

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

ERICA DIAS DE PAULA SANTANA

**MOTIVADORES PARA INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DE DOIS
CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NO IFPR CAMPUS CURITIBA**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2016

ERICA DIAS DE PAULA SANTANA

**MOTIVADORES PARA INGRESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DE DOIS
CURSOS SUBSEQUENTES NO IFPR CAMPUS CURITIBA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologia – Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Domingos Leite Lima Filho.

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S232m Santana, Erica Dias de Paula
2016 Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba / Erica Dias de Paula Santana.-- 2016.
124 f.: il.; 30 cm.

Disponível também via World Wide Web.
Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2016.
Bibliografia: f. 116-121.

1. Instituto Federal do Paraná - Curitiba (PR) - Estudo e ensino - Estudo de casos. 2. Ensino profissional. 3. Ensino técnico. 4. Aprendizagem. 5. Motivação na educação. 6. Educação para o trabalho. 7. Evasão escolar. 8. Tecnologia - Dissertações. I. Lima Filho, Domingos Leite, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 22 -- 600

Biblioteca Central do Câmpus Curitiba - UTFPR

Aos estudantes trabalhadores

Agradecimentos

Agradeço a todos que participaram desta importante etapa da minha vida. Foi um período de muito aprendizado e de muitas descobertas.

Agradeço aos estudantes que aceitaram participar dessa pesquisa e compartilhar suas dificuldades e expectativas.

Agradeço aos professores Nilson Marcos Dias Garcia, Mariléia Maria da Silva e Maria da Glória Carvalho Moura por aceitarem participar deste processo comigo, realizando apontamentos e sugestões.

Agradeço a todos os professores e funcionários do PPGTE pela presteza e partilha de conhecimentos e experiências.

Agradeço aos meus colegas do grupo de estudos GETET pela convivência e por tornarem o ambiente acadêmico leve, descontraído e por terem me dado o bem mais precioso que conquistei no mestrado, as novas amizades que fiz.

Agradeço especialmente ao meu orientador, professor Domingos Leite Lima Filho pela oportunidade e confiança.

Ao meu esposo, Leandro, pelo incentivo e por todo cuidado e compreensão durante este processo.

Ao Isaque, meu filho, que nasceu junto a este processo e que me inspira na luta diária.

RESUMO

SANTANA, Erica Dias de Paula. **Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba.** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

Esta pesquisa teve por objetivo identificar quais são os motivadores para procura, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes do IFPR Campus Curitiba com maior e menor número de estudantes formados. Por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionadas por um roteiro previamente elaborado, buscou-se traçar um perfil do estudante dos cursos técnicos subsequentes, identificar quais foram os motivos que os levaram à escolha de um curso técnico subsequente e quais são suas expectativas com relação a ele, compreender quais são seus principais obstáculos e de quais estratégias se utilizam para conseguir ultrapassá-los e, sobretudo, conhecer e compreender os motivadores para que permaneçam e concluam os cursos, apesar das dificuldades. Os sujeitos pesquisados foram 20 estudantes no último semestre dos cursos de Saúde Bucal e Eletromecânica do IFPR, Campus Curitiba. As análises foram realizadas considerando-se o contexto histórico, social e político em que os sujeitos estão inseridos e a partir do conhecimento e da compreensão das transformações ocorridas na legislação educacional e as razões que levaram a estas transformações. Compreende-se a dualidade estrutural da educação brasileira como característica de uma sociedade cindida em classes pautada no modo de produção capitalista e que encontra na educação, particularmente na formação para o trabalho, os meios necessários para se perpetuar. Entretanto, observamos que, independente do momento histórico, há lutas na tentativa de atribuir à educação um caráter de formação humana e integral e sem o propósito exclusivo de formar mão de obra. Dessa forma, observa-se o campo da educação profissional enquanto território de disputas e de construção de novas possibilidades. Na análise dos dados coletados, podemos compreender que os motivos que levam os estudantes a procurarem cursos técnicos subsequentes são a possibilidade de recolocação no mercado de trabalho, o prestígio profissional em carreiras que necessitam de formação específica, a impossibilidade de entrar no curso superior ou ainda a significação que dão à escola no processo de formação humana. As principais barreiras giram principalmente em torno da dificuldade de aprendizagem e da dificuldade em compatibilizar trabalho e estudo, além de aspectos familiares. Em geral, os estudantes vencem as barreiras e concluem os cursos pelo fato de encontrarem incentivos institucionais e familiares, além da necessidade de melhor colocação no mercado de trabalho. Quando questionados sobre os motivos que acreditam fazerem seus colegas desistirem, os estudantes entrevistados apontam para as mesmas dificuldades que enfrentam e atribuem fortemente a evasão a aspectos individuais, não citando aspectos sociais.

Palavras-chave: Educação profissional de nível médio. Permanência. Evasão. Cursos subsequentes.

ABSTRACT

SANTANA, Erica Dias de Paula. **Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba.** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

This research had as objective to identify which are the drivers for search, continuity and conclusion of two subsequent technical courses of IFPR Campus Curitiba with the highest and smaller index of graduates. Through semi-structured interviews addressed by an itinerary previously elaborated, it was looked for to draw a profile of the students of subsequent technical courses, to identify which were the reasons that lead them to the choice of a subsequent technical course and which are their expectations regarding the course, to understand which are their main obstacles and which strategies are used to get to cross them and, above all, to know and to understand the drivers so they stay and conclude the courses in spite of the difficulties. The researched subjects were 20 students in the last semester of the courses of Buccal Health and Electro Mechanics of IFPR Campus Curitiba. The analyses were accomplished considering the historical, social and political context in which the subjects are inserted and starting from the knowledge and understanding of the transformations happened in the education legislation and the reasons that lead to these transformations. The structural duality of the Brazilian education is understood as characteristic of a society divided in classes and ruled by the capitalist methods of production, which finds in the education, particularly in the professional training, the necessary ways to perpetuate. However we observed that, independently of the historical moment, there are fights in the attempt of attributing to the education a character of human and integral education, without the exclusive purpose of training workforce. So the professional education field is observed as a territory of disputes and construction of new possibilities. In the data analysis, we can understand that the reasons that lead the students to seek subsequent technical courses are the relocation possibility in the job market, the professional prestige in careers that need specific formation, the impossibility of being admitted at the university or still the significance that they give to the school in the process of human development. The main obstacles are mainly the learning difficulty and the difficulty in matching work and study, besides family aspects. Overall, the students win the obstacles and conclude the courses, because they find institutional and family incentives, besides the need of an improved job placement. When asked about the reasons that lead their friends to give up, the interviewed students pointed the same difficulties that they face and strongly attributed the choice of evasion to individual aspects, not mentioning social ones.

Keywords: Secondary education with a professional orientation. Continuity. Evasion. Subsequent courses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa no ensino técnico subsequente	45
Quadro 2 – Produção sobre evasão em cursos técnicos subsequentes	48
Quadro 3 – Matrículas ativas nos campi do IFPR	68
Quadro 4 – Matrículas ativas nos Campus avançados IFPR	69
Quadro 5 – Matrículas nos cursos ofertados pelo IFPR - Campus Curitiba	70
Quadro 6 – Colação de grau IFPR – Campus Curitiba, anos de 2012 e 2013.....	71
Quadro 7 – Grade Curricular curso Técnico em Saúde Bucal.....	74
Quadro 8 – Grade Curricular curso Técnico em Eletromecânica	77
Quadro 9 – Respostas ao questionário diagnóstico	79
Quadro 10 – Distribuição por sexo dos estudantes de cursos técnicos subsequentes	81
Quadro 11 – Caracterização dos sujeitos entrevistados	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de evasão e retenção	42
Tabela 2 – Evasão no programa de educação profissional.....	46
Tabela 3 – Distribuição percentual por sexo dos alunos, segundo modalidade de ensino (%).....	60
Tabela 4 – Distribuição percentual por idade dos alunos segundo modalidade de ensino (%).....	60
Tabela 5 – Distribuição percentual dos jovens por condição de estudo e trabalho, segundo modalidade de ensino (%)	61
Tabela 6 – Distribuição percentual de alunos, segundo jornada de trabalho (os que trabalham) e por modalidade de ensino (%)	61
Tabela 7 – Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino por motivos pelos quais que parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%).....	62
Tabela 8 – Motivos declarados para voltar para escola, entre os que pararam de estudar, segundo modalidade de ensino (%)	63
Tabela 9 – Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar, segundo Modalidade de Ensino	64
Tabela 10 – Aspectos que favorecem aos alunos continuem na escola, segundo modalidade de ensino	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Cirurgião Dentista
CEFET	Centros Federal de Educação Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAEP	Núcleo de Acompanhamento do Estudante e Apoio ao Professor
NUPE	Núcleo de Permanência e Êxito
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PJU	Projovem Urbano
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
TSB	Técnico em Saúde Bucal
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	19
2.1 BREVE DESCRIÇÃO HISTÓRICA	19
2.2 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO ENQUANTO ESPAÇO DE LUTA	30
3 EDUCAÇÃO E EVASÃO	37
3.1 EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NÚMEROS E CONCEITOS	37
3.3 PRODUÇÃO SOBRE CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES E EVASÃO	45
4 TRABALHO E JUVENTUDE	52
4.1 JUVENTUDE NO BRASIL	52
4.2 O DESAFIO DE COMPATIBILIZAR ESCOLA E TRABALHO	55
5 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS SUJEITOS	67
5.1 DO IFPR	67
5.2 O CAMPUS CURITIBA	69
5.3 DOS CURSOS	71
5.3.1 Técnico em saúde bucal	72
5.3.2 Curso técnico em eletromecânica	76
5.4 DOS SUJEITOS	78
6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS MANIFESTAÇÕES	84
6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE	85
6.2 APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS	87
6.3 ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	90
6.3.1 CATEGORIA 1 - MOTIVOS PARA O INGRESSO	90
6.3.2 CATEGORIA 2 - PRINCIPAIS BARREIRAS	97
6.3.3 CATEGORIA 3 - POR QUE CONTINUAR?	103
6.3.4 CATEGORIA 4 - MOTIVOS PARA ABANDONAR	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	122
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124

1 INTRODUÇÃO

As orientações e demandas trazidas pelo mercado de trabalho influenciam as Políticas Públicas para Educação que, na tentativa de atender a estas demandas, passam por uma série de transformações, tornando o processo de escolarização brasileiro de alguma forma atrelado à formação para o trabalho.

Ao realizarmos um breve retrospecto histórico da Educação Profissional em nosso país, observaremos uma série de mudanças na legislação com o propósito de encaixar o processo educacional nas demandas políticas e econômicas. Esse processo acabou por estabelecer uma dualidade estrutural, diferenciando a oferta educacional aos diferentes níveis econômicos dos estudantes.

Considerando que o próprio sistema econômico no modo de produção capitalista passa por mudanças, da mesma forma, as políticas públicas para educação profissional, com a finalidade de atender as novas demandas, se transformam.

Nas duas últimas décadas, as políticas públicas para a educação profissional passaram por intensas transformações. A mais recente delas aconteceu em 2008, com o advento da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais.

De acordo com dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹, o Brasil passou de um total de 927.978 matrículas na educação profissional e técnica em 2008 para 1.741.528 em 2014 e a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação dada pela Lei 13.005/14 é de até 2024 triplicar esta marca, passando dos 5 milhões de matrículas, sendo que no mínimo 50% delas devem ser ofertadas pelo setor público (BRASIL, 2014). A referida Lei aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece diretrizes e metas na área da educação com o propósito de melhorar os indicadores de alfabetização e inclusão, entre outros.

O país conta hoje com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados por todas as unidades da federação e esta rede ainda está

¹Censo escolar 2013.

em plena expansão. Reunindo todas as instituições federais que oferecem educação profissional em todos os níveis, são 562 unidades.²

De acordo com o Artigo 2º da Lei 11.892:

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos desta Lei (BRASIL, 2008a).

Estas instituições trazem nas suas Diretrizes e Concepções novos rumos para a Educação Profissional e têm por objetivo que “o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (BRASIL, 2007, p. 3), além de possuir como foco “a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2007, p. 3).

Compete aos Institutos Federais, além de outras ações educacionais, ministrar cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com a regulamentação legal (LDB e outras), tem-se que os cursos de educação profissional podem ser ofertados de maneira integrada com o ensino médio, em que as disciplinas do currículo básico e do currículo técnico acontecem na mesma instituição em um currículo integrado de matrícula única; na forma concomitante, em que o curso de ensino médio regular e a formação profissional têm matrículas diferentes, sendo realizadas na mesma ou em outra instituição; ou ainda de forma subsequente, em que a educação profissional é ofertada pela instituição para alunos que já concluíram o ensino médio regular. A Educação Profissional de Nível Médio pode ser ofertada pelas esferas Municipal, Estadual, Federal ou particular nas diferentes formas de oferta descritas anteriormente.

De acordo com dados do censo escolar 2013 (INEP, 2014), naquele ano, a Rede Federal era responsável por cerca de 16% do total de 1.441.051 matrículas na Educação Profissional, ou seja, 228.417 matrículas. A Rede Estadual ficou com 34%, a Rede Municipal com 2% e a Rede Privada, principal ofertante, com 48%.

Do total de 1.441.051 matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 1.102.661 são relativas a cursos concomitantes ou subsequentes, ou seja,

²As 562 unidades educacionais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica compreendem os 38 Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o CEFET-RJ, o CEFET-MG, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

76% do total. Na Rede Federal, a proporção é de 48% das matrículas para o ensino subsequente ou concomitante e 52% das outras formas de oferta.³

Embora tenha números tão expressivos, ainda há poucos estudos ocupando-se de analisar as relações e sujeitos presentes na Educação Profissional de Nível Médio, sobretudo na forma de oferta subsequente.

No ano de 2011, iniciei meu trabalho como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná, desenvolvendo atividades na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação. Nesta seção, meu trabalho era de cunho administrativo e consistia em planejar ações e desenvolver programas nos Campus nas áreas de extensão e pesquisa.

Em 2013, fui removida para o Campus Curitiba, mais especificamente na Seção Pedagógica, desenvolvendo atividades com os cursos técnicos subsequentes, quando, ao viver a realidade dos estudantes, passei a observar diferentes relações que se estabeleciam e influenciavam sobremaneira na permanência ou não dos estudantes na instituição. Muitas questões permeavam esta situação: a heterogeneidade dos estudantes, as características econômicas advindas da política de cotas adotada pela instituição, a não formação pedagógica dos professores, entre outras.

Uma das atividades desenvolvidas por mim na Seção Pedagógica era a de receber demandas apresentadas por estudantes e professores relativas ao andamento das disciplinas e dos cursos. As principais queixas apresentadas pelos estudantes referiam-se à forma como os professores conduziam as disciplinas, maneira esta que não julgavam justa e que, em suas opiniões, estava lhes prejudicando. Por sua vez, os professores alegavam que os estudantes não possuíam os conhecimentos mínimos necessários para dar continuidade aos estudos. Havia também uma preocupação por parte de alguns professores de não minimizar a complexidade e a qualidade dos conteúdos ministrados, o que alegavam ter acontecido na Educação Básica.

No diálogo entre estudantes e professores, percebi que o número de alunos nas salas de aula diminuía com o avanço do semestre letivo. A instituição não possuía números muito fidedignos quanto ao número de alunos que não davam continuidade aos estudos, mas era fato que eram muitos. Os professores relatavam

³Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

que o primeiro semestre era uma espécie de filtro, do qual muitos alunos não passavam.

As principais queixas giravam em torno da interpretação de textos e matemática básica. De acordo com os professores, muitos estudantes vinham do ensino médio com conhecimento insuficiente, colocando em xeque a qualidade da educação básica pública, uma vez que pelo menos 60% dos estudantes eram oriundos da escola pública, tendo em vista o percentual de vagas destinadas a este público pelos Editais de processo seletivo da instituição.

Todos estes aspectos, sobretudo o grande número de alunos que não concluem os cursos, transformaram-se na motivação desta pesquisa, que se destina a conhecer os sujeitos envolvidos nesse cenário, descrever e analisar as relações que se estabelecem dentro e fora da instituição, na tentativa de descrever os motivos que permitem que estudantes levem adiante sua formação, apesar dos obstáculos encontrados pelo caminho.

Desta forma, estruturou-se este problema de pesquisa na tentativa de identificar quais são os motivadores para procura, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Curitiba com maior e menor número de estudantes formados.

Os objetivos desta pesquisa buscam traçar um perfil dos estudantes que buscam cursos técnicos subsequentes, identificar quais foram os motivos que os levaram à escolha de um curso técnico subsequente e quais são suas expectativas com relação a ele, compreender quais são seus principais obstáculos e de quais estratégias se utilizam para conseguir ultrapassá-los e, sobretudo, conhecer e compreender os motivadores para que permaneçam e concluam os cursos, apesar das dificuldades.

Neste aspecto, torna-se imprescindível conhecer e compreender as transformações ocorridas na legislação educacional e as razões que levaram a elas. As análises serão realizadas considerando-se o contexto histórico, social e político, tendo em vista sua influência na organização da educação. Compreende-se a dualidade estrutural atribuída à educação brasileira como característica de uma sociedade cindida em classes, pautada no modo de produção capitalista e que encontra na educação, particularmente na formação para o trabalho, os meios necessários para se perpetuar.

Entretanto, observamos que, independente do momento histórico, há lutas na tentativa de atribuir à educação um caráter de formação humana e integral e sem o propósito de formar mão de obra. Dessa forma, observa-se o campo da educação profissional enquanto território de disputas e construção de novas possibilidades.

Pautando-se no trabalho como princípio educativo, onde a relação entre trabalho e educação se estabelece na afirmação do caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, esta pesquisa busca possibilidades de respostas para as questões apresentadas e se inicia com a apresentação de um breve histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destacando acontecimentos políticos importantes para a compreensão das transformações ocorridas.

No segundo capítulo, é discutido o papel da formação da classe trabalhadora e as disputas ocorridas nesse território, que levaram às muitas transformações na legislação. Na sequência, apresentam-se as características do ensino técnico subsequente e as particularidades do público que busca esta forma de ensino.

Em seguida, no terceiro capítulo, aborda-se a questão da evasão escolar e as diferentes conceituações utilizadas para descrever este fenômeno. Serão apresentados dados relativos à evasão na educação básica e no ensino superior e, particularmente, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta subsequente. Serão discutidas as características específicas do curso técnico subsequente e a produção realizada com os sujeitos dessa forma de ensino.

No capítulo 4, discute-se a questão da juventude no Brasil, descrevendo conceituações sobre essa fase da vida e destacando demandas específicas. Neste capítulo também serão apresentados e discutidos dados relativos à juventude brasileira e os desafios em se compatibilizar o trabalho e a escola.

Este trabalho classifica-se como exploratório, que, na descrição de Gil (1991), caracteriza-se como uma pesquisa com o objetivo de aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Os sujeitos participantes da pesquisa foram estudantes do último semestre do IFPR Campus Curitiba, dos cursos de Eletromecânica e Saúde Bucal. Os cursos foram escolhidos com base no número de estudantes concluintes dos cursos. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender os principais motivadores para o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos, além de entender o contexto social desses estudantes. Nas entrevistas, procura-se averiguar qual a percepção destes estudantes sobre os colegas que abandonaram o

curso, se notam algum padrão e se eles mesmos já pensaram, em algum momento, em não concluir o curso. Também se exploram as expectativas futuras frente ao término do curso e as contribuições que este traz para estes sujeitos.

A apresentação e a discussão dos dados foram realizadas em categorias de análise que consistem em compreender os motivos de ingresso e as expectativas que os alunos possuem em relação ao curso, identificar as principais barreiras enfrentadas no percurso de realização do curso, compreender as razões que os levam a superar as dificuldades e concluir o curso e entender, na visão dos estudantes permanentes, os motivos que levaram seus colegas a se evadir.

Nas considerações finais, buscou-se realizar uma reflexão sobre o tema da pesquisa, bem como tecer considerações sobre as relações estabelecidas no processo de conclusão ou abandono dos cursos técnicos subsequentes analisados.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Educação e formação profissional têm uma íntima ligação com o processo de desenvolvimento de nosso país. Desde o início do século XX, a crescente urbanização, a chegada da industrialização e a progressiva disseminação e modernização da produção capitalista passaram a trazer novas exigências educativas à população brasileira, demonstrando que “a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia” (ROMANELLI, 2014, p. 58).

Com a modernização do processo de produção, a capacitação para o trabalho produtivo tornou-se algo essencial para as relações capitalistas. O fortalecimento da produção capitalista exigia políticas públicas educacionais mais efetivas no que condizia com a preparação para o trabalho, tornando a educação profissional um importante espaço de disputas. Podemos perceber com o trecho a seguir:

a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Nesse sentido, entender como se deu a constituição da Educação Profissional em nosso país e entender os aspectos ideológicos envolvidos nesse projeto torna-se essencial para a compreensão do papel que essa modalidade de ensino ocupa em nossa sociedade hoje.

2.1 BREVE DESCRIÇÃO HISTÓRICA

Descreveremos aqui momentos históricos importantes relativos ao desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil. Não faz parte dos objetivos fundamentais deste trabalho esgotar este assunto, mas somente apresentar ao leitor a maneira como se delineou a construção das Políticas Educacionais para a Educação Profissional e sua articulação com a formação para o trabalho, bem como compreender as relações sociais, econômicas e políticas envolvidas nesse processo.

Ao observarmos aspectos da colonização, da formação social e do desenvolvimento de nosso país, percebemos que a formação do trabalhador no Brasil é realizada desde o princípio da colonização, em que os primeiros aprendizes eram os índios, e desde então sempre teve a característica de ser destinada aos filhos dos trabalhadores, classe menos favorecida econômica e socialmente e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

As Casas de Fundição, os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, muitos foram os locais em que a profissionalização da população aconteceu no decorrer de nossa história.

É do ano de 1809 a primeira notícia de uma ação governamental preocupada com a profissionalização da população, “quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o ‘Colégio das Fábricas’, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de manufatureiras em terras brasileiras” (BRASIL, 1999, p. 5).

Em 1889, após a abolição do trabalho escravo, o número de fábricas no país é de 636 e a economia do país é pautada na agroexportação, com “predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas” (BRASIL, 2007, p. 2).

No ano de 1909, o então presidente da república, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro, cria dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas nos diversos Estados da República.

O Decreto em questão previa a admissão de alunos na idade entre 10 e 13 anos com o intuito de formar operários e contramestres por meio do ensino prático e dos conhecimentos técnicos necessários. O Decreto é criado com o propósito de permitir “às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” [sic] (BRASIL, 1909, p. 1), além de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” [sic] (BRASIL, 1909, p. 1). Fica claro que a formação para o trabalho destinava-se à classe menos favorecida economicamente e com o propósito de ocupar a população para que afastasse possíveis problemas causados pela ociosidade.

A criação destas escolas deixa claro o público ao qual se destinava, tratava-se de ocupar os filhos dos pobres e não permitir que, ao não desenvolver “hábitos de trabalho profícuo”, pudessem vir a se tornar um incômodo para a sociedade ao se

envolverem com a criminalidade. O trabalho é visto como redentor de problemas sociais, além, é claro, de suprir a demanda industrial que surgia naquele momento.

A década de 1920 caracterizou-se como período de grande expansão da educação profissional, com cursos voltados para a indústria e para os serviços, com o intuito de atender a demanda decorrente do crescimento da industrialização e a crescente urbanização do país. Em 1927, é sancionado o projeto de Fidélis Reis que, de acordo com Machado (1989), deveria prever a educação profissional como obrigatória; entretanto, este item foi alterado “como decorrência de forte oposição que sofreu esse projeto, por parte das classes mais favorecidas” (MACHADO, 1989, p. 27).

A partir de 1930, como reflexo do cenário internacional, o Brasil desencadeou um processo de industrialização que passou a demandar uma maior profissionalização da mão de obra, nos setores industrial, comercial e de serviços, e tornou-se “imperativo que os governos prestassem uma atenção maior ao serviço destinado ao preparo de pessoal para fábricas, as usinas e as oficinas” (FONSECA, 1961, p. 206), uma vez que o país deixou sua essência agrícola e passava a assumir-se como nação industrial.

O “processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional” (MOURA, 2007). A necessidade de preparação de mão de obra capaz de atender a demanda industrial trouxe transformações na legislação educacional.

Em 1931, no governo provisório de Getúlio Vargas, sob a ótica de ideais liberais, Francisco Campos, então ministro do recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto 19.890/31, organiza o ensino secundário contendo duas etapas. A primeira delas era organizada em cinco anos, conhecida como curso fundamental, e a segunda em dois anos, tendo como objetivo uma adaptação para escolhas profissionais futuras. A forma como o ensino secundário foi organizado “dificultava a participação das classes mais baixas” (OTRANTO; PAMPLONA, 2006, p. 9), pois demandava altos gastos com materiais e uniformes. Somente o ensino comercial foi regulamentado, entretanto, não habilitava o estudante a prosseguir com o ensino superior. Esta situação acentuou a dualidade do sistema de ensino brasileiro, diferenciando o ensino permitido às classes mais e menos favorecidas.

Em 1932, foi assinado o Manifesto dos Pioneiros que “combatiam o dualismo entre o ensino cultural e o profissional e o centralismo, por parte do Estado, em matéria de educação” (MACHADO, 1989, p. 39) e algumas dessas ideias foram incorporadas pela Constituição de 1934.

Entretanto, logo em 1937, com a tomada do poder por Getúlio Vargas, foi outorgada nova Constituição, que não incluía os ideais do Manifesto dos Pioneiros, como, por exemplo, a instituição da escola única e universal. Pelo contrário, extinguiu a vinculação de recursos públicos destinados à educação.

É no ano de 1937 que a Educação Profissional aliada à educação básica formal tomou dimensões constitucionais, quando o artigo 129 da referida constituição apresentava a seguinte redação:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Percebe-se que há uma nítida distinção entre a educação oferecida às diferentes classes sociais, caracterizando o ensino profissional como vocacional e destinado aos filhos dos pobres. Fica nítida a ação governamental no processo de aprofundamento das desigualdades ao não oferecer igualdade no processo educacional.

Em 1942, iniciou-se uma reforma na educação brasileira dada por uma série de Decretos-Leis que ficaram conhecidos por Leis Orgânicas da Educação, também conhecidas como reforma Capanema, por ter sido liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. As referidas leis tratavam do ensino secundário e industrial.

Com o advento das novas leis originadas pela reforma, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, separados em científico e clássico, com duração de três anos e com o propósito de preparação para o ensino superior. A parte final do secundário, caracterizada como educação profissionalizante, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, “todos com

mesmo nível e duração do colegial, entretanto, não habilitavam para ingresso no ensino superior” (MOURA, 2007, p. 9).

A reforma continuou mesmo com a queda de Getúlio Vargas, quando foram decretadas novas Leis Orgânicas que tratavam do ensino primário, normal, agrícola e comercial com a criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC) (ROMANELLI, 2014).

Criado para ser “um órgão privado, encarregado de criar e ministrar cursos para aprendizes e operários de várias empresas, dirigido pelos empresários e mantido com recursos vindos das indústrias através do fundo de aposentadorias e pensões” (MÜLLER, 2010, p. 198), o SENAI constituiu-se naquele momento como aliado do governo na profissionalização da população e até os dias de hoje caracteriza-se como um importante ofertante de Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com Romanelli (2014), o SENAI estruturou-se como um “sistema de ensino paralelo ao sistema oficial de representação” e salientando o interesse do governo em transferir a formação profissional para órgãos privados.

Dessa forma, estudiosos da educação brasileira consideram que a Reforma Capanema “contribuiu para a consolidação da estrutura elitista do ensino brasileiro” (MACHADO, 1989, p. 34) e caracterizou-se como uma profunda marca de dualidade do sistema de ensino brasileiro, diferenciando a educação dada às diferentes classes econômicas. Além disso, retirou do Estado a responsabilidade pela formação profissional em detrimento do setor privado.

No ano de 1946, o Brasil ganha uma nova Constituição, “caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados” (ROMANELLI, 2014, p. 175) e passou a estabelecer que as diretrizes e bases sobre a educação eram tarefa da União. Novamente foram vinculados recursos públicos mínimos para o investimento em educação. Deu-se início a um intenso debate sobre a Legislação de Diretrizes e Bases da educação nacional.

Marcado por grande efervescência política, o período que antecedeu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 4.024/61, foi de grande debate acerca do papel da educação na sociedade brasileira e “refletiu as contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular” (MOURA, 2007, p. 11).

Prova disto foi que a Lei levou treze anos para ser aprovada e o processo de formulação foi marcado por disputas políticas de grupos com interesses diferentes.

Se por um lado grupos hegemônicos questionavam a ação política sobre a escola, de outro havia resistência por parte da população, que reivindicava igualdade de condições para dar continuidade aos estudos. O processo de discussão e construção desta lei caracterizou-se como exercício importante na construção da educação nacional.

A partir da Lei 4.024/61, o ensino brasileiro ficou estruturado em três níveis: o grau primário, obrigatório a partir dos sete anos e comum a todos os estudantes; o grau médio, composto pelos ciclos ginasial e colegial; e o grau superior, para todos os concluintes do grau médio que fossem admitidos nos testes de seleção.

Com a promulgação da Lei, a legislação educacional buscava colocar um fim, mesmo que em caráter meramente formal, à dualidade do ensino. A nova Lei “dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação” (MOURA, 2007, p. 11). Teoricamente, todos os estudantes concluintes do ensino profissional ou do ensino colegial poderiam prosseguir com os estudos de nível superior. Na prática, os conteúdos ministrados no ensino profissional não abordavam de forma suficiente os assuntos contidos na admissão para o ensino superior, priorizando assim os concluintes do colegial para a entrada neste nível.

A educação, muito valorizada pelo governo estabelecido pelo golpe civil militar de 1964, passou mais uma vez por transformações e “aparece como a grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário” (MOURA, 2007, p. 11).

Centradas na ideia de educação para o trabalho, as ações educacionais desse período tinham como aspecto principal atender ao processo de modernização do país, buscando aumentar o número de trabalhadores capacitados, centrando-se no desenvolvimento econômico, valorizando assim a Educação Profissional.

A Lei 5.692 de 1971 “torna, de maneira compulsória, técnico profissional todo o currículo do segundo grau” (BRASIL, 2009, p. 5), expondo o objetivo de capacitar profissionais o mais rápido possível. A obrigatoriedade da profissionalização no ensino secundário foi caracterizada por Cunha (2014, p. 914) como “talvez o maior fracasso da ditadura no campo educacional” e curiosamente não encontrava apoio expressivo para sua implantação dentro ou fora do Ministério da Educação (MEC).⁴

⁴A United States Agency for International Development (USAID) – agência norte-americana com a qual o MEC havia firmado um convênio em 1965 com a finalidade de contratação de assistência

Desse modo, para que o projeto de lei fosse aprovado, o MEC se valeu de métodos autoritários, o que culminou inclusive no cancelamento da V Conferência Nacional de Educação, espaço ocupado por muitos opositores à implantação da profissionalização compulsória do secundário. Mesmo com resistência, a Lei foi aprovada, entretanto, os debates mantiveram-se e culminaram posteriormente na rediscussão e na readequação da referida Lei, de acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p. 16):

Com o fim do “Milagre econômico” em meados dos anos 1970 e fortes pressões sobre o regime militar, planos e programas foram implementados junto às populações das áreas mais pobres. Ainda no final dessa década, a profissionalização universal e compulsória empreendida pela lei n. 5.692/71 é flexibilizada pelo Parecer do CFE n. 75/76 e consolidada pela lei n. 7.044/82 com as seguintes alterações: a) substituição de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” (caput do art. 1º); b) absorção de “preparação para o trabalho” como elemento da “formação integral do aluno” em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus (art. 4º, parágrafo 1º); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4º, parágrafo 2º).

A promulgação da Lei 9.394 de 1996 trouxe disposições sobre a Educação Profissional separadamente da Educação Básica, mas que permitem que ela seja integrada ao Ensino Médio. Como encontramos no histórico da educação profissional escrito em 2009 pelo MEC, essa nova formatação trazida pela LDB de 1996 estaria:

superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 2009).

Entretanto, não é essa a análise de pesquisadores da educação brasileira, entre eles Saviani (1997), que consideram a LDB “minimalista e vazia”, com a intenção de regulamentações pontuais mediante decretos que, caso a caso, encaminharam as regulamentações legais e as políticas educacionais pelo viés da privatização e do neoliberalismo.

técnica para a educação profissional brasileira – não recomendava a decisão de profissionalização compulsória e universal no secundário, “já que essa agência valorizava os modelos vigentes nos Estados Unidos, onde isso não existia” (CUNHA, 2014, p. 918).

A redação da LDB no capítulo relativo à educação profissional é genérica e imprecisa:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996a).

De acordo com Lima Filho (2002, p. 180), “a característica fundamental desta LDBEN seria, então, o seu caráter flexível, inespecífico e minimalista” e se constituiu de forma alinhada “à política de redução do papel do Estado enquanto provedor dos serviços sociais básicos, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional”.

Cêa (2006) considera o período entre 1997 e 2004 como o mais polêmico da Educação Profissional no Brasil. Essa atribuição é feita, sobretudo, tendo por base a promulgação do Decreto 2.208/97, que trouxe uma caracterização diferenciada à educação profissional a partir dessa data, configurada em capítulo específico da LDB como modalidade educacional.

De acordo com o Decreto 2.208/97, a educação profissional pode ser ofertada nos níveis básico, técnico e tecnológico, definidos da seguinte forma:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Com a promulgação do Decreto 2.208/97, o artigo 36 da LDB passa a ser negligenciado, pois este decreto impediu a oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, como era possível pela disposição da LDB. A partir do decreto 2.208/97, a concomitância e a sequencialidade são colocadas como únicas alternativas para a oferta da educação profissional em nosso país.

Dessa forma, esse Decreto propiciou a institucionalização de um sistema de educação profissional paralelo à educação básica e, além disso, fortaleceu espaços privados, que, a partir disso, contam com verba pública para ofertar educação profissional, visando atender demandas de mercado.

O Decreto 2.208 de abril de 1997 surge como atendimento de exigências do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para cessão de um empréstimo no valor de US\$ 250 milhões com o objetivo de “implantar no país uma nova rede de ensino técnico” (LIMA FILHO, 2002, p. 203). As condições que cercavam o empréstimo

envolveram o compromisso do governo brasileiro para com a edição de medidas legais visando adequar a educação profissional do país às diretrizes e prioridades do BID, condicionalidade para a obtenção do financiamento junto àquela agência internacional (LIMA FILHO, 2002, p. 203).

Finalizadas as negociações que envolviam o empréstimo, foi criado o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que se estabeleceu como o “principal instrumento de implantação do novo modelo de educação profissional no país” (LIMA FILHO, 2002, p. 204), concebido de forma a atender as exigências do BID para a educação brasileira, exigências estas preocupadas em articular capacitação profissional e empregabilidade e impedindo que gastos com a capacitação profissional fossem “desperdiçados” ao proporcionar capacitação para grupos que não irão exercer a atividade profissional. A forma como a política de renovação da educação profissional e tecnológica estava sendo conduzida recebeu inúmeras críticas durante o período de vigência do Decreto e

os sujeitos políticos dessas críticas (especialmente entidades de classe de trabalhadores e estudiosos sobre o tema) recrudesceram os debates em torno das problemáticas prescrições do decreto 2.208/97 por ocasião da eleição presidencial de 2002 e durante o primeiro ano do governo Lula (CÉA, 2006, p. 5).

Com a mudança de gestão ocorrida em 2002, este Decreto passa por denso debate e é substituído pelo Decreto 5.154/2004, que fortalece o artigo 36 da LDB, estimulando a rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho na modalidade assim chamada de “educação integrada” (CÊA, 2006).

No ano de 2008, a educação profissional passou por outra mudança importante, a promulgação da Lei 11.892, que cria os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, que consiste na transformação de Instituições Federais que ofertam Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis. Essa nova estrutura busca oferecer educação profissional e tecnológica verticalizada prevendo a oferta de ensino médio integrado ao ensino técnico e apresenta as seguintes finalidades e características:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008a).

Os 38 Institutos Federais criados pela Lei 11.892 resultaram da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e atribuíram a estas

instituições autonomia para criação e implantação de cursos em todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, documento responsável em nortear a constituição dos Institutos Federais, estas instituições se caracterizam como um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica propiciada a partir do potencial criado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008b, p. 3).

Ainda de acordo com este documento, “o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2008b, p. 3).

A intenção é que esse novo formato responda “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2008b, p. 3). Há ainda a apresentação de novas perspectivas ao Ensino Médio, com a reserva de 50% do total de vagas ofertadas para esta modalidade.

Entretanto, a educação enquanto território de lutas não passa por transformações sem que haja discussões, debates e polêmicas. Nesse sentido, Otranto (2010, p. 3), em um trabalho que discute a criação e a implantação dos Institutos Federais, coloca que “cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs”. As Escolas Agrotécnicas temiam a perda da autonomia e, embora demonstrassem o interesse em aumentar a oferta de vagas, preocupavam-se com a possível perda de identidade; entretanto, foram convencidas a integrar a rede, transformando-se em Campus do Instituto Federal de seu estado.

Ainda de acordo com Otranto (2010, p. 7), os CEFETs também olhavam com desconfiança a proposta de transformação em Institutos Federais e havia grande anseio por transformarem-se em Universidades Tecnológicas, como havia acontecido no Paraná em 2005; entretanto, cederam à transformação por acreditar que a mudança proporcionaria “a todas as instituições denominadas CEFETs iguais condições de crescimento e reconhecimento” (OTRANTO, 2010, p. 8). Houve resistência pelos CEFETs Minas Gerais e Rio de Janeiro, que não aderiram à mudança e que, ainda de acordo com Otranto (2010, p. 10): “a desobediência do

CEFET-MG e do CEFET-RJ vem causando alguns transtornos para as duas instituições, que vão desde dificuldades de contratação de docentes e técnicos, até impedimentos para a abertura de novas unidades descentralizadas”.

Com relação às Escolas Vinculadas, também houve um intenso debate sobre a transformação e a possibilidade da autonomia na oferta de ensino superior – em geral ofertada pela Universidade Federal à qual era vinculada – foi fator de bastante discussão para aqueles que pretendiam aderir à proposta. Entretanto:

a relação de confiança com as universidades e desconfiança na política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto, fizeram com que 24 das 32 Escolas Vinculadas optassem por não aderir à proposta do IFET e se mantivessem junto às universidades federais (OTRANTO, 2010, p. 13).

Composta por 38 Institutos Federais, CEFET-MG, CEFET-RJ, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II, a Rede encontra-se em plena expansão, a despeito de todo o debate em torno de sua criação.

2.2 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO ENQUANTO ESPAÇO DE LUTA

As determinações e contradições do modo de produção capitalista estabelecem impactos sociais complexos em todas as esferas da sociedade. Para além dos aspectos econômicos, as relações e disputas estabelecidas na sociedade caracterizam o interesse em organizar as funções e instituições sociais de forma que sejam reproduzidos socialmente os interesses e objetivos do capital.

Com a apropriação privada da terra e a cisão da sociedade em classes, as desigualdades passam a expressar-se, sobretudo, nos rendimentos individuais oriundos do trabalho. Dessa maneira, a possibilidade de ascender socialmente, muito embora distante, existe e desperta em muitos o desejo de melhorar suas condições econômicas e sociais.

No trabalho de Enguita (1989) – **A face oculta da escola** –, o autor, ao fazer uma reflexão do papel social da escola por meio de um resgate histórico que inicia na Idade Média e vai até o século XX, descreve a formação da escola de massas e identifica em sua análise aspectos importantes que influenciaram o desenvolvimento

desse formato de educação. Enguita (1989, p. 105) afirma que “sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção” e este processo nem sempre se efetuou no próprio processo de produção. Nas relações estabelecidas no período feudal, a formação para o trabalho acontecia durante o próprio trabalho. A escola, ou outra instituição, eram desnecessárias na manutenção das relações sociais estabelecidas.

Na Idade Média, a formação para o trabalho também não necessitava de instituições específicas, entretanto, a formação acontecia no intercâmbio familiar, como descreve Enguita (1989, p. 106).

As crianças eram enviadas a outra casa com um contrato ou sem ele. Ali aprendiam boas maneiras e talvez fossem levadas a uma escola, embora estas não fossem apreciadas pelas classes altas. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos e os jovens encarregados de sua educação e eles próprios [...] Esta era a via normal de aprendizagem, enquanto a escola, pelo menos além das primeiras letras, ficava reservada para os que estavam chamados a ser copistas ou algo similar.

Para além do fato de aprenderem ofícios e bons modos, era procurada nesse processo a perpetuação das relações sociais e de produção. Neste mesmo trabalho, Enguita (1989) apresenta que a escola destinada à formação literária e acadêmica não era de interesse da nobreza neste momento histórico. Com o desenvolvimento da manufatura, este quadro se modificou e surgiram instituições, como orfanatos e internatos, que se tornaram muito rentáveis para os industriais que exploravam a mão de obra infantil disponibilizada por estas instituições. Escondidos em um discurso de “educação para o povo” (ENGUITA, 1989, p. 110) estavam os verdadeiros interesses da classe dominante: forjar, desde a infância, uma mão de obra habituada aos aspectos necessários para a produção efetiva no ambiente fabril.

A partir destas modificações no modo de produção, a escola já não possui interesses primariamente religiosos, como descreve Enguita (1989, p. 114):

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.

A lógica industrial converteu escolas em verdadeiras instituições militares em que a disciplina era fundamental, “o ensino ou instrução ficavam em um segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura etc..” (ENGUITA, 1989, p. 118), despertando nas crianças os hábitos perseguidos pelos industriais.

Certamente não foi sem conflitos que se deu o processo de escolarização na Europa. “Mais que uma evolução, a história da educação é uma sucessão de revoluções e contrarrevoluções” (ENGUITA, 1989, p. 129). A escola neste contexto se tornou espaço para disseminação dos ideais da classe dominante e desenvolvimento de aptidões necessárias para servir o capitalismo, adotando inclusive princípios de produção em sua organização (ENGUITA, 1989, p. 127).

Muitas são as contradições encontradas na escola e, muito embora ela se coloque a cumprir os objetivos de um modo de produção capitalista, ela falha em muitos momentos. Enguita (1989) apresenta algumas destas contradições, como, por exemplo, o trabalho por conta própria, o trabalho doméstico e o trabalho agrícola.

Dentro da estrutura dominante, a escola não é apenas um instrumento de subordinação e disseminação de valores impostos pela lógica econômica, mas possui relativa autonomia e valores próprios. Essa relativa autonomia permite à escola caminhar na sociedade como algo além de um aparelho ideológico do Estado e caracteriza-se como espaço em que se pode construir uma nova forma de organização. De acordo com Enguita (1989, p. 218):

embora possamos caracterizar a escola, em geral, como uma instituição que busca moldar as pessoas, não é possível ignorar que estas não são simples matérias-primas ou produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa, como sugere a metáfora da tábula rasa.

No Brasil, o processo de escolarização seguiu suas particularidades devidas ao processo de colonização, entretanto, seu desenvolvimento, sobretudo a partir do Brasil República, preservou a essência de um país industrializado e que enxergava na educação escolar os meios de prover a mão de obra e a mentalidade necessária para atender as demandas econômicas. Isso se refletiu nas disputas políticas, como veremos adiante.

A conceituação dada ao projeto de sociedade e a forma como o trabalho é visto dentro desta conceituação guiam diferentes vertentes sobre o seu papel e como deve ser encaminhado o trabalho e sua relação com a educação.

O trabalho e a educação concebidos como atividades especificamente humanas (SAVIANI, 2007, p. 152) denotam uma perspectiva dada à educação e ao processo de escolarização para além de uma formação técnica destinada à execução de atividades no processo produtivo. O trabalho caracterizado enquanto capacidade de modificar a natureza a fim de atender a demanda humana faz com que a relação homem-trabalho seja uma relação de coexistência, considerando que a modificação da natureza é essencial para garantir sua existência; por isso, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação então coincide com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma, o processo de produção do homem para sua existência, sendo ao mesmo tempo seu processo de educação, faz também do homem um ser histórico, visto que a transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados é a sua educação e o que permite a perpetuação de sua espécie.

Entretanto, a apropriação privada da terra, corroborada pelo processo de produção capitalista, e a industrialização, com a apropriação privada dos meios de produção e de parte da produção social relativa ao excedente, trouxeram uma nova perspectiva para a relação entre educação e trabalho, pois isso “tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar” (SAVIANI, 2007, p. 155) e “essa divisão de homens irá provocar uma divisão também na educação”.

O crescimento industrial e o desenvolvimento da maquinaria trouxeram especificidades menos complexas para que o homem executasse as tarefas antes realizadas de forma artesanal, como vemos em Marx (1988, p. 15): “como maquinaria, o meio de trabalho adquire um modo de existência material que pressupõe a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das ciências da Natureza”.

Embora menos complexa do ponto de vista de conhecimentos necessários para sua execução, havia a necessidade de um conhecimento comum, dessa forma: com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica (SAVIANI, 2007, p. 159).

Com a educação mínima viabilizada à população de uma forma geral, todos estavam aptos a exercer as funções no ambiente fabril e, tendo em vista as demais necessidades existentes na indústria, houve a necessidade de qualificações específicas que, dessa forma, proporcionaram o surgimento de cursos de aperfeiçoamento técnico não necessariamente atrelados à formação formal.

O processo educacional foi dividido em duas partes: aquela destinada a atender os filhos da classe trabalhadora, para que pudessem ser moldados também como trabalhadores, e aquela destinada a atender aos proprietários, os quais deveriam capacitá-los para serem futuros proprietários e dirigentes e assim perpetuar as posições sociais e melhor atender ao modo de produção proposto.

Assim, observamos que a “separação entre escola e produção não coincide exatamente entre trabalho e educação” (SAVIANI, 2007, p. 157); é por isso que o processo de educação para a produção, no percurso da história, não estará sempre localizado na escola no formato como o conhecemos hoje.

Da mesma forma, observamos que:

a escola representa um importante papel na consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e ao poder da igreja e do Estado absolutista. Ela nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 3).

O formato que a escola adquire na sociedade capitalista e os objetivos que busca atender caracterizam os propósitos ansiados pela classe dirigente.

Desde longa data, no Brasil e no mundo, à educação é associado um aspecto de redenção de “todos os males” e de redução das desigualdades sociais provocadas pelas relações capitalistas de produção. A educação é colocada como a grande possibilidade de melhorar as condições econômicas e a meritocracia é estimulada, deixando de lado uma contextualização social e a análise crítica da situação.

Capacitar-se para o trabalho e estar em condições de alcançar um posto de trabalho melhor remunerado e melhor reconhecido socialmente se estabelece como algo necessário, e para os detentores dos meios de produção, nas relações capitalistas de produção, é fundamental manter a classe operária em condições de

executar da maneira mais eficiente possível as atividades no interior da indústria e da produção em geral.

Nesse contexto, o Estado assume importante papel no processo de manutenção das relações sociais necessárias à manutenção do capital: "a necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades" (ROMANELLI, 2014, p. 24). Este aspecto não é algo recente ou particular ao processo de escolarização brasileiro.

Como nos indica Freire (1996), a educação não é neutra, e a construção do processo brasileiro de escolarização, do mesmo modo, não se estabeleceu de forma neutra.

Desta maneira, a educação escolar básica estruturada em ensino fundamental e médio possui função estratégica central na construção de uma nação no que tange à cultura, ao social, ao político e ao econômico e, assim, estabelece condição para uma relação hegemônica e não subalterna com as demais nações. (FRIGOTTO, 2005, p. 72).

No Brasil, o processo de divisão entre educação e trabalho não foi diferente:

Até meados da década de setenta, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica (BRASIL, 1999, p. 3).

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas. "Estabeleceu-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)" (BRASIL, 1999), fortalecendo a escola como espaço de transmissão de ideais da classe dominante e forma de reforçar as divergências entre as classes sociais. A diferenciação da educação ofertada para os filhos dos trabalhadores e os filhos daqueles que detêm os meios de produção caracteriza isso muito bem.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), a educação profissional é uma conquista efetiva e de qualidade, além de um direito; por essa razão, é necessário que a educação oferecida seja capaz de formar um cidadão de forma ampla, que, além do domínio da técnica, possua um posicionamento crítico perante a sociedade.

3 EDUCAÇÃO E EVASÃO

O fenômeno da evasão escolar vem sendo objeto de pesquisadores já há algum tempo e, dessa forma, vem sendo avaliado e descrito por diferentes perspectivas. A terminologia utilizada na descrição desse fenômeno também se diferencia. Alguns autores optam pelo termo abandono escolar, destacando a mutualidade do processo em que, por vezes, não apenas os estudantes abandonam o ambiente escolar, mas por vezes são abandonados por ele ou dentro dele. Em outros autores encontramos o termo exclusão, destacando o aspecto de diferenciação entre o público escolar e uma separação que enaltece os classificados como mais qualificados e exclui os classificados como menos qualificados e ainda estende o processo de exclusão para além da esfera escolar. Observaremos a utilização das terminologias e conceituações no decorrer deste capítulo.

A Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) nº 39, de 22 de novembro de 2013, ao descrever este fenômeno, opta pelo termo evasão, classificando este processo em três dimensões: individuais, internas às instituições e externas às instituições, que serão descritas detalhadamente mais adiante. Dessa forma, para fins de análise deste trabalho, optou-se pela utilização do termo evasão escolar, tomando como referência o documento supracitado, entretanto, sem deixar de considerar as demais conceituações relativas ao tema.

3.1 EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NÚMEROS E CONCEITOS

Para aprofundar a discussão sobre evasão na educação profissional, faz-se necessário inicialmente situarmos esta questão com relação à educação básica. A Constituição Federal brasileira de 1988 garante em seu artigo 205 o direito à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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.

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]*

Embora seja garantida pela carta magna, observamos que, mesmo depois de 27 anos de promulgação da Constituição de 1988, muitos brasileiros ainda têm esse direito negado. Somente em 2009, mediante aprovação da Emenda Constitucional n. 59, a Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996), foi universalizada, estendendo a obrigatoriedade do ensino médio a partir da seguinte redação:

Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR).

Entretanto, como observado em Moura (2014, p. 355), o novo texto “vincula o direito à faixa etária”, o que exclui aqueles que não conseguiram concluir no período adequado. Não se pode negar o avanço que a emenda trouxe, entretanto, é fundamental identificar suas limitações.

De acordo com resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2013, apenas 54,3% dos jovens brasileiros conseguiram concluir a etapa final da Educação Básica na idade considerada adequada, que é de até 19 anos. No Ensino Fundamental, a conclusão em idade ideal – até os 16 anos – foi alcançada por 71,7% dos jovens.

Ainda de acordo com a PNAD 2013, há uma evidente desigualdade socioeconômica. No Ensino Fundamental, o quartil mais pobre apresenta taxa de conclusão de 59,6%, enquanto no quartil mais rico esse percentual é de 94%. Na última etapa da educação básica, os valores são de conclusão de 32,4% para os 25% da população mais pobre e 83,3% para os 25% da população mais rica.

A Educação Profissional é prevista na Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 39 e pode organizar-se de maneira articulada à educação formal – como no caso do ensino médio integrado –, de maneira subsequente a ela ou ainda “por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996a).

Os números relativos à Educação Profissional de Nível Médio estão presentes no censo escolar, principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que é realizado anualmente com a colaboração das secretarias estaduais e

municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Como demonstramos na introdução deste trabalho, houve um aumento de 927.978 matrículas na Educação Profissional e Técnica em 2008 para 1.741.528 em 2014, demonstrando o interesse governamental em ampliar o acesso de jovens à educação profissional. Entretanto, é essencial que se pense, além do acesso às vagas, nas condições de permanência, para que os estudantes possam usufruir com plenitude de seu direito à educação.

Como também destacamos anteriormente, a educação brasileira delineou-se de maneira que:

As políticas educacionais acompanhavam a industrialização, criando novas escolas e novos cursos, sem abrir mão do dualismo educacional que acompanha a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país (CIAVATTA, 2011, p. 164).

O trabalho de Frigotto (2007, p. 1135) descreve o projeto societário dominante em que “não há necessidade da universalização da educação básica de efetiva qualidade” da mesma maneira que também a formação técnico-profissional, tornando o acesso a estas modalidades limitado. A observação de um desempenho ruim por parte dos jovens ao completar a última etapa da educação básica caracteriza “o movimento reiterado das elites brasileiras em sonegar educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão” (CIAVATTA, 2011, p. 164). Por esta razão, torna-se importante compreender este fenômeno com o intuito de garantir que a sociedade não seja privada do acesso e da permanência escolar em detrimento do interesse de classes dominantes.

A evasão é multifatorial, a necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas da casa, a falta de acesso, a falta de significado dessa etapa para os jovens e a reprovação podem ser consideradas como algumas dessas razões.

De acordo com Arroyo (1992), uma hipótese para o fracasso-sucesso escolar consiste em que a “cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir” (ARROYO, 1992, p. 47).

Não se trata de uma exclusão restrita ao ambiente da escola e do nível de escolarização, ela é estendida às demais esferas sociais, ou ainda, a exclusão da e na escola é um reflexo social, aspecto apresentado por Arroyo:

Há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente (ARROYO, 1992, p. 46).

Também Ferraro (2002), discute a exclusão da escola e a exclusão na escola. De acordo com o autor:

A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência (FERRARO, 2002, p. 24).

Desta maneira, compreendemos o aspecto da exclusão na Educação Profissional de Nível Médio em duas dimensões. Primeiramente com relação àqueles que são excluídos do processo de formação profissional pela não possibilidade de acesso a esta forma de ensino, seja pela não oferta ou pela não possibilidade de estudar dada pela condição econômica que, por muitas vezes, obriga à escolha por um trabalho mal remunerado. A outra dimensão refere-se àqueles que, mesmo dentro do sistema de ensino, dedicando-se à formação profissional, são excluídos da possibilidade de permanecer e concluir o curso por, ao necessitarem conciliar formação e trabalho, não conseguirem corresponder às ânsias da escola. Ao observarmos esta última situação, podemos interpretar uma relação paradoxal que se estabelece na escola de formação profissional: embora exista para capacitar profissionalmente, não consegue articular o trabalho como fator de formação e, por muitas vezes, o torna fator de exclusão.

O fato da não conclusão da educação básica concentrar-se sobremaneira no quartil com menor renda caracteriza “as desiguais oportunidades socioculturais da infância pobre e os perenes mecanismos de exclusão de nosso sistema escolar” (ARROYO, 1992, p. 45) e reforça a ideia de um mecanismo de manutenção da ordem social estabelecida.

A evasão não é um fenômeno recente. No ano de 1995, foi criada a comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras, demonstrando o interesse do governo em identificar as causas da evasão no ensino superior federal. De acordo com documento gerado por essa comissão em 1996, existem diferentes fatores para que o estudante não conclua o curso. Para fins de análise, a comissão definiu os seguintes termos:

evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

evasão do sistema: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (BRASIL, 1996, p. 20).

Ainda de acordo com o relatório, os fatores para evasão podem ser referentes a características individuais do estudante, como personalidade, formação escolar anterior, escolha precoce da profissão, habilidades de estudo, dificuldades pessoais de adaptação, da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho, entre outros; fatores internos às instituições, como currículos desatualizados, falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso, falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente e decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc., entre outros; e, finalmente, fatores externos às instituições, relativos ao mercado de trabalho, reconhecimento social da carreira escolhida, conjunturas econômicas específicas, dificuldades financeiras do estudante e ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas voltadas ao ensino de graduação, entre outros.

Com relação à evasão na Educação Profissional, no ano de 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) publicou o acórdão nº 506/2013, em que recomenda à SETEC/MEC que desenvolva planos, em conjunto com os Institutos Federais, para melhorar a estrutura e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Um dos itens a serem melhorados é relativo à evasão na Rede Federal. A recomendação do Tribunal é que se elabore um plano de combate à evasão com base na melhoria das Políticas de Assistência Estudantil e ao Apoio Pedagógico.

Em resposta ao Acórdão citado, iniciou-se a elaboração de medidas para o combate da evasão na Rede Federal, e instituiu-se, por meio da Portaria SETEC nº 39, de 22 de novembro de 2013:

um grupo de trabalho, composto por representantes da própria Secretaria e da Rede Federal, com o propósito de sistematizar um Documento Orientador com subsídios para o planejamento de ações para o enfrentamento do fenômeno da evasão e da retenção (BRASIL, 2014, p. 4).

Trata-se de:

plano de ação composto por sete dimensões que abrangem o entendimento dos fenômenos da evasão e retenção e medidas para o seu combate, a formação de parcerias, o desenvolvimento da pesquisa e inovação, a inserção profissional dos estudantes, a distribuição de cargos e funções às instituições, a capacitação dos servidores e a avaliação de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014, p. 4).

O relatório da citada comissão apresentou os seguintes dados relativos à evasão e à retenção na Rede Federal de Educação Profissional, extraídos do relatório do TCU (Tabela 1):

TABELA 1 – Taxas de evasão e retenção

Nível	Tipo de curso	Taxa de evasão	Taxa de retenção	Taxa de conclusão
Educação Básica	Técnico integrado para estudantes em idade própria	6,40%	44,42%	46,80%
	Técnico Integrado e concomitante na modalidade EJA*	24,00%	37,99%	37,50%
	Técnico Subsequente	18,90%	49,34%	31,40%
Educação Superior	Licenciatura	8,70%	64,53%	25,40%
	Bacharelado	4,00%	68,09%	27,50%
	Tecnólogo	5,80%	50,82%	42,70%

FONTE: Dore e Luscher, 2011.

*EJA – Educação de Jovens e Adultos

Considerando que a evasão escolar pode ser associada à retenção e à repetência do aluno na escola (DORE; LUSCHER, 2011), a taxa de retenção

apresentada acima, de 49,3% para os Cursos Técnicos Subsequentes, apresenta-se como fator preocupante.

Ainda de acordo com o relatório da comissão, é fundamental que se estabeleçam planos estratégicos com o intuito de superar o fenômeno da evasão na Rede Federal com base em ações administrativas e pedagógicas.

Na educação de nível médio ou nível superior, a relação com o trabalho é fator muito importante nos encaminhamentos dos estudos. Em uma sociedade em que a “subordinação ao trabalho sobrepõe-se à educação” (CIAVATTA, 2011, p. 164), conciliar estudos e trabalho torna-se uma tarefa difícil. Ainda de acordo com Ciavatta (2011, p. 168):

a educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora. Com base em valores e em práticas ética e culturalmente elevados; e também ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e valores de mercado.

Desta maneira, a escola é vista como qualquer outro espaço social em que acontece a reprodução das relações de produção. Entretanto, Dubet (2003) acredita que essa afirmação já foi refutada e a “exclusão social dos jovens não advém só das relações de reprodução”. De acordo com o autor:

a própria escola opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34).

Ao analisar a realidade francesa, Dubet (2003) afirma que há um direcionamento dos alunos com dificuldade para “trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas” (DUBET, 2003, p. 36). Para o autor, entender a exclusão consiste em conhecer os processos e os efeitos da exclusão sobre os sujeitos, a escola não está eximida da reponsabilidade da exclusão, ao contrário, disso tem papel importante nesse processo, sua organização hierarquizada e meritocrática reforça a diferença e a hegemonia entre estudantes.

Assim, muitos estudantes tendem a se autoexcluir, o que, na visão dos professores, pode ser interpretada como uma “crise de motivação, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas” (DUBET, 2003, p. 42).

Em um trabalho realizado por Ens e Ribas (2012), no qual se apresenta uma reflexão sobre o acesso e a permanência dos alunos na educação de jovens e adultos, os autores consideram que o fracasso dos estudantes não é individual e sim “de questões políticas, econômicas e sociais”. Em geral, os estudantes que frequentam a educação de jovens e adultos são trabalhadores que tiveram seu direito à educação negado no passado e encontram muitas dificuldades para permanecer na escola. Os autores destacam que:

é fundamental que o poder público não ofereça a esses alunos trabalhadores, já marcados pela exclusão, apenas o acesso à educação de jovens e adultos, mas também meios que possibilitem a permanência deles na escola, tendo como princípios as especificidades dos educandos (ENS; RIBAS, 2012, p. 8).

Dessa maneira, entendemos a evasão escolar como fenômeno a ser avaliado para além dos aspectos individuais; pelo contrário, ele deve ser analisado em seu contexto histórico, social e político. Segundo Arroyo (2003), fala-se de aluno evadido, não de aluno excluído, o que denotaria uma isenção de responsabilidade por parte do Estado e da escola, não assumindo seu papel ativo no processo de evasão. De acordo com Canário (2004):

dotado de uma considerável ambiguidade e imprecisão, o conceito de exclusão social emerge, nos discursos dos decisores e nos documentos de orientação política, associado e, com frequência, sobreposto aos conceitos de insucesso e abandono escolar.

É comum que estes conceitos de insucesso e abandono sejam atribuídos a aspectos individuais do estudante e desconsiderem dimensões sociais mais complexas. Em geral, observa-se a evasão e a repetência como sinônimo de gastos desnecessários ao sistema de ensino, entretanto, é fundamental discutir o significado disso para o estudante, que deve representar mais do que algumas cifras.

Entendendo a reprovação como um dos fatores causadores da evasão escolar, além de significar maior gasto público, a meta 7 do Plano Nacional de

Educação foi elaborada com a finalidade de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”.

A ampliação da oferta de vagas na educação básica e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio caracteriza-se como um importante passo, pois a formação profissional estrutura-se como espaço de reflexão e constituição de uma percepção amplificada sobre os meios de produção que permite ao estudante caracterizar-se como ser autônomo dentro desse processo, capaz de situar-se enquanto agente atuante.

Entretanto, garantir o acesso não é suficiente; é também fundamental que os estudantes tenham garantido o seu direito de concluir sua formação com qualidade. As Políticas Públicas para educação devem abranger mais que aspectos que permitam o sucesso individual dos estudantes; devem, sobretudo, considerar aspectos históricos, sociais e políticos. O estudante deve ser considerado dentro de seu contexto histórico e social e estimulado a posicionar-se criticamente.

3.3 PRODUÇÃO SOBRE CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES E EVASÃO

Embora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta subsequente seja a mais representativa do total de matrículas da educação profissional, cerca de 76%, a produção em pesquisas relativa a este público ainda é limitada, sobretudo as destinadas a compreender o fenômeno da evasão escolar nessa modalidade.

Busca-se aqui destacar trabalhos relativos a este tema e buscar relacionar as conclusões obtidas nestes trabalhos com aquelas que se obterão na parte final desta pesquisa após a análise dos dados coletados.

Para esta finalidade, realizou-se pesquisa em dois importantes bancos de dados, identificando e analisando a produção encontrada.

No Quadro 1, observamos a produção em pesquisas realizadas com os sujeitos dos cursos técnicos subsequentes tendo como ambiente de pesquisa o Scientific Eletronic Library Online (SCIELO).

QUADRO 1 – Pesquisa no ensino técnico subsequente

Local pesquisado	Palavra-chave pesquisada	Quantidade de publicações	Publicações relativas à evasão no ensino subsequente
Site www.scielo.org	Educação Profissional de nível médio	38	1
	Cursos técnicos subsequentes	34	0
	Evasão e permanência	11	1

FONTE: Autora (2015).

No trabalho de Dore e Luscher (2011), são apresentados dados da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que implantou em 2008 um Programa de Educação Profissional com o propósito de aumentar o total de matrículas nessa modalidade de ensino. Para cumprir tal propósito, o município comprou vagas ofertadas pela rede particular utilizando sua capacidade instalada. Um programa de monitoramento da ocorrência de evasão estudantil foi implantado como parte do programa que revelou um total de 27,46% de evasão estudantil e elencou 12 principais causas:

TABELA 2 – Evasão no programa de educação profissional

MINAS GERAIS – 1º SEMESTRE 2008: EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Motivo	%
Mudança de Município	4,23
Ingresso no curso superior	7,4
Emprego	36,56
Estudos	8,91
Transporte	2,95
Saúde	3,01
Filhos	1,43
Não se identificou com o curso	1,75
Horário incompatível	9,15
Desistente/Sem justificativa	20,91
Gravidez	1,85
Achou muito difícil	1,85

FONTE: Dore e Luscher, 2011.

Os motivos são apontados pelos estudantes quando buscam o desligamento da instituição ou quando são contatados pela escola por não comparecerem mais às aulas. De acordo com as autoras, trata-se de:

uma metodologia que considera, predominantemente, fatores individuais que possam estar relacionados à decisão do aluno de abandonar a escola. No entanto, sendo a evasão resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, estas devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas inter-relações (DORE; LUSCHER, 2011, p. 785).

As autoras consideram que, além de aspectos individuais, é importante que se considerem aspectos da atuação escolar, como a forma de avaliação e a formação docente, por exemplo. Também salientam a importância de as políticas educacionais para o ensino técnico considerarem o aspecto da evasão escolar e suas causas para maior efetividade de suas ações.

Sales (2014) realizou uma pesquisa com 1.769 estudantes da formação técnica, entre 2006 e 2010, em 37 instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. A pesquisa considerou estudante evadido aquele que não concluiu uma ou mais etapas do curso e concluintes aqueles estudantes que completaram todas as etapas e por isso receberam (ou ainda podem receber) os certificados de conclusão. Do total de participantes, 1.007 concluíram o curso e 762 evadiram. Os dados da pesquisa foram coletados em um *survey* e grupos focais realizados com 32 estudantes concluintes e 31 estudantes evadidos.

Conforme Sales (2014), os fatores apontados como causa da evasão foram pautados a partir do modelo conceitual de performance estudantil de Rumberger e Lim⁵. Os fatores foram diferenciados em individuais (performance escolar, comportamentos, atitudes e *background*) e institucionais (família, escola e comunidade). A autora destaca a análise realizada na esfera quantitativa e qualitativa, entretanto, não apresenta os resultados obtidos em relação aos motivos para evasão.

Posteriormente, realizou-se uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também com o propósito de identificar produções relativas à evasão na Educação

⁵Rumberger e Lim apud Sales (2014).

Profissional de Nível Médio, realizada com sujeitos dos cursos técnicos subsequentes, com o intuito de contribuir e contrastar com análise das entrevistas realizadas neste trabalho.

O Quadro 2 abaixo apresenta o resultado da pesquisa:

QUADRO 2 – Produção sobre evasão em cursos técnicos subsequentes

Palavras-chave	Refinamento	Registros totais	Pesquisas realizadas com os sujeitos dos cursos técnicos subsequentes
Institutos Federais Evasão	Área de concentração Educação	262 registros	OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. Evasão nos Cursos Subsequentes do IFSC Campus Criciúma
Institutos Federais permanência	Área de concentração Educação	429 registros	Nenhum estudo com sujeitos dos cursos técnicos subsequentes
Institutos Federais cursos subsequentes	Área de concentração Educação	976	OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. Evasão nos Cursos Subsequentes do IFSC Campus Criciúma
Institutos federais abandono	Área de concentração Educação	211	Nenhum estudo com sujeitos dos cursos técnicos subsequentes
Cursos técnicos subsequentes	Área de concentração Educação / Programa em Educação	873	OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. Evasão nos Cursos Subsequentes do IFSC Campus Criciúma

FONTE: Pesquisa realizada pela autora (2016).

A dissertação de mestrado intitulada **Evasão nos Cursos Subsequentes do IFSC Campus Criciúma** (OLIVEIRA, 2016) apresenta como problema de pesquisa: quais os motivos e circunstâncias que levam os estudantes do ensino técnico subsequente a se evadirem do Instituto Federal? O trabalho se propõe a discutir a evasão de estudantes de cursos técnicos subsequentes no Campus Criciúma do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Os objetivos específicos consistem em analisar o perfil socioeconômico dos estudantes evadidos e o perfil dos estudantes que permaneceram, identificar os diferentes motivos que levam os estudantes à evasão e que não constam no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e apresentar elementos para a Instituição repensar as suas práticas para evitar a evasão.

A análise dos dados coletados aconteceu juntamente com a análise dos documentos institucionais, buscando compreender de que maneira estes documentos contribuem ou não para o combate à evasão. Os documentos

institucionais analisados foram dados do Núcleo de Permanência e Êxito (NUPE) sobre a evasão e o PDI do IFSC.

Os sujeitos pesquisados foram os estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2014, nos cursos subsequentes do IFSC Criciúma. A coleta inicial de dados foi realizada por meio de um questionário eletrônico com 52 estudantes, de um total de 72. Durante o ano de 2014, quando algum estudante obtinha um total de faltas equivalentes a duas semanas de aula, o pesquisador entrava em contato telefônico e realizava uma entrevista estruturada. No ano de 2015, o pesquisador entrou em contato novamente com os estudantes evadidos para agendar uma entrevista presencial com roteiro semiestruturado e obteve a participação de oito estudantes.

A fundamentação e a análise foram realizadas a partir dos fundamentos de Maria Helena Souza Patto relativos à evasão escolar e de Pierre Bourdieu com base em seu conceito de violência simbólica. A partir desse conceito, Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que em uma sociedade de classes existem diferenças culturais: a classe burguesa possui um patrimônio cultural que pode ser observado em sua forma de falar, em sua conduta, em seus valores, e que é diferente daquele da cultura da classe trabalhadora.

A escola ignora essas diferenças, valorizando a cultura da classe dominante, sendo que, para os filhos dessa classe, a escola é uma continuidade de sua casa, enquanto que as crianças e jovens da classe trabalhadora precisam assimilar essa cultura imposta.

Com o propósito de traçar um perfil do estudante evadido, o pesquisador buscou, por meio do questionário eletrônico, dados socioeconômicos, familiares e históricos escolares.

Pela análise dos dados obtidos no questionário, um dos aspectos identificados como influenciadores de evasão foi o da paternidade/maternidade, indicando que estudantes sem filhos tendem a se evadir mais que aqueles que são pais. Na opinião do autor, isso pode indicar uma maior liberdade de escolha e de possibilidade de testar novas experiências por parte dos estudantes que não possuem filhos, enquanto estudantes com filhos buscariam escolhas mais seguras.

Outro aspecto identificado como influenciador de evasão é a idade. De acordo com dados da pesquisa, os alunos mais jovens têm mais tendência a se evadir. Da mesma maneira, ao analisar a distância entre o campus e a casa dos estudantes, a

pesquisa revelou que quanto maior a proximidade da residência em relação ao Campus, maior a tendência de evasão. A pesquisa também revelou que os alunos que frequentam a escola a pé e que teoricamente moram perto da instituição, bem como os estudantes que utilizam veículo próprio ou da família, tendem a se evadir mais do que os estudantes que utilizam transporte público, o que, de acordo com o autor, demonstra uma maior preocupação por parte dos estudantes com situação econômica menos privilegiada em valorizar o ensino técnico.

Com relação à análise da renda *per capita*, observou-se que quanto maior a renda, maiores os níveis de evasão. De acordo com o autor, isso pode indicar que pessoas com rendimentos financeiros maiores tendem a investir em cursos que proporcionem maiores rendimentos futuros e, por isso, desistem dos cursos técnicos, enquanto pessoas com rendimentos menores tendem a investir na oportunidade do curso técnico.

O pesquisador encontrou uma contradição entre os dados obtidos nos questionários e os dados obtidos com as entrevistas telefônicas. Ao mesmo tempo em que nas entrevistas os estudantes indicaram que a obtenção de um certificado em curso técnico aumenta suas chances de melhor colocação no trabalho, os questionários demonstraram que os estudantes de maior renda tendem a se evadir.

A partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas por contato telefônico, observou-se que a impossibilidade de compatibilizar estudo e trabalho foi o motivo pessoal mais apontado, seguido da dificuldade de aprendizagem e da falta de identificação com o curso.

Em análise dos documentos institucionais do IFSC, o autor reforça o compromisso institucional na igualdade e justiça social, o que denota a necessidade de investir em ações de inclusão social. Entretanto, ainda faltam aspectos a serem alcançados, no sentido de contemplar as reais demandas dos estudantes no combate à evasão.

Em suas considerações finais, o autor destaca os motivos extraescolares como os mais frequentes para a evasão, destacando a impossibilidade de compatibilizar os horários de estudo e trabalho. A não identificação com a área de formação escolhida e a dificuldade de aprendizado também foram motivos apontados com frequência. O autor aponta para a necessidade de a instituição rever suas diretrizes institucionais no que diz respeito às causas e ao combate à evasão a partir de análises de dados institucionais e da produção teórica sobre o tema.

Analisar a produção sobre evasão na Educação Profissional de Nível Médio na forma de oferta subsequente nos permite reforçar o caráter multifatorial desse fenômeno. Nesse sentido, encontramos possibilidades de repensar questões do processo educacional para torná-lo efetivamente acessível a toda população.

4 TRABALHO E JUVENTUDE

Embora a legislação relativa à educação garanta este direito a toda população em qualquer tempo, é para o público jovem que se concentram as políticas públicas educacionais, sobretudo as relativas à formação profissional. Por esta razão, nos debruçaremos neste capítulo a compreender aspectos importantes desta fase da vida, bem como sua definição, perspectivas e demandas.

Em geral, definem-se marcadores de idade para caracterizar a juventude, entretanto, trata-se de um conceito mais amplo, pois envolve a totalidade humana, abrangendo aspectos culturais, sociais e econômicos. Desta forma, se estabelecem diferentes entendimentos sobre esse público a partir de como se define o papel da juventude em uma determinada sociedade.

Um dos fatores que se atribuem à juventude – ou às juventudes, como veremos mais adiante – que se destaca em uma sociedade sem dúvida é o econômico. É comum que jovens e adolescentes das camadas mais pobres iniciem nas diversas ocupações e trabalhos. Desta forma, a preparação deste grupo para o trabalho é pauta de discussão em todo tempo e exige atenção na medida em que demanda políticas públicas educacionais específicas.

4.1 JUVENTUDE NO BRASIL

Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais (DAYRREL, 2003, p. 41). Desta forma, não se trata de um conceito fechado, focado apenas na idade, como mencionado anteriormente, mas relaciona-se a uma série de fatores que influenciam o ser jovem em determinada sociedade.

A discussão relativa à juventude ganhou maior espaço no Brasil nos últimos anos. A compreensão de que a fase da juventude vai além das fronteiras da idade faz com que a sociedade precise repensá-la, fazendo com que todas as suas dimensões sejam contempladas.

Desta forma podemos compreender a “juventude como uma categoria socialmente produzida” (DAYRREL; CARRANO, 2014, p. 110), em que se considerem fatores de representações sociais que variam de acordo com o contexto

social, político e histórico e por isso não cabe apenas em balizadores de idade, embora ela também seja fator de influência.

Ainda de acordo com Dayrrel (2003, p. 41):

a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. (p. 41)

A partir da citação de Dayrrel, compreendemos que existem aspectos comuns da juventude, biológicos e fisiológicos, por exemplo; entretanto, há de considerar o contexto social no qual está inserido. Assim, compreendemos a juventude como um processo de construção social, no qual estão envolvidos diferentes aspectos e dimensões.

Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte importante da questão social relacionada ao trabalho, à participação política, à produtividade e também às questões do aumento da criminalidade, entre outras.

Os anseios e os dilemas vividos pela juventude brasileira fazem com que esta obtenha maior visibilidade e entre como tema importante no processo de construção de políticas públicas.

Com base nisso, no ano de 2010, a partir da aprovação da proposta de emenda constitucional (PEC) nº 65, a chamada PEC da Juventude, o termo jovem passa a definir brasileiros com idade entre 15 e 29 anos, diferentemente da Organização das Nações Unidas (ONU), que define juventude como a fase entre 15 e 24 anos de idade. A regulamentação relativa a esta faixa etária é dada pela lei nº 12.852, de 05.08.2013, conhecida como Estatuto da Juventude.

De acordo com a PNAD 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui cerca de 51 milhões de jovens, o que representa 26% da população total. A juventude é dividida ainda em três subgrupos: 1) o jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos e que em 2013 totalizava cerca de 10 milhões de brasileiros, 2) o jovem-jovem, com idade entre 18 e 24 anos, com 23,1 milhões de brasileiros, e 3) o jovem-adulto, com 17,5 milhões de brasileiros com idade entre 25 e 29 anos. Cada uma destas etapas compreende suas próprias demandas.

O Estatuto prevê direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo estado previstos constitucionalmente e adequados às especificidades da juventude. Ao todo, a lei trata de 11 direitos atribuídos à juventude brasileira: 1) direito à diversidade e à igualdade, 2) direito ao desporto e ao lazer, 3) direito à comunicação e à liberdade de expressão, 4) direito à cultura, 5) direito ao território e à mobilidade, 6) direito à segurança pública e ao acesso à justiça, 7) direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil, 8) direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, 9) direito à saúde, 10) direito à educação e 11) direito à sustentabilidade e ao meio ambiente.

O Direito à Diversidade e Igualdade refere-se à garantia de não discriminação por raça, etnia, cor da pele, origem, orientação sexual, religião ou qualquer outro fator. Isso deve ser assegurado pelo Poder Público por meio de ações de conscientização e prevenção e compreende, entre outras coisas, a capacitação de profissionais da saúde, educação e segurança pública.

O direito ao Lazer e o Desporto deve proporcionar aos jovens o pleno desenvolvimento e qualidade de vida. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de programas nesta área que sejam adequados à juventude e ao contexto em que está inserida.

O direito à comunicação e à liberdade de expressão transcende o acesso à informação e demanda o estabelecimento de meios para que os jovens possam expressar seus pontos de vista e construir individual e coletivamente seus conceitos sobre aspectos diversos. Isso inclui programas de inclusão digital, desenvolvimento de espaços digitais compatíveis com a demanda jovem e acesso a equipamentos e espaços que permitam esta interação.

A cultura enquanto direito garantido à juventude se estabelece como elemento de estímulo à criatividade e à valorização das diferentes manifestações culturais. Assim, é fundamental que ações públicas garantam o acesso às produções culturais, bem como valorizem grupos no desenvolvimento de atividades artístico-culturais.

O direito ao território e à mobilidade inclui políticas públicas de moradia e circulação, garantindo o acesso inclusive aos jovens com demandas específicas devido a deficiências e limitações financeiras.

Da mesma maneira, o direito à segurança pública e ao acesso à justiça deve assegurar ao jovem viver em ambiente seguro, com garantia de sua integridade

física e mental. Isso inclui políticas de combate à violência e a promoção de políticas de segurança.

Estimular e garantir aos jovens a participação em espaços políticos e sociais e colocá-los como elementos centrais na participação da formulação, execução e avaliação de políticas para juventude caracteriza-se como a consolidação do Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil.

O direito à profissionalização, ao trabalho e à renda garante ao jovem condições de equidade nas relações profissionais com proteção de direitos trabalhistas. Da mesma maneira, o estatuto garante o direito do jovem de compatibilizar sua jornada de trabalho com a jornada escolar. A formação profissional deve ser garantida a todos os jovens, inclusive aqueles que possuem alguma deficiência.

O acesso à saúde consiste na garantia de acesso aos serviços públicos de saúde de qualidade e que sejam adequados às demandas específicas dos jovens. Da mesma maneira, a capacitação de profissionais que atuam nesta área deve levar em consideração as demandas e contextos específicos da juventude, atuando na prevenção e no tratamento de doenças.

O direito à educação de qualidade e em todos os níveis deve atender necessidades específicas da juventude, inclusive com horários compatíveis com o trabalho. A garantia desse direito inclui a expansão de vagas no nível superior para instituições públicas, financiamento estudantil e ações da assistência estudantil.

A garantia do direito à sustentabilidade e ao meio ambiente compreende ações de educação ambiental para que a juventude seja capaz de se envolver em causas ambientais e posicionar-se ativamente na preservação do meio ambiente.

Assegurar a garantia desses direitos à juventude brasileira demanda ações do Poder Público de conscientização e capacitação, além da criação de Políticas Públicas educacionais, de saúde, segurança e lazer, entre outras. Muitos desafios se estabelecem na medida em que encontramos uma grande diversidade no público jovem, no entanto, é essencial que estes desafios sejam superados a fim de que a juventude brasileira possa usufruir com plenitude de sua cidadania.

4.2 O DESAFIO DE COMPATIBILIZAR ESCOLA E TRABALHO

Na seção iii do Estatuto, que trata do direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, encontramos as seguintes determinações:

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas:

i - promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e da livre associação;

ii - oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de:

a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo;

b) oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular;

iii - criação de linha de crédito especial destinada aos jovens empreendedores;

iv - atuação estatal preventiva e repressiva quanto à exploração e precarização do trabalho juvenil;

v - adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude;

vi - apoio ao jovem trabalhador rural na organização da produção da agricultura familiar e dos empreendimentos familiares rurais, por meio das seguintes ações:

a) estímulo à produção e à diversificação de produtos;

b) fomento à produção sustentável baseada na agroecologia, nas agroindústrias familiares, na integração entre lavoura, pecuária e floresta e no extrativismo sustentável;

c) investimento em pesquisa de tecnologias apropriadas à agricultura familiar e aos empreendimentos familiares rurais;

d) estímulo à comercialização direta da produção da agricultura familiar, aos empreendimentos familiares rurais e à formação de cooperativas;

e) garantia de projetos de infraestrutura básica de acesso e escoamento de produção, priorizando a melhoria das estradas e do transporte;

f) promoção de programas que favoreçam o acesso ao crédito, à terra e à assistência técnica rural;

vii - apoio ao jovem trabalhador com deficiência, por meio das seguintes ações:

a) estímulo à formação e à qualificação profissional em ambiente inclusivo;

b) oferta de condições especiais de jornada de trabalho;

c) estímulo à inserção no mercado de trabalho por meio da condição de aprendiz.

Art. 16. O direito à profissionalização e à proteção no trabalho dos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos de idade será regido pelo disposto na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e em leis específicas, não se aplicando o previsto nesta seção.

Embora o Estatuto da Juventude classifique como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, algumas especificidades são reservadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou seja, os jovens entre 15 e 18 possuem diversidade de direito garantida pelo ECA, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 em alguns aspectos.

Dentre esta diversidade de direitos, destacamos os relativos à proteção ao trabalho. De acordo com o ECA, o trabalho é permitido a partir dos 14 anos de idade e tem seu desenvolvimento regulado por legislação específica até que se complete a maioridade e com garantia de todos os direitos trabalhistas e previdenciários.

O Estatuto veda o trabalho nas seguintes situações: I) trabalho noturno – entre as vinte e duas horas e as cinco horas do dia seguinte, II) trabalho perigoso, insalubre ou penoso, III) trabalho realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, e IV) trabalho realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Ao observamos os artigos descritos no Estatuto da Juventude relativos à profissionalização, percebemos uma preocupação por parte do estado em proporcionar aos jovens as condições necessárias para compatibilizar a jornada de trabalho e a jornada escolar. Como observaremos, os dados relativos à escolarização possuem um estreito vínculo com fatores econômicos e, dessa maneira, muitos jovens entram no mercado de trabalho, formal ou não, com o intuito de melhorar suas condições financeiras, e, por conseguinte, existem consequências, tanto para os estudos quanto para o trabalho, se não houver condições favoráveis para a compatibilização destas duas atividades, sendo que muitas vezes é necessário priorizar um em detrimento do outro.

Para muitos jovens brasileiros, o trabalho é essencial para a manutenção de suas condições de vida. Não se trata de uma escolha, mas sim de uma necessidade. Por esta razão, encontrar alunos trabalhadores é algo muito recorrente. No entanto, há aqui um recorte relativo à classe social, principalmente em relação a estes jovens que precisam inserir-se precocemente no mercado de trabalho, inclusive de maneira informal, e que não respeitam as orientações para o trabalho para a juventude.

Corrochano (2008, apud SILVA, 2010) considera que, embora o fator econômico não seja o único determinante que leva os jovens a trabalhar, é a

juventude pobre que começa a trabalhar mais cedo e acaba abandonando os estudos.

Estes jovens, devido à sua necessidade de ganho salarial para sustento próprio, familiar e para o consumo de bens e serviços ligados ao segmento juvenil, são forçados a entrar precocemente no mercado de trabalho. A antecipação desta entrada acarreta em prejuízos na formação destes sujeitos, uma vez que abandonam o ambiente escolar e substituem tal espaço por empregos que oferecem pouco retorno financeiro.

Embora muitos estudantes necessitem optar pelo trabalho para que consigam manter-se financeiramente, abandonar a escola nem sempre acontece em um primeiro momento. Em geral, os estudantes trabalhadores tentam conciliar as duas atividades.

Comumente, esta escolha está atrelada à ideia de que o maior nível de escolaridade está diretamente relacionado com maiores possibilidades de colocação no mercado de trabalho, bem como maior remuneração.

Esta ideia faz parte de uma visão neoliberal difundida por órgãos internacionais que influenciam inclusive as políticas públicas para a educação em nosso país.

De acordo com Lima Filho (2003, p. 62):

A expressão da modernização neoliberal no campo das políticas educacionais está apoiada nos pressupostos de que a educação produziria efeitos determinantes para a produtividade do trabalho, competitividade internacional, desenvolvimento econômico e mobilidade social. Supõe-se a existência da correlação positiva em todo processo, de forma que a inversão em capacitação, de modo racional e tecnicamente orientado, detonaria uma espécie de reação em cadeia, na qual os fenômenos se reproduziriam linearmente numa espécie de relação causa-efeito.

Isto implicaria em afirmar que o aumento da escolaridade e da capacitação técnica, automaticamente, permitiria ao indivíduo encaixar-se em uma vaga de trabalho apropriada para este nível e melhorar proporcionalmente sua remuneração na medida em que a escolaridade ou a capacitação aumentasse, sem considerar outros aspectos que pudessem influenciar a oferta.

Por essa razão, grande parte dos estudantes que começam a trabalhar tenta compatibilizar sua rotina de estudo e trabalho.

Esse fenômeno não acontece apenas na educação básica, pelo contrário, é acentuado nos níveis subsequentes e superior. Com mais idade, é ainda mais difícil depender financeiramente da família, principalmente se precisam financiar, além de suas despesas pessoais, estudos em instituições particulares. É muito comum encontrar estudantes trabalhadores realizando cursos técnicos subsequentes e graduações.

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO, organismo internacional, intergovernamental, autônomo, presente em 19 países, em parceria com o MEC, realizou um estudo intitulado **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Neste trabalho, pesquisaram jovens estudantes com o intuito de conhecê-los e compreender os motivos para que permaneçam ou abandonem a escola. O público pesquisado são estudantes do ensino médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projovem Urbano (PJU) e são utilizados questionários e grupos focais.⁶ Este trabalho reflete a realidade latino-americana, mostrando as similaridades entre estes países.

A pesquisa é elaborada a partir da diversidade presente na juventude em todas as suas dimensões, compreendendo a juventude não como algo único, mas as juventudes como algo plural e dinâmico. Neste trabalho, “destaca-se a escola como ambiente de socialização mais constante e frequente de jovens, sendo a convivência na escola maior, em número de horas, do que a família, em muitos casos” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 33).

Por esse motivo, a escola é eleita como lócus de investigação, destacando seu importante papel na formação das juventudes brasileiras e caracterizando-a como espaço de implementação de políticas públicas.

O trabalho realizado “integra os principais objetivos da FLACSO, da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e do MEC, ou seja, escutar as nossas juventudes, suas narrativas, seus olhares sobre o contexto escolar, e suas reflexões direta ou indiretamente sobre políticas públicas frente aos diversos problemas que apresenta a educação” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 14).

⁶ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

Exibiremos aqui alguns dados apresentados nesta pesquisa, relativos às expectativas da juventude com relação à escola, motivos de abandono e permanência e a relação que estes estabelecem com o trabalho.

O primeiro dado apresentado pela pesquisa refere-se à distribuição por gênero. Observamos no quadro abaixo que há uma discreta predominância feminina. Com relação ao PROJOVEM urbano particularmente, esta predominância é mais acentuada, o que poderia indicar que, em geral, as mulheres têm maior tendência de retomar os estudos depois do abandono, uma vez que este programa é voltado a elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental (Tabela 3).

TABELA 3 – Distribuição percentual por sexo dos alunos, segundo modalidade de ensino (%)

Sexo	EJA	EM	PJU	Total*
Feminino	53,8%	55,5%	68,0%	55,3%
Masculino	46,2%	44,5%	32,0%	44,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Com relação aos dados destinados a caracterizar o público por idade, encontramos maior concentração de estudantes entre 16 e 18 anos, totalizando 52,7%. São os bastante jovens, aqueles que buscam dar continuidade aos estudos (Tabela 4).

TABELA 4 – Distribuição percentual por idade dos alunos segundo modalidade de ensino (%)

Idades	EJA	EM	PJU	Total*
14 ou menos anos	0,1%	1,4%	0,2%	1,0%
15 anos	1,8%	17,8%	0,2%	12,8%
16 anos	4,2%	28,0%	1,5%	20,6%
17 anos	6,5%	26,0%	2,9%	19,8%
18 anos	10,9%	13,3%	6,2%	12,3%
19 anos	12,5%	5,7%	11,3%	7,7%
20 anos	9,6%	2,8%	9,1%	4,8%
21 anos	5,8%	1,3%	8,4%	2,8%
22 anos	4,0%	0,8%	8,2%	2,1%
23 anos	4,2%	0,5%	6,4%	1,8%

24 anos	3,0%	0,4%	6,6%	1,4%
25 anos	2,4%	0,2%	4,9%	1,1%
26 anos	2,5%	0,2%	7,1%	1,2%
27 anos	2,2%	0,1%	8,0%	1,2%
28 anos	1,6%	0,2%	4,0%	0,8%
29 anos	1,6%	0,1%	6,0%	0,8%
30 e mais anos	27,2%	1,1%	8,8%	7,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Média etária (anos)	20,4	16,9	22,	17,3

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Na tabela abaixo, observamos que 32,1% dos jovens compatibiliza a jornada de estudo e trabalho. Os estudantes do ensino médio, que também são os mais jovens, são os que menos compatibilizam trabalho e estudo e inclusive destacam-se na categoria dos que só estudam e nunca trabalharam (45,3%). O percentual do total de jovens que estuda e nunca trabalhou é de 41,3%; no EJA este percentual é de 12,9%.

Cerca de 10% do total de estudantes realiza alguma ocupação remunerada mesmo que ocasionalmente, os chamados “bicos”; no PJU este percentual sobre para 19,6% (Tabela 5).

TABELA 5 – Distribuição percentual dos jovens por condição de estudo e trabalho, segundo modalidade de ensino (%)

Situação	EJA	EM	PJU	Total*
Só estuda e nunca trabalhou	12,9%	45,3%	16,9%	41,3%
Estuda e trabalha	55,0%	28,9%	44,2%	32,1%
Estuda e faz bicos	12,5%	9,7%	19,6%	10,1%
Estuda e já trabalhou	19,6%	16,1%	19,3%	10,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A maior parte dos alunos que trabalha tem jornada de 8 horas diárias ou mais, totalizando 35,7%. Neste item destacam-se os estudantes do EJA, com 40,3% (Tabela 6).

TABELA 6 – Distribuição percentual de alunos, segundo jornada de trabalho (os que trabalham) e por modalidade de ensino (%)

Número de horas	EJA	EM	PJU	Total
Menos de 4 horas	4,3%	11,7%	4,5%	10,3%
4 horas	6,6%	25,9%	5,6%	22,2%
5 horas	5,5%	14,1%	6,1%	12,4%
6 horas	10,2%	13,8%	11,2%	13,1%
7 horas	7,3%	6,0%	5,6%	6,3%
8 horas	40,3%	18,1%	36,6%	22,3%
Mais de 8	28,9%	10,3%	30,2%	13,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Na Tabela 7, observaremos os motivos que levaram os estudantes a pararem de estudar. Os motivos são variados e envolvem aspectos pessoais, familiares e sociais, evidenciando a complexidade do fenômeno de evasão escolar.

O motivo mais mencionado é para trabalhar, 28% do total. Neste item, destacam-se os jovens do EJA, com 35,5%.

As questões familiares aparecem em segundo lugar com 20,6%.

Questões relacionadas à escola, *violência na escola*, *problemas na escola*, *não gostava de estudar* e *escola chata* somam 19,3% das indicações. Este índice pode estar atrelado ao sentido que os jovens atribuem à escola, o que nos leva a uma reflexão sobre de que maneira a escola tem considerado as constantes transformações sociais que atingem o público jovem. A escola deve ser tão dinâmica quanto seu público e deve estar preparada para o surgimento de novas demandas dos seus estudantes, demandas estas que abarquem várias áreas da vida e não somente aspectos relacionados ao trabalho.

Tornar a escola um espaço significativo certamente caracteriza-se como fator importante para combater o crescente número de estudantes que param de estudar.

TABELA 7 – Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino, por motivos pelos quais parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%)

Motivos pelo quais parou de estudar	EJA	EM	PJU	Total
Para trabalhar	35,5	21,4	26,6	28,0
Por questões de família	17,0	23,8	18,8	20,6
Por motivo de gravidez	13,8	8,3	26,5	11,1
Não gostava de estudar	7,3	7,1	8,5	7,2
Problemas de saúde	4,4	8,8	3,5	6,7

Problemas na escola	4,2	6,2	2,7	5,2
Escola chata/desinteressante	2,8	5,9	2,2	4,4
Violências na escola	2,2	2,7	1,9	2,5
Outro	12,8	15,8	9,9	14,3
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Os estudantes também foram questionados sobre os motivos que os levaram a retomar os estudos. Os itens: ter uma vida melhor, mais oportunidade de conseguir trabalho e pelo certificado somam 71,3% do total e indicam uma preocupação em melhorar sua condição econômica com apoio da educação (Tabela 8). Estes dados indicam a influência da ideologia neoliberal da Teoria do Capital Humano, que correlaciona o nível de escolaridade ao emprego e à remuneração. Como vimos anteriormente, é uma visão difundida por organismos internacionais, nas perspectivas neoliberais, que se refletem nas Políticas Públicas brasileiras, entretanto, esta visão é questionada por muitos autores que acreditam que existem causas multifatoriais para o desemprego e as desigualdades sociais, como Bowles e Gintis (apud LIMA FILHO, 2003, p. 70):

a partir de uma perspectiva marxista, consideram a ideia de que a inversão em capital humano como fonte de mobilidade social individual e de desenvolvimento econômico constitui um intento ideológico que busca evadir da análise o conceito de classes sociais e se situa no campo do individualismo, tendo como referência a teoria do equilíbrio geral.

TABELA 8 – Motivos declarados para voltar para escola, entre os que pararam de estudar, segundo modalidade de ensino (%)

Motivos pelos quais voltou a estudar	EJA	EM	PJU	Total
Para ter uma vida melhor	41,2%	35,7%	44,4%	37,9%
Mais oportunidade de conseguir trabalho	42,2%	23,7%	47,9%	31,0%
Resolveu os problemas que tinha	6,5%	16,0%	2,5%	12,3%
Pelo certificado	3,6%	1,6%	1,0%	2,4%
Obrigado pela família	1,7%	2,1%	0,2%	1,9%
Obrigado pela justiça/juizado	0,4%	0,6%	0,8%	0,5%
Outros	4,4%	20,2%	3,1%	14,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Quando questionados sobre as principais dificuldades que enfrentam para estudar, os estudantes apontaram o cansaço e o fato de precisar trabalhar como principais motivos. As razões relacionadas à escola, como *o ambiente da escola é ruim, falta de base, o ensino é fraco e não vai ter certeza se vai ter algum ganho com estudar* totalizam 20,5%. Aspectos financeiros, como o fato de não ter o dinheiro das passagens, livros e cadernos, totalizam 6,3% (Tabela 9).

TABELA 9 – Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar, segundo Modalidade de Ensino

Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar	EJA	EM	PJU	Total
Cansaço	26,7%	22,0%	23,1%	22,6%
Precisa trabalhar	24,6%	18,4%	24,0%	19,1%
A escola é longe	9,2%	12,0%	10,5%	11,7%
Ter que cuidar da casa, dos filhos, ter outras obrigações	15,9%	9,6%	19,6%	10,4%
O ambiente da escola é ruim, desanima	4,5%	9,3%	3,3%	8,7%
Não ter certeza se vai ter algum ganho com estudar	3,1%	6,4%	2,0%	6,0%
Falta de dinheiro para passagens, livros, cadernos, etc.	5,5%	6,4%	7,7%	6,3%
Falta de base, o ensino é fraco	3,3%	6,2%	2,6%	5,8%
Por outro motivo	7,1%	9,7%	7,1%	9,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Já uma das razões que aparecem como motivadoras para continuarem estudando são os amigos na escola, com 23,5%, o que caracteriza a importância do aspecto socializador da escola. Os aspectos relacionados com a forma como a escola encaminha as atividades, como: *aulas legais, passeios e atividades fora da escola, ensino mais relacionado com a vida dos alunos, mais atividades com computador e diálogo com a direção* totalizam 60,1%, demonstrando a importância em reorganizar a dinâmica escolar para torná-la um ambiente atrativo e significativo para os jovens (Tabela 10).

TABELA 10 – Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola, segundo modalidade de ensino

Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola	EJA	EM	PJU	Total
Amigos na escola	18,6%	25,9%	15,3%	23,5%
Aulas legais	24,1%	23,3%	20,9%	23,3%
Passeios e atividades fora da escola	11,8%	16,4%	15,3%	15,3%

Ensino mais relacionado com a vida dos alunos	12,3%	9,1%	12,6%	10,0%
Merenda	7,1%	8,3%	6,4%	7,9%
Mais atividades com computador	8,9%	4,9%	14,0%	6,4%
Diálogo com a direção	7,5%	4,1%	7,0%	5,1%
Associação de pais	5,4%	4,3%	5,9%	4,6%
Grêmio	4,3%	3,8%	2,7%	3,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

FONTE: Abramovay, Castro e Waiselfisz, 2015.

NOTA: Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Os dados apresentados por esta pesquisa demonstram aspectos importantes da educação brasileira. Podemos observar que o significado atribuído à escola pelo jovem tem grande importância na sua decisão por dar continuidade ou não aos estudos. As causas para o abandono da escola são multifatoriais, entretanto, possuem íntima ligação com aspectos sociais e econômicos de nosso país. As expectativas com relação à escola circundam, sobretudo, o anseio por melhorar suas condições econômicas por meio do trabalho. A reformulação da escola, no intuito de absorver e acompanhar tantas mudanças, é fundamental para garantir aos jovens o direito de usufruir de uma educação de qualidade.

Neste sentido, encontramos o trabalho **Imagens quebradas**, de Miguel Arroyo (2004), que trata das muitas mudanças ocorridas pelos estudantes e dos anseios dos professores com estas transformações.

Arroyo (2004) procura discutir neste trabalho um questionamento bastante presente em nossa realidade hoje, o fato de os estudantes terem mudado seu perfil ao longo do tempo e principalmente o fato de isso trazer tanto desconforto aos professores. Considerando que “estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula” (ARROYO, 2004, p. 11), o autor ressalta a importância de repensarmos abordagens pedagógicas no sentido de atender as transformações da juventude.

Uma imagem docilizada da infância foi forjada com o passar dos tempos e, de repente, deparar-se com crianças que rompem com este estereótipo, caracterizando-se como agressivas e violentas, causa espanto. As imagens foram quebradas. O espanto, por sua vez, causa indignação e inércia frente à realidade. De acordo com o autor, se a pedagogia tivesse construído imagens concretas da

realidade com o passar do tempo, talvez os professores estivessem menos perturbados e mais disponíveis para agir de forma diferente.

A evasão escolar, a falta de atenção, as dificuldades de aprendizagem e possivelmente até a violência não se caracterizam como consequências de uma geração não interessada, mas como sintomas de uma escola que não é significativa para o estudante.

Neste aspecto, Arroyo (2004, p. 305) questiona: “por que a escola e seus professores sabem tanto sobre tantas matérias e pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência e a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, cultura, valores?”

As trajetórias dos estudantes e dos professores se encontram na escola, o que a torna um lugar de confrontos e questionamentos, mas também a torna um local de possibilidades. O espanto causado pelas imagens trágicas não esperadas pode causar imobilidade ou revolução, depende apenas da capacidade de superação.

Na educação profissional existem desafios particulares. É comum que os professores preocupem-se em formar profissionais que executem corretamente seus trabalhos em aspectos técnicos, mas não se deve esquecer que se está formando principalmente seres humanos, e que estes precisam encontrar significado também no seu trabalho e sua função social. Mais do que aprender técnicas, é importante saber posicionar-se criticamente nas relações de trabalho e na sociedade em que se insere.

Considerando que os jovens constituem o principal público atendido pela Educação Profissional de Nível Médio, compreender suas características e demandas caracteriza-se como fundamental no desenvolvimento de Políticas Públicas para esta área da educação. Da mesma maneira, compreender o contexto em que os jovens estão inseridos e as dificuldades que enfrentam na trajetória de compatibilizar o trabalho e a escola torna-se essencial no combate à evasão escolar.

Assim, nos dedicaremos, no próximo capítulo, a compreender algumas das dificuldades encontradas pelo público jovem que compõe a amostra dessa pesquisa, na empreitada de procurar e concluir um curso técnico subsequente.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS SUJEITOS

Este capítulo destina-se a contextualizar o espaço e os sujeitos sobre os quais esta pesquisa se debruça. Buscamos analisar os sujeitos e os fenômenos a partir de seu contexto social, relacionando com as categorias analisadas.

5.1 DO IFPR

A Lei 11.892 não foi a primeira transformação pela qual passou a instituição. Em 1869, a Colônia Alemã de Curitiba deu início às atividades da Escola Alemã. No ano de 1914, a comunidade brasileira conquistou seu espaço dentro da Escola Alemã e o então professor Fernando Augusto Moreira liderou o processo de nacionalização da Escola, que passou a chamar-se **Colégio Progresso** ou Academia Comercial Progresso.

Em 1941, o então Colégio Progresso foi adquirido pela Faculdade de Direito da Universidade do Paraná que, a partir daí, passou a se chamar **Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR)**. Em 1974, por decisão do Conselho Universitário, a Escola é integrada à Universidade Federal do Paraná, vinculando-se ao setor de Ciências Sociais Aplicadas, sob a denominação de **Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná**.

No ano de 1990, durante a reorganização administrativa da UFPR, mudou novamente sua nomenclatura, recebendo a denominação de **Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná**.

Em **1997**, a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR. Finalmente, em 2008 o Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do Instituto Federal do Paraná a partir da estrutura da Escola Técnica. Com isso, a ET é autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o Instituto Federal, que agora se caracteriza como autarquia, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica e com orçamento próprio.

Por compor este novo arranjo educacional, o IFPR é voltado à educação superior, básica e profissional, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Faz parte também do seu projeto político-pedagógico a oferta de cursos superiores de tecnologia, de licenciaturas e/ou bacharelados, assim como de programas de pós-graduação (*especialização, mestrado e doutorado*), além da formação continuada de trabalhadores.

De acordo com dados encontrados no *site* disponibilizado pela Pesquisa Institucional⁷, o IFPR conta hoje com vinte campus em funcionamento: Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória, além da Diretoria de Educação a Distância. Além disso, ainda conta com três Campus avançados – submetidos à direção de outro campus: Barracão, Coronel Vivida e Goioerê.

Ainda de acordo com dados da Pesquisa Institucional, o IFPR conta com 11.281 alunos em curso, na modalidade presencial, apenas em cursos técnicos e superiores, distribuídos da seguinte forma (Quadros 3 e 4):

QUADRO 3 – Matrículas ativas nos campi do IFPR

Campus	Alunos em curso
Assis Chateaubriand	340
Campo Largo	413
Capanema	33
Cascavel	167
Colombo	37
Curitiba	3.759
Foz do Iguaçu	510
Irati	228
Ivaiporã	382
Jacarezinho	495
Jaguariaíva	44
Londrina	560
Palmas	1.888
Paranaguá	777

⁷“O Portal da Pesquisa Institucional do IFPR configura-se como uma ferramenta que visa dar publicidade aos relatórios gerenciais disponibilizados pelos sistemas sob responsabilidade do pesquisador/procurador educacional institucional. O objetivo é disseminar as informações estatístico-educacionais, visando à sinalização e proposição de ações efetivas referentes ao planejamento e à tomada de decisões”. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/?p=39934>>.

Paranavaí	481
Pinhais	80
Pitanga	39
Telêmaco Borba	494
Umuarama	352
União da Vitória	40

FONTE: INFO..., 2016.

QUADRO 4 – Matrículas ativas nos campi avançados IFPR

Campi Avançados	Alunos em curso
Barracão	34
Coronel Vivida	88
Goioerê	40

FONTE: INFO..., 2016.

De acordo com o Guia de Cursos 2014 (IFPR, 2014), os cursos ofertados são nos eixos de Ambiente e Saúde, Desenvolvimento Educacional e Social, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais e Segurança.

Na Educação a Distância são 7.660 estudantes, matriculados em 11 cursos técnicos (técnico em agente comunitário de saúde, técnico em eventos, técnico em infraestrutura escolar, técnico em logística, técnico em meio ambiente, técnico em multimeios didáticos, técnico em reabilitação de dependentes químicos, técnico em secretaria escolar, técnico em segurança do trabalho, técnico em transações imobiliárias e técnico em vigilância em saúde), um curso superior (tecnólogo em gestão pública) e dois cursos de especialização (especialização em educação a distância e especialização em gestão pública com habilitação em logística).

As atividades iniciaram em 2009 com quatro campi em funcionamento nas cidades de Curitiba, Paranaguá, Foz do Iguaçu e Londrina, que iniciou suas atividades no 2º semestre de 2009.

5.2 O CAMPUS CURITIBA

Hoje o Campus Curitiba é o maior, com um total de 3.759 alunos matriculados, distribuídos em dois cursos superiores (Bacharelado em Ciências

Contábeis e Tecnólogo em Gestão Pública), oito cursos técnicos integrados ao ensino médio (eletrônica, mecânica, processos fotográficos, informática, contabilidade, programação em jogos digitais, administração e petróleo e gás) e dezesseis cursos técnicos subsequentes ao ensino médio (administração, edificações, eletromecânica, eletrotécnica, enfermagem, eventos, massoterapia, mecânica, processos fotográficos, produção em áudio e vídeo, prótese dentária, radiologia, saúde bucal, secretariado, telecomunicações e transações imobiliárias), distribuídos da seguinte forma (Quadro 5):

QUADRO 5 – Matrículas nos cursos ofertados pelo IFPR Campus Curitiba

Curso/tipo de curso	Alunos em curso
SUPERIOR	447
Agroecologia	3 ⁸
Bacharelado em Ciências Contábeis	267
Tecnólogo em Gestão Pública	177
CURSOS TÉCNICOS (INTEGRADOS E SUBSEQUENTES)	3.312
Técnico em Administração	252
Técnico em Agroecologia	64 ⁹
Técnico em Contabilidade	162
Técnico em Edificações	126
Técnico em Eletromecânica	159
Técnico em Eletrônica	121
Técnico em Eletrotécnica	159
Técnico em Enfermagem	137
Técnico em Eventos	117
Técnico em Informática	143
Técnico em Massoterapia	283
Técnico em Mecânica	260
Técnico em Petróleo e Gás	72
Técnico em Processos Fotográficos	265
Técnico em Produção em Áudio e Vídeo	146
Técnico em Programação de Jogos Digitais	126
Técnico em Prótese Dentária	148
Técnico em Radiologia	103

⁸Curso finalizado. Os dados referem-se a estudantes que não concluíram o curso, mas que mantêm suas matrículas ativas.

⁹Curso finalizado. Os dados referem-se a estudantes que não concluíram o curso, mas que mantêm suas matrículas ativas.

Técnico em Saúde Bucal	104
Técnico em Secretariado	68
Técnico em Telecomunicações	150
Técnico e Transações Imobiliárias	144

FONTE: INFO..., 2016.

5.3 DOS CURSOS

Em consulta ao livro de atas de colação de grau da Secretaria Acadêmica do Campus Curitiba, encontramos os seguintes números relativos ao número de alunos formados em cada curso nos anos de 2012 e 2013 (Quadro 6):

QUADRO 6 – Colação de grau IFPR Campus Curitiba, anos de 2012 e 2013

COLAÇÃO DE GRAU	2012	2013
Edificações	8	15
Massoterapia	39	43
Radiologia	13	26
Enfermagem	15	16
Eletromecânica	15	10
Eletrotécnica	9	25
Telecomunicações	5	52
Prótese Dentária	25	32
Saúde Bucal	20	15
Administração	22	16
Processos Fotográficos	29	25
Transações Imobiliárias	22	25
Secretariado	17	17
Eventos	22	16
Produção em Áudio e Vídeo	20	19

FONTE: Pesquisa realizada pela autora (2014).

Os Editais responsáveis pelos processos seletivos dos cursos técnicos do IFPR Campus Curitiba em geral destinam de 35 a 36 vagas cada um. As exceções

são para o curso de Prótese Dentária, que destina um total de 50 vagas divididas em duas turmas – uma no horário vespertino e uma no horário noturno –, e o curso de Massoterapia, que destina 70 vagas em duas turmas – uma no horário vespertino e uma no horário noturno.

Tendo em vista o número de estudantes concluintes dos cursos técnicos subsequentes do Campus Curitiba, optou-se por realizar as entrevistas com os estudantes do último período dos cursos de Saúde Bucal e Eletromecânica pelo fato de apresentarem o maior e o menor percentual de alunos concluintes no período analisado.

5.3.1 Técnico em saúde bucal

O Curso Técnico Subsequente em Saúde Bucal pertence ao eixo de ambiente e saúde e é ofertado no Campus Curitiba na modalidade presencial com duração de dois anos em regime semestral e carga horária total de 1.530 horas, sendo 204 horas de estágio. O curso é ofertado no período noturno, das 19h00min às 22h40min. A cada ano é ofertado um total de no máximo 35 e um mínimo de 20 vagas. Nos anos pesquisados, a oferta foi de 35 vagas por Edital. O curso foi criado em 1991 pela Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e convalidado pela Resolução 160/11, do Conselho Superior do IFPR.

Os requisitos de acesso ao curso consistem na apresentação de certificado de conclusão do ensino médio e aprovação em processo seletivo, conforme calendário estabelecido pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) e regulamentado pela Pró-Reitoria de Ensino da Instituição em parceria com o campus. O curso se desenvolve em parceria com a Universidade Federal do Paraná, onde os estudantes cumprem a carga horária relativa à prática profissional.

No ano de 2012, o IFPR e a Prefeitura Municipal de Curitiba celebraram Termo de Convênio em que um dos itens conveniados foi a oferta de vagas reservada para servidores do Município que tivessem interesse em capacitação profissional na área de Saúde. Dessa maneira, no ano de 2014 foi destinada uma vaga do curso de Saúde Bucal para o convênio.

Para ingresso no ano de 2014 não houve preenchimento total de vagas via processo seletivo e, por esta razão, as vagas remanescentes foram preenchidas por

sorteio público, entretanto, a informação referente ao número de vagas sorteadas naquele ano não foi encontrada no *site* oficial da instituição.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, ele tem como objetivo a formação integral de Auxiliares em Saúde Bucal e Técnicos em Saúde Bucal que mobilizem, articulem e coloquem em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas na sua profissão. Para tanto, buscar-se-á alcançar os seguintes objetivos específicos:

- *Proporcionar ao aluno a formação cidadã, criando condições de aprender a questionar situações, sistematizar problemas e buscar criativamente soluções, por meio de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno como sujeito crítico e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo;*
- *Levar o educando a reconhecer a saúde como direito e reflexo das condições de vida da população, exercendo sua profissão como uma forma de participação e transformação social;*
- *Promover o conhecimento dos princípios éticos em odontologia, incentivando o aluno a aplicá-los em todos os aspectos de sua vida profissional;*
- *Preparar o aluno para organizar seu trabalho com base nos princípios do planejamento em saúde, realizar ações administrativas, bem como desenvolver atividades de supervisão, treinamento e capacitação de pessoal auxiliar em saúde bucal;*
- *Habilitar o aluno para realizar ações de promoção de saúde a partir da compreensão das situações, dos grupos de risco e da identificação das potencialidades locais e na prestação de cuidados de recuperação e manutenção da saúde bucal segundo as fases do ciclo vital e das normas institucionais e princípios éticos do atendimento em saúde. (SAÚDE BUCAL, 2016, p. 7).*

Ainda de acordo com o projeto pedagógico do curso, o Técnico em Saúde Bucal tem como perfil profissional a formação humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Deverá ser capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade.

Ao término do segundo semestre do curso, o aluno estará qualificado como Auxiliar em Saúde Bucal, cujas atribuições (sempre sob a supervisão do CD¹⁰ ou do TSB¹¹) estão definidas segundo a Lei n. 11.889, de 24 de dezembro de 2008.

5.3.1.1 Grade curricular

A grade curricular do curso é assim composta (Quadro 7):

QUADRO 7 – Grade Curricular curso Técnico e Saúde Bucal

Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
1º semestre			
Administração em Saúde Bucal	34	40	4
Biossegurança I	34	40	4
Biossegurança II	34	40	4
Desenvolvimento de Recursos Humanos I	34	40	4
Noções de Anatomia, Fisiologia e Sinais Vitais	34	40	4
Políticas de Saúde	34	40	4
Prática Profissional em Saúde Bucal	34	40	4
Processo Saúde-Doença	34	40	4
Promoção da Saúde Bucal	34	40	4
Psicologia das Relações Humanas	17	20	4
Anatomia Bucal e Noções de Semiologia	17	20	4
Total do 1º semestre	340	400	*Sistema modular
Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
2º semestre			
Atenção em Saúde Bucal	34	40	4

¹⁰ Cirurgião Dentista.

¹¹ Técnico em Saúde Bucal.

Educação em Saúde Bucal	34	40	4
Especialidades Odontológicas	68	80	4
Informática Básica	34	40	4
Prática Profissional em Saúde Bucal II	68	80	4
Prevenção e Controle das Doenças Bucais I	34	40	4
Procedimentos Restauradores I	34	40	4
Radiologia Odontológica	34	40	4
Estágio Supervisionado I (PR: Biossegurança I e II)	68	80	4
Total do 2º semestre	408	400	**Sistema modular
TOTAL DO DE CURSO AUXILIAR EM SAÚDE BUCAL 748 HORAS RELÓGIO			
Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
3º semestre			
Anatomia Dental e Noções de Oclusão	68	80	4
Prática Profissional em Saúde Bucal III (PR: Prática Profissional I e II)	68	80	4
Prevenção e Controle das Doenças Bucais II (PR: Prevenção e Controle das Doenças Bucais I)	68	80	4
Metodologia Científica	34	40	8
Projetos I (PR: Metodologia Científica)	34	40	8
Projetos II (PR: Projetos I)	68	80	8
Estágio Supervisionado II (PR: Estágio Sup. I)	68		
Total do 3º semestre	408	400	**Sistema modular
Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
4º semestre			
Desenvolvimento de Recursos Humanos II	34	40	4
Prática Profissional em Saúde Bucal IV (PR: Prática Profissional III)	68	80	4
Procedimentos Restauradores – Laboratório (PR: Procedimentos	68	80	4

Restauradores I)			
Procedimentos Restauradores II (PR: Procedimentos Restauradores I)	51	60	4
Projetos III (PR: Projetos II)	34	40	4
Radiologia e Fotografia Odontológica (PR: Radiologia Odontológica)	51	60	4
Estágio Supervisionado III (PR: Estágio Sup. II)	68		
Total do 4º semestre	408	400	**Sistema modular
TOTAL DO GERAL DO CURSO TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL 1.530 HORAS RELÓGIO			

FONTE: Saúde Bucal, 2016.

*Uma hora aula corresponde a 50 minutos

PR = pré-requisito

**A distribuição dos componentes curriculares é modular, o que implica que nem todos os componentes curriculares acima mencionados são ministrados nos mesmos meses durante o semestre.

5.3.2 Curso técnico em eletromecânica

O curso técnico subsequente em eletromecânica é ofertado no Campus Curitiba na modalidade presencial, com duração do curso de dois anos em regime semestral e carga horária total de 1.336 horas. O curso é ofertado no período noturno, das 19h00min às 22h40min. A cada ano é ofertado um total de 40 e um mínimo de 20 vagas.

De acordo com o documento norteador, o curso tem como preceitos a compreensão da educação como uma prática social e cooperativa, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais do mundo, capaz de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária (PLANO DE CURSO, 2012).

Possui como objetivo geral formar profissionais para realizarem atividades de execução, operação e manutenção de equipamentos eletromecânicos na indústria, em empresas de prestação de serviços e como profissional liberal.

5.3.2.1 Grade curricular

Segue a grade curricular no Quadro 8:

QUADRO 8 – Grade Curricular do curso Técnico em Eletromecânica

Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
1º semestre			
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa	33	40	2
Matemática Aplicada	67	80	4
Mecânica Aplicada	67	80	4
Desenho Técnico	67	80	4
Princípios de Administração	33	40	2
Eletricidade Básica	67	80	4
TOTAL	334	400	20

Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
2º semestre			
Circuitos Elétricos	67	80	4
Eletrônica Aplicada	67	80	4
Eletrônica Digital	67	80	4
Circ. Hidráulicos e Pneumáticos	67	80	4
Tecnologia dos Materiais	33	40	2
Segurança do Trabalho	33	40	2
TOTAL	334	400	20

Total do curso Auxiliar em Saúde Bucal: 748 horas relógio

Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
3º semestre			
Metrologia	67	80	3
Programação de Equip. Industriais	67	80	3
Máq. Elétricas e Acionamentos	67	80	3
Elementos de Máquinas	67	80	3
Processos de Fabricação	67	80	3
TOTAL	335	400	20

Componentes Curriculares	Carga horária (hora relógio)	Carga horária *(hora aula)	Nº de aulas na semana
4º semestre			
Máquinas Térmicas e de Fluxo	67	80	4
Elementos de Automação	67	80	4
Eletrônica de Potência	67	80	4
Robótica Aplicada	33	40	2
Instalações Elétricas Industriais	33	40	2
Manutenção Industrial	33	40	2
Projetos	33	40	2
TOTAL	333	400	20
TOTAL GERAL	HORA-AULA		HORA RELÓGIO
	1.600		1.336

FONTE: PLANO..., 2012.

*Uma hora aula corresponde a 50 minutos

5.4 DOS SUJEITOS

A partir no ano 2014, o Campus Curitiba concluiu a composição de uma equipe multiprofissional de apoio docente e discente, formada por psicóloga, assistentes sociais, pedagogas e técnicos em assuntos educacionais, além dos estagiários. A partir disso, deu-se início a um processo de discussão para elaborar um diagnóstico da situação do campus e elaboração de planos de ação para dar suporte aos educadores e educandos.

Em um momento inicial, optamos por traçar um diagnóstico do público discente por meio da aplicação de um questionário utilizando a ferramenta virtual de formulários¹². O questionário era composto de 30 questões, que visavam elaborar o perfil dos estudantes, sua vida escolar pregressa e as percepções e expectativas que estes possuíam em relação aos cursos em particular e à instituição de forma geral. As informações coletadas com o questionário foram organizadas da seguinte forma:

Dados pessoais: sexo; idade; estado civil; filhos; considera-se com necessidade específica, dados formativos e/ou profissionais: se trabalha (quantas

¹²Googledocs.

horas); realizou curso técnico (por que outro); realizou curso superior (por que um curso técnico); modalidade do ensino médio; tempo sem estudo formal.

Rotina de estudo: como é; obstáculos para o estudo; pensou em desistir; dificuldade em conteúdo ou disciplina; dificuldade com o professor, didática ou metodológica; sugestões para diminuir dificuldades.

Dados do curso e da opção por este: período atual; ano e semestre de início; liberdade de escolha; campo de atuação do curso; grade curricular.

Dados sobre a visão institucional (campus IFPR): salas de aula; laboratórios; estruturas administrativas; biblioteca; programas de assistência estudantil; serviço de apoio e orientação; comunicação institucional; conhecimento sobre as atividades do campus; sugestões para cursos e melhor aproveitamento; atividades que gostaria de ter no campus; faria outro curso no IFPR ou em outro lugar.

Dados sobre o plano político pedagógico: conhecimento sobre o PPP; critérios de avaliação do atual semestre; adequação das avaliações; acompanhamento acadêmico.

Os professores foram informados sobre o propósito da pesquisa e convidados a colaborar cedendo um período de suas aulas e permitindo que os estudantes pudessem ir até o laboratório de informática e responder ao questionário. Da mesma forma, os estudantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e, após assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, davam início às respostas.

Houve um total de 11 cursos participantes e 232 respostas, distribuídos da seguinte forma (Quadro 9):

QUADRO 9 – Respostas ao questionário diagnóstico

CURSO	N. DE RESPOSTAS
Bacharelado em Ciências Contábeis	58
Tecnologia em Gestão Pública	13
Técnico em Administração	16
Técnico em Edificações	28
Técnico em Eventos	19
Técnico em Massoterapia (noturno)	14
Técnico em Mecânica	12
Técnico em Prótese Dentária (noturno e vespertino)	20
Técnico em Saúde Bucal	17
Técnico em Enfermagem	19

Técnico em Telecomunicações	16
Total	232

FONTE: IFPR, 2016

O curso de eletromecânica não participou da pesquisa na ocasião.

Abordaremos aqui alguns dos resultados obtidos que permitirão ter um panorama dos estudantes destes cursos.

Das respostas obtidas, 39% eram do sexo masculino e 61% do sexo feminino. As mulheres compõem a maioria de estudantes no total geral e concentram-se ainda mais nos cursos de enfermagem, com 100% de respondentes do sexo feminino, saúde bucal com 94,11% e prótese dentária com 90% de respondentes do sexo feminino. O curso com predominância masculina foi o de mecânica, com 100% dos respondentes do sexo masculino.

Mais de 70% dos estudantes concentram-se na faixa etária entre 17 e 30 anos e 76% dos estudantes são solteiros e sem filhos. Com relação à rotina de trabalho, 72% dos estudantes trabalham entre 6 e 8 horas por dia e 8% trabalham mais de 8 horas por dia. Quando questionados se ficaram algum tempo sem estudos formais e por quanto tempo, 65% dos estudantes responderam que ficaram de 0 a 3 anos sem estudar, 21% ficaram de 4 a 9 anos fora da escola e 14% estavam há mais de 10 anos fora da escola. Os estudantes também foram questionados com relação aos possíveis obstáculos que encontram para permanecer estudando, e 50% se queixam do cansaço que sentem ao irem para a aula depois de um dia de trabalho, 10% relatam a dificuldade em retornar para a casa tarde da noite, 19% se queixam da localização do Campus e 21% apontaram outros motivos. Os resultados obtidos foram sistematizados e encaminhados para os coordenadores dos cursos para que pudessem discutir possíveis intervenções.

A partir das informações recolhidas neste questionário, diálogos com professores, coordenadores de curso, direção do Campus e pesquisa a documentos institucionais do IFPR e de outras instituições, iniciou-se um processo de construção de um Programa de Acompanhamento ao Estudante, que reúne projetos nas áreas de Acolhimento, Acompanhamento e Desenvolvimento.

A fase inicial do Programa consiste em traçar um perfil inicial do estudante do IFPR Campus Curitiba, com o intuito de proporcionar informações importantes que possam auxiliar na finalização do planejamento docente e institucional. Nesse

sentido, a equipe multiprofissional do Setor Pedagógico deu início à adaptação do questionário aplicado anteriormente para que pudesse ser utilizado com os estudantes ingressos no ano de 2015 durante o período de registro acadêmico. Este questionário foi repassado a outros setores do Campus para que pudesse receber contribuições e sugestões, além de incorporar aspectos importantes relativos a outros setores.

Das 590 vagas destinadas aos 16 cursos subsequentes ofertados, houve um total de 374 respostas. A disparidade entre o total de vagas ofertadas e de questionários deve-se ao fato de que nem todos os cursos tiveram candidatos aprovados para o total de vagas ofertadas ou ainda nem mesmo número de inscritos suficientes para preencher as vagas, além do fato de alguns estudantes aprovados não aparecerem para efetivar o registro acadêmico. Apresentaremos aqui os dados referentes apenas ao primeiro ciclo de registros acadêmicos, descartando-se assim os estudantes que ingressaram em 2015 por chamadas complementares ou sorteio público.

O questionário era composto de 28 questões, que visavam elaborar o perfil dos estudantes, sua vida escolar pregressa e as percepções e expectativas que estes possuem em relação aos cursos em particular, à instituição de forma geral e a sua atuação profissional futura.

Os dados analisados indicam que a maior parte dos estudantes que buscaram o curso de educação profissional subsequente ao ensino médio são mulheres, em um total de 54%, e 45% de estudantes homens, o que permite, ao compararmos com o resultado do questionário anterior, perceber que há uma tendência de que as mulheres sejam maioria. Da mesma forma, como observado anteriormente, há uma diferenciação na distribuição de sexo por curso, demonstrando uma marca clara de divisão sexual do trabalho, refletida nas opções educacionais dos estudantes, uma vez que cursos da área de saúde (enfermagem, radiologia, saúde bucal) e da área de serviços (administração, eventos, secretariado) têm presença marcadamente feminina. Por outro lado, cursos da área industrial-tecnológica (eletromecânica, eletrotécnica, mecânica e telecomunicações) têm presença marcadamente masculina, como observamos no Quadro 10.

QUADRO 10 – Distribuição por sexo dos estudantes de cursos técnicos subsequentes

CURSO	TOTAL	SEXO	
		FEM	MAS
Subsequente ao Ensino Médio	374	203	171
Técnico em Administração	22	16	6
Técnico em Edificações	29	14	15
Técnico em Eletromecânica	24	2	22
Técnico em Eletrotécnica	30	3	27
Técnico em Enfermagem	29	26	3
Técnico em Eventos	30	26	4
Técnico em Massoterapia	26	19	7
Técnico em Mecânica	31	3	28
Técnico em Processos Fotográficos	28	24	4
Técnico em Produção em Áudio e Vídeo	30	8	22
Técnico em Prótese Dentária	23	11	12
Técnico em Radiologia	28	24	4
Técnico em Saúde Bucal	12	12	
Técnico em Secretariado	6	6	
Técnico em Telecomunicações	14	1	13
Técnico em Transações Imobiliárias	12	8	4

FONTE: IFPR, 2014

O primeiro questionário foi aplicado pela equipe multiprofissional do campus no segundo semestre de 2014 e o segundo antes do início das aulas de 2015, confirmando uma tendência de evasão principalmente no primeiro período de curso (COELHO, 2014). Se considerarmos a diferença no percentual entre estudantes do sexo feminino e do sexo masculino nas duas pesquisas, poderíamos levantar a hipótese de que há uma maior tendência de evasão por parte dos estudantes do sexo masculino.

Observamos ainda que 70% dos estudantes encontram-se na faixa etária entre 18 e 30 anos, caracterizando assim um público bastante jovem, assim como na pesquisa anterior, apresentando uma tendência de que os estudantes que procuram cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba são jovens. Os dados ainda nos dizem que estes estudantes são em sua maioria solteiros e residem com os pais.

A renda familiar concentra-se na faixa de 1 a 4 salários mínimos (75%) e quase metade (48%) é responsável total ou parcialmente na contribuição da renda familiar.

Com relação à vida escolar progressa, a maioria dos estudantes realizou o ensino fundamental e médio em escolas públicas de forma regular. É importante salientar que 70% das vagas ofertadas pelo edital 10/2013 do processo seletivo 2013/2014 foram reservadas para estudantes cotistas, das quais 45% foram destinadas a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental

em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA); ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos (ENCCEJA), do exame nacional do ensino médio (ENEM), ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; 20% das vagas foi reservada para cota de inclusão racial, disponibilizada para estudantes autodeclarados pretos ou pardos, além de 5% de vagas reservadas para cota de candidatos autodeclarados indígenas.

O nível de instrução dos pais demonstra que a maior parte dos estudantes é filho de pais que concluíram no máximo o ensino fundamental. Isso demonstra uma maior preocupação ou maior oportunidade em ampliar o nível de formação formal.

Quando questionados sobre as motivações para escolha do curso, a maior parte dos estudantes aponta o ensino de qualidade ofertado pela instituição, bem como a gratuidade dos cursos. Possuir habilidades relacionadas à área de trabalho e encontrar um trabalho com melhor remuneração também aparecem com frequência na escolha dos estudantes. Observamos que 25% dos estudantes entendem que realizar um curso técnico caracteriza-se como forma de preparar-se para o nível superior.

As expectativas dos estudantes em relação à escolha do curso concentram-se principalmente em formação profissional voltada para o trabalho e na aquisição de conhecimento com a intenção de melhorar o nível de instrução com a finalidade de melhorar a condição financeira.

O propósito da apresentação destes dados é permitir uma visão panorâmica dos cursos ofertados pelo IFPR Campus Curitiba e de seu público para que possam contribuir na análise das entrevistas destinadas a compreender as motivações dos estudantes que ingressam, permanecem e concluem cursos técnicos subsequentes.

6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS MANIFESTAÇÕES

Este trabalho foi elaborado com a finalidade de compreender as razões pelas quais estudantes ingressam, permanecem e concluem cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba. Esta pesquisa classifica-se como exploratória, pois visa “proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 1991), e descritiva, pois segue a “descrição das características de determinada população ou fenômeno”, neste caso, estudantes de cursos subsequentes na fase de conclusão do curso.

A pesquisa utilizou-se de metodologia de caráter qualitativo e desenvolveu-se por meio de análise documental e bibliográfica, descrevendo a educação profissional no contexto brasileiro, o fenômeno da evasão e as pesquisas existentes nesta área, e o perfil da juventude brasileira e suas implicações sociais. A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista a partir de um roteiro semiestruturado, realizada com estudantes de dois cursos técnicos subsequentes do IFPR Campus Curitiba. A análise dos dados consistiu em relacionar os dados obtidos nas entrevistas com o referencial teórico apresentado.

O roteiro de entrevista (ver anexo 1) foi elaborado com o propósito de caracterizar o estudante, compreender os motivos que levaram à escolha do curso, identificar os principais obstáculos enfrentados durante a trajetória, bem como as estratégias utilizadas para vencer estes obstáculos e as perspectivas de futuro frente à conclusão do curso. Compreender o sujeito em seu contexto histórico e social é fundamental na busca de entender as relações que se estabelecem, sobretudo, no caso desta dissertação, as relações entre formação e trabalho.

Também procuramos identificar quais são as expectativas de futuro que estes estudantes possuem e, de acordo com as manifestações coletadas nas entrevistas, verificar de que maneira passar pela formação profissional na forma subsequente poderá auxiliá-los nos planos futuros ou em que medida o percurso os influenciou e/ou modificou seus planos futuros.

As entrevistas foram realizadas com 10 estudantes do curso técnico subsequente em Eletromecânica e 10 estudantes do curso técnico subsequente em Saúde Bucal, totalizando 20 entrevistas. Os cursos foram escolhidos devido aos altos e baixos índices de conclusão, respectivamente. A escolha destes extremos

teve a intenção de identificar aspectos contraditórios para procura e permanência nos cursos.

Para validação do instrumento, ele foi aplicado a dois estudantes do último período do curso técnico subsequente em Mecânica. Após a realização das entrevistas-teste, observou-se a necessidade de inclusão de alguns elementos no roteiro previamente elaborado (piloto), bem como a reformulação de alguns questionamentos. Feitas as alterações, as entrevistas foram realizadas no período de agosto a outubro de 2015, nas dependências do Campus Curitiba, em sala disponibilizada pelo Núcleo de Acompanhamento do Estudante e Apoio ao Professor (NAEP). As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Todos os estudantes dos dois cursos pesquisados foram plenamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e convidados a participar. Aqueles que aceitaram contribuir com a pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido antes de iniciar a entrevista.

A entrevista consistiu em compreender aspectos pessoais do estudante, identificar e compreender os motivos para procura de cursos técnicos subsequentes, quais os principais obstáculos encontrados neste caminho, de quais estratégias se valem os estudantes para ultrapassá-los e chegar até a etapa final de formação, bem como quais são suas expectativas de futuro.

Na apresentação dos dados obtidos nas entrevistas, os estudantes entrevistados são identificados com uma letra maiúscula aleatória, seguida da idade e a qual curso pertence (TSB significa Técnico em Saúde Bucal e ELM significa Eletromecânica).

6.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com o intuito de classificar e compreender os dados obtidos, as entrevistas foram analisadas nas seguintes categorias:

CATEGORIA 1 - MOTIVADORES PARA O INGRESSO

Nesta categoria, busca-se identificar os principais motivadores para ingresso em cursos técnicos subsequentes com a finalidade de compreender o papel da formação profissional para a vida destes estudantes e a importância do IFPR neste processo, considerando que o “desconhecimento do curso e/ou imaturidade na

escolha profissional, desilusão com o curso; desestímulo do mercado de trabalho” podem se caracterizar como motivadores de evasão (DORE; LUSCHER, 2011, p. 783).

Da mesma maneira, nesta categoria buscamos identificar o impacto da conclusão do curso técnico subsequente na vida destes estudantes, bem como listar as expectativas que estes estudantes alimentam com relação ao seu futuro. Busca-se compreender o papel da formação profissional e o sentido do trabalho na vida destes estudantes.

CATEGORIA 2 - PRINCIPAIS BARREIRAS

Nesta categoria, buscaremos listar os principais obstáculos encontrados pelos estudantes durante o processo de formação que podem levar à evasão do curso. Considerando as categorias previstas no documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (BRASIL, 2014) – fatores individuais; b) fatores internos às instituições; e c) fatores externos às instituições (BRASIL, 2014 p. 19) –, buscamos compreender se há uma esfera em que predominem as motivações para a evasão ou a permanência e quais são as possibilidades de intervenção em nível institucional para redução dos obstáculos encontrados.

CATEGORIA 3 - POR QUE CONTINUAR?

Aqui identificaremos os motivadores que levam os estudantes a concluir o curso, bem como de quais estratégias se utilizam para conseguir lidar com os obstáculos e conseguir chegar à etapa final dos cursos, assim como o papel da instituição e familiares neste processo. Nesse aspecto, as dimensões individual e de fatores internos à instituição se sobressaem por se caracterizarem como mais próximas do estudante, considerando que as estratégias devem ser definidas em período curto de tempo.

CATEGORIA 4 - MOTIVOS PARA ABANDONAR

Nesta categoria, identificaremos quais são os motivos apontados pelos estudantes permanentes para que seus colegas se evadam do curso. Buscaremos identificar se há aproximações com os aspectos apontados como

barreiras e se há, na opinião dos entrevistados, uma característica comum aos estudantes que se evadem.

6.2 APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Foram entrevistados 20 estudantes, dos quais 11 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com uma clara distinção entre os cursos. O curso de Eletromecânica teve uma estudante do sexo feminino e nove estudantes do sexo masculino participantes, enquanto o curso de Saúde Bucal teve oito estudantes do sexo feminino e dois do sexo masculino.

A idade dos entrevistados variou entre 19 e 40 anos, com maior concentração de participantes até 30 anos. Dos estudantes participantes, 14 eram solteiros e seis casados, 15 fazem o primeiro curso técnico. Dois dos participantes encontram-se desempregados, o restante trabalha diariamente, com uma jornada entre 4 e 9 horas diárias. 19 participantes estudaram total ou a maior parte em escola pública. Dos 20 participantes, 11 alegaram já terem tido vontade de abandonar o curso.

Estes dados estão apresentados a seguir, no Quadro 11.

QUADRO 11 – Caracterização dos sujeitos entrevistados

Curso	Sexo	Idade	Estado civil	É o primeiro curso técnico?	Trabalha	N. horas	Estudou em Escola pública?	Já quis desistir do curso?	Teve dificuldades para continuar o curso?
ELM	M	22	Solteiro	sim	desempregado	-	-	não	Sim
ELM	M	19	Solteiro	sim	sim	8	-	nao	Não
ELM	F	19	Solteira	não	desempregada	-	-	nao	Não
ELM	M	19	Solteiro	não	sim	6	sim	nao	Sim
ELM	M	19	Solteiro	sim	sim	6	sim	sim	Sim
ELM	M	21	Solteiro	sim	sim	8	sim	nao	Sim
ELM	M	19	Solteiro	não	sim	8	nao	sim	Sim
ELM	M	19	Solteiro	sim	sim	4	sim	sim	Não
ELM	M	39	Casado	sim	sim	8	sim	sim	Sim
ELM	M	25	Casado	sim	sim	8	sim	nao	Não
TSB	F	40	Casada	sim	sim	8	sim	sim	Sim
TSB	F	19	Solteira	sim	sim	8	sim	sim	Sim
TSB	F	27	Solteira	sim	sim	8	sim	sim	Sim
TSB	M	25	Solteiro	não	sim	8	sim	nao	Não

TSB	F	19	Solteira	sim	sim	8	sim	sim	Sim
TSB	M	40	Solteiro	sim	sim	6	sim	não	Não
TSB	F	22	Solteira	sim	sim	8	parte	sim	Sim
TSB	F	26	Casada	sim	sim	8	sim	sim	Não
TSB	F	32	Casada	sim	sim	8	sim	sim	Sim
TSB	F	28	Casada	Sim	sim	8	sim	nao	Sim

FONTE: Autora, 2015.

O quarto e último período de Eletromecânica conta com 12 estudantes frequentando regularmente as aulas, entre os quais estão estudantes realizando dependência, ou seja, não conseguiram concluir o curso no tempo regular de quatro semestres. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do Campus, o curso de Eletromecânica formou 25 alunos nos anos de 2012 e 2013, o que o caracteriza como curso com menor número absoluto de formados.

O curso de Saúde Bucal, por sua vez, conta com 36 estudantes regularmente matriculados e frequentando o curso. Também de acordo com dados da Secretaria Acadêmica do Campus, este curso formou 35 Técnicos em Saúde Bucal nos anos de 2012 e 2013, caracterizando-se como um dos cursos com maior número absoluto de formados.

A relação candidato por vaga do processo seletivo 2013/2014 para o curso de Eletromecânica do Campus Curitiba foi de 4,571, se estabelecendo como o 4º curso mais procurado entre os 16 cursos subsequentes ofertados para o ano de 2014. A relação candidato por vaga de Técnico em Saúde Bucal foi de 1,343, caracterizando como o 4º curso menos procurado entre os 16 cursos subsequentes ofertados.

6.3 ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste tópico, realizaremos a análise dos dados obtidos com as entrevistas realizadas com os estudantes. Cada categoria irá apresentar falas significativas e relacioná-las aos aspectos relativos à categoria, bem como ao arcabouço teórico utilizado na fundamentação deste trabalho.

6.3.1 Motivos para o ingresso

Com a identificação dos motivos que levam os estudantes a ingressarem em cursos técnicos subsequentes, buscaremos entender o papel da formação profissional para suas vidas e a importância do IFPR neste processo. Nesta categoria, buscaremos identificar o que motivou os estudantes a retornarem à escola e mais especificamente buscando uma formação de nível técnico.

Retornar à escola depois de ficar algum tempo sem estudar, ou, ainda, permanecer na escola mesmo depois de ter concluído a educação básica, está relacionado com o significado que o estudante atribui à escola e o que ele espera

dela. Encontrar na escola significados para além da formação profissional, como identificar-se como sujeito com uma função social foi um dos fatores apontados pelos estudantes entrevistados.

[...] eu acho que voltar a estudar pra mim me ajudou como pessoa, como mulher, como... sabe quando você se sente bem em se sentir útil? Então voltar a estudar pra mim foi muito gratificante (C, 32 anos, TSB).

Tomando a compreensão de Ciavatta (2011, p. 168) de que “a educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora”, entendemos que a escola pode caracterizar-se como possibilidade de construção de identidade pessoal e emancipação quando proporciona aos seus estudantes um exercício crítico de seu papel social. Embora seja constituída politicamente como espaço de disseminação dos interesses da classe dominante, a escola caracteriza-se como espaço de resistência e abre espaço para transformações.

Outro aspecto importante identificado na fala acima está relacionado à questão da utilidade atrelada ao trabalho. C., de 32 anos, diz que estava desempregada há mais de um ano e conseguiu um emprego depois de iniciar o curso.

Pra mim está sendo tudo de bom, eu fiquei um ano desempregada, eu saí do posto porque eu precisava sair, daí agora eu já consegui um trabalho, hoje em dia eu já to reformando a minha casa, então pra mim ta sendo tudo de bom, eu to conseguindo me estabelecer financeiramente, coisa que já tava pesando bastante.

Esta fala denota a valorização do trabalho, em que alguém que está sem emprego vê a si mesmo como inútil. Além disso, a necessidade de participar do provimento familiar evidencia a motivação para a profissionalização e a consequente busca de cursos técnicos.

A valorização da educação acontece até mesmo quando o estudante não tem muita clareza sobre seu objetivo específico. Observamos na fala de A., de 25 anos, que, incentivado por sua mãe, valoriza muito o fato de estudar. Ele já havia concluído um curso de Auxiliar em Saúde Bucal em outra instituição, entretanto, optou por refazê-lo antes de concluir o de Técnico em Saúde Bucal no IFPR. De acordo com o estudante, o fato de estar em uma instituição de ensino, mesmo não

havendo um objetivo nítido, é por si só um fator importante porque pode abrir novos horizontes.

Por causa que aprende, você cresce na vida, querendo ou não, você não vai conseguir tipo fazer qualquer coisa sem estudar primeiro. Acho que é foco, é foco, é estudar. É o que tipo, minha mãe fala assim, “você pode abandonar qualquer coisa, mas por favor não abandone o estudo, não faça isso”. Sempre esteja fazendo alguma coisa, nem que num seja tipo pra agora, mas estuda! Estuda que você vai sempre conseguir, tentar conseguir o melhor pra você (A., 25 anos, TSB).

Nesta fala, observamos o sentido da escola atrelado à elevação do nível social e à ressignificação da função social. Aqui observamos uma disseminação da ideia do capital humano, trata-se da ideia de linearidade de elevação da escolaridade e do aumento de renda. Entretanto, há autores que refutam esta teoria, defendendo que as desigualdades sociais possuem motivações complexas e envolvem interesses de classes, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 11).

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento nos marcos da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade não nos ajuda a entender o processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas. Pelo contrário, trata-se de concepções que nos afastam deste entendimento e do papel da educação básica e profissional enquanto práticas sociais mediadoras das relações sociais, econômicas e culturais.

Tendo como base o trecho acima, entendemos que, para realizar uma reflexão sobre complexidade do papel social educacional, é necessário desvincular-se de teorias de vertente liberal para compreender o processo de produção da desigualdade.

A próxima fala reforça esta ideia. A intenção de “ser alguém” é a justificativa de J., 26 anos, para a procura de um curso técnico na área de Saúde Bucal. A educação básica já não é mais vista como suficiente para inserção no mercado de trabalho e a profissionalização específica por meio de um curso técnico é a saída encontrada.

Ah, o motivo de eu tá estudando aqui é porque eu quero ser alguém... ter alguma profissão... ter uma profissão porque é tão tipo frustrante alguém perguntar “O que que você faz? O que que você é?”... E você num ter o que falar... “Ah eu terminei só o ensino médio!”. Ensino médio é mais que

obrigação né. Então você tem que ter alguma coisa... então acho que é pra mim ter alguma coisa. "Ah eu sou uma técnica... eu sou alguma coisa!" Acho que é mais pra ser, pra ter uma profissão. (J., 26 anos, TSB).

Outro fato importante a ser identificado nesta fala é que não há referência à remuneração dada ao trabalho e sim ao fato de possuir uma profissão com formação específica e não algo genérico. Este aspecto fica ainda mais claro no trecho abaixo:

Eu trabalhei como copeira, copeira é valorizada? Não, não é, porque você não tem um curso, você faz um curso pra ser copeira? Não, é o trabalho que tem naquele momento. Agora pensa eu sou TSB, o nome já valoriza, daí você pega e mostra a carteirinha do CRO, usa um jaleco branco então, nossa, então tipo assim você ser valorizado pelo que você é, pela profissão que você tem, e estudar é a única coisa que temos na vida, todo mundo pode te roubar, levar tudo o que você tem, mas o que você sabe ninguém tira, é isso que eu sempre falo pro meu filho, todo mundo te rouba tudo, sua casa, seu carro, mas o que você sabe ninguém te tira, e isso você cresce, você aprende. (C., 32 anos, TSB).

O *status* social da profissão também é um fator de influência na escolha do curso. A estudante acima destaca o aspecto do jaleco branco como algo que valoriza sua profissão e vê-se aí um fetiche social atribuído à profissão. Novamente o fator remuneração não é citado, trata-se da valorização atribuída à função especificamente e o suposto reconhecimento social atribuído a ela. A atuação em uma área técnica é valorizada pelos estudantes, que veem nesta forma de atuação algo com reconhecimento social, como observamos na fala de R., 39 anos, ELM.

Mas eu acho que o mercado de técnico é bem visto no Brasil, é uma área boa, que vem a agregar bastante, pra não ficar meio termo entre superior e chão de fábrica. Então acho que o técnico é bem vindo sim.

A rápida absorção pelo mercado também é um fator apontado pelos estudantes quando questionados sobre o porquê da escolha de um curso técnico. Isso se deve à curta duração do curso ou até mesmo ao menor salário em relação ao profissional com nível superior. Em geral, o técnico desempenha em parte as funções de um trabalhador de nível superior com menor salário.

E eu acho que o técnico pelo que eu já tive experiência no outro, no meu estágio, a gente tem alguns técnicos lá e é correria, pau pra toda obra e tem que fazer isso e fazer aquilo e o engenheiro passa coisa, faz e o técnico faz e o engenheiro assina e tá feito. Eu acho que o técnico é a mão direita do engenheiro. (D., 19 anos, ELM).

Embora os estudantes vejam nas profissões de nível técnico certo nível de reconhecimento social, a maior parte deles ainda vê no ensino superior seu objetivo de realização profissional. Mais uma vez observamos a importância do *status* profissional atrelado à ideia de melhor remuneração linearmente ligada à maior escolaridade:

Tanto que o meu foco não é atuar na área como técnico, meu foco é ter uma introdução da engenharia pra após terminar o técnico partir pra engenharia, então não tô pretendendo atuar como técnico em si. (D., 19 anos, ELM).

Nesse sentido, a formação de nível técnico aparece mais do que uma preparação para o trabalho, uma preparação para o curso superior. O estudante acima optou pelo curso técnico por não ter sido aprovado para o vestibular em engenharia. Em sua fala, podemos observar que seu objetivo profissional não se finda com a conclusão do curso técnico, pelo contrário, seu objetivo é nem mesmo atuar nesta área, entretanto, futuramente poderá servir como uma segunda opção de trabalho, ou ainda como algo que complemente seu currículo profissional.

[...] tanto pro mercado de trabalho que o engenheiro, o engenheiro técnico já faz muita diferença, só engenheiro não, sou engenheiro e técnico. Eu acho que a parte de mercado também, se um falhar eu vou ter o outro em peso, o conhecimento e a experiência que eu vou ter já vai ser outro ponto também muito importante. (D., 19 anos, ELM).

Para contribuir com a discussão, destacamos o trabalho realizado por Silva (2015). Nele encontramos um papel semelhante atribuído por jovens a cursos de profissionalização. A autora entrevistou quatro estudantes inscritos no PROJOVEM Trabalhador Santa Catarina, com o intuito de identificar seus percursos profissionais e suas estratégias de inserção profissional. Sob o título “Entre ‘planos B’ e ‘saídas de emergência’: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as”, a pesquisa realizada demonstra a importância atribuída ao trabalho pelos jovens na busca do objetivo de melhorar de vida.

Cada um dos quatro entrevistados tem seus percursos profissionais descritos e apresentam grande dinamicidade nas escolhas de seus trabalhos. De acordo com Silva (2015, p. 143):

São jovens que experimentam, desde muito cedo, a necessidade de garantir a sobrevivência diante de condições de trabalho cada vez mais precárias, dentre as quais o subemprego, que vivem a ameaça constante do desemprego, que têm suas trajetórias escolares interrompidas, que migram em busca de oportunidades de emprego, que convivem com a maternidade/paternidade precoce, que sofrem cobranças por novas qualificações, certificações, experiências e tantas outras credenciais.

A necessidade de financiar suas condições de sobrevivência leva jovens a buscarem oportunidades de emprego de diferentes formas. Embora no caso da pesquisa se tratasse de um curso profissionalizante de curta duração, buscado pelos jovens com a esperança de colocação no mercado de trabalho, este panorama pode esclarecer também os motivos para a escolha de cursos com maior duração.

Ao analisarmos os sentidos atribuídos à escola, observamos o duplo papel atribuído a ela por Enguita (1989), em que, ao mesmo tempo em que pode promover a melhora dos níveis sociais por meio do atendimento às exigências educacionais daqueles que têm acesso a ela, também reforçam a manutenção das posições ao selecionar quem terá acesso a ela.

Evidenciamos a citação acima destacando outro aspecto importante para procura do curso. Ele refere-se à gratuidade. Como vimos anteriormente, em muitos casos, o curso técnico caracteriza-se como plano B para o estudante, que, ao não conseguir entrar em um curso superior, procura o técnico como segunda opção. Nesse sentido, a gratuidade é fator de bastante importância no processo de escolha. Tratamos de uma instituição localizada em uma capital, com acesso relativamente fácil aos estudantes, entretanto, as vagas não atendem a toda demanda, razão pela qual a instituição se utiliza de um processo seletivo para escolher quem terá direito de estudar ali.

Em geral, os estudantes que optam por este nível de formação profissional vêm de classes sociais menos favorecidas. Como vimos anteriormente, 70% das vagas do IFPR são destinadas a algum tipo de cota de inclusão social e por essa razão são um forte motivador de escolha do curso, como podemos observar na fala de D., 19 anos, do curso de eletromecânica.

O curso público é sem dúvida o grande vantajoso né pra mim. Porque tanto que se fosse pra partir pra um curso técnico eu não chegaria a fazer não, pelo valor que tá um curso técnico tá quase o valor de uma licenciatura, então eu não faria.

Na fala acima, observamos a valorização do profissional de nível superior. Se o estudante tivesse que optar por pagar um curso, ele seria de nível superior e não o técnico, caso as mensalidades tivessem um valor próximo.

Dos 20 estudantes entrevistados, 17 foram perguntados se estariam estudando caso não houvesse a possibilidade do curso gratuito. Dez deles disseram que não e quatro disseram que talvez, dependeria da possibilidade de financiar o curso. Dos estudantes que não estariam estudando diante da impossibilidade da gratuidade, destacamos a fala de S., 19 anos, TSB.

[...] se a gente tivesse todo mês uma mensalidade, mais condução, mais alimentação, porque eu saio de casa cinco e meia, imagina ficar até as 10 horas sem comer sem nada, é complicado né. E daí o valor do curso, materiais, apostila, pôsteres que a gente faz [...].

Na fala abaixo, a estudante declara que talvez estivesse estudando em uma instituição particular caso não houvesse a possibilidade de cursar gratuitamente no IFPR, entretanto, sua opção seria feita pelo valor da mensalidade e não pela identificação pessoal com a profissão.

Olha, não sei se eu estaria estudando porque meus pais iam né falar pra mim. Mas depende, não sei se eu estaria estudando nessa área, talvez uma outra área que eu não goste tanto. Às vezes pelo preço né, às vezes a gente "opita" pelo preço ou por estar trabalhando, porque senão... (K., 19 anos, TSB).

Podemos identificar nas falas citadas haver uma relação direta entre a condição econômica do estudante e a possibilidade de escolher ou não sua trajetória escolar e de formação profissional. Desta maneira, observamos um mecanismo de perpetuação das relações de produção, em que se destina parcela da sociedade para desempenhar funções de menor complexidade e maior subordinação em detrimento de outras.

Observamos que entre os motivadores para escolha do curso encontramos fortemente o fator social e, sobretudo, gira em torno de aspectos econômicos. Seja pela significação da escola, pelo anseio de se inserir no mercado de trabalho em uma carreira com maior reconhecimento social, como alternativa secundária ou como única opção possível para o momento, de maneira geral, estão incluídos aspectos externos ao estudante.

Muitas das expectativas dos estudantes com relação ao seu futuro coincidem com os motivadores para procura do curso, conseguir um emprego e melhor remuneração são algumas delas. O desejo de continuar seus estudos também aparece em planos futuros, bem como conquistar uma vaga em concursos públicos.

Daqui pra frente eu espero continuar, não ficando desempregada mais, e tentar cada vez mais ler assim sabe? Me atualizar, porque agora vai acabar o curso mas eu quero continuar me atualizando, sabendo das coisas, e se eu for voltar pro SUS, que eu espero que eu volte, que é um lugar que eu gosto de estar, eu quero fazer disso a melhor coisa possível, a gente vê tanta coisa que a gente não gosta que eu acho que a gente tem que fazer a diferença (C. 32 anos TSB).

Com certeza. No que depender de mim eu quero continuar estudando na rede federal de ensino e o meu principal objetivo como trabalhador é concurso na rede federal, porque é uma área que tem um participativo muito firme em todos os sentidos né, Desenvolvimento Humano, Tecnologia, então no que depender das minhas forças eu quero continuar estudando enquanto eu puder, de preferência na rede federal de ensino. (D., 22 anos, ELM).

Com a análise das entrevistas, percebemos que os motivadores para a procura dos cursos técnicos subsequentes são diversos.

A necessidade de participar do provimento familiar encontra no curso técnico a rapidez necessária na busca por um emprego. Além disso, os estudantes apontam que os salários pagos aos profissionais com cursos técnicos são mais altos.

Entretanto, o salário não é fator fundamental na escolha da área de trabalho, o status social é fator importante na escolha de cursos técnicos.

A gratuidade na oferta do curso também apareceu como motivador de procura, demonstrando a importância da oferta destes cursos pelo setor público.

6.3.2 Principais barreiras

Nesta categoria, buscaremos listar e analisar os principais obstáculos encontrados pelos estudantes na trajetória de conclusão do curso técnico.

Iniciamos com o fator citado diretamente por pelo menos cinco dos estudantes entrevistados: o cansaço relacionado à conciliação entre trabalho e estudo.

É cansativo, principalmente quando a gente trabalha o dia inteiro. A vontade que eu tenho é “nossa” de parar, mas é porque a gente tá muito cansada não sou só eu. A semana passada eu tava comentando com as meninas da

sala e assim a maioria... eu tipo assim reclamo mas dou glória a Deus por isso por que tem gente ali que é mãe, que tem filhos, não tem só um tem dois, tem marido, então eu ainda to tranquila nisso, mas eu entendo assim, e tanto trabalho, às vezes quanto a família... a minha vontade às vezes é de sair do meu trabalho e ir direto pra minha casa, não vir pra cá... mas vou lá né. (B., 22 anos, TSB).

O cansaço provocado pela conciliação entre trabalho e escola também foi o fator mais apontado pelos estudantes pesquisados no trabalho realizado pela FLACSO, conforme exposto no capítulo 4. Mesmo muito jovens, os estudantes são submetidos a rotinas exaustivas.

Bom... Agora eu tô de férias! Mas geralmente quando eu não tô de férias do estágio, eu acordo umas 6:50, 7 horas. Aí a partir daí, 7:15 eu pego o ônibus vou para o estágio das 8 horas até as 12 horas. A partir do meio-dia eu almoço até as 13 horas. A partir das 13 horas eu vou para o meu "cursinho", aí do "cursinho" eu saio 18 horas...18:15, aí de lá eu venho pra cá. Dá bem certinho o tempo! Aí depende do dia e do cansaço, acho que quando o horário da aula vai até umas 22, 22:20, eu vou dormir meia-noite, meia-noite e meia. Dependendo se a gente sai mais cedo daqui, aí fico até uma hora, uma e meia. (A., 19 anos, ELM).

Em geral, o estudante trabalhador tem poucas horas de sono para se recuperar de uma jornada bastante extensa e cansativa. Dos 20 estudantes entrevistados, 14 eram solteiros. Este pode ser um fator importante na identificação dos motivadores para a evasão ou a permanência nos cursos, uma vez que trabalhadores com obrigações domésticas e familiares têm em geral uma rotina ainda mais exaustiva e, conseqüentemente, maior dificuldade em dar continuidade aos estudos. Isto fica claro na fala de A., 19 anos, ELM, quando apresenta sua opinião nos motivadores de desistência de seus colegas:

[...] às vezes tem que ter um tempinho para estudar e tal. Acho que isso influencia em quem é mais velho e precisa trabalhar. Geralmente vem direto do trabalho, chega em casa cansado, não tem tempo para estudar, aí acaba tendo bastante desistência dos mais velhos por causa disso (A., 19 anos, ELM)

Nesta situação, encontramos R., 39 anos, do curso de eletromecânica. Ele entrou no curso no ano de 2012 e abandonou e retornou diversas vezes. De acordo com o estudante, a conciliação entre trabalho e escola era e ainda é muito complicada, especialmente porque sua rotina de trabalho começa muito cedo e sua residência é longe da escola e do trabalho. Para melhor esclarecer, abaixo está descrita sua rotina.

Pesquisadora: Então só pra entender a sua rotina, você falou que sai de casa às 4 da manhã? E você entra no trabalho que horas?

R: Aham. Entro às seis.

Pesquisadora: Trabalha até que horas?

R: Até as duas e quarenta e oito, sai o ônibus de lá três e quinze mais ou menos e provavelmente eu vá chegar umas 4 e 20 em casa.

Pesquisadora: Daí você fica em casa até dar o horário de você vir pra cá?

R: Isso. Como hoje foi a primeira vez que eu peguei a van, foi 5 e 15, então dá tempo de eu tomar banho e comer alguma coisa.

R. mudou-se recentemente de casa e por esta razão precisou faltar às aulas por uma semana para arrumar a nova casa. Ainda calcula quanto gastará ao todo em deslocamento diariamente, mas com sua descrição podemos falar algo entre cinco e seis horas. Cerca de um quarto do dia é gasto somente com deslocamento de ônibus; descontadas as horas de trabalho e as horas em sala de aula, o tempo para repouso é muito reduzido. R. conta ainda que aos finais de semana precisa auxiliar na manutenção da casa e dar atenção à esposa e à enteada.

Muitos estudantes têm seu direito à educação negado em decorrência de circunstâncias econômicas, evidenciando a desigualdade existente (ARROYO, 1992, p. 45).

Quando decidem retornar para o espaço escolar, reencontram velhos obstáculos e se deparam com novos deles. No caso de R., seu acesso à educação de nível técnico foi permitido, entretanto, articular o curso com sua rotina é algo bastante complexo.

Este aspecto corrobora o trabalho apresentado por Dore e Luscher (2011) no capítulo 3 desta dissertação, quando, ao apresentarem motivadores de desistência de estudantes em cursos técnicos em Minas Gerais, encontraram o emprego como o mais citado.

O avanço no número de matrículas da Rede Federal de Educação evidencia a tentativa de democratização do acesso, entretanto, ainda é necessário discutir as condições de permanência destes estudantes.

Morar longe da escola e do trabalho, além de ter jornadas de trabalho em horários cansativos e/ou não convencionais, se caracteriza como grande obstáculo, uma vez que o cansaço físico e mental possui influência em seu desempenho acadêmico. Isto nos leva a um segundo aspecto apresentado pelos estudantes como obstáculo para continuar estudando: a dificuldade de aprendizagem e sucessivas reprovações.

Dos 20 entrevistados, 17 foram perguntados se realizaram seus estudos anteriores em escolas públicas, 15 deles responderam que realizaram toda a educação básica em escolas públicas e um deles parcialmente em escola pública. Quando perguntado sobre suas dificuldades em dar continuidade ao curso, D., 19 anos, do curso de Eletromecânica, afirma que teve dificuldades com o conteúdo ministrado no curso:

Então, no primeiro período quase, quase reprovei em, se você pegar meu, minha lista de, meu né histórico escolar mesmo você vai ver tudo C C C C C, no primeiro período. A partir do segundo vai começando a evoluir a coisa e daí a gente, por exemplo, pra mim, no... quando eu comecei foi um baita de um impacto assim sabe, a pessoa tó estuda, só falou tó estuda não cobrava, não pedia, só estuda, chegava na prova e cobrava, o que é o certo né, e daí a gente começava a correr atrás.

Esta dificuldade em acompanhar o conteúdo ministrado caracteriza uma deficiência nos conteúdos da educação básica. Este é um argumento apresentado por grande parte dos entrevistados do curso de eletromecânica. Por tratar-se de um curso com concentração na área de exatas e exigir conhecimentos básicos, porém bem sedimentados das áreas de matemática e física, muitos estudantes encontram dificuldades. Veremos que alguns deles apontam que estas áreas são negligenciadas da escola pública:

Então (no ensino médio) nos seis primeiros meses eu tive o bloco de exatas então tinha aula de matemática, eu tive aula de matemática só que na primeira semana a professora saiu, eu fiquei dois meses sem ter aula de matemática, aí entrou uma outra professora que era formada em administração de empresas, então pra dar aula de matemática pra gente, então foi bem improvisado assim aquele ano foi meio deficiente assim a matemática (D., 19 anos, ELM).

Este aspecto nos leva a questionamentos relativos aos conteúdos ministrados na educação básica. É de conhecimento público que as áreas de ciências exatas possuem deficiência de professores. Inclusive, este é um dos objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, disponibilizar 20% do seu total de matrículas para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Reafirmamos aqui o posicionamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 2) em que “não é possível educação profissional de qualidade sem o suporte de uma educação básica de qualidade”.

A deficiência de aprendizado nestas áreas na educação básica estabelece marcas nos estudantes capazes de determinar suas condições de dar ou não continuidade aos seus estudos. As reprovações decorrentes da dificuldade de aprendizagem podem caracterizar-se como motivadores para evasão nos cursos, por prolongarem o tempo de conclusão ou por abalar emocionalmente o estudante.

Olha eu já, eu sou meio dramático assim, é... se eu, eu não peguei dependência em nenhuma matéria e acho que se eu pegasse DP em alguma matéria eu já, já me abalava assim, já pensava e agora, eu vou ter que ficar mais meio ano, não sei desistir, eu não desistiria, mas me abalaria muito (J., 19 anos, ELM).

Identificamos aqui o caráter meritocrático da escola que “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos” (DUBET, 2003, p. 40). O baixo número de estudantes formados no curso de Eletromecânica denota o alto nível de classificação realizado pelo curso. De acordo com A., 19 anos, ELM: “*Não é um curso pra qualquer um!*”

Destacamos aqui aspectos tratados no capítulo 3 deste trabalho, onde o caráter excludente da escola foi apresentado por Arroyo (1992), em que o autor aponta que há uma cultura de exclusão estabelecida socialmente e absorvida e replicada pela escola.

Da mesma forma, Ferraro (2002) destaca o fenômeno da exclusão no interior da escola estabelecida por mecanismos de reprovação.

Observamos nestes estudantes múltiplos processos de exclusão. Primeiramente, foram excluídos de uma educação básica consistente e capaz de fornecer o conhecimento básico para dar continuidade aos estudos. Foram excluídos de entrar diretamente no ensino superior por processos altamente seletivos em instituições públicas ou por altos investimentos necessários para ingresso no ensino privado. Foram excluídos da dedicação exclusiva, ou pelo menos de maneira adequada, dos estudos por se encontrarem em condições sociais que os obrigaram a ingressar no mercado de trabalho precocemente. Estes estudantes não estão excluídos da possibilidade de concluir seus estudos no nível técnico, mas isto é privilégio de poucos, haja vista que muito dos seus colegas se viram obrigados a

desistir, mas precisam enfrentar os obstáculos estabelecidos para poder continuar. Não estão excluídos da escola, mas podem encontrar-se excluídos na escola.

Outro aspecto encontrado no depoimento dos estudantes quando questionados sobre as dificuldades em dar continuidade aos estudos consiste nas questões familiares. Muitos deles têm filhos pequenos que requerem maior tempo de atenção dos pais estudantes. Entretanto, ao mesmo tempo em que os filhos requerem maior tempo e atenção de seus pais estudantes, também se caracterizam como seus incentivadores nesse processo e reconhecem os esforços de seus pais.

Eles não veem a hora que eu termine, por causa que eles sentem minha falta de mim em casa à noite. O dia que eu tô em casa é a maior felicidade, mas eles entendem que eu falo que tenho que fazer, que tenho que estudar, que tenho que se aperfeiçoar. Nessa parte eles entendem. Daí quando vou bem na provas, eu pego e mostro, falo... eles ficam bem feliz. (D., 40 anos, TSB)

Na entrevista cedida por D., compreendemos também uma preocupação em demonstrar para seus filhos a importância que atribuem ao estudo. Seu filho mais velho está com 21 anos e não está estudando. De acordo com ela, ver o empenho da mãe, da rotina de trabalho e escola, além das atividades domésticas e familiares, despertou no garoto a intenção de retomar seus estudos.

Outro fator com o qual os estudantes precisam lidar para dar continuidade aos estudos trata-se de um aspecto social, externo à instituição: a falta de segurança. O número de assaltos na região da escola é bastante alto e atinge um grande número de estudantes e trabalhadores. Este fator foi apontado por D., 19 anos, que precisou mudar sua forma de deslocamento para tentar garantir mais segurança.

Não, a única dificuldade que eu tenho, tenho ainda né, é conforme o deslocamento pra ir pra casa, porque eu já fui assaltado duas vezes no ponto de ônibus quando tava indo pra casa e hoje em dia eu me desloco de van, então tem dias que o professor termina a aula 9 horas eu tenho que ficar até as 11 aqui esperando a van, é a única dificuldade que eu tenho né sobre o instituto né, sobre o curso em si.

S., 19 anos, do curso de TSB, sofreu uma tentativa de assalto poucos dias antes da entrevista e ainda estava abalada com o ocorrido, inclusive acumulou algumas faltas porque teve dificuldade de enfrentar o transporte público noturno nos dias seguintes ao ocorrido.

[...] eu passei um momento difícil semana passada, pra mim foi difícil, eu quase fui assaltada no ônibus, foram assaltar o ônibus que eu tava, a gente correu na rua, eu caí, me machuquei, isso foi no sábado, e é o ponto que eu vou embora, na segunda-feira eu cheguei em casa que não conseguia respirar, eu chorava. Às vezes eu recebo carona das professoras, mas nos dias que eu tenho que ir de ônibus 9 horas da noite já começa um ruim, eu preciso ir embora, eu fico preocupada, essa é a minha maior dificuldade hoje no curso, eu não vejo a hora de acabar pra mim ir embora [...].

A insegurança, a violência, a dificuldade de locomoção urbana são aspectos que influenciam diversas áreas da nossa sociedade e atingem muitos estudantes. São aspectos que extrapolam as ações individuais ou mesmo escolares e se estabelecem como mais uma barreira a ser superada.

Nas barreiras enfrentadas pelos estudantes, encontramos fatores individuais, além de condicionamentos e determinantes sociais. A dificuldade de aprendizado, fatores relacionados à falta de segurança, a dificuldade de compatibilizar o horário de trabalho com o horário de aulas, encaixar espaços reservados para estudar em uma rotina atarefada foram as principais barreiras apontadas pelos estudantes entrevistados. Na categoria seguinte, busca-se compreender as razões que levam os estudantes a enfrentar estas dificuldades.

6.3.3 Por que continuar?

Aqui identificaremos os motivadores de permanência apontados pelos estudantes e as estratégias utilizadas para conseguir lidar com os obstáculos e chegar à etapa final dos cursos, bem como o papel da instituição e dos familiares neste processo.

Mesmo com tantas dificuldades a serem enfrentadas diariamente, muitos estudantes persistem no propósito de concluir os cursos. As motivações para esta superação podem vir de diferentes lugares e pessoas. O comprometimento pessoal com colegas, professores e familiares é um destes fatores:

Não só as professoras como também as minhas colegas, porque... que nem o TCC, que a gente vai tá fazendo, eu não posso deixar a minha colega na mão, então não tem como eu desistir, e por mim também, porque eu sei que vou me arrepender porque falta pouco, pela minha família também. (B., 22 anos, TSB).

O medo de desapontar suas colegas de TCC na reta final do curso e frustrar as expectativas que os familiares têm em relação à estudante levam B. a superar os obstáculos e persistir em sua trajetória.

É muito comum que os pais projetem nos filhos suas expectativas e lancem sobre eles os esforços necessários para que alcancem os projetos dos quais foram privados. Dessa forma, considerar e valorizar os esforços familiares no apoio à continuidade dos estudos se estabelece como motivador para permanência.

Os cônjuges e filhos são fundamentais ao prestar o apoio necessário para superar os obstáculos familiares e domésticos. Na fala abaixo, a estudante vê na parceria de seu marido a motivação necessária para permanecer e concluir o curso.

Daí agora meu marido ajuda em casa, tenho ajuda deles em casa, final de semana eu tento deixar o maior número de coisas prontas, tipo com alimentação... E tenho essa parceria do meu marido, senão não daria conta. (D., 40 anos, TSB)

Nas falas a seguir observamos o incentivo das docentes do curso Técnico em Saúde Bucal como motivador para continuidade dos estudantes no curso.

[...] eu acho assim que as professoras elas te ajudam na verdade, elas são humanas, igual tô pendurada com a professora M. em faltas, mas ela falou “não se você tem que faltar, tem que faltar e depois a gente vê”. Então tipo assim elas são muito humanas, não sei se é por que elas são mulheres, são mães, são donas de casa, são “sabe”, elas conseguem entender o lado da gente, e sabem ver que se a gente está faltando não é por bobeira assim sabe, é por que você realmente precisa faltar, então eu gosto assim, é que eu não conheço os demais professores, mas as professoras que eu tenho aula eu gosto muito delas porque elas são muito humanas (C., 32 anos, TSB).

Elas ajudam a gente, eu sinto que elas tão ali não é aquela coisa limite professor e aluno. Elas são como se fossem amigas da gente, então eu pelo menos sinto essa confiança, principalmente tem uma delas que é específico, que esses tempos eu tava com um problema em casa, e eu falei “professora pelo amor de Deus me dá uma luz”, daí a gente chegou e conversou e tudo, então é essa é a diferença, não é igual ensino médio que é aquele limite professor e aluno [...] (L., 27 anos, TSB).

A humanização na relação estabelecida entre as professoras do curso de TSB e os estudantes permite que eles compartilhem suas dificuldades e encontrem soluções em conjunto.

O entendimento do processo educativo de maneira integral, compreendendo as diversas dimensões sociais e para além da transmissão de conteúdos técnicos,

permite que o estudante ressignifique o papel da educação e se sinta movido a dar continuidade ao processo escolar. Encontrar incentivo e desmistificar o papel de soberano e inatingível do professor são pontos fundamentais neste processo.

A motivação financeira alcançada por meio da consecução de um emprego ou melhora de salário ocasionada pelo curso também se caracteriza como motivador de permanência. Nos depoimentos abaixo, verificamos que os estudantes pretendem concluir o curso tendo em vista os benefícios financeiros que serão alcançados.

Pra mim está sendo tudo de bom, eu fiquei um ano desempregada, eu saí do posto porque eu precisava sair daí agora eu já consegui um trabalho, hoje em dia eu já to reformando a minha casa, então pra mim ta sendo tudo de bom, eu to conseguindo me estabelecer financeiramente, coisa que já tava pesando bastante. (C, TSB).

[...] só de eu fazer o curso eu já consegui um emprego já tenho visão de outros empregos, já procurei em sites assim né já achei vaga pra eletromecânico em outras empresas e consegui entrar numa empresa grande né, [...] (D., 19 anos, ELM).

A motivação financeira e a possibilidade de não ficar desempregado superam inclusive a identificação pessoal da área de trabalho.

E por mais que eu não goste muito da área não fica sem emprego, dentista está precisando bastante sabe, eles não trabalham mais sozinhos, é difícil dentista hoje que trabalha sozinho, então queira ou não sem emprego não vou ficar, mas eu não gosto (C., 28 anos, TSB).

Na educação de nível médio ou nível superior, a relação com o trabalho é fator muito importante nos encaminhamentos dos estudos em uma sociedade em que “subordinação ao trabalho sobrepõe-se à educação” (CIAVATTA, 2011, p. 164).

Esse aspecto corrobora os apresentados pela pesquisa realizada pela FLACSO e apresentada no capítulo 4 dessa dissertação, em que 71,3% dos entrevistados apresentam expectativas de melhoras econômicas como motivadores para voltarem aos estudos.

Entretanto, além de encontrar incentivo de familiares e da instituição, é essencial estruturar algumas estratégias para superar obstáculos de ordem prática. Por exemplo, como os estudantes superam suas dificuldades de aprendizado?

O estudante D., de 19 anos, precisou fazer investimentos financeiros em aulas particulares de matemática para conseguir compreender os conteúdos ministrados no curso de eletromecânica.

Quando eu comecei foi um baita de um impacto assim sabe, a pessoa tó estuda, só falou tó estuda não cobrava, não pedia, só estuda, chegava na prova e cobrava, o que é o certo né, e daí a gente começava a correr atrás. Eu fui um dos que corria muito atrás pra, pra ver se conseguia, pela internet, a professora particular, porque eu paguei muito professora particular de matemática pra me dar embasamento. E pra mim entender o conteúdo básico e poder fazer, conseguir seguir e determinação também né esse é um ponto muito grande que, por exemplo, muita gente não teve e foi um dos motivos da desistência (D., 19 anos, ELM).

Aqui novamente fica explícita uma deficiência do ensino profissional brasileiro relativa ao incentivo à permanência do estudante na escola. Para fugir das reprovações, os estudantes precisam encontrar estratégias de superação das dificuldades encontradas. A questão: como é possível a instituição atuar no processo de superação das dificuldades diretamente relativas a ela?

A elaboração e/ou revisão de currículos a partir de demandas do público ao qual vai atender, a reflexão sobre os conteúdos ministrados e sua relação com o cotidiano do estudante e a organização da rotina escolar compatível com os horários de trabalho dos estudantes, podem se caracterizar como algumas possibilidades.

Outro fator importante apontado por alguns estudantes para superação dos obstáculos é relativo a certa maturidade adquirida com a idade e experiência de vida. No depoimento abaixo, verificamos que a estudante dá significado diferente aos estudos nesta fase da vida.

Eu acho que estudar depois que você é mais velha, você acaba tendo uma visão melhor do que é as coisas. Quando você é novo você é praticamente obrigado a estudar, você tem que estudar.[...] depois que você é mais velho você entende, você vê as coisas com outra visão [...]. (C., 32 anos, TSB).

Esta fala nos leva novamente à reflexão sobre a maneira como a escola leva seus estudantes a refletir sobre o papel da educação em suas vidas. De que maneira a escola leva os estudantes a refletir sobre o porquê de estarem ali. Mais que uma obrigação constitucional, a escola deve ter significado na vida do estudante e da sociedade de forma geral para além de interesses do capital. Marcada como espaço de resistência, é na escola que discussões a este respeito podem ocorrer e delinear novas possibilidades educativas. Por essa razão:

compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse

trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. (MOURA, 2007, p. 14).

Proporcionar estas reflexões é papel da escola para além de um ensino instrumental.

Não podemos deixar de destacar aqui um motivador diferencial para a permanência dos estudantes do curso de TSB. Como as vagas ofertadas pela instituição não foram preenchidas no processo seletivo, vagas remanescentes foram ofertadas em convênio ao município de Curitiba para que trabalhadores da rede municipal de saúde pudessem se capacitar profissionalmente e alçar crescimento na carreira pública, com conseqüente aumento de salário. De acordo com R., 40 anos, um termo de compromisso assinado no início do curso traria complicações caso optasse por desistir do curso.

Esse... Eu., pra mim não sei nem dizer porque lá na prefeitura eu assinei um termo que eu não podia desistir, né. Porque se não tinha que pagar uma multa. (R., 40 anos, TSB).

Por esta razão, o convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Curitiba e o curso de TSB se estabeleceu como motivador de permanência para alguns estudantes deste curso, embora neste caso devamos considerar o aspecto coercitivo da situação para o estudante.

O comprometimento pessoal com colegas e familiares demonstra um fator pessoal de motivador para continuidade nos estudos. Além disso, encontrar nos professores o apoio necessário para superar os obstáculos se caracteriza como condição adequada para continuar.

Mais uma vez observamos o fator financeiro como influenciador no processo de continuidade dos estudos. Vislumbrar um salário maior no futuro caracteriza-se como motivador de permanência.

6.3.4 Motivos para abandonar

Nesta categoria, analisaremos a percepção que os estudantes permanentes possuem sobre os motivos que levaram os colegas de classe a abandonarem o curso.

Observaremos aqui uma clara distinção entre os cursos. O curso de TSB foi escolhido para ser analisado nesta pesquisa justamente por apresentar uma baixa taxa de alunos evadidos. Como mencionamos do item anterior, o convênio firmado com a Prefeitura pode ser um destes fatores. Outro fator pode estar relacionado com a diferença dos conteúdos ministrados nos cursos.

Em Eletromecânica, há uma concentração de conteúdo que tem a matemática e a física como base e, como também já discutimos neste capítulo, são áreas que possuem deficiência de professores na educação básica, o que faz com que os estudantes tenham muita dificuldade em acompanhar os conteúdos.

Em geral, os estudantes do curso de TSB disseram não ter tido dificuldades de dar continuidade aos estudos na área por sentir falta de conteúdos da educação básica, mesmo aqueles que estavam longe da escola há algum tempo. Em contrapartida, os estudantes do curso de Eletromecânica apontaram dificuldades em superar as deficiências da educação básica. “*O principal é o conteúdo, porque eu vi muito dos alunos falar assim: ai, é muito difícil, esse professor não sabe ensinar*”. (D., 19 anos, ELM).

É comum que os estudantes assumam sozinhos um fracasso que não é só deles. Ignorar os aspectos políticos, econômicos e sociais faz parte do processo de não reflexão sobre a função da escola em suas vidas e trajetórias profissionais. Por esta razão, alguns estudantes interpretaram as dificuldades enfrentadas por seus colegas e sequente desistência como falta de comprometimento pessoal:

Porque às vezes as pessoas querem fazer o curso e não querem estudar né. [...] É, e a maioria dos alunos era assim, os que não são muito persistentes acabam desistindo né. (D., 19 anos, ELM).

Olha, teve alguns alunos por falta de firmeza, às vezes a pessoa não sabe muito o que quer e acaba não levando muito a sério. Eu tenho comigo que eles não são incapazes, se eles tivessem a fim mesmo, e que demorasse um tempo a mais, um ano a mais, dois anos a mais, eu acho que eles teriam plenas condições de dar continuidade no curso. [...] (D., 22 anos, ELM).

Este aspecto evidencia a reflexão de Ens e Ribas (2012) sobre acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos, em que o fracasso de estudante não é individual.

Quando perguntados se podiam identificar uma característica comum nos estudantes que se evadiram do curso, os estudantes apontaram o fato de serem

mais velhos, serem casados e com filhos, o grande período de tempo sem estudar e as dificuldades de aprendizado.

Então a desistência é uma coisa horrível, tanto que eu acho que por ser um pessoal mais, por ser um curso subsequente, por ser um pessoal mais velho, mais idade, não tem aquele conhecimento fresco na cabeça ou aquela vontade de fazer eu acho que acabam desistindo por causa disso. (D., 19 anos ELM).

Então teve caso de um trabalhador estudar, ter filhos, me fugiu o nome, mas ele era motoqueiro e levava um dia a dia muito conturbado e ele teve dificuldade de aprendizado. Outro foi um senhor que ele teve dificuldade de aprendizado e acabou desistindo por reprovar em várias matérias no primeiro semestre. (D., 22 anos, ELM).

O professor é muito exigente e é o que tem que ser mesmo, às vezes o professor quer cobrar como se deve, mas como a pessoa não teve esse convívio com a escolaridade, esse convívio com a escola, daí chega uma pessoa e fala não tem que fazer assim, assim e assim, e ponto, faça, a pessoa já não encara muito bem e acaba desistindo. E também muita dependência né, tem alunos que... que pegaram, tem uma matéria que teve, num período que teve seis matérias pegaram quatro dependências, daí acho que outro motivo que acaba fazendo a pessoa desistir (D., 19 anos, ELM).

Como podemos observar, motivos destacados pelos estudantes como obstáculos para continuar reapareceram quando foram solicitados a responder quais os motivos para que seus colegas desistissem. Da mesma forma, isso ocorreu com o aspecto falta de segurança. Quando questionada por que seus colegas teriam abandonado o curso, B., 22 anos, do curso de TSB, alega que elas teriam desistido por terem sido assaltadas, mais uma vez evidenciando um fator externo à instituição como motivador de evasão.

No começo... logo no começo do curso quando a gente começou ano passado, sim. Acho que umas duas ou três, porque foram assaltadas aqui durante três dias, todos os dias. E uma outra também desistiu. Acho que foram poucas mas foi mais no começo, e uma delas passou em "Odonto" em outra faculdade e então preferiu fazer Odontologia do que continuar aqui no TSB, outra passou em enfermagem e a outra se mudou.

A dificuldade de conciliação entre a rotina de trabalho e estudo também reapareceu como motivador da desistência de colegas, na opinião dos estudantes entrevistados.

Acredito que seja a rotina, a dificuldade, na maioria das vezes são mais velhos e eu vejo lá que a maioria dos alunos que estão hoje que iniciaram

tem menos de 22 anos. Então acho que quanto mais velhos mais difícil eu acredito. (J., 19 anos, ELM).

Bom, da outra vez que eu abandonei era porque não tinha tempo pra minha esposa, não tinha tempo pra família e tal e daí eu priorizei lá, larguei mão daí. (R., 39 anos, ELM).

Ao retomarmos os direitos garantidos à juventude brasileira pelo Estatuto da Juventude, Lei 12.852/13, observamos que o item II do artigo 5º, que pressupõe a ação do poder público nas condições de compatibilização entre a jornada de trabalho e estudo, é negligenciado na vida de muitos estudantes.

A análise dos dados nos permite observar que o público majoritário das instituições de educação profissional de nível médio são jovens em busca de profissionalização e colocação no mercado de trabalho. Da mesma maneira, estes dados foram encontrados na pesquisa da FLACSO, constatando que são os bastante jovens que buscam dar continuidade aos estudos.

Também observamos que os estudantes que buscam cursos técnicos gratuitos ofertados pela Rede Federal de Ensino Profissional são em geral provenientes de familiares com condições econômicas menos favorecidas e, como vimos em Corrochano (2008) apud Silva (2015), é a juventude empobrecida que em geral começa a trabalhar mais cedo.

Após compreendermos os motivos que levam os estudantes a desistirem na opinião de seus colegas, observamos que a escola possui dificuldade em lidar com a heterogeneidade de seu público e, por esta razão, grande parte de seu público é excluída (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983, p. 74). Por esta razão, observamos que muitos jovens têm seu direito à educação (BRASIL, 2013) negado.

Observamos que esta categoria possui muitas aproximações com a categoria 2, que destaca as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes permanentes. Os motivos que tornam a jornada escolar mais difícil para os que insistem na formação profissional para alguns estudantes são os mesmos que se tornaram decisivos na evasão de seus colegas.

Observamos que, mediante a análise dos dados obtidos com as entrevistas realizadas, podemos fazer uma série de aproximações com o referencial teórico apresentado. Evidenciou-se o caráter multifatorial do fenômeno da evasão escolar e a necessidade de se discutir o tema para que possam ser desenvolvidas ações com

o propósito de diminuir a evasão e garantir o direito à educação de qualidade a toda população.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dedicou-se a explorar aspectos que proporcionam a permanência escolar em cursos técnicos subsequentes. Ao ouvir os estudantes do último semestre de curso, objetivou-se identificar os motivadores para procura, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes do IFPR Campus Curitiba.

Observou-se que a temática de evasão escolar permeia a educação brasileira desde muito tempo e atinge todos os níveis de ensino. Entretanto, há uma escassez de pesquisas realizadas especificamente com o público de cursos técnicos subsequentes. Dessa forma, justifica-se a importância desse trabalho considerando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como importante componente da Educação Básica e com significativo número de matrículas. O aumento expressivo no número de vagas ofertadas nessa modalidade de ensino pelo setor público nos últimos anos, fruto de mudanças nas políticas educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, pode se estabelecer como um estímulo para o aumento de produções nesta área.

As pesquisas realizadas em torno do tema evasão e permanência demonstraram que se trata de um fenômeno multifatorial com influências pessoais, internas e externas à escola. Desta maneira, buscou-se analisar o fenômeno em sua completude e relacioná-lo ao contexto social dos estudantes entrevistados e da escola.

Na análise dos dados, observamos que muitas são as barreiras enfrentadas pelos estudantes na tentativa de dar continuidade aos estudos. A deficiência da educação básica, que na opinião dos estudantes não dá os subsídios necessários para que possam assimilar os novos conteúdos do ensino técnico, além de questões relativas à falta de segurança e à dificuldade de compatibilizar trabalho e estudo, caracterizam-se como importantes desafios a serem enfrentados pelos estudantes em sua trajetória escolar.

A motivação para enfrentar as barreiras encontra-se no incentivo familiar e institucional, este na figura do professor, no comprometimento pessoal com colegas e familiares e na possibilidade de melhora das condições financeiras.

Observamos também que, em geral, os motivadores apontados para procura do curso se estabelecem como motivadores para vencer os obstáculos e concluir o curso.

As barreiras não são ultrapassadas por todos os estudantes e muitos acabam por se evadir dos cursos.

A legislação para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou por várias transformações que demonstram o importante papel social que esta desempenha em nossa sociedade, embora revelando posições e interesses distintos, nas concepções do conteúdo e das formas de organização e oferta desta modalidade educacional, alguns se aproximando mais da formação geral, na perspectiva da formação humana integral, enquanto que outros centram-se em interesses mais específicos de natureza econômica, vinculados a demandas estritas de capacitação de mão de obra. Entretanto, conceber a educação de maneira integral como elemento de formação humana que deve proporcionar o exercício crítico nos direciona a outra percepção da educação profissional.

O crescente aumento no número de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem proporcionado a garantia do direito de acesso à educação neste nível; entretanto, é fundamental discutir as estratégias para proporcionar a permanência destes estudantes. Rediscutir currículos, horário de aula, abordagem pedagógica pertinente para este público e considerar o perfil específico de cada área e de cada instituição caracterizam-se como elementos fundamentais neste processo.

Esta pesquisa buscou contribuir com a discussão apresentada a partir da visão de estudantes que alcançaram a última etapa dos cursos subsequentes, demonstrando seus motivadores para procura, as barreiras enfrentadas, as estratégias utilizadas para ultrapassá-las e a sua percepção do fenômeno de evasão entre seus colegas.

Identificar e compreender a percepção que os estudantes permanentes têm em relação aos seus colegas que se evadiram nos permitiu relacioná-los às barreiras enfrentadas por eles próprios. Observamos que é comum que os estudantes atribuam fatores de evasão puramente a aspectos pessoais, compreendidos por eles como falta de determinação e comprometimento. Em geral os aspectos institucionais e sociais são ignorados e vistos com normalidade.

A reflexão teórica inicial indica que a evasão escolar faz parte de uma dinâmica social de exclusão. A escola passa a reproduzir mecanismos sociais de seleção e classificação, contribuindo para a perpetuação da organização social vigente. Como vimos, em particular a Educação Profissional e Tecnológica sofre grandes pressões relativas a aspectos econômicos, o que ocasionou muitas discussões e transformações nas políticas públicas direcionadas a esta forma de ensino.

O tema juventude foi abordado com o propósito de caracterizar o principal público da educação profissional e tecnológica e identificar as políticas educacionais e profissionais específicas voltadas para este público. Observamos que o conceito sobre juventude é complexo e composto por aspectos sociais e culturais, o que demanda ações políticas que abranjam esta complexidade a fim de atender suas necessidades.

Encontramos aqui um paradoxo: embora os jovens procurem cursos técnicos subsequentes para melhorar suas chances de conseguir emprego, é justamente a dificuldade de compatibilizar as duas atividades que se caracteriza como motivadora de evasão. Embora haja legislação específica para os jovens, que prevê o direito de o estudante ter jornada de trabalho compatível com a escolar, observamos que não se trata de algo de simples concretização. É necessário considerar outros aspectos, como as relações familiares, a locomoção urbana e os próprios mecanismos impositivos, seletivos e prescritivos do mercado de trabalho, com delimitação de horários, modos de ser e procedimentos nem sempre compatíveis com os desafios enfrentados pelos jovens para compartilhar escola e trabalho.

A discussão relativa aos motivadores para procura dos cursos técnicos subsequentes demonstrou a importância do significado atribuído à escola e à formação para o trabalho. A busca por melhores empregos e salários apresentou-se como frequente motivador para a procura de cursos técnicos subsequentes; entretanto, o ensino superior ainda é o principal objetivo perseguido pelos estudantes na área profissional.

Há casos de estudantes entrevistados que optaram pelo curso técnico subsequente por não terem conseguido ingressar no ensino superior, o que nos apresenta uma seletividade de público que acessa os diferentes níveis de ensino.

As barreiras enfrentadas permeiam principalmente aspectos sociais, como, por exemplo, a deficiência da educação básica, que faz com que muitos estudantes

cheguem aos cursos técnicos subsequentes sem o conhecimento básico necessário, o que causa repetidas reprovações que, por sua vez, se estabelecem como motivadores para a evasão.

Embora em muitos aspectos a escola se estabeleça, por um lado, como espaço de reprodução social, como a exclusão como vimos, por outro lado, ao abrigar grande diversidade de ideias e realidades, se estabelece como espaço de resistência e lutas. Desta maneira, também as Políticas Públicas para Educação se tornam instrumentos de transformação ou de contenção.

É nesse sentido que este trabalho busca contribuir com as pesquisas na área de evasão e permanência, apresentando um diálogo entre a teoria e a realidade encontrada no IFPR Campus Curitiba.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 11-54. (Coleção Educação Popular).

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Ana M. B. e Rocha, Any D. C. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 147:38-69, 1983.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. [S.l.]: ANDIFES/ ABRUEM/SESu/MEC, 1997a.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 08 out. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16 de 21 de janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008a, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório da Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional**. Data da Sessão: 13/03/2013. Código eletrônico para localização na página do TCU na Internet: AC-0506-08/13-P.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2014.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, v. 1, n. 5, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto e educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

COELHO, Alexandra Joelma Dal Pizzol. **Permanência e abandono escolar na educação profissional**: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesq.**, v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

ENQUITA, F. Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler. Políticas educacionais e o acesso e permanência na educação de jovens e adultos. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-15.

FERRARO, Alceu Ravanello. Da exclusão da escola no Brasil segundo a contagem 1996. In: ANPED SUL, 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2002. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Mesa_Redonda/12_48_25_m65-258.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Educação profissional e desenvolvimento**. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006 (no prelo).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

IFPR. **Guia de Cursos 2014**. Ano de edição 2013. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/gc-2014-6.pdf>

INEP. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília, DF, 2014.

INFO: Portal de informações do IFPR, 2016. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional do Brasil nos anos noventa**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A “feliz aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2003.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, ano 23, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 08 out. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024) Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014.

MÜLLER, Meire Terezinha. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010.

OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. Evasão nos cursos subsequentes do IF-SC campus Criciúma. 2016.

OTRANTO, C. R. “Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs”. **Revista Retta** (PPGEA/UFRRJ), Seropédica, RJ, v. I, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação profissional do Brasil império à reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Vitória: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PLANO DE CURSO – Técnico em Eletromecânica. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/12/Plano-de-Curso-Eletromecanica.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Métodos de pesquisa para a identificação de fatores de evasão e permanência na educação profissional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 403-408, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000300403&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2015.

SAÚDE BUCAL. 2016. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-subsequentes/saude-bucal-2/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei de educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Mariléia Maria. Entre “plano B” e “saídas de emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 21, p. 142-164, 2015. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>.

SILVA, Mariléia Maria da; VIEIRA, Letícia; JUNG, Pâmela Regina. **Percursos profissionais juvenis:** expectativas e possibilidades. 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Trabalho/Trabalho/02_53_15_PERCURSOS_PROFSSIONAIS_JUVENIS__EXPECTATIVAS_E_POSSIBILIDADES.PDF>. Acesso em: 08 out. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista

Composição familiar

Trabalha?

Quantas horas por dia?

Quanto tempo você gasta em deslocamento durante o dia?

É seu primeiro curso técnico?

Possui curso superior?

Ficou algum período sem estudar antes de iniciar este curso?

É proveniente de escola pública?

Acredita que o conteúdo que teve na educação básica foi suficiente para dar continuidade aos estudos?

Se não, como faz para sanar as falhas?

Qual é sua rotina de estudos?

Como foi o seu processo de escolha do curso? (Já trabalha na área? Qual seu nível de conhecimento sobre o mercado de trabalho na área em que estuda?)

Você se possui uma identificação pessoal com a área do curso ou sua escolha está relacionada apenas com aspectos econômicos?

O que o motiva a continuar frequentando e concluir?

Quais são suas principais expectativas?

Você tem obstáculos para permanecer no curso? (explorar a questão do trabalho e da família)? Quais? Em sua opinião, quais são os principais pontos positivos relacionados ao curso?

Quais são suas estratégias para driblar estes obstáculos?

Qual sua opinião geral sobre a instituição? (organização administrativa, pedagógica, currículo, metodologia dos professores, oportunidades).

A gratuidade do curso tem qual importância para você?

Gostaria de fazer outro curso? (aqui ou em outro lugar)

Houve alguma desistência/abandono de colegas em sua turma?

Você saberia listar os motivos pelos quais seus colegas abandonaram?

Você já teve vontade de abandonar? Por quê?

Que faz em seu tempo livre?

Qual a importância da conclusão deste curso para tua vida? Qual a importância para a sociedade destes técnicos?

O que espera do futuro?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Declaro que, ao ser convidado(a) a participar desta pesquisa, fui informado(a) dos objetivos, justificativas e procedimentos a ela relacionados. Estou ciente de que meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo, garantindo que minha privacidade será respeitada. Também fui suficientemente esclarecido de que não há qualquer valor econômico a receber ou pagar por minha participação. Fui comunicado de que serei informado sobre a conclusão desta pesquisa e terei livre acesso aos resultados obtidos. Sendo assim e garantindo que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, concordo em dela participar voluntariamente.

Curitiba, de de 2015.

Assinatura do participante