concórdia, 2017. Disponível em: [http://tecnico-informatica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/20/2017/12/NOVO\\_PPC-T%C3%A9cnico-Integrado-em-Infom%C3%A1tica-para-Internet-2018-ERRATA.pdf](http://tecnico-informatica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/20/2017/12/NOVO_PPC-T%C3%A9cnico-Integrado-em-Infom%C3%A1tica-para-Internet-2018-ERRATA.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto político-pedagógico institucional (PPI)**. Blumenau: 2019. Disponível em: [http://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2\\_PDI\\_2019-2023.pdf](http://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2_PDI_2019-2023.pdf). Acesso em: 12 mai. 2021.

JOHANN, Cristiane. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KUENZER, Acácia Z. A Educação Profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo - SP: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜSCHER, Ana Z.; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, p. 147–176, 2011.

MACHADO, Ilma F.; SILVA, Rose M.; SOUZA, Maria de Lourdes J. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, mai./ago., 2016.

MALHOTRA, Naresch K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 4ª Edição, 2004.

MACHADO, Márcia R. A evasão nos Cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (2002 a 2006). 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELINO, Maria Quitéria dos S.; CATÃO, Maria de Fátima F. M.; LIMA, Cláudia M. F. de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia e Profissão**, v. 29, p. 544-557, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wdKqWDxszsfmC9m4p33XFS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.



MARGIOTTA, Umberto; et. al. O fenômeno do abandono escolar na Europa do Novo Milênio: Dados, políticas, intervenções e perspectivas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, set./dez., 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. Prefácio à “Contribuição à crítica da economia política”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, v. 1. p. 301, 1974b.

MEIRA, Cristiane. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MENEZES, Luciano O.; TREVISOL, Maria Tereza. Adolescentes e projetos de vida: um estudo com alunos do 1º ano do ensino médio. **Leleopoldianum**, ano 40, 2014, n. 110/111/112, p. 13-24.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1998.

MORÉ, Carmen. Leontina Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **Investigação qualitativa em ciências sociais**, v. 3, p. 126–131, 2015.

MOURA, Dante H. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas** (cap.1 O que é uma política pública?). 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2010.

MUNIZ, Marilene A. S. **Por que perdemos nossos alunos? Um estudo sobre evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

NERI, Marcelo (Coord.). **Motivos da evasão escolar**. 2010. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE\\_MotivacoesEscolares\\_fim.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_MotivacoesEscolares_fim.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. World youth report 2005: young people today, and in 2015. United Nations publication, 2005.

OIT. Organização Internacional do Trabalho (2009). Trabalho decente e juventude no Brasil. Brasília: OIT, 2009.

OZELLA, Sérgio; DE AGUIAR, Wanda. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97–125, 2008. Nível Médio, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999, 2ª edição.

PEREZ, José Roberto R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

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, p. 106-127, 2005.

RAITZ, Tânia R.; PETERS, Carmem F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. In: **Psicologia & Sociedade.** Ano XX, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/jNxSdtJbwbtPRXHBQwFwGMS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar.** 12ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALES, Paula E. N.; CASTRO, Tatiana L.; DORE, Rosemary. Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 3., 2013, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Rimepes, 2013.

SANTOS, Larissa M. M dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Wilnei F.; COSTA, Lidinei S.; ANJOS, Diany E. S. Dados educacionais com foco na evasão escolar: diagnóstico e desafios para o IFNMG - *Campus* Avançado Porteirinha. **Revista Educação e Políticas em Debate.** v. 10, n. 2, p. 838-854, mai./ago., 2021.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio.** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.** 2. ed. Chicago: The University of Chicago, 1993.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. 43, p. 13–46, 2018.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_


**ENTREVISTA INDIVIDUAL:**

1. Relate sua trajetória educacional, do ensino fundamental até o ensino médio (dificuldades, facilidades, relacionamento com colegas, professores, etc).
2. Você estudava e trabalhava ou somente estudava?
3. Quais expectativas você tinha quando optou por estudar no IFC Campus Concórdia? (o que você tinha em mente, o que você esperava encontrar no curso, como se deu a escolha pelo curso e pelo IFC).
4. Comente sobre o período que estudou no IFC? (como foi, o que você sentia, quais eram as suas dificuldades, facilidades, dúvidas, medos, relação com os colegas, professores, etc.).
5. Qual a percepção do processo de ensino-aprendizagem da instituição?
6. Como era o envolvimento com as atividades? Realizava as atividades propostas? Você participava de projetos?
7. Qual era o objetivo naquele momento? Você tinha o objetivo de concluir o curso?
8. O que levou você a tomar a decisão de abandonar o curso e o IFC? Essa decisão foi sua?
9. Você chegou a procurar algum tipo de orientação com coordenação de curso, coordenação de ensino ou professores?
10. Você atribui a sua saída da instituição a algum fator, situação, alguém ou alguma coisa que aconteceu na época?
11. Você continuou os estudos após sair da instituição?
12. O que você esperava encontrar na outra escola? (o que mudou com a sua saída).
13. Quando você abandonou o curso estava acontecendo algum problema familiar ou dificuldade financeira?
14. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?
15. Você morava com os pais quando estudava no IFC?
16. Vocês ajudavam nos afazeres de casas?

17. Você teve incentivo dos pais para estudar no IFC? A família apoia você nos estudos?
18. Quais as expectativas da sua família em relação ao aumento do nível de escolaridade?
19. Qual(is) dificuldade(s) você identifica em sua vida em decorrência de não ter concluído o curso no IFC?
20. Você continuou os estudos após a saída do IFC?
21. O que o IFC poderia ter feito para auxiliar na sua permanência e conclusão? O que você sugere para que o IFC possa reduzir o número de alunos que abandonam os cursos na instituição?
22. Qual importância você atribui ao curso ou ao IFC em sua vida e nos estudos?
23. Como você resumiria o IFC em uma palavra ou frase.



## ANEXO A- Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida

  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**  
**COORD GERAL DE ENSINO - CONCORDIA**

**DECLARAÇÃO Nº 2 / 2021 - CGE/CON (11.01.04.01.03.02)**

**Nº do Protocolo: 23351.000643/2021-10**

**Concórdia-SC, 05 de fevereiro de 2021.**

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu RUDINEI KOCK EXTERCKOTER, Diretor Geral, representante legal do Instituto Federal Catarinense - IFC *Campus* Concórdia, envolvido no projeto de pesquisa intitulado A EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFC *CAMPUS* CONCÓRDIA, NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES, declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Concórdia, 03 de fevereiro de 2021.

*(Assinado digitalmente em 08/02/2021 08:13 )*

LIANE SBARDELOTTO  
 PEDAGOGO-AREA  
 CGE/CON (11.01.04.01.03.02)  
 Matrícula: 1824637

*(Assinado digitalmente em 06/02/2021 18:15 )*

RUDINEI KOCK EXTERCKOTER  
 DIRETOR GERAL - TITULAR  
 DG/CON (11.01.04.01)  
 Matrícula: 1602015

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **2**, ano: **2021**,  
 tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **05/02/2021** e o código de verificação: **7bcd1ed95b**

## ANEXO B- Termo de consentimento livre e esclarecido para maiores de 18 anos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### PARA MAIORES DE 18 ANOS

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**A evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia: na perspectiva dos estudantes**”, trata-se de um estudo que vem sendo desenvolvido pela mestrandia Liane Sbardelotto junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sob orientação da Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira.

Na sua participação você será submetido a uma entrevista que consistirá em responder um roteiro de perguntas à pesquisadora do projeto, trata-se de uma entrevista individual. A entrevista será através de videoconferência.

Não haverá identificação do estudante participante da entrevista, assim como as respostas serão usadas apenas para análise da pesquisadora, que manterá em sigilo as informações prestadas, sendo que os resultados da pesquisa serão publicados ao final do trabalho, através de artigo científico ao qual os estudantes participantes poderão ter acesso através do envio por e-mail.

Este estudo pode apresentar riscos mínimos, mas possíveis aos participantes em relação à compreensão da sua participação, nestes casos, a fim de minimizar a possibilidade de ocorrência do risco identificado, caso venham a se concretizar, a pesquisadora fará a explicação sobre os objetivos e finalidades do estudo, disponibilizando o seu contato telefônico para qualquer dúvida e esclarecimentos do objeto da pesquisa. Além disso, alguns participantes podem sentir constrangimento, desconforto, intimidação ou invasão na sua intimidade em relação a algum questionamento, o que poderá ser minimizado pelo fato dos estudantes e suas respostas não serem identificadas e os participantes terem a liberdade de não responder ou mesmo desistir a qualquer tempo.

Com o intuito de minimizar estes riscos, serão tomados todos os cuidados referentes ao sigilo das informações. As entrevistas individuais serão gravadas, transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, no computador da pesquisadora, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Assim como, os dados coletados na instituição serão utilizados somente para fins do estudo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse período serão deletadas dos arquivos da pesquisadora.

Como benefício direto e imediato da participação do estudante destaca-se o reconhecimento como sujeito protagonista no processo de melhoria das ações e estratégias pedagógicas a serem adotadas pelo *Campus*, assim como o acompanhamento dos estudantes em risco de evasão escolar. Cabe destacar que os resultados da pesquisa serão extremamente necessários para o conhecimento dos fatores que levam os estudantes a evadirem do IFC *Campus* Concórdia, sendo estes disponíveis à comunidade escolar para discussão de alternativas e melhorias nos processos pedagógicos e nas ações que podem e vem sendo adotadas.



Caso concorde em participar da pesquisa, este termo será enviado através do google forms, para fins de registro da participação, tendo em vista o contexto atual de pandemia mundial.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, tendo sido aprovado em 26 de maio de 2021, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE), de nº 44906821.7.0000.5564.

Desde já agradecemos sua participação!

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Liane Sbardelotto - Pesquisadora Responsável  
Tel: (46) 9 99113-9733, E-mail: [liane.sbardelotto@ifc.edu.br](mailto:liane.sbardelotto@ifc.edu.br)  
Endereço para correspondência: Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia, Rodovia SC 283, km 17, CEP 89703-720 – Concórdia/SC, Fone (49) 3441-4800

Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira - Orientadora  
Tel: (49) 9 9202-9001 E-mail: [lisia.ferreira@uffs.edu.br](mailto:lisia.ferreira@uffs.edu.br)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax (49) 2049-3745

E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC– Brasil.

## ANEXO C- Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e responsáveis

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais ou responsáveis!

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC Campus Concórdia: na perspectiva dos estudantes**, desenvolvida por Liane Sbardelotto, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira.

Nesta pesquisa buscamos analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar dos estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia, a fim de compreender os motivos que levam os jovens a desistirem dos cursos pretendidos, bem como os fatores internos e externos à instituição e que não são explícitos, mas que podem vir a compor um cenário que dificulta a permanência, para assim, propor estratégias para prevenir e acompanhar os jovens e até mesmo aqueles com predisposição à evasão, com o intuito de ampliar as perspectivas de futuro e reduzir das taxas de evasão escolar.

Na participação seu filho(a) será submetido(a) a uma entrevista que consistirá em responder um roteiro de perguntas à pesquisadora do projeto, trata-se de uma entrevista individual. A entrevista será através de videoconferência.

Não haverá identificação do estudante participante da entrevista, assim como as respostas serão usadas apenas para análise da pesquisadora, que manterá em sigilo as informações prestadas, sendo que os resultados da pesquisa serão publicados ao final do trabalho, através de artigo científico ao qual os estudantes participantes poderão ter acesso através do envio por e-mail.

Este estudo pode apresentar riscos mínimos, mas possíveis aos participantes em relação à compreensão da sua participação, nestes casos, a fim de minimizar a possibilidade de ocorrência do risco identificado, caso venham a se concretizar, a pesquisadora fará a explicação sobre os objetivos e finalidades do estudo, disponibilizando o seu contato telefônico para qualquer dúvida e esclarecimentos do objeto da pesquisa. Além disso, alguns participantes podem sentir constrangimento, desconforto, intimidação ou invasão na sua intimidade em relação a algum questionamento, o que poderá ser minimizado pelo fato dos estudantes e suas respostas não serem identificadas e os participantes terem a liberdade de não responder ou mesmo desistir a qualquer tempo.

Com o intuito de minimizar estes riscos, serão tomados todos os cuidados referentes ao sigilo das informações. As entrevistas individuais serão gravadas, transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, no computador da pesquisadora, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Assim como, os dados coletados na instituição serão utilizados somente para fins do estudo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse período serão deletadas dos arquivos da pesquisadora.

Como benefício direto e imediato da participação do estudante destaca-se o reconhecimento como sujeito protagonista no processo de melhoria das ações e estratégias pedagógicas a serem adotadas pelo *Campus*, assim como o acompanhamento dos estudantes

em risco de evasão escolar. Cabe destacar que os resultados da pesquisa serão extremamente necessários para o conhecimento dos fatores que levam os estudantes a evadirem do IFC *Campus* Concórdia, sendo estes disponíveis à comunidade escolar para discussão de alternativas e melhorias nos processos pedagógicos e nas ações que podem e vem sendo adotadas.

Caso concorde em participar da pesquisa, este termo será enviado através do google forms, para fins de registro da participação, tendo em vista o contexto atual de pandemia mundial.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, tendo sido aprovado em 26 de maio de 2021, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE), de nº 44906821.7.0000.5564.

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo com a participação.

Nome completo do participante: \_\_\_\_\_

Nome completo do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Parentesco ou justificativa p/ guarda: \_\_\_\_\_

Liane Sbardelotto - Pesquisadora Responsável

Tel: (46) 9 99113-9733, E-mail: [liane.sbardelotto@ifc.edu.br](mailto:liane.sbardelotto@ifc.edu.br)

Endereço para correspondência: Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia, Rodovia SC 283, km 17, CEP 89703-720 – Concórdia/SC, Fone (49) 3441-4800

Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira - Orientadora

Tel: (49) 9 9202-9001 E-mail: [lisia.ferreira@uffs.edu.br](mailto:lisia.ferreira@uffs.edu.br)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Telefone e Fax (49) 2049-3745

E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC– Brasil.

## ANEXO C- Termo de assentimento para menores de 18 anos

### TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

#### PARA MENORES DE 18 ANOS

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**A evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC *Campus* Concórdia: na perspectiva dos estudantes**”, trata-se de um estudo que vem sendo desenvolvido pela mestranda Liane Sbardelotto junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sob orientação da Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira.

Na sua participação você será submetido a uma entrevista que consistirá em responder um roteiro de perguntas à pesquisadora do projeto, trata-se de uma entrevista individual. A entrevista será através de videoconferência.

Não haverá identificação do estudante participante da entrevista, assim como as respostas serão usadas apenas para análise da pesquisadora, que manterá em sigilo as informações prestadas, sendo que os resultados da pesquisa serão publicados ao final do trabalho, através de artigo científico ao qual os estudantes participantes poderão ter acesso através do envio por e-mail.

Este estudo pode apresentar riscos mínimos, mas possíveis aos participantes em relação à compreensão da sua participação, nestes casos, a fim de minimizar a possibilidade de ocorrência do risco identificado, caso venham a se concretizar, a pesquisadora fará a explicação sobre os objetivos e finalidades do estudo, disponibilizando o seu contato telefônico para qualquer dúvida e esclarecimentos do objeto da pesquisa. Além disso, alguns participantes podem sentir constrangimento, desconforto, intimidação ou invasão na sua intimidade em relação a algum questionamento, o que poderá ser minimizado pelo fato dos estudantes e suas respostas não serem identificadas e os participantes terem a liberdade de não responder ou mesmo desistir a qualquer tempo.

Com o intuito de minimizar estes riscos, serão tomados todos os cuidados referentes ao sigilo das informações. As entrevistas individuais serão gravadas, transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, no computador da pesquisadora, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Assim como, os dados coletados na instituição serão utilizados somente para fins do estudo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse período serão deletadas dos arquivos da pesquisadora.

Como benefício direto e imediato da participação do estudante destaca-se o reconhecimento como sujeito protagonista no processo de melhoria das ações e estratégias pedagógicas a serem adotadas pelo *Campus*, assim como o acompanhamento dos estudantes em risco de evasão escolar. Cabe destacar que os resultados da pesquisa serão extremamente necessários para o conhecimento dos fatores que levam os estudantes a evadirem do IFC *Campus* Concórdia, sendo estes disponíveis à comunidade escolar para discussão de alternativas e melhorias nos processos pedagógicos e nas ações que podem e vem sendo adotadas.

Caso concorde em participar da pesquisa, este termo será enviado através do google forms, para fins de registro da participação, tendo em vista o contexto atual de pandemia mundial.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, tendo sido aprovado em 26 de maio de 2021, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE), de nº 44906821.7.0000.5564.

Desde já agradecemos sua participação!

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Liane Sbardelotto - Pesquisadora Responsável

Tel: (46) 9 99113-9733, E-mail: [liane.sbardelotto@ifc.edu.br](mailto:liane.sbardelotto@ifc.edu.br)

Endereço para correspondência: Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia, Rodovia SC 283, km 17, CEP 89703-720 – Concórdia/SC, Fone (49) 3441-4800

Prof. Dra. Lísia Regina Ferreira - Orientadora

Tel: (49) 9 9202-9001 E-mail: [lisia.ferreira@uffs.edu.br](mailto:lisia.ferreira@uffs.edu.br)

( ) *Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas e sejam utilizadas para fins científicos.*

( ) *Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas mas não aceito que sejam utilizadas para fins científicos.*

( ) *Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.*

*Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.*

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFFS

Telefone e Fax (49) 2049-3745

E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó-SC– Brasil



---

*Emitido em 05/11/2021*

**DISSERTAÇÃO Nº 63/2021 - PPGE - CH (10.41.13.10.02)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 08/11/2021 13:59 )*

**CESAR CAPITANIO**

*TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS*

*CAPPG - CH (10.41.13.10)*

*Matrícula: 2069208*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.uffs.edu.br/documentos/> informando seu número: **63**, ano: **2021**, tipo: **DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **08/11/2021** e o código de verificação: **f885f63078**