

MAIUSA FERRAZ

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Entre o *acesso* e a *exclusão*



Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

Maiusa Ferraz

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: entre o acesso e a exclusão

Editora CRV | IFBA
Curitiba | Salvador – Brasil
2021

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem da Capa: Brett Jordan/Unsplash
Revisão: A Autora

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Nilcéia A.C.S. Campos – CRB5 1378

F381

Ferraz, Maiusa.

Educação profissional: entre o acesso e a exclusão/ Maiusa Ferraz – Curitiba : CRV, 2021.

– Coedição: Salvador : EDIFBA, 2021.

180 p.

ISBN EDIFBA Digital 978-65-88985-08-3

ISBN CRV Digital 978-65-251-1356-2

ISBN CRV Físico 978-65-251-1359-3

DOI 10.24824/978652511359.3

1. Educação profissional – rede federal. 2. Democratização da educação. 3. Exclusão escolar. I. Título.

CDD 373.246

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL
EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2021

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br



Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Eliane Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwanga Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujii (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)



**INSTITUTO
FEDERAL**
Bahia

Luzia Matos Mota Reitora
Reitora

Jancarlos Menezes Lapa
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Andreia Santos Ribeiro Silva
Coordenadora Geral

Zuneia de Jesus Barros Reis
Assistente de Coordenação

Conselho Editorial
(Portaria 2.828 de 5 de setembro de 2019)

Titulares

Ana Rita Silva Almeida Chiara
Davi Novaes Ladeia Fogaça
Deise Danielle Neves Dias Piau
Fernando de Azevedo Alves Brito
Jeferson Gabriel da Encarnação
Luiz Antônio Pimentel Cavalcanti
Marijane de Oliveira Correia
Mauricio Mitsuo Monção
Selma Rozane Vieira

Suplentes

Jocelma Almeida Rios
José Gomes Filho
Leonardo Rangel dos Reis
Manuel Alves de Sousa Junior
Romilson Lopes Sampaio
Tércio Graciano Machado

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

Aos meus pais, Rosa Lacerda Ferraz (in memorian) e Edivaldo Inácio Pereira (in memorian) que, mesmo analfabetos, me ensinaram o valor do conhecimento e da educação e me inspiram diariamente a pesquisar sobre exclusão escolar.

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11	
PREFÁCIO	15	
<i>Sônia Fonseca</i>		
CAPÍTULO 1		
DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DA		
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL		17
1.1 O processo de democratização da educação brasileira	17	
1.2 A expansão da rede federal de educação profissional no Brasil.....	43	
1.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia		
da Bahia – IFBA	59	
CAPÍTULO 2		
EVASÃO E REPROVAÇÃO: duas faces da exclusão escolar		67
2.1 Exclusão social e exclusão escolar.....	67	
2.2 O panorama da exclusão escolar no Brasil.....	70	
2.3 Evasão escolar: a primeira face da exclusão.....	79	
2.4 Reprovação escolar: a segunda face da exclusão.....	83	
CAPÍTULO 3		
EVASÃO E REPROVAÇÃO ESCOLAR:		
uma realidade persistente na rede federal de ensino		101
3.1 Exclusão escolar: expressão da exclusão social	104	
3.2 Fatores individuais da evasão e da reprovação escolar	123	
3.3 Fatores externos da evasão e reprovação escolar	130	
3.4 Fatores internos da evasão e reprovação escolar	140	
3.5 Quais fatores são determinantes para evasão		
e reprovação escolar?.....	153	
3.6 A importância do tema e os desafios institucionais		
demandados pelos dados	156	
REFERÊNCIAS.....	161	
ÍNDICE REMISSIVO	175	

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

APRESENTAÇÃO

A intenção de discutir acesso e exclusão escolar na Educação Profissional surgiu a partir das minhas inquietações como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Lá, iniciei minha atuação nesta modalidade de ensino em 2008 e presenciei, durante os atendimentos pedagógicos, as angústias e frustrações dos estudantes sobre suas reprovações e retenções sistemáticas, principalmente nos cursos de nível médio – forma integrada – e os desabafos de muitos deles acerca das justificativas para abandonarem a escola.

Paradoxalmente, justamente neste período, ocorria uma intensa expansão da rede federal de ensino, reverberando em acesso por meio de matrículas para muitas parcelas da população que antes eram excluídas. Sendo assim, aqueles alunos que buscavam o setor pedagógico para lamentarem sobre os fracassos escolares que estavam passando eram, em grande parte, os recém incluídos na educação profissional.

Entendendo que não é possível analisar a realidade sem compreendê-la enquanto uma contradição em movimento, chegamos na conclusão de que é preciso avaliá-la em sua totalidade. Assim, não bastava pinçar o problema da evasão e da reprovação na educação profissional a partir da realidade que eu estava imersa, seria necessário contextualizá-lo no universo em que ele está inserido, olhando de perto a dinâmica da educação brasileira. Para tanto, foi fulcral aprofundar os estudos sobre temas como o processo de democratização da educação, a expansão da educação profissional no Brasil e a exclusão escolar, pois deste modo seria possível compreender porque, apesar desta aparente democracia no acesso à educação profissional, ainda persistia gargalos na permanência e êxito dos alunos no interior da instituição em que eu atuava.

Nessa perspectiva, este livro traz os resultados obtidos em uma pesquisa que desenvolvi durante o curso de Mestrado Profissional em Educação no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, realizada entre 2015-2017. Essa pesquisa teve como finalidade identificar as causas da evasão e reprovação escolar dos alunos matriculados nos cursos Técnicos de nível médio – forma integrada – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

Iniciamos o livro, capítulo I, mergulhando na história da democratização da educação brasileira, buscando compreender como ocorreu esse processo e como chegamos ao contexto atual, no qual o ensino médio é marcado por uma dualidade estrutural: a Educação Profissional é reservada a população menos

favorecida economicamente, enquanto o ensino propedêutico¹ é valorizado como um instrumento de acesso a patamares mais elevados na formação educacional e social. Traçamos um paralelo entre este percurso histórico e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e como estas políticas públicas implementadas ao longo do tempo ecoaram em instituições de ensino como o IFBA.

Em seguida, no capítulo II, identificamos o que é exclusão escolar, desenhando um panorama da exclusão escolar no Brasil, abordando separadamente as duas faces dessa exclusão, isto é, a evasão e a reprovação, e as principais teorias que explicam esses fenômenos.

No capítulo III, apresentamos dados que ilustram porque a exclusão escolar ainda é uma realidade persistente na rede federal. A partir destas informações categorizamos as causas da evasão e da reprovação em fatores individuais, externos e internos. Constatamos na investigação que a evasão ocorre em virtude da reprovação escolar e o perfil do aluno excluído é majoritariamente de etnia negra em situação socioeconômica vulnerável. Verificamos ainda que as principais motivações para evasão e reprovação escolar têm origem em fatores internos institucionais, sendo o currículo e os aspectos didático pedagógicos os mais proeminentes, levando-nos a inferir que existe um processo de inclusão excludente em que se flexibiliza a entrada destes alunos, mas, os processos internos os conduzem a exclusão.

Procuramos conduzir as discussões a partir de uma concepção de educação profissional calcada numa perspectiva mais ampla, que vai além do ato de ensinar, mas que visa à formação do homem em sua totalidade, tendo por referência os conceitos de educação omnilateral² e formação politécnica, de Gramsci e Marx.

Comungamos com Gramsci (1982) que a educação precisa ser unitária, no sentido de que deve servir para superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Além disso, o processo educativo deve ser orientado a formar homens *omnilaterais*, para serem inseridos na atividade social após terem sido elevados a tal grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática que se tornem sujeitos conscientes, capazes de realizar suas próprias escolhas, como autores de suas histórias e com condições de lutar por uma sociedade verdadeiramente democrática.

1 Trata-se de um termo histórico de origem grega que quer dizer preliminar, que prepara, introduz. Na esfera da educação é um ensinamento preparatório ou introdutório, são os conhecimentos básicos, de alguma área, portanto, são os rudimentos de algo que será melhor apreendido no futuro. Nesta perspectiva, o ensino propedêutico é uma preparação para algo que está por vir, no caso em tela, são conhecimentos básicos que serão sequenciados no nível superior, ou seja, uma educação propedêutica é uma educação voltada para que o estudante possa dar continuidade aos estudos superiores.

2 A omnilateralidade na concepção marxista é a oposição a unilateralização apregoada pela indústria que exige um trabalhador executor de tarefas.

Isto posto, a educação, como bem retrata Saviani (2013), é um direito social que permite o acesso de todos os indivíduos de uma dada sociedade ao nível mínimo de bem-estar que vigora nesta civilização, configurando-se como condição para o exercício de todos os outros direitos civis, políticos, sociais e econômicos. A partir desta perspectiva, discutir exclusão escolar e identificar suas causas é crucial para que a educação alcance sua finalidade, garantindo que todos que nela ingressaram sejam efetivamente incluídos.

Este livro possibilitará que se amplie o debate sobre exclusão escolar na educação profissional, trazendo algumas causas deste fenômeno, buscando contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a expansão da educação profissional na Rede Federal. Intenta também elucidar como a “democratização” não é um processo vinculado apenas ao acesso, mas está intrinsecamente relacionado à permanência e êxito e, por isso, são temáticas que devem ser consideradas na implantação e avaliação de qualquer política pública para o ensino técnico.

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

PREFÁCIO

Tive a grata satisfação em conhecer a autora da obra Educação Profissional: entre o acesso e a exclusão, como mestranda em Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz. Suas posições firmes, inquietantes e provocativas sobre Educação como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da justiça social estiveram sempre presentes nas discursões dialógicas do curso. Maiusa Ferraz era uma dessas discentes que se preocupava com o rigor de conteúdo para defender suas posturas enriquecendo sempre as discussões.

Assim sendo, não poderia ser diferente com a publicação de sua obra transformada neste livro em que nos brinda com uma vasta contribuição conteudista acompanhado de sua experiência no percurso da pesquisa feita com estudantes do Instituto Federal da Bahia (IFBA), analisando, com muita propriedade, as causas e consequências da Evasão e Reprovação Escolar.

A obra de Maiusa Ferraz é um convite à reflexão sobre a ineficiência das políticas públicas para a educação tecnológica obedecendo o ideário do Estado Mínimo que, embora revestidas de componentes estratégicos para o desenvolvimento de cidadãos, preparando-os para inserção ao mundo do trabalho, perdem sua eficiência por não considerarem o sistema educacional como um todo em que haja complementariedade entre as outras políticas.

Essa realidade só se torna possível a partir do momento em que haja integração entre as políticas públicas que tenha como escopo todos os *stakeholders* indo além dele, arquitetando uma extensa rede em que as políticas públicas tenham complementariedade entre si.

Do contrário, as políticas públicas voltadas para a educação tecnológica tornam-se instrumentos de frustração para os discentes tendo em vista as dificuldades de aprendizagem já que os referidos cursos de educação profissional apresentam elevado padrão de qualidade e é, portanto, um dos motivadores da evasão.

Convém ressaltar que nessa perspectiva é difícil eliminar uma das razões da evasão do discente já que a deficiência na aprendizagem não acontece do dia para a noite. Ela é fruto de um processo do baixo desempenho que se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental e não é corrigida nas etapas seguintes.

A obra de Maiusa Ferraz tece, em seus capítulos, os percursos causadores da evasão e reprovação discente nos cursos de Educação Profissional, nível médio, forma integrada, em um dos *campi* do IFBA. Assim, minha recomendação é que o leitor não perca a oportunidade de conhecer melhor as causas e consequências da exclusão escolar naquele *locus* de sua pesquisa.

Sônia Fonseca

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

CAPÍTULO 1

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Inicialmente, faremos uma ambientação de como a Educação Básica, enquanto direito subjetivo, foi constituída no Brasil, apresentando as raízes dos problemas do acesso e da qualidade da educação, bem como os principais contextos que nos conduziram a políticas públicas e ordenamentos legais que emperraram a Democratização da Educação Básica e acirraram a dualidade entre a educação destinada aos trabalhadores e à elite.

O intuito é buscar a origem da exclusão escolar, especificamente como o acesso à educação foi negligenciado na história da educação brasileira e, também, o processo de expansão da Educação Básica, especialmente da Educação Profissional que esteve condicionada aos interesses da sociedade capitalista. Dessa maneira, o entendimento acerca desse processo de Democratização da Educação Profissional fornecerá um lastro para que possamos entender porque os cursos integrados do *campus* onde a pesquisa foi desenvolvida apresentam uma reprovação e evasão tão proeminentes.

O capítulo está dividido em três partes: a primeira abordará o percurso histórico da Democratização da Educação Básica de forma ampla; a segunda seção afunilará as discussões sobre como foi delineada a história da Educação Profissional, enfatizando como a Rede Federal de Educação Profissional foi constituída; e na terceira etapa apresentaremos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), para exemplificar como as políticas públicas de Educação Profissional reverberam nas instituições de ensino.

1.1 O processo de democratização da educação brasileira

É possível perceber ao analisarmos a História do Brasil, que avanços e retrocessos na educação brasileira são aspectos bem comuns, e se devem, muitas vezes, ao envolvimento dos governos com o tema, ecoando através de políticas públicas e ordenamentos legais que não garantem efetivamente o direito à educação à população.

Portanto, o processo de democratização e universalização da Educação no Brasil envolve questões altamente complexas, desde sempre contraditórias e, muitas vezes, irresolutas. Dessa forma, para abordar o tema é necessária uma

constante reflexão e discussão, além disso, para que possamos compreender o contexto contemporâneo é de suma importância fazer uma reconstituição das principais políticas públicas ou da ausência delas, desde o início da história brasileira, quando ainda éramos uma colônia de Portugal.

Nesse sentido, quando retratarmos aqui os períodos históricos, iremos salientar as principais legislações e o que elas asseguraram, efetivamente, em termos reais para a universalização do direito à educação para todos, principalmente no que diz respeito aos princípios que possuíam sobre o tema e como viabilizaram financeiramente sua implementação, haja vista que políticas públicas, em sua maioria, envolvem financiamento.

Constatamos por meio dos relatos de Freitag (1986) que o sistema educacional brasileiro sempre esteve manipulado em função dos interesses da classe dominante, o que levou a classe subalterna a ser alijada constantemente no âmbito dos benefícios educacionais. No Período Colonial até a década de 1930, a educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. Durante o Império, a sociedade começou a se estruturar em classes, e a educação reproduzia a ideologia dominante e, também, a estrutura de classes ora posta. Com a primeira República, foi sendo valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção (FREITAG, 1986).

Nessa perspectiva, só tivemos uma política educacional estatal no final do Império e início da República, fruto do fortalecimento do Estado, porque até então ela ficava sob a responsabilidade, na maioria das vezes, da sociedade civil, especialmente da Igreja Católica.

Desde o Brasil colônia, a educação foi voltada para as classes abastadas³, porque apenas tinham acesso os filhos dos colonizadores, geralmente, homens e brancos, excluindo as mulheres, populações indígenas e negras, e mesmo durante o período imperial o que permeava socialmente era a ideia de que a educação era caridade das pessoas letradas aos miseráveis e excluídos, não era um direito, mas sim um ato de solidariedade, o princípio posto era que o letramento era preciso para libertar as mentes das trevas e da ignorância em prol de um progresso (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Quando o Brasil deixou de ser Império e passou a ser República, em 1889, tínhamos uma população com cerca de 14 milhões de pessoas, sendo que 85% eram analfabetas (GADOTTI, 1997), este índice foi retrocedendo e chegou aos 72%, na década de 1920, (MANFREDI, 1981). Segundo Chaia⁴ (1965 *apud* SAVIANI, 2013), a média de investimentos em educação durante o Segundo Império, para as instruções primária e secundária, não

3 O termo refere-se a classe social alta, ou classe A, que engloba pessoas com elevado *status* social e possuidoras de muitos bens ou fortuna.

4 CHAIA, J. **Financiamento escolar no segundo império**. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.

ultrapassou 1,80% do orçamento do governo imperial, Rui Barbosa chegou a comparar essa porcentagem com a destinada às despesas militares que consumiam mais de 20,86% do orçamento.

Todavia, apesar de o país não articular efetivamente ações para resolver o problema do analfabetismo, atribuía aos analfabetos a culpa pelo seu subdesenvolvimento, no cerne das discussões travadas pelos avaliadores da sociedade brasileira estava à ideia de que as pessoas deveriam procurar se alfabetizar, para que elas se tornassem produtivas e, com isso, o país fosse alavancado economicamente (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Nesses termos, chegamos ao início do século XX, com uma população em sua maioria analfabeta, além de uma economia basicamente rural e pautada na exportação agrícola. Essas características causavam descontentamento da elite brasileira, que buscava intensificar o comércio e fazer a transição para o modelo urbano industrial.

Sendo assim, apesar de todo o contexto desfavorável, no final do século XIX e começo do século XX, teve início o processo de industrialização e urbanização do país, o que gerou a necessidade de mão de obra qualificada para atender a indústria e, assim, foi preciso ampliar a rede escolar e reunir esforços para diminuir o analfabetismo, culminado em 1934, com uma Constituição que estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, indicando a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

O projeto de educação desenvolvido pelo Estado para atender às demandas de escolarização estava calcado em questões econômicas, espelhado em influências estrangeiras e voltado para um ensino em que as classes populares fossem transformadas em elementos de produção para o capital, escolarizando a população marginalizada para atuação no mercado de trabalho que se modernizava (CURY, 2002).

Concomitante às ações do Estado, os dados negativos sobre o analfabetismo no País impulsionaram a criação de movimentos sociais em torno da democratização da educação, entre eles, em 1824, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que reuniu muitos educadores brasileiros e culminou, em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que postulava ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório para todos, assim como almejava uma democratização de acesso à educação (GADOTTI, 1997).

Inspirados, principalmente, nos ideais liberais que marcaram o início do século XX no Brasil, o movimento dos pioneiros coadunava com os interesses do Estado em modernizar o País, porque acreditavam que a ignorância do povo era causa de todas as crises, além disso, promoveram uma participação da sociedade civil para que a educação se tornasse pauta de discussões o que culminou em alterações de relevância, para o ensino nacional.

Foi um período rico em reformas educacionais que tinham como intento estruturar o funcionamento da Educação Básica e Superior no país, os movimentos em prol da educação impulsionaram a elaboração da Constituição de 1934, que continha princípios como universalização, obrigatoriedade, liberdade de ensino, estabilidade e remuneração condigna dos professores, vinculação orçamentária que impunha para a União e os Municípios a aplicação nunca inferior a 10%, e aos Estados e ao Distrito Federal nunca menor que 20%, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos e previa, ainda, provimento dos cargos do magistério por concurso.

Nesse período, obtivemos algumas relevantes conquistas para educação, tais como: a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MEC), em 1930, e do Instituto Nacional Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, este último foi o lastro que promoveu o desenvolvimento da pesquisa e da investigação na área de educação no país, e ainda hoje configura como um dos importantes órgãos de disseminação de informações, contribuindo para a formulação das políticas educacionais e processos avaliativos, em todos os níveis da educação.

Vale destacar que muitas conquistas, nesse plano, tiveram como pano de fundo o Estado desenvolvimentista, que buscava através da escolarização ampliar o número de trabalhadores fabris e de eleitores, além dos organismos internacionais como o Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) que pressionavam as nações ditas atrasadas para que se enquadrassem nos padrões internacionais, tornando-as aptas para uma maior produção e consumo.

A partir da instauração da Ditadura do Estado Novo, em 1937, foi adotada uma nova Constituição, que, em suma, silenciou os princípios elencados na antiga Carta de 1934, bem como deu caráter suplementar ao que antes era atribuição do Estado, no que tange a garantia da educação, Brasil (1937) em seus artigos 125 e 130 afirmam que:

Artigo 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Artigo 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

De acordo com Saviani (2013), não obstante, a transferência de responsabilidade para a sociedade civil, porque não garantia totalmente a gratuidade do ensino, o mais grave dessa Carta foi a retirada da vinculação orçamentária para a educação, afetando diretamente o seu financiamento. Dessa forma, estabeleceu como dever prioritário do Estado o Ensino Profissional e a obrigação das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados e, com isso, criou o Sistema de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), assim como implementou Leis Orgânicas do Ensino que regularam os ensinos, secundário, primário, industrial, comercial e normal.

Pós-Estado Novo foi promulgada uma nova Constituição em 1946, que de maneira mais abrangente consagrou direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento, retomou a vinculação orçamentária e incluiu os princípios da educação presentes na Carta de 1934, reafirmando no artigo 166 a educação como direito, além de demonstrar estreita aproximação com a Constituição de 1934 e com o Manifesto dos Pioneiros de 1932: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Pela primeira vez, previu também uma lei específica para a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só veio a ser uma realidade em 1961.

O período de 1948 a 1960 foi enriquecedor para educação brasileira, porque a Constituição previu a elaboração de uma LDB, fomentou um intenso debate político-ideológico na sociedade, gerando a criação de inúmeros movimentos sociais e de educação e cultura popular, vários apoiados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e por uma parte da Igreja Católica que aderiu à Teologia da Libertação. Dentre eles: o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), da Prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal e a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa, são alguns exemplos, entre tantas outras iniciativas locais e regionais.

Esses movimentos se caracterizaram por terem um paradigma pedagógico diferenciado dos que vigoravam até então, preconizavam o diálogo e os estudantes como sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e agentes de transformação de sua realidade e do mundo.

Coadunamos com Pagni⁵ (2000 *apud* DANTAS, 2007) que entende que o Movimento Popular, cujo maior expoente foi Paulo Freire, possuía finalidade

5 PAGNI, Pedro Angelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí, RS: Editora Ijuí, 2000.

distinta do Movimento dos Pioneiros de 1932, a começar pela sua formação. Enquanto o Movimento dos Pioneiros era concebido pelas elites intelectuais com vistas à preparação da coletividade para atendimento ao capital, haja vista que tinha imbuído o conceito de educação como salvação da sociedade, propondo uma educação comum para todos, uniforme/homogênea. Já o Movimento Popular surgiu do povo, dos movimentos sociais, explicitava com maior clareza suas dimensões ideológicas e descortinava para os envolvidos o controle social presente na sociedade de classes, porque o objetivo precípuo era emancipar o sujeito, tinha caráter libertador, fazia antes de tudo uma leitura de mundo, como bem colocava Paulo Freire (1989, p. 13): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Essas divergências ideológicas ficam muito evidentes quando comparamos os pontos de vistas sobre o processo de democratização da educação de Paulo Freire e Anísio Teixeira, que foram ícones desses dois movimentos. Anísio Teixeira foi um dos idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, educador brasileiro que lutou pela escola pública, aluno, precursor e dinamizador das teorias de John Dewey, no Brasil. Para Pagni (2000 *apud* DANTAS, 2007), ele concebia que as contradições sociais inerentes à realidade brasileira poderiam ser atenuadas com o acesso de toda população à escola, entendia que poderia existir uma espécie de capitalismo solidário, onde os mais capazes sobressairiam e fariam parte da elite pensante que tinha como função principal coordenar e liderar os destinos sociopolíticos do país.

Freire, ao contrário, enxergava que o problema educacional brasileiro perpassava por uma questão estrutural, e era preciso partir do contexto dos oprimidos para alcançar uma efetiva democracia, somente quando os excluídos sociais compreendessem sua história e sua identidade, a ação se tornaria consciente e, assim, participariam no compromisso social. Dessa forma, não deveria se originar de uma elite pensante ou de um mecanismo jurídico arbitrário, mas sim surgir dos que sofrem a opressão (PAGNI, 2000 *apud* DANTAS, 2007).

Chegamos a meados do século XX, com duas grandes reformas educacionais implementadas, a saber: a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, ambas oriundas da Era Vargas⁶, e com estatísticas educacionais periclitantes. Em termos concretos, tínhamos uma taxa de analfabetismo chegando próximo a quase 40% e não havíamos conseguido sequer garantir para todas as crianças, em idade escolar, o ensino primário de 4 anos, conforme podemos constatar nas Tabelas 1 e 2 a seguir:

6 Getúlio Vargas governou o Brasil entre 1930-1945, período que ficou conhecido como do nacional-desenvolvimentismo, marcado principalmente por um desenvolvimento econômico sustentado pela indústria. Durante esse tempo, a educação sofreu grandes transformações através das reformas Francisco Campos e Capanema, a primeira instituída em 1931 e a segunda em 1942, após o Golpe de 1937, denominado de Estado Novo.

Tabela 1 – Acesso da população de 5 a 19 anos à educação, Brasil, 1920-1960

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no Ensino Primário	Matrícula no Ensino Médio	Taxa de Escolarização	Crescimento da Matrícula
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	8,99	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	21,43	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	26,15	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	33,37	755,70

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970. IBGE. Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971.

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais, Brasil, 1900-1960

Ano	População de 15 anos ou mais	População analfabeta de 15 ou mais	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, apud Mapa do Analfabetismo no Brasil – Inep.

Nota-se nos dados, que apesar de termos alcançado uma significativa queda de quase 20 pontos percentuais no analfabetismo entre o início do século XX e a década 1960, e o crescimento das matrículas para população, em idade escolar, tenha sobressaído, evidenciando uma expansão acentuada do ensino a partir de 1940, os dados são desoladores, porque não houve um avanço significativo no acesso, basta avaliarmos a taxa de escolarização não correspondendo sequer a 50% da população que deveria ser atendida. Outro aspecto a ser considerado, é o fosso existente entre os ensinos primário e secundário, demonstrando claramente o pouco acesso ao secundário e uma consequente exclusão da população a níveis mais elevados no ensino.

Para compreender esses resultados, faz-se necessário relacioná-los com a política educacional conduzida pelo Estado nesse período e, principalmente, como as reformas anteriormente mencionadas colaboraram para o baixo alcance da universalização do ensino. Assim, a Revolução de 1930, cujo líder foi Getúlio Vargas, buscava edificar o Estado burguês por meio de uma unificação nacional. No campo da educação, a Reforma Francisco Campos deu esse tom, porque foi nesse período que se criou um Sistema Nacional de Educação e implantou o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo para assessorar o Ministério da Educação.

Em contrapartida, ao organizar nacionalmente o ensino, reservou uma especial atenção para os ensinos secundário e superior, tornando-os mais seletivos, tanto no que diz respeito ao currículo que se tornou mais enciclopédico, favorecendo aos alunos vindos de camadas superiores, da elite brasileira, como no aspecto avaliativo proposto pela reforma, que preconizava um sistema de avaliação rígido, controlado e exagerado quanto a exames e provas.

Outro aspecto relevante dessa reforma foi a ampliação do ensino secundário de cinco para sete anos, naquela conjuntura brasileira em que a cada 1.000 (mil) alunos que ingressavam no ensino primário apenas 56 (cinquenta e seis) chegavam ao ensino superior, não era viável um ciclo de estudo teórico tão longo, foi uma proposta inspirada em realidades externas de países ocidentais mais desenvolvidos, que não apresentavam taxas de exclusão educacional como as que o Brasil possuía.

Essa estrutura mais complexa permitia encaminhamentos mais específicos aos cursos superiores, foi claramente uma proposta desenvolvida para atender as elites brasileiras, porque contrastava com os estudos curtos do ensino técnico-profissional e o curso normal destinados a classe trabalhadora. Enquanto, o secundário tinha caráter propedêutico para o ingresso nas universidades, destinado aos filhos das elites, o ensino profissionalizante e o curso normal foram moldados para destinar o trabalhador para o ingresso direto, no mercado de trabalho.

Outro fator a ser considerado é que para ingressar no curso secundário era preciso fazer um exame de admissão, passando a ser obrigatório em todas as escolas públicas e apenas veio a ser extinto com a LDB nº 5.692/71, o que intensificou ainda mais a exclusão para essa etapa da educação.

Nessa perspectiva, apesar de todo esforço nacional através dos movimentos de educação popular, que tinham a clara intenção em garantir um maior acesso à educação, as ações governamentais engendradas por meio dessas reformas colaboraram para provocar uma acirrada/seletividade na educação que vigora até os dias atuais.

Prova disso, que apesar de a LDB nº 4.024/1961 ter gerado um debate nacional, além da garantia, no artigo 2º, a educação como direito de todos assegurado pelo Poder Público, no que se refere à estrutura do ensino, a Lei manteve a herança da Reforma Capanema. Ainda apresentou certo retrocesso em relação à Constituição de 1946 e, contraditoriamente, ao que ela preconizava isentou o Estado, no seu artigo 30, da obrigatoriedade de garantir a matrícula nos casos de: comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada e doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 1986).

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 ambas elaboradas durante a Ditadura Militar, que durou de 1964-1985, novamente

excluíram a vinculação orçamentária e relativizaram o princípio da gratuidade da educação quando, em um dos seus artigos, apontou que o Poder Público, sempre que possível, poderia substituir o regime de gratuidade por concessão de bolsas de estudo. Além disso, suprimiram princípios importantes da antiga constituição como seleção pelo mérito, estabilidade dos professores, remuneração condigna do corpo docente, vitaliciedade e inamovibilidade dos cargos (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, ficou caracterizado descomprometimento do Estado com o financiamento da educação pública, incentivando à privatização do ensino, o que reverberou em um aumento significativo após 1964 de escolas particulares, porque a educação passou a ser um negócio rentável, pois, o Estado estabeleceu condições legais que viabilizaram a transferência de recursos públicos para rede particular.

A política educacional da Ditadura Militar e o Golpe de 1964 foram resultados das recomendações da Aliança para o Progresso, grupo político que se instalou na América Latina após a Revolução Cubana de 1959, com intuito de enfrentar a suposta influência comunista nesse território. Essa aliança fomentou grupos conservadores em toda a América Latina, na promoção de golpes de Estado, como a ocorrida no Brasil, que teve significativo apoio do governo norte-americano, investindo em 10 anos aproximadamente 20 milhões de dólares, por meio de empréstimo para o fortalecimento da economia e através de acordos de cooperação técnica.

No Brasil, especificamente, foram firmados acordos de assessorias financeira e técnica entre o Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency International for Development* (MEC-USAID) para implementação de programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, com abrangência em todo o sistema de ensino nos níveis, primário, médio e superior, nas modalidades acadêmica e profissional, entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971, eles previam desde reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, publicação até a distribuição de livros técnicos e didáticos, interferindo, dessa forma, no conteúdo e no currículo geral do ensino (ROMANELLI, 1986).

Do ponto de vista da economia foi um período conhecido como “milagre brasileiro” (1968-1973), calcado em nova fase de industrialização nacional, com a implantação de multinacionais e diversas outras indústrias de base, gerando crescimento do setor terciário e necessidade de melhoria na infraestrutura de comunicação, transporte e energia, e o próprio Estado como propulsor da expansão econômica criou e manteve órgãos de planejamento, administração e empresas próprias, o que fomentou novos empregos e exigiu os mais diversos níveis de habilitação profissional.

A educação passou a ser encarada como o único mecanismo de a sociedade conquistar os postos de trabalho e das empresas de preencher seus quadros, provocando uma crescente demanda das classes populares por acesso à escolarização, acarretando pressão pelo aumento de vagas (ROMANELLI, 1986). Em linhas gerais, a Ditadura Militar foi uma época em que o pensamento foi ancorado no tecnicismo e autoritarismo, a escola serviu como aparelho ideológico do Estado para manutenção do sistema econômico que ora era implementado, dessa forma, a estratégia do governo para conter a demanda por acesso aos ensinos médio e superior se deu por meio de duas reformas educacionais que mudaram a educação brasileira: a Reforma Universitária e a Reforma da Educação Básica.

A Reforma Universitária, instituída por meio da Lei nº 5.540 de 1968, foi inspirada na organização das universidades norte-americanas, trouxe o modelo de eficiência e produtividade, o sistema de departamentos e matrículas por créditos e com a pretensa exigência de rigor e modernização estabeleceu um rígido controle interno e externo sobre as atividades acadêmicas. Em contrapartida, houve investimento para a consolidação de um sistema universitário público e fomento à pós-graduação fora do Brasil, mas atendia apenas a uma pequena parcela da população e se restringia aos grandes centros urbanos (ROMANELLI, 1986).

Sem dúvida, o maior impacto se deu na Reforma da Educação Básica, por meio da Lei nº 5.692/1971, que fundiu a escola primária e o ginásio e criou o ensino de 1.º Grau, ampliando, com isso, a escolaridade mantida pelo Estado para oito anos, buscando resolver a demanda por vagas no Ensino Superior, transformou o antigo ciclo colegial em 2.º Grau e estabeleceu a profissionalização compulsória para ele, dando-lhe caráter terminal, ou seja, acabou com o ciclo colegial, atual Ensino Médio, de formação humanística e o substituiu pelo 2.º Grau profissionalizante, que, supostamente, garantiria a inserção no mercado de trabalho, dando uma profissão aos jovens que não conseguiram entrar em uma universidade, e ainda acabaria, pelo menos no âmbito legal, com a separação que existia entre formação geral e educação profissional.

Entretanto, o que aconteceu, na prática, foi que boa parte das escolas estaduais não implantou o Ensino Profissionalizante, porque o currículo não contemplava uma sólida formação geral, era empobrecido em prol de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho. Além disso, as escolas privadas descartaram a reforma completamente, salvo algumas exceções, devido ao seu alto custo, e continuaram ofertando uma formação propedêutica, o que fez com que a classe média migrasse da rede pública para privada, buscando uma formação que garantisse uma preparação para o ingresso no ensino superior (MOURA, 2010).

Nessa perspectiva, podemos observar que a predominância nas Leis n.ºs 5.692/71 e 5.540/68, foram os interesses das minorias responsáveis pelo Golpe de 1964 e a vontade da burguesia internacional, segundo Germano (1990, p. 243) ao se referir ao projeto hegemônico em foco:

[...] a democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, a livre circulação de ideias, ao exercício da cidadania – embora este fosse um dos objetivos da Lei 5.692/71 – porém assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória – da adoção de dispositivos – como a eliminação dos exames de admissão de acesso ao ginásio que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência. [...] A propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior.

Foi um regime que privilegiou demasiadamente o capital em detrimento das classes subalternas, com aguçamento da concentração de renda com notórias repercussões no campo educacional. Embora tenha alcançado um considerável crescimento quantitativo, principalmente no que tange a taxa de matrículas no ensino de 1.º Grau, este não foi acompanhado de qualidade que, segundo Germano (1990), alguns problemas crônicos da educação fundamental permaneceram e até se agravaram, porque houve diminuição na jornada escolar e aumento no número de turnos, comprometendo a qualidade da educação, além de outros tantos problemas, tais como: prédios escolares em condições insatisfatórias, aumento significativo de professores leigos e precárias condições de trabalho docente.

Dessa forma, concordamos com Romannelli (1986), quando ao analisar a expansão educacional no Brasil, chamou atenção para alguns fatores que conduziram essa inclusão de estratos marginalizados da população. Segundo a autora, a luta pela escola no Brasil, desde que cresceu a demanda social por educação, assumiu um caráter de verdadeira luta de classes.

Se antes de 1930, a seletividade da escola estava associada à ordem social aristocrática e patriarcal, com o aumento demográfico da população gerando pressão das camadas populares por acesso, o sistema de ensino não se modificou estruturalmente, ao contrário, continuou oferecendo o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica, não mudou a estrutura, respondeu a população criando mais escolas no mesmo estilo, oferecendo em maior escala o mesmo tipo de ensino.

A razão para que isso ocorresse estava na própria sociedade, uma vez que as novas camadas emergentes viram na escola um mecanismo de ascensão

social, onde requeriam a escola livresca e acadêmica, pois, dava *status* e, também, poderia guindá-las a posição e ao título por ela conferido; já as camadas populares buscavam garantir as posições das classes altas, através da inclusão na educação. Assim, o sistema de ensino oscilava entre os interesses das camadas populares por mais educação e outra que assegurasse o *status* e os anseios das classes dominantes.

Nesse embate, o interesse da elite acabou vigorando, foi ofertada uma expansão com certa seletividade, apenas os mais capazes subiam e, para isso, foram criados vários gargalos que tratavam dessa seleção, a escola calcada num paradigma que avaliava os estudantes pela capacidade de reter o maior número de informações, privilegiava os alunos oriundos de classe alta que tinham mais disponibilidade para o ócio e um maior padrão de conforto, portanto, maiores condições de competir nos exames de seleção e conquistar as vagas em níveis de ensino mais elevados. Reside aí a razão de a expansão da educação ocorrer distorcida e insuficiente para demanda social da população.

Nesses termos, a política educacional da ditadura militar, de acordo como Germano (1990), foi desenvolvida em quatro eixos: 1 – controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis; 2 – utilização da teoria do capital humano, porque estabeleceu uma relação direta entre educação e produção capitalista, aparecendo mais claramente na reforma do ensino de 2.º Grau, por meio da profissionalização compulsória; 3 – incentivo à pesquisa vinculada a acumulação de capital e 4 – descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, apesar de apresentar um discurso de valorização escolar, na prática, promoveu uma privatização do ensino, incentivando o setor privado na expansão do sistema educacional, assim como desqualificar a escola pública de 1.º e 2.º Graus.

Em suma, o período dos governos militares promoveu a expansão quantitativa da escola que não veio acompanhada de qualidade no que tange às condições mínimas necessárias para propiciar aprendizagem e cumprir, com isso, a sua função essencial. Terminada essa fase da Ditadura Militar, os governos que seguiram continuaram não cumprindo essa tarefa.

Os anos 70 e o início dos 80 foram marcados pela luta em favor da democratização, o país buscava sair do período ditatorial e tentava reconstituir o Estado de direito. Nessa perspectiva, surgiram intensas manifestações com fortes pressões populares pela ampliação dos direitos sociais, da cobertura universal de políticas de maior acesso à saúde, educação, habitação e previdência, entre outros, e, nesse sentido, eram intensos os conflitos em torno de projetos distintos da sociedade.

No âmbito da educação, a principal polêmica continuou sendo entre educação pública, gratuita, laica e de qualidade e educação privada. Nesse embate,

havia dois grupos: um formado por professores, intelectuais de esquerda ligados à educação e membros das universidades públicas, que tinham como objetivo acabar com o autoritarismo por meio de garantias constitucionais para universalização do ensino, gestão democrática da escola com a participação da comunidade e destinação de recursos públicos, exclusivamente, para o ensino público. E outro, o grupo composto por civis que integravam os governos militares, membros da alta cúpula da Igreja Católica e membros de instituições privadas, que também buscavam a universalização da educação, mas acreditavam que o Estado era incapaz de gerir políticas públicas de ensino, defendiam a política de convênios entre o governo e as instituições privadas, bem como a isenção de impostos para essas instituições.

A Carta Constitucional de 1988 reflete esse embate político com a prevalência de muitos interesses dos grupos conservadores, que não conseguiram dominar totalmente o texto da Constituição, porque os movimentos populares participaram e emplacaram algumas emendas que asseguraram vários direitos, entre eles, a educação ser um direito público e subjetivo, nos artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988), garantindo a educação como:

Artigo 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.

Artigo 206. O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...].

Foram mantidas as políticas de convênios entre o governo e as instituições particulares e isenção de impostos, principalmente, para as que se auto-declarassem filantrópicas. Em contrapartida, apesar de não terem alcançado vitória, impedindo que o item de financiamento público para instituições particulares fosse aprovado, o movimento dos educadores conquistou na Constituição, recursos exclusivos para a educação e garantiu ensino fundamental público e progressiva extensão da gratuidade para o Ensino Médio.

Vale destacar que apesar de a Constituição de 1988 ter representado muitas conquistas para os movimentos que emergiram com a derrocada da Ditadura Militar, também foi alvo de crítica do Governo Sarney (1985-1989), porque atribuía a ela a ingovernabilidade do País, precisamente as conquistas sociais previstas nela.

Entende-se que a conjuntura política do Brasil, engendrada com a nova Constituição, não estava em consonância com o que previa os organismos internacionais e com a política econômica da Europa, aliás, toda América

Latina destoava desse contexto, enquanto os países europeus questionavam a política de bem-estar social capitalista. É importante ressaltar que os países latinos nunca possuíram uma política de bem-estar social de fato, eles estavam na contramão desse processo, reivindicando maior acesso a direitos básicos, como educação para toda a população.

Portanto, os países da América Latina buscavam a universalização dos direitos sociais efetivados em políticas públicas, o resto do mundo vivia uma crise no capitalismo, e as estratégias de superação envolviam o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização. A intenção principal era abolir o Estado de Bem-Estar Social, reduzindo a atuação do Estado e diminuindo os gastos sociais, objetivos diretamente antagônicos dos que almejaram as sociedades latinas (PERONI, 2012).

Quando enfatizamos que o Brasil e muitos países da América Latina nunca obtiveram uma política de bem-estar social é porque as políticas sociais nesses países sempre atuaram prioritariamente para aliviar a pobreza, buscando retirar da miséria aqueles que sequer garantiram condições mínimas de sobrevivência, ao contrário de muitos países europeus, que, nos tempos áureos do Estado Liberal, conseguiram uma relativa redistribuição de renda e o provimento de certo bem-estar social, através de políticas públicas promovidas por um Estado intervencionista.

Se na Europa, no século XIX, já havia um sistema nacional de educação, o Brasil chegou quase no final do século XX com sérios problemas no acesso e organização do sistema educacional. Nesse contexto, o papel do Estado Liberal aqui se deu para fazer a transição de um país agrário para uma economia industrial, o Estado interveio no País para que os interesses políticos e econômicos das elites regionais fossem garantidos, fazendo com que as estruturas social e econômica fossem marcadas pela concentração de terras, de riquezas e de saber. Mesmo quando o país teve um relativo crescimento econômico, na era desenvolvimentista e, sofreu pressões populares para assegurar o mínimo de direitos, não houve uma distribuição de renda democrática, e as elites sempre foram beneficiadas em detrimento da grande massa populacional, porque a política social foi submetida à política econômica.

Para entender essa conjuntura é necessário ressaltar a configuração histórica do modelo econômico que esteve presente até as décadas de 1970 e 1980. As sociedades capitalistas eram organizadas pelo modelo de produção do Taylorismo/Fordismo, esse parâmetro administrativo, presente nas fábricas, tinha como princípios: a autoridade, a disciplina, a unidade de comando, a unidade de direção e de subordinação do interesse particular ao interesse geral, a base era a divisão do trabalho seguindo um caráter científico e tecnicista, onde predominava uma separação entre os que pensavam e os que executavam o trabalho.

Vale ressaltar que esse modelo fabril direcionou durante muitos anos a gestão educacional no Brasil, isso fica evidente através das muitas políticas e programas instituídos na educação brasileira que tiveram sua gênese nesse paradigma capitalista econômico, um dos maiores destaques foi a inserção da educação técnica compulsória, com a LDB nº 5.692/71.

A queda da taxa de lucro decorrente do excesso de produção, a desvalorização do dólar, a crise do petróleo e do Estado de Bem-Estar Social, entre outros motivos, abalaram a estrutura do modelo de produção Taylorista/Fordista, que impulsionou intensas lutas sociais com greves e manifestações de rua em todo o mundo, levando o capitalismo para uma mudança de paradigma na acumulação do capital e na sistematização da produção, introduzindo o que chamamos de neoliberalismo.

Embora o modelo econômico Taylorista/Fordista, em seu auge, tenha proporcionado ganhos reais para uma parcela da classe trabalhadora, principalmente nos países desenvolvidos, com a crise desse sistema, e a instauração de um novo ciclo de acumulação de riquezas pautada primordialmente na especulação do capital financeiro, instaurando o neoliberalismo, há uma ruptura nesse processo, e os trabalhadores passaram a ser o elo mais frágil, gerando uma quantidade relevante de excluídos, das riquezas geradas com o lucro do capital. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 94, grifo dos autores) afirmam que:

A natureza dessa crise o impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível para todos. Instaura-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes. Martin e Schumann (1999, p. 7) sintetizam esta tendência com a idéia (*sic*) metafórica de ‘sociedade 20 por 80’ para designar que apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que predominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos.

O neoliberalismo promove a flexibilização, a terceirização, a subcontratação, a eliminação do desperdício na produção, o controle de qualidade total, a gerência participativa, a globalização econômica e a descentralização (ANTUNES, 2002). Propõe o Estado Mínimo e a privação de direitos, penaliza a democracia por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado, atribui a crise ao Estado e não ao capital. Conforme Peroni (2012, p. 21):

[...] para a teoria neoliberal o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado [...].

Iniciada em 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil promoveu, durante a década de 1990, uma gama de reformas no Estado calcada na ideologia neoliberal. Houve flexibilização na legislação do trabalho, privatização de empresas estatais, foram reduzidos os gastos públicos e promovida a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais. Essas reformas defendiam a lógica do mercado, substituindo o Estado de Bem-Estar Social pelo Estado Mínimo, foram oriundas de mudanças no cenário político-econômico internacional, em que os países capitalistas centrais e as instituições multilaterais pressionavam os países em desenvolvimento para que adotassem medidas severas para equalização da balança de pagamentos e das dívidas externas. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106):

[...] o máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

Os protagonistas dessas reformas foram o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (Bird), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros órgãos representantes das grandes corporações e das nações poderosas, que passaram a direcionar as mudanças nos países capitalistas periféricos e semiperiféricos, garantindo a rentabilidade do sistema.

Nessa esteira, com a finalidade de fortalecer a ideologia neoliberal no campo educacional, a década de 1990 foi palco de grandiosos eventos internacionais, o primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, e financiada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, o objetivo era assegurar uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, efetivando a democratização e o acesso e, conseqüentemente, atendendo às demandas da Nova Ordem Mundial. Além de eventos mundiais, essas instituições promoveram farta produção documental e assessoria técnica a muitos países.

De acordo com Oliveira (2004), podemos observar dois enfoques nas reformas educacionais implantadas na América Latina nesse período, o primeiro é para uma educação com formação para o trabalho, e o segundo a educação é orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. Para alcançar tal intento, a autora pontua que são utilizadas estratégias de gestão e financiamento, que abarcam desde políticas públicas até apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.

Delors (1998), embasado nos princípios ideológicos neoliberais, chegou a organizar um relatório para a Unesco sobre a educação do século XXI, ressaltando que o acesso à cultura escrita, letrada e informatizada é uma forma de sobreviver na sociedade do terceiro milênio, a interdependência planetária e a globalização são os principais fenômenos de nosso tempo, portanto, segundo o autor, a educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nesse contexto, a educação é entendida como o único mecanismo de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, essa pedagogia traz a concepção de habilidade e de competência, onde o indivíduo é obrigado a adquiri-la como condição para ser aceito pelo mercado empresarial.

O aprender na perspectiva da pedagogia das competências está associado às vantagens mercantis disponibilizadas para os estudantes. A qualidade do conteúdo educacional fica vinculada à utilidade marginal da mercadoria, portanto, os sistemas educacionais tinham como foco se adequar a nova demanda do capital, porque o objetivo era preparar os indivíduos para responderem aos desafios dessa organização econômica e social.

Isto posto, o Brasil pós-constituente vivenciava uma contraditória realidade, havia uma tensão entre a conquista de direitos, inclusive por uma efetiva democracia assegurada na Legislação de 1988, e a dificuldade de implementação desses direitos, porque a nova ordem de produção mundial capitalista advogava contra o fortalecimento do Estado tanto na política como na economia.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e diante do novo contexto econômico e social brasileiro, foi necessária a criação de uma legislação educacional que atendesse a atual realidade. O processo de tramitação da nova LDB que veio substituir a antiga Lei nº 5.692/71 foi longo e refletia o Estado conflituoso em que o Brasil estava mergulhado, um exemplo disso foram as 1263 emendas, que o projeto de lei sofreu durante seu percurso no Poder Legislativo.

O projeto inicial elaborado por organizações de educadores e fruto de debates e do fórum em defesa da escola pública foi rejeitado e substituído pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, que após muitos ajustes se alinhou às

necessidades neoliberais do governo de desregulamentação, descentralização e de privatização, compatíveis com o Estado Mínimo.

Vale enfatizar que durante essa tramitação no Legislativo, a reforma educacional foi sendo paulatinamente implantada pelo Executivo por meio de decretos, medidas provisórias e leis paralelas, uma estratégia do Governo, ganhando tempo para que o projeto de Darcy Ribeiro fosse sendo adequado aos interesses do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em dezembro de 1996, foi aprovada como previa a Constituição em seu artigo 214, enquanto lei complementar, a LDB nº 9.394/96 ainda em vigor. Esta lei organizou o ensino brasileiro em níveis e modalidades de ensino em conformidade com as recomendações dos organismos internacionais, apresentando-se em sintonia com a política neoliberal dominante.

A LDB nº 9.394/96 estabeleceu em seu artigo 21, quando trata da composição da educação escolar no inciso I, que a Educação Básica seja formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa legislação ao mesmo tempo, em que descentralizava o ensino estabelecendo bases para autonomia da gestão das instituições escolares, através da participação da comunidade escolar por meio de mecanismos de gestão colegiada e representativa, permitia que o Estado centralizasse as funções de regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares. Brasil (1996) priorizou:

Artigo 3º, inciso VIII, que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Artigo 9º, inciso VI, é atribuição da União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Oliveira (2004), em termos mais específicos, as reformas educacionais desse período pautaram-se na centralidade da administração escolar, porque deposita na escola a responsabilidade pelo planejamento e pela gestão, incentivando a participação da comunidade, com o intuito de transferir a responsabilidade para a sociedade civil.

No que tange ao financiamento educacional foi instituído o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) alterado, em 2006, para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fudeb).

Outro aspecto que ratifica o caráter centralizador e neoliberal das reformas implementadas foi a ampliação dos exames nacionais de avaliação, em larga escala, que desconsideram os processos educativos e valorizam os resultados obtidos (OLIVEIRA, 2004). Dentre as avaliações nacionais se destaca no final da década de 1990: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade); e nos anos 2000: Saeb; Enem; Prova Brasil; Provinha Brasil; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); Enade e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

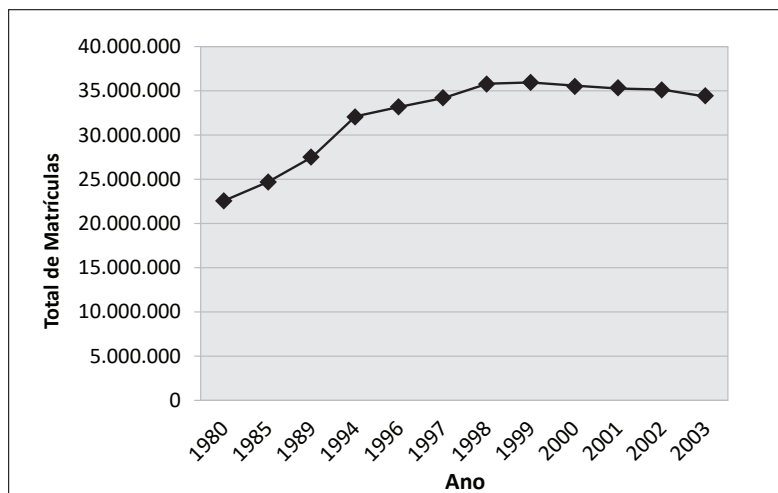
Em linhas gerais, no contexto dessas reformas na educação estão os princípios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importados do modelo gerencial das teorias administrativas, tão presentes no modelo neoliberal capitalista (OLIVEIRA, 2004). Apesar do desmonte provocado pela influência neoliberal na política educacional do país, a década de 1990 serviu como divisor de águas para que alcançássemos uma ampla cobertura no acesso ao Ensino Fundamental de 1.º ao 9.º ano.

Os dados que seguem, tabela 3, podem ratificar que quantitativamente, desde 1980, havia vagas no Ensino Fundamental para toda a população na faixa etária de 7 – 14 anos, já que as matrículas suplantavam a população escolarizável. Entretanto, é preciso salientar que embora os números revelem um atendimento pleno a essa etapa de ensino, nem todos matriculados estavam na faixa etária compatível com ela. Muitos alunos entravam tardiamente na escola ou foram sistematicamente reprovados, dessa forma, apesar de aparentemente o número da população de 7 – 14 anos ser inferior ao número de matrículas no Ensino Fundamental, denotando uma cobertura total; na realidade, uma boa parte dos matriculados tinha mais idade e deveria estar mais adiantada nos estudos.

Tabela 3 – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental, Brasil, 1980-2003

	1980	1985	1994	1996	2000	2003
Ensino Fundamental	22.598.254	24.769.359	32.132.736	33.131.270	35.717.948	34.438.749
População de 7 a 14 anos	22.981.805	24.251.162	28.931.666	28.525.815	27.124.709	28.262.461

Fonte: Censo Escolar – Inep/ MEC.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental entre 1980-2003

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar – Inep/MEC.

Com a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil passaram a ser responsabilidade prioritária dos Municípios, e o Ensino Médio, dos Estados. Essa emenda criou também o Fundef, que foi regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O Fundef introduziu uma nova forma de repartição de recursos públicos na educação, houve um incentivo financeiro, principalmente no Ensino Fundamental, permitindo que acentuasse o crescimento das matrículas nesse nível.

A Constituição de 1988 havia previsto que 25% das receitas dos Estados e dos Municípios deveriam ser destinadas para educação, com a implantação do Fundef, 60% desses recursos, o que representa 15% de alguns impostos devidos aos Estados e aos Municípios deveriam ser retidos em uma conta única e repassados a esses entes federados, proporcionalmente ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental de suas respectivas redes de ensino, considerando o valor aluno/ano definido nacionalmente.

Essa forma de repartição financeira do fundo constituiu uma inovação, porque atrelou o repasse financeiro ao número de alunos matriculados em cada rede, intensificando o processo de descentralização da gestão educacional para os Municípios, provocando, portanto, uma ampliação das matrículas nas redes municipais para o Ensino Fundamental que saltou de 41% em 1997, para 54% em 2002 (BRASIL; INEP/MEC, 2006).

De forma ampla, o Ensino Fundamental atingiu entre 1997 e 2000, 97% das crianças na faixa etária de 7 – 14 anos de idade, contrastando com os 18,5%

das crianças de zero a seis anos de idade que foram incluídas na Educação Infantil e com apenas 40% dos jovens de 15-17 anos de idade que estavam no Ensino Médio, uma discrepância em termos de acesso, em relação a essas duas últimas etapas da educação (BRASIL; INEP/MEC, 2006).

Ao dar prioridade ao Ensino Fundamental para crianças de 7-14 anos de idade, em detrimento dos demais segmentos, o Fundef acirrou uma competição por recursos financeiros dentro do âmbito educacional, provocando, conseqüentemente, uma segregação dos demais níveis e modalidades pelos gestores educacionais. Entretanto, o fundo apenas corroborou um princípio que já havia sido posto na legislação constitucional, quando definiu o Ensino Fundamental como obrigatório; o Ensino Médio como progressivamente obrigatório e a Educação Infantil apenas como direito da criança e da família. Não obstante, esta clara preferência pelo Ensino Fundamental, a Constituição de 1988 trouxe como meta nas disposições transitórias a eliminação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental no prazo de dez anos (BRASIL, 1988).

Essa fragilidade do Fundef, que excluía a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, fez com que, em 2005, fosse proposto um fundo de financiamento para toda a Educação Básica, o Fundeb, que por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e da Lei nº 11.494/2007, substituiu o fundo anterior.

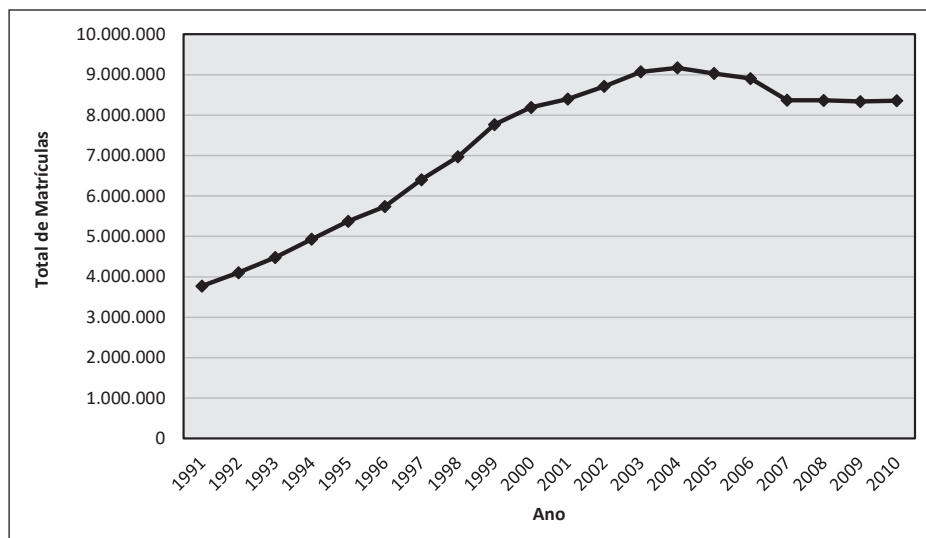
O Fundeb além de ampliar o atendimento aos demais níveis de ensino, aumentou de 15% para 20% os repasses vinculados à educação, bem como incluiu outros tributos não previstos no Fundef, conta ainda com uma complementação da União para os Estados que não conseguem gerar uma receita suficiente que alcance o custo-aluno-ano igual ou superior ao valor mínimo nacional.

Quanto à distribuição dos recursos, o Fundeb manteve como no Fundef o critério de matrículas e o custo-aluno-ano, diferenciando-se conforme o fator de referência, sendo o fator um (1) atribuído ao Ensino Fundamental e a variação setenta centésimos (0,70) e um inteiro e trinta centésimos (1,30) para as demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino. Todavia, precisamos salientar que embora o Fundeb tenha expandido os níveis de ensino a ser atendidos, comprometendo a União com o financiamento da educação, não houve uma preocupação de fato com a qualidade do ensino que seria oferecido, fica evidente na forma como ele foi regulamentado que há uma preocupação puramente contábil instituída.

Vale ressaltar, no entanto, que apesar de os demais níveis de ensino terem sido preteridos, tanto na legislação como na política de financiamento, o Ensino Médio, especialmente, obteve uma proeminente progressão nas matrículas no período entre 1990 e 2000, ainda que não tenha atingido a universalização,

o avanço do Ensino Fundamental foi oportunizando o ingresso ao Ensino Médio, e mesmo estando à margem das políticas educacionais, essa etapa da educação foi conquistando uma protuberante expansão.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas no Ensino Médio entre 1991-2010



Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar – Inep/MEC.

Tabela 4 – Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio, Brasil, 1991-2010

Ano	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula no Ensino Médio (x 1.000)	Alunos de 15 a 17 anos (x 1.000)	Alunos com mais de 17 anos (x 1.000)	Taxa ⁷ Líquida (%)
1991	9.275	3.772	1.626	2.017	14,3
1995	10.163	5.374	2.388	2.804	23,5
1999	10.395	7.769	3.388	4.290	32,6
2000	10.702	8.192	3.565	4.561	34,4
2005	10.646	9.301	4.687	4.261	45,3
2006	10.424	9.301	4.723	4.093	47,1
2007	10.262	8.369	4.539	3.643	48,0
2008	10.289	8.272	5.222	2.956	50,4

continua...

7 Taxa de Matrícula Bruta (TMB) é a relação entre o número total de matriculados nesta etapa da Educação Básica e a população na faixa etária considerada ideal. A Taxa de Matrícula Líquida (TML) é a relação entre os matriculados em uma etapa do ensino com idade ideal para esta etapa e a população nessa faixa etária. A TMB indica a capacidade de atendimento do sistema, enquanto a TML, o grau de atendimento dentro da faixa etária ideal. Quanto mais elas forem próximas a 100%, simultaneamente, maior a eficiência de um sistema.

continuação

Ano	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula no Ensino Médio (x 1.000)	Alunos de 15 a 17 anos (x 1.000)	Alunos com mais de 17 anos (x 1.000)	Taxa ⁷ Líquida (%)
2009	10.399	8.337	5.175	3.010	50,9
2010	10.357	8.357	5.474	2.883	52,0

Fonte: Censo Escolar – Inep/ MEC.

Percebemos na Tabela 4 que a trajetória do Ensino Médio revela que apesar de ter evoluído nas matrículas nessa etapa, a taxa líquida de matrícula, ou seja, os alunos que são matriculados neste nível na idade correta, embora tenha crescido de 14.3% para 52% em duas décadas, está longe de ser universalizado. Assim, é preciso apreender dos dados que por trás dessas estatísticas de crescimento há uma infinidade de informações que revelam os problemas da educação brasileira e, sem dúvida, a distorção-idade-série é um dos gargalos que precisamos evidenciar ao apresentar esses números. Por conseguinte, podemos deduzir que muitos jovens de 15-17 anos de idade não estão na escola, e da parcela que se encontra inserida, uma boa parte não está matriculada na etapa correta, em virtude de problemas como reprovação e evasão.

Outra alteração na política educacional contemporânea, que foi nuclear para a expansão da Educação Básica, veio por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que deu nova redação ao inciso I, do artigo 208, da Constituição de 1988, alterando o termo “Ensino Fundamental” por “Educação Básica”, assegurando que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada, inclusive, para todos os que a ela não teve acesso na idade própria, ampliando, consequentemente, o acesso ao Ensino Médio e à Educação Infantil.

Entretanto, a despeito dessa conquista de grande vulto, Frigotto e Civiatta (2011) nos chamam atenção quanto à obrigatoriedade do Ensino Médio na redação do texto de alteração da lei, que, de certo modo, na visão dos autores, desobriga o Estado da universalização dessa etapa do ensino. Frigotto e Civiatta (2011, p. 630, grifo dos autores) argumentam que:

[...] o resultado frustra o direito: substituiu-se ‘a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio’ (artigo 4º, inciso II, da Lei n.º 9.394/97) por uma breve expressão ‘universalização do ensino médio gratuito’ (artigo 4º, inciso II, da Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009). O detalhe significativo é a ausência do termo ‘obrigatoriedade’ que, *ipso facto*, isenta o Estado do compromisso com a universalização.

No que tange ao Ensino Fundamental, uma mudança ocorrida nos anos 2000, para essa etapa da educação, foi a alteração do artigo 32, da

LDB nº 9.394/96, por meio da Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006, que determinou que as crianças de 6 anos de idade passassem a ser incluídas neste nível de ensino e não mais na Educação Infantil, ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos e gerando, com isso, mais oportunidades para essa faixa etária, haja vista que o Ensino Fundamental ainda continua recebendo um montante maior de verbas, o que poderia proporcionar uma qualidade de educação melhor.

É incontestável que a partir de 1990 houve uma acentuada ampliação no acesso à Educação Básica no Brasil, no entanto, esse crescimento veio acompanhado de algumas idiossincrasias, fazendo com que as escolas públicas brasileiras chegassem à atualidade com novas demandas e desafios.

De acordo com as últimas pesquisas nacionais de 2014, alcançamos quase que completamente o acesso ao Ensino Fundamental, os dados divulgados mostraram que cerca de 97% das crianças entre 7-14 anos têm acesso à escola. Não obstante, quando falamos de Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio essas taxas caem drasticamente, além de possuímos uma percentagem média de anos de estudos muito aquém do desejado, o brasileiro estuda aproximadamente 8 anos, o que equivale exatamente ao número de anos de estudo do Ensino Fundamental, nível de ensino que teve o acesso ampliado nas últimas décadas (BRASIL, 2014a).

A inclusão ao Ensino Fundamental não representa efetivamente a universalização da educação, democracia de fato não se configura apenas com acesso a um nível de ensino, porque não é um processo vinculado somente à expansão das oportunidades educacionais por meio legal de inserção, mas, também, está ligada às condições que financiem as estruturas de ensino-aprendizagem oferecidas no espaço escolar, portanto, é preciso analisar também outros aspectos da educação, como: permanência dos estudantes, longevidade escolar, distorção idade-série, alfabetização da população e qualidade da educação ofertada.

O avanço nas matrículas com a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental trouxe desdobramentos negativos no âmbito da qualidade da educação, tais como: número de escolas inferior à demanda de estudantes, por consequência elevação de alunos por sala e adição de turnos de oferta do ensino – incluído o noturno e horários intermediários – e principalmente precariedade em condições físicas e didático-pedagógicas das instituições escolares, devido baixo financiamento educacional, entre outros problemas.

É necessário advertir que o Brasil é um país com grande dimensão continental e diferentes realidades socioeconômicas, as escolas, dessa forma, possuem contextos distintos de acordo com sua localização geográfica e a capacidade de financiamento de seus Estados e Municípios, o que,

consequentemente, se delineia um quadro de acentuadas diferenças, na educação oferecida nacionalmente.

Além dos inúmeros entraves apresentados mesmo no nível de ensino já universalizado, um dado que nos chama atenção é que, segundo o último censo de 2014, ainda possuímos cerca de 13 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade, uma média de quase 9%, o que nos coloca atrás de países latinos, como: Argentina, Chile e Uruguai que possuem apenas 4%, e no 8.º lugar no ranking mundial (BRASIL, 2014a).

O analfabetismo, dessa forma, é um bom indicador de desafio do Brasil na área educacional, social e econômica, porque retrata o avanço da democratização da educação no país, ou seja, quanto mais alfabetizada é a população, mais universalizado é o ensino, além disso, é possível também comparar através desse índice o nível de investimento do Estado nesse campo, haja vista que o direito da população à educação gera um dever do país, na garantia desse direito e, assim, é possível avaliar qual foi o comprometimento do Estado ao longo da história, com a educação dos brasileiros.

Esse quadro atual da educação brasileira é resultado de séculos de incongruências nas políticas públicas educacionais, são dados reveladores e necessitam ser estudados com maior profundidade, porque estão diretamente relacionados com o processo de democratização e universalização da educação no país.

Essa conjuntura desigual trouxe à baila, no final do século XX e início do século XXI, a temática da qualidade da educação, que ganhou visibilidade porque as avaliações externas revelaram o baixo desempenho dos alunos nos instrumentos aplicados, evidenciando que os estudantes percorriam todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, mas não se apropriavam de conhecimentos que dessem condições mínimas para a inserção social. As escolas estavam formando indivíduos desqualificados do ponto de vista conceitual e humanístico, por vezes analfabetos funcionais.

Portanto, as discussões sobre qualidade da educação apareceram vinculadas ao processo de democratização. Muitas pessoas atribuíram o processo de expansão a queda da qualidade no ensino, justificando que havia maior qualidade quando existiam menos instituições e alunos matriculados, uma vez que com o quadro de educação mais restrito era possível maior investimento público. Entretanto, não compartilhamos dessa justificativa, porque entendemos que o erro não estaria na educação, e sim na concepção conservadora e ultrapassada de escolarização para o mercado de trabalho.

A universalização da educação no Brasil foi conduzida pelo sistema de produção, democratizar a educação, investir em uma formação profissional dos trabalhadores e em um ensino organizado e regulamentado por documentos

nacionais foi uma resposta às necessidades do capital, que almejava qualificação da mão de obra, um processo para atender às expectativas capitalistas (CURY, 2002).

Observamos na trajetória histórica da educação brasileira que a universalização da educação manteve em todo seu percurso um caráter dualista. Desde 1930, os governos apesar de sustentarem um discurso de inserção na educação não implementaram uma reforma política educacional que oportunizasse efetivamente a inclusão de todos, haja vista sempre que podiam, estratificavam o conhecimento entre o que era possível para a classe trabalhadora e o destinado às elites.

Concordamos com Saviani (2013), quando ele afirma que o Brasil não alcançou a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, porque sempre se colocou numa condição protelatória. Os governos propõem metas, mas, sempre prorrogam seus prazos sem alcançarem êxito nas propostas, foi assim na Constituição de 1988, nas disposições transitórias, quando dispôs que nos 10 anos seguintes de sua promulgação iria destinar 50% do orçamento educacional para universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. Assim, também, o Fundef foi criado para garantir no prazo de 10 anos essa meta, que foi protelada com o Fudeb por mais 14 anos, isto é, até 2020 (SAVIANI, 2013).

A LDB nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação ambos propuseram o prazo de uma década para ter sucesso nas propostas estabelecidas, e agora temos um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com um prazo de 15 anos para solucionar o problema de acesso à educação, Saviani (2013) prevê que quando esse prazo se extinguir será lançada outra proposta por mais alguns anos.

Nessa perspectiva, o desafio maior da educação brasileira, na atualidade, é conciliar o acesso com a permanência do aluno, garantindo um padrão de qualidade, porque apesar de termos ações exitosas que proporcionaram a quase universalização do Ensino Fundamental e progressiva ampliação do acesso às demais etapas da Educação Básica, a equidade social proporcionada aos que adentram na escola não foi estendida às condições no ensino, apresentando um movimento contraditório, onde a democratização do acesso à escola foi condicionada a massificação da educação.

Considerando os embates que permearam toda a democratização da escolarização no Brasil, focaremos a partir de agora na Educação Profissional, enfatizando como se deu a expansão dessa modalidade educacional e como foi delineada a dualidade estrutural no âmbito do Ensino Médio. Partiremos de uma breve retrospectiva histórica, acerca do surgimento e organização de tal escolaridade e, na sequência, analisaremos as principais políticas públicas que foram implantadas, analisando, sobretudo, o ordenamento legal vigente

e como constitui o processo de ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil consoante às orientações de reforma e à racionalização do Estado, hegemônicas a partir dos anos 90.

1.2 A expansão da rede federal de educação profissional no Brasil

O homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais (RAMOS, 2002, p. 111).

Este trecho retirado da obra *A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* de Marise Ramos, apresenta o trabalho como uma categoria essencial para a construção da subjetividade do ser humano, uma vez que enquanto ocorre o processo de formação humana o homem se modifica e é modificado por ele, é a concepção de trabalho como princípio educativo, porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo (FRIGOTTO, 2007). Cada sociedade concebe e organiza suas formas de trabalho e, assim fazendo, produz ideias que sustentam e fundamentam as diferenças entre os homens, desse modo, o trabalho constitui-se como determinante para as relações humanas que são estabelecidas. As categorias trabalho e educação possuem uma relação de identidade, ao produzir a existência, por meio do trabalho, os seres humanos educam-se mutuamente, além de serem educados pela própria atividade laboral.

A história do trabalho humano transitou desde os modos primitivos e tribais em que os seres humanos se relacionavam com a natureza para atender às suas necessidades básicas, às sociedades escravocratas e servis até atual forma de trabalho que é regulamentada pelo capitalismo. Mas como se deu essa relação entre trabalho e educação aqui no Brasil? Qual foi a história da Educação Profissional aqui no país?

Os povos indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses foram os primeiros a exercerem a Educação Profissional, porque as artes e os ofícios que desempenhavam eram passados para os indivíduos mais jovens, e a aprendizagem acontecia no cotidiano, mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade, já que viviam como aborda Saviani (2007) em uma espécie de “comunismo primitivo”. Essa população tinha características próprias de fazer educação, sendo rompida quando os portugueses trouxeram um novo modelo de educação da Europa. De acordo com Manfredi (2002, p. 67):

[...] é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e

artefatos de guerra, para construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos.

No Brasil colônia, de acordo com Cunha (2000), a base da economia era a agroindústria açucareira que utilizava mão de obra escrava de índios e negros, dessa forma, o trabalho manual sofria preconceito, porque era destinado aos escravos. Desse modo, a maioria das atividades que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos, eram abominadas pelos homens livres que se afastavam desse tipo de trabalho para não pairar dúvidas sobre sua condição social, na estratificação da sociedade.

Entretanto, existiam certas atividades que os brancos livres queriam que fossem reservadas para si e procuravam “branquear” determinados ofícios, como é o caso de algumas tarefas de gestão, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício e, para isso, contavam com normas rigorosas das corporações de ofício e com apoio das câmaras municipais (CUNHA, 2000).

Dessa forma, os primeiros aprendizes de ofício foram os negros e os índios, o ensino se dava no local de trabalho e era desenvolvido de forma que os aprendizes demonstrassem atenção, habilidade, força, mas também lealdade para com o seu mestre e senhor. Daí que começaram a se desenvolver os colégios dos jesuítas, localizados em alguns centros urbanos, que se tornaram as primeiras “escolas-oficinas” da história brasileira (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2000).

Já era possível perceber o caráter dual da educação desenvolvida no país, isto é, de um lado a educação destinada aos filhos dos aristocratas que residiam na colônia, com caráter catequético religioso e para o prosseguimento dos estudos na Europa; do outro lado, os índios, os escravos e os colonos pobres que, inicialmente, não possuíam instrução alguma e, posteriormente, passaram a ter uma aprendizagem para a execução de ofícios manuais (ALMEIDA, 1989).

Em 1785, o crescimento tecnológico do Brasil havia estagnado, porque a coroa portuguesa temerosa de que a colônia se urbanizasse e ficasse independente, proibiu a instalação de novas fábricas e alguns estabelecimentos que já existiam foram fechados, provocando a destruição da estrutura industrial existente.

No entanto, com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, houve mudanças significativas na política e na economia, e a necessidade de um ambiente mais moderno levou a autorização e a abertura de novos espaços de manufatura e, conseqüentemente, alavancou a escolarização da formação profissional.

Antes do século XIX, a formação profissional restringia-se às necessidades de mão de obra especializada em ofícios que requeriam técnicas rudimentares, como as atividades de tecelão, ferreiro, pedreiro, sapateiro, etc., não

existia uma Educação Profissional escolarizada, a origem dela surgiu de fato, a partir de 1809, com a promulgação do Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, que criou o Colégio das Fábricas. Vale destacar que havia certas atividades laborais que encontravam muita resistência para serem executadas pela população, devido ao preconceito que nutriam, afinal em uma sociedade pós-abolicionista, era indesejável ser confundido com um ex-escravo.

Dessa forma, a escassez de mão de obra, aliada com a necessidade da coroa em resolver o problema das pessoas sem trabalho, que vagavam pelas ruas, ou seja, ex-escravos, cegos, surdos, loucos, órfãos, entre outros “desvalidos”, que não encontravam meios para garantir a sua subsistência, pessoas excluídas socialmente, levando a adoção de medidas como a aprendizagem e trabalho compulsórios de crianças e jovens.

A história da Educação Profissional relata muitas experiências nos anos de 1800 de estabelecimentos especiais de aprendizagem e de trabalho, que eram destinados a amparar jovens e crianças abandonados, eles eram encaminhados para esses espaços e lá aprendiam as primeiras letras e ofícios manufatureiros, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Manfredi (2002, p. 76-77) afirma que:

[...] crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorreu em 23 de setembro de 1909, quando foram implantadas formalmente, no país, as primeiras escolas destinadas à Educação Profissional, como política pública. Trata-se de 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” inseridas nas capitais brasileiras, por Nilo Peçanha, através do Decreto nº 766, destinadas aos ensinos, profissional, primário e gratuito, a finalidade era atender aos “pobres e humildes”, perpetuando na República essa política de traço assistencialista e compensatório da Monarquia.

O objetivo dessas instituições era promover a preparação profissional dos excluídos e controlar o nível de desocupados e vagabundos, promovendo um maior disciplinamento dos setores populares como na época da Colônia. A aprendizagem era voltada para ofícios manuais, com finalidade de repressão, educar pelo trabalho, destinava-se a alunos entre 10 e 13 anos de idade

e era custeada pelos Estados, Municípios e União com recursos alocados no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (KUENZER, 2007).

De acordo com Santos (2000), as escolas supracitadas, já registravam nesse período, altas taxas de evasão, cerca de 50% em todo o Brasil, a maioria dos alunos abandonava o curso no fim da terceira série, quando já dominava os conhecimentos mínimos para trabalhar em determinados postos de trabalho, nas fábricas ou nas oficinas. A infraestrutura dos prédios que as abrigavam era inadequada; havia falta de mestres e muitos professores não tinham qualificação, o que reduziu o ensino a um conhecimento empírico, haja vista que muitos deles tinham origem nas fábricas e oficinas e lhes faltava conhecimento teórico sobre os cursos oferecidos (SANTOS, 2000).

Apesar de a indústria nacional estar em uma fase embrionária, não demandando grande quantidade de trabalho qualificado, a Educação Profissional, na primeira República, tinha como foco ser uma alternativa para o problema da ociosidade dos excluídos, colaborando, inclusive, para reduzir a criminalidade que impedia o progresso do país. A crise econômica de 1930, decorrente da queda dos preços do café no mercado internacional, aliada a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, enfraqueceu politicamente as oligarquias cafeeiras, criando condições para a emergência da burguesia industrial, dessa forma, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelo processo de industrialização e modernização nas relações de produção no Brasil, deslocando o eixo econômico do país de atividade agroexportadora para industrial, com isso exigindo um posicionamento mais efetivo com relação à educação nacional (BRASIL, 2007).

Em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei nº 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao Ensino Profissional, de todos os ramos e graus, porém, essa mudança no nome não alterou os objetivos iniciais dessas escolas.

A partir das demandas oriundas do processo de urbanização e industrialização do país, em meados da década 1930 e na década de 1940, o Brasil teve uma série de mudanças no campo da Educação Profissional. A Reforma Francisco Campos acirrou a dualidade entre educação profissional e propedêutica presente até então, porque impediu que os alunos que cursavam uma formação profissional prosseguissem seus estudos em cursos superiores. Apesar de essa reforma ter organizado nacionalmente o ensino secundário, sendo um marco na Educação Básica, no que tange à Educação Profissional, regulamentou apenas o ensino comercial (MANFREDI, 2002).

Outra reforma de grande vulto nesse período ficou conhecida como Reforma Capanema, já mencionada quando abordamos a democratização da educação no Brasil. No que diz respeito à Educação Profissional, a Reforma Capanema formalizou a vinculação do ensino industrial à estrutura de ensino nacional; incluiu vários cursos profissionalizantes para atender aos setores

secundário e terciário que demandavam profissionais, o que levou a multiplicar escolas e cursos com a finalidade única de formação profissional, porque eles não habilitavam ao ingresso no nível superior.

Além disso, como já foi apontado anteriormente, a Reforma Capanema que criou o Senai, bem como transformou os antigos Liceus Industriais em Escolas Técnicas. Essas escolas passaram a exigir exame para admissão; os cursos eram de nível equivalente ao do secundário e, ainda, acontecia estágio supervisionado na indústria (LESSA, 2002).

O Decreto-Lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942, determinou que as empresas que possuíssem mais de cem trabalhadores deveriam criar escola ou sistema de escolas de aprendizes, com a finalidade de dar formação profissional, elas eram mantidas pelas próprias empresas que poderiam se articular com o Senai para auxiliá-las em sua administração.

Durante a década de 1950, surgiram algumas legislações que flexibilizaram o acesso aos concluintes do Ensino Profissional a cursos superiores, mediante exames de adaptação ou exigência de complementação de disciplinas. Entretanto, a articulação sem restrições entre o ensino secundário regular e profissional só ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, por meio da equivalência plena.

Vale ressaltar, no entanto, que apesar de legalmente a dualidade ser encerrada com a LDB de 1961, os currículos dos cursos profissionais não garantiam os conhecimentos exigidos nos processos seletivos dos cursos superiores, mantendo um privilégio para o Ensino Médio regular que possuía currículo e abarcava esses conteúdos exigidos nos vestibulares.

Em 1959, as Escolas Técnicas foram transformadas em autarquias e passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais, a principal transformação não se deu apenas no nome, mas, sobretudo, na autonomia didática e de gestão que adquiriram com essa mudança, o que, conseqüentemente, intensificou a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (CONCEFET, 2008).

A partir de 1960, a economia brasileira passou por uma intensificação de injeção de capital estrangeiro no setor industrial, empresas multinacionais se instalaram no país, e o Brasil se tornou dependente do capital internacional, a situação requisitou investimentos na qualificação de mão de obra, o que, conseqüentemente, interferiu na ampliação da Rede Federal, impulsionando a oferta de Educação Profissional. Já a década de 1970 foi marcada por profundas mudanças na Educação Profissional, provocadas principalmente pelo cenário econômico e político. Na economia, estávamos em pleno “milagre brasileiro” e na política vigorava o Governo Militar.

O Estado, no período supracitado, em 1970, implementou um projeto desenvolvimentista que necessitava de mão de obra qualificada (técnicos de

nível médio) para atender a demanda, para tanto, criou por meio da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, a Educação Profissional técnica de 2.º grau, compulsória para o sistema público de ensino. Concomitantemente a esta determinação, a maioria das escolas privadas permaneceu com currículos propedêuticos voltados para as ciências, as letras e as artes, buscando atender aos anseios da elite brasileira.

Além de suprir as demandas da indústria, o ensino profissionalizante serviu como válvula de escape para o governo, aliviando a pressão que a sociedade exercia por vagas na universidade. Ressalta-se que foi um período muito difícil para a educação secundarista, as redes estaduais não estavam preparadas para suprirem com qualidade à Educação Profissional, o que deixou, em destaque, graças a autonomia obtida em 1959, a Rede Federal ganhou notoriedade, passando a ser vista como entidade de excelência no ensino, associada a empregabilidade (MANFREDI, 2002).

Em 1982, embora não tenha reconhecido formalmente o fracasso do ensino de 2.º Grau profissionalizante compulsório, o governo autorizou por meio da Lei nº 7.044/82, que estabelecimentos de ensino público pudessem fazer a opção entre ensino profissionalizante e propedêutico.

Os anos 80 foram emblemáticos devido ao processo de redemocratização do país, que culminou com a aprovação em 1988 da nova Constituição Federal Brasileira. Concomitante a esse processo de abertura democrática, estava em implementação mundial o modelo de Estado Neoliberal, que influenciou fortemente o Brasil na década de 1990 (PERONI, 2010). O projeto educacional pautado nesse novo paradigma afetou diretamente a Educação Profissional, acirrando a divisão entre Educação Profissional e Educação Propedêutica.

Em 1994, a Lei nº 8.948/94, transformou gradativamente as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em consideração as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, assim como os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 2009b).

Entre 1993 e 1998, os Cefets expandiram-se por meio das Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), em todo o país, o Governo Sarney tinha lançado, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), que teve como finalidade inicial implantar 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas em cidades do interior do Brasil.

Contudo, o MEC reconsiderou a meta inicial e por meio da Portaria nº 67, de 6 de fevereiro de 1987, criou um sistema de escolas técnicas no formato de Unidades de Ensino Descentralizadas, equivalente aos *campi* universitários, viabilizando assim a interiorização do Ensino Técnico, foi a

primeira expansão dessa rede pós-constituinte. Vale salientar que as Uneds não possuíam autonomia orçamentária e pedagógica, uma vez que estavam vinculadas aos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) ou as Escolas Técnicas Federais (ETFs).

Uma forte evidência das reformas neoliberais instituídas no âmbito da Educação Profissional nesse período foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), regulamentado pelo Decreto n.º 2208/1997, financiado por capital estrangeiro. Esse programa recebeu investimentos financeiros da ordem de 500 milhões de dólares, cerca de 50% desses investimentos eram provenientes do BID, os outros 50%, da contrapartida do governo brasileiro, sendo que uma parte vinha do orçamento do MEC e a outra do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (CONCEFET, 2008).

Contraditoriamente a essa ideia expansionista, na esteira da ideologia neoliberal, que busca incessantemente transferir responsabilidades aos Estados e aos Municípios, em 1998, a Lei n.º 9.649, altera o artigo 3.º da Lei n.º 8.948/94, inserindo um 5º parágrafo que trava a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, porque condiciona a implantação de novas escolas a manutenção e gestão dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Brasil (1998):

§ 5º – A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, foi aprovada e, no ano seguinte, através do Decreto n.º 2.208/97, deu-se a regulamentação dos artigos da nova LDB, que tratavam especificamente da Educação Profissional (CONCEFET, 2008). As mudanças instituídas com o Decreto n.º 2.208/97 provocaram uma cisão entre Educação Profissional e Ensino Médio, caracterizando uma dualidade estrutural, entre a escola destinada aos trabalhadores e aos dirigentes. Manfredi (2002, p. 119) revela que:

[...] acabou por configurar um desenho de Ensino Médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pela sociedade civil.

Legitimou também a ideia de competência para Educação Profissional, o artigo 6.º, do Decreto n.º 2208, afirma que haverá cursos voltados para o desenvolvimento de “habilidades e competências básicas, por área profissional” e, também, por “habilidades e competências específicas”. Em síntese,

eram cursos com um currículo supostamente flexível para proporcionar ao trabalhador, qualificação de acordo com as demandas da produção, renovando suas competências permanentemente por diversos itinerários formativos. Em outras palavras, currículos esvaziados de formação de conteúdos científicos que embasavam a perspectiva da consolidação de uma profissão (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Podemos apreender algumas finalidades na implantação desse decreto, uma certamente foi impedir que as Escolas Técnicas formassem profissionais que seguissem no Ensino Superior; outra era tornar os cursos técnicos mais baratos tanto para a Rede Pública quanto para os empresários da Educação Profissional e a mais contundente foi a mudança na estrutura dos cursos técnicos, flexibilizando os currículos de forma que os egressos pudessem ser absorvidos de forma mais rápida, pelo mercado de trabalho.

Essa reforma, imposta pelo governo, além de aprofundar a dualidade do sistema educacional, acentuando a fragmentação do ensino, acarretou ainda a redução de matrículas na Rede Federal de Educação Profissional, porque condicionou a liberação de verbas do Proep à redução de vagas de nível médio na rede. É necessário ressaltar que nesse período além de cursos técnicos, a Rede Federal de Educação Profissional oferecia Ensino Médio regular e o objetivo era fazer os Cefets implantarem a reforma por meio de pressão, garantindo uma maior oferta de Ensino Técnico.

Podemos observar que a intenção precípua era a mercantilização da Educação Profissional. Prova disso é que nesse período houve um significativo aumento de matrículas de cursos técnicos, em instituições particulares. Segundo censo da Educação Profissional, realizado em 1999, havia 3948 instituições que desenvolviam cursos de Educação Profissional, 67% das instituições eram privadas e 33% públicas, assim caracterizadas: 20% pertencentes às Redes Estaduais, 9% às Redes Municipais e 4% à Rede Federal.

A partir de 2003, houve uma retomada de investimentos financeiros na Rede Federal de Educação Profissional e essa injeção de verba foi representativa para que a rede ampliasse as vagas e atendesse às novas demandas do mundo do trabalho. O período foi importante, porque marcou a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, alterando a palavra somente por preferencialmente no parágrafo 5.º, da Lei nº 8.948/94, através da Lei nº 11.195/05. Brasil (2005):

§ 5º – A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Outro marco nesse período foi a substituição do Decreto nº 2.208 pelo Decreto nº 5.154/04, que reformulou a proposta para Educação Profissional de Ensino Médio e propôs que o Ensino Técnico fosse articulado ao Ensino Médio, nas formas, integrado, subsequente e concomitante. Para Frigotto (2007), contrariamente à perspectiva dualista do antigo decreto, o Ensino Médio integrado permite ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho, superando o academicismo quanto à visão de profissionalização adestradora.

Entretanto, a composição desse novo decreto não foi simples, com a revogação do Decreto nº 2208 teve início um processo de debate sobre as modificações que seriam realizadas na política de Educação Profissional, foi um processo polêmico de disputas teóricas e políticas, havia um grupo que pleiteava que a mudança ocorresse na legislação maior, na LDB nº 9.394/96, porque entendia que era preciso definir políticas afirmativas de Educação Profissional integrada as políticas de Educação Básica, outro que considerava a urgência das transformações e buscava a promulgação de um decreto para iniciar mais rapidamente a reforma e, por último, existia um grupo conservador que lutava pela permanência do antigo decreto, pois, estava de acordo com a Educação Profissional vigente.

No cerne das discussões estava a concepção de Educação Profissional, os grupos que discordavam dela e vigora até então, embora discordassem de como seria a mudança se por meio de decreto ou se na legislação maior, comungavam da ideia de que ela deveria ter caráter unitário, politécnico e omnilateral, segundo as perspectivas marxista e gramsciniana, consoante Ferreti (2010, p. 2, grifo do autor):

A educação unitária refere-se, na perspectiva marxista, àquela que produz a integração entre educação e trabalho e entre trabalho manual e intelectual, apoiando-se no trabalho como princípio educativo (MARX, 1971, 1975; GRAMSCI, 1979). A educação politécnica, sob o mesmo enfoque, refere-se ao ‘domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno’ (SAVIANI, 2003, p. 140). Por educação omnilateral, entende-se a que se refere à formação ampla do sujeito social em vários campos do conhecimento.

Em síntese, o que esses dois grupos buscavam era uma educação capaz de contribuir para emancipação humana, onde os jovens poderiam compreender os fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo e, com isso, alcançassem a sua superação, não é a simples adaptação dos sujeitos aos moldes do capital, mas sua suplantação.

Todavia, o que se obteve foi um decreto que de acordo com Kuenzer (2008) manteve uma “acomodação conservadora”, porque incorporou partes da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, embora tenha proposto a integração do Ensino Médio, manteve a concomitância e não impediu que os recursos públicos fossem destinados à iniciativa privada, para formação profissional.

O novo decreto atendeu a todos os interesses em jogo do governo que cumpriu o compromisso de campanha com a revogação do antigo decreto, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio governo e da iniciativa privada que passou a preencher o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas desse tipo de curso (KUENZER, 2008).

O grupo que apoiou a implantação do Decreto nº 5.154/04 o fez porque acreditava que se tratava de um dispositivo transitório, buscava que a sociedade civil fosse mobilizada em defesa de um Ensino Médio unitário e politécnico, em torno de uma educação brasileira que tivesse uma transformação estrutural, reconstruindo princípios e fundamentos para uma formação de trabalhadores emancipatória.

Os apoiadores do novo decreto vislumbravam que durante o período de sua vigência, houvesse tempo para uma revisão profunda e orgânica da LDB em vigor e não uma lei específica da Educação Profissional. Por isso, a redação do texto do inciso I, artigo 4.º, do Decreto nº 5.154/04, aponta para necessidade de que fossem reformuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, porque as antigas diretrizes não se alinhavam a nova proposta do decreto.

Nesse contexto, o MEC deveria propor Diretrizes Operacionais e apoiar a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, coerentemente com a nova concepção posta, mais tarde deveria fomentar a implantação de cursos integrados em sua própria rede e depois nas redes estaduais. Contudo, o MEC apenas transferiu a responsabilidade para o Conselho Nacional de Educação que emitiu um parecer para manutenção das DCNs da Educação Profissional de nível técnico em vigor, no entanto, a concepção de currículo presente no parecer não coaduna com o processo de integração que foi objeto de construção do decreto, o que provocou uma dicotomia internamente nos currículos, dando continuidade à política curricular dual do governo anterior, marcada pelo viés neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em 29 de dezembro de 2008, os antigos Cefets, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às universidades passaram a compor a Rede Federal de Ensino Profissional e foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892.

De acordo com essa Lei, os novos Institutos Federais têm a finalidade de ofertar Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades,

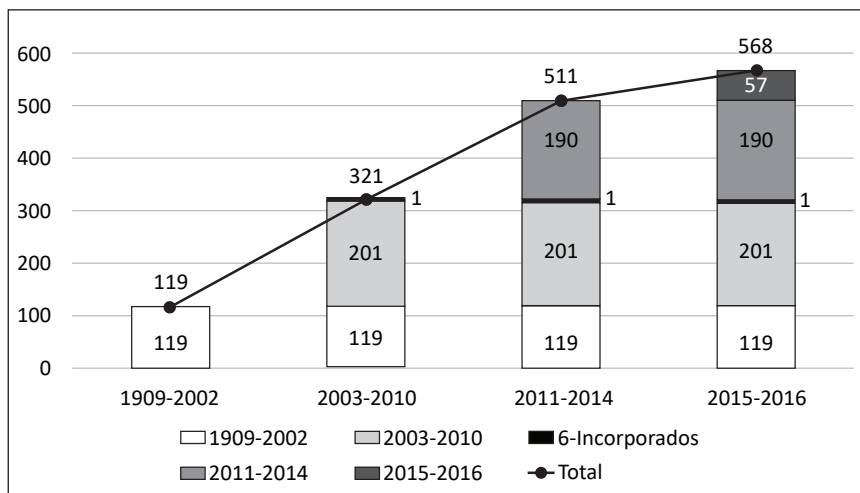
promovendo a integração e a verticalização desde a Educação Básica até a Educação Superior, tendo como princípio manter sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Em seu artigo 8.º, ficou instituída que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos; e o mínimo de 20% de suas vagas para ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências, Matemática e para a Educação Profissional (BRASIL, 2008).

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

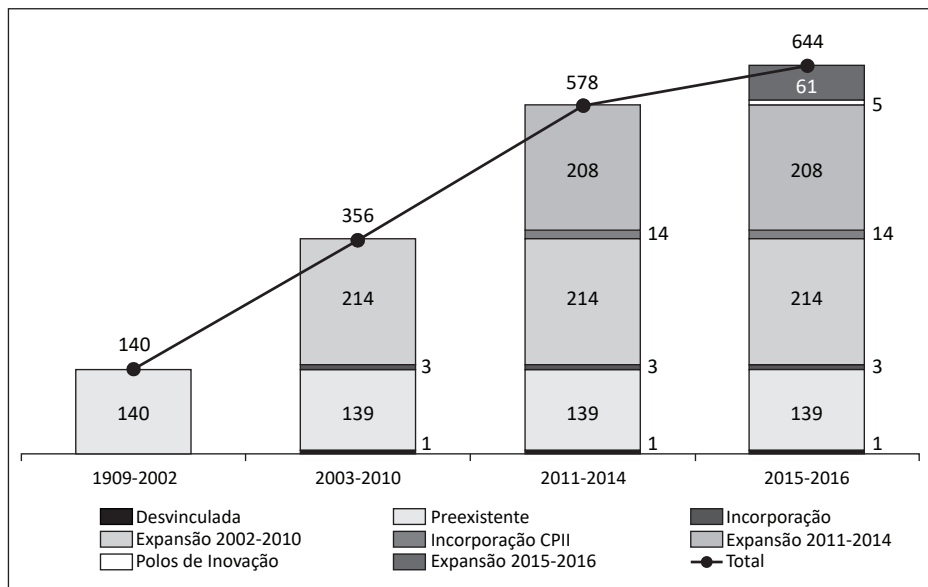
Os gráficos, a seguir, podem dar uma ideia de como aconteceu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional entre 1909 e 2016.

Gráfico 3 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades



Fonte: MEC – Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2017.

Gráfico 4 – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC – Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2017.

A Rede Federal vivenciou na última década a maior expansão de sua trajetória, os Gráficos 3 e 4 destacam como ocorreu um salto no número de novas unidades que foram implantadas e, principalmente, no número de municípios de abrangência dessas instituições. Muitos desses novos institutos são resultados da fusão de antigas Escolas Técnicas ou Agrotécnicas pré-existentes, que passaram a integrar uma única autarquia. Em 2017, a Rede Federal era composta por 38 institutos federais com 644 *campi*, dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma universidade tecnológica.

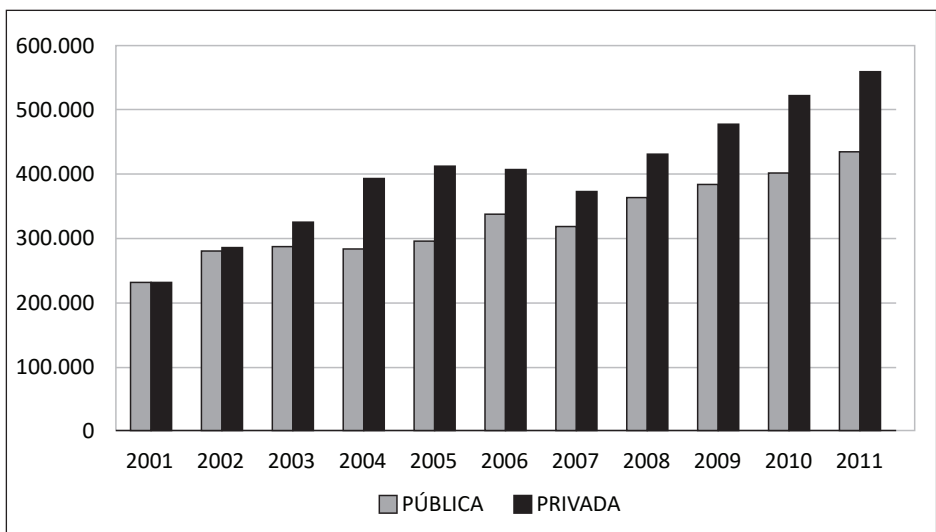
Em decorrência do projeto de expansão, em 2010, o MEC firmou com todos os Institutos Federais um Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC), pactuando com esse órgão a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia e a efetividade dos recursos investidos. Além disso, apontou a necessidade de obtenção de um instrumento efetivo de planejamento a curto, médio e longo prazo. No compromisso firmado, há um acordo para que as instituições aumentem progressivamente o número de matrículas, com isso unindo os novos investimentos a esse crescimento (BRASIL, 2010).

Figura 1 – Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010



Fonte: Brasil/MEC/SETEC.

Gráfico 5 – Matrículas na Educação Profissional no período de 2001-2011



Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar – Inep/MEC.

Tabela 5 – Evolução do número de matrículas na Educação Profissional, por dependência Administrativa, Brasil, 2008-2014

Ano	Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	942.917	132.732	322.362	36.120	451.703
2010	1.178.540	179.433	418.157	32.265	548.685
2012	1.398.193	224.892	505.714	31.056	636.531
2014	1.784.403	249.604	536.678	40.927	957.194
%2008/ 2014	89,2	88,1	66,5	13,3	111,9

Fonte: MEC/Inep.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Inclui matrículas de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

Embora seja notável no Gráfico 5 e na Tabela 5 a evolução das matrículas na Rede Pública, é possível perceber, também, que há uma acentuada discrepância com a Rede Privada, se, em 2001, elas quase que equiparavam, nos anos posteriores houve um distanciamento favorecendo o setor particular.

A despeito de todo investimento na Rede Federal, com a interiorização dos IFs, e ampliação da rede, fica perceptível a enorme influência neoliberal na política desenvolvida também nas últimas décadas, se antes prevaleciam às privatizações, atualmente o que vigora são as parcerias público-privadas, mediante o repasse de verbas públicas para empresas privadas a fim de que elas exerçam funções essenciais como a educação. Temos como exemplos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que representam muito bem essa deslocação de verbas públicas para setor particular. Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 631):

[...] o PRONATEC, lançado pela Presidência da República em 28 de abril de 2011 e que, à semelhança do PROUNI, tem o objetivo de fornecer bolsas para educação profissional, no setor privado, e caminha na direção oposta à universalização do ensino médio público, gratuito, obrigatório e de qualidade.

Em linhas gerais, a história da Educação Profissional no Brasil foi marcada por descompassos e rupturas e, sobretudo, por uma dualidade estrutural entre teoria e prática, evidenciando uma divisão marcante entre dirigentes e trabalhadores. Ao percorrermos a história evidenciamos que embora a cisão entre Educação Profissional e a Propedêutica tenha sido legalizada pela primeira vez com a Reforma Capanema e, posteriormente, com o Decreto nº 2.208/97, ela sempre esteve presente em toda sua trajetória.

A mais recente constatação dessa evidente contradição que envolve a educação brasileira está na Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que em meio a protestos, manifestações e a ocupações de escolas e de universidades pelos estudantes foi, impositivamente, aprovada e transformada na Lei nº 13415, de fevereiro de 2017.

Essa reforma surgiu 22 dias depois da posse de Michel Temer como Presidente da República, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, momento em que o país estava mergulhado em conflitos políticos e, também, muitos segmentos da sociedade brasileira consideraram o processo de queda da Presidente Dilma e posse do novo presidente como um golpe de Estado.

O contexto histórico se faz necessário para que possamos entender que o MEC, órgão que propôs a nova reforma, encontrava-se em momento de transição de suas autoridades, sendo assim, as mesmas pessoas que ocupavam cargos nessa instituição em 1998 retornaram a cena e, de certo modo, trouxeram com elas o viés ideológico neoliberal tão presente em ações naquele período, e que também, agora, marca as decisões impetradas pelo MEC, a partir de 2016 (FERRETI; SILVA, 2017).

Os argumentos utilizados pelo MEC para a Reforma do Ensino Médio foram ancorados em razões essencialmente econômicas. Segundo as autoridades desse órgão, é preciso mudar o Ensino Médio para que sejam destravadas as barreiras que impedem o crescimento econômico do país, elevando o Brasil a condições de competitividade no mercado internacional (BRASIL, 2016a).

Para respaldar a medida tomada, o MEC levou em consideração o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa e Matemática, mensurados em avaliações em larga escala como Ideb, Saeb, Pisa e em critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2016a).

Todavia, a reforma proposta mais uma vez ratifica a dualidade na educação, como afirma Frigotto (2017, p. 1), “legaliza o apartheid social na educação no Brasil”. Apresenta uma base comum reduzida com uma flexibilização curricular por meio de cinco itinerários formativos, entre eles o de Educação Técnica e Profissional, mas deixa livre para que os sistemas de ensino ofertem esses itinerários de acordo com suas condições.

Diante disso, não será livre a escolha, como apregoa os idealizadores da reforma, mas assim como no período da Lei nº 5.692/71, a escola vai ofertar a Educação Profissional que couber em seu orçamento, certamente, a classe trabalhadora, que depende da escola pública, será afetada diretamente. Para Motta e Frigotto (2017, p. 368), a reforma:

Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O

anúncio do Médio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

Nessa perspectiva, o Currículo Técnico Integrado ao Ensino Médio, assegurado pelo Decreto nº 5.154/04, que foi uma conquista do grupo de educadores que buscava uma Educação Profissional com caráter unitário, politécnico e omnilateral, está sendo destruído com a nova reforma e, por consequência, substituído por uma formação profissional fragmentada em módulos (FERRETI; SILVA, 2017).

No que tange aos IFs, devido à autonomia pedagógico-administrativa adquirida, terão que fazer adaptações, mas como já tinham conquistado ao longo da última década certa infraestrutura física e humana, poderão sofrer de forma menos impactante a nova reforma do Ensino Médio.

De qualquer maneira, embora estejam sendo travadas as discussões internas nas redes de ensino que ofertam esse nível de educação, ações mais concretas nessa seara só serão visualizadas após a aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), haja vista que a Lei nº 13.415/2017 vincula a estruturação dos currículos à BNCC.

Desse modo, podemos constatar através dos fatos históricos apresentados ao longo deste capítulo que da colônia aos nossos dias (2017), a educação ofertada à população brasileira esteve a serviço dos projetos e dos requerimentos da classe hegemônica vigente no poder. As reformas realizadas no campo educacional quer seja no Período Colonial, quer seja no Império ou na República evidenciaram a dualidade estabelecida entre estudos propedêuticos e educação para o trabalho, bem como a separação entre os trabalhos intelectual e manual e, sobretudo, educação para elite *versus* educação para classe trabalhadora. Assim, o dualismo entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante estabelecido na política educacional brasileira é a expressão da herança histórica que diferencia educação para o trabalho de educação para os estudos superiores.

Além dos inúmeros entraves identificados no processo de democratização da educação brasileira, como verificamos na primeira etapa desta discussão, ficou evidente um dualismo estrutural, uma fragmentação da escola a partir da qual se apresentam caminhos diferenciados segundo a classe social, essa dualidade se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica, tornando a Educação Profissional destinada aos trabalhadores, aos explorados, ao proletariado, e a escola acadêmica com a finalidade de formação da elite, confirmando a dicotomia histórica do sistema

educativo de modo capitalista que separa os estudos de natureza teórica e os de natureza prática, ou “escola do dizer” e “escola do fazer” (NOSELLA, 1995).

Concordamos com Frigotto e Ciavatta (2011), quando abordam o fato de não termos alcançado em quase meio século de busca (tendo como marco a LDB nº 4.024/61) a universalização do Ensino Médio público, gratuito e de qualidade, justificam que no plano estrutural não houve mudanças significativas quanto ao projeto de sociedade. Para esses autores supracitados, a classe dominante brasileira foi definindo um projeto societário de capitalismo dependente, onde os centros hegemônicos do grande capital e os organismos internacionais representam seus interesses. Além disso, ratificam que não é possível uma Educação Profissional de qualidade enquanto não alcançarmos uma Educação Básica qualificada, universalizada, pública, gratuita, obrigatória e para toda a população.

Nesses termos, é uma sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dessa desigualdade, por conseguinte, não apenas precisa efetivar a universalização da Educação Básica, como a mantém diferenciada e dual (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Sendo assim, é possível afirmar que a educação no Brasil teve uma trajetória marcada pela exclusão, tanto no que diz respeito ao processo de inserção como de permanência na escola.

Para entendermos como se efetivou a política de Educação Profissional no Brasil apresentaremos como exemplo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que é uma autarquia Federal pública de ensino gratuito, reconhecida pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mas que tem um contexto histórico entrelaçado com a história da Educação Profissional do nosso país.

1.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA

Tem origem na Escola de Aprendizes Artífices, que foi criada por Nilo Peçanha, em 1909. Foi uma das 19 escolas que foram implantadas nas capitais brasileiras, com a finalidade de ofertar uma educação técnica profissional aos desvalidos da sorte. Inaugurada no dia 2 de julho de 1910, funcionou inicialmente no Pelourinho, em uma das salas do Centro Operário da Bahia, ofertava cursos de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria, com capacidade de atendimento para 40 alunos, posteriormente ganhou sede própria no Largo dos Aflitos, em espaço cedido pelo Ministério da Guerra ao Ministério da Agricultura, ao qual a instituição estava vinculada.

Ficou conhecida como “escola do mingau”, a gênese deste nome estava no fato incomum de servir esse alimento no horário do almoço, prática que

revelava sua natureza assistencialista, causando estranhamento da sociedade baiana do período que passou a designá-la por esse apelido.

Durante os primeiros anos de sua implantação, passou por sérias dificuldades materiais e financeiras, exatamente como as outras escolas desse tipo na época, só garantiu um espaço adequado uma década depois, em 1º de maio de 1926, quando foi transferida para o Barbalho, uma edificação nova construída em espaço que o município havia cedido, local em que ainda hoje funciona o *campus* Salvador e durante muito tempo foi sede administrativa dessa escola.

Em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices passou a se chamar Liceu Industrial de Salvador, e desde 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde passou a integrar esse ministério e não mais estava sobre a tutela do Ministério da Agricultura, mas essa mudança no nome não alterou os objetivos iniciais dessa escola.

Manteve-se com essa nomenclatura até 1942, quando passou a ser chamada de Escola Técnica de Salvador, as mudanças ocorridas no âmbito educacional com a Reforma Capanema levou a instituição a exigir exames de admissão e obteve a equivalência do Ensino Profissional ao nível médio; oferecia dois níveis de cursos, um curso (denominado de fundamental) básico industrial, artesanal, de aprendizagem e mestria, e o segundo ciclo curso técnico industrial e o pedagógico (destinado à preparação de professores para o ensino industrial), com três anos de duração e um ano de estágio supervisionado na indústria (LESSA, 2002).

Em agosto de 1965, a Escola Técnica de Salvador, através da Lei nº 4.759, passou a ser denominada Escola Técnica Federal da Bahia (ETF-BA), transformou-se em uma autarquia e, com isso, obteve autonomia didática e de gestão. Por dezenove anos ficou conhecida por esse nome, até que em 28 de setembro de 1993, houve a fusão entre ETF-BA e o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec) pela Lei nº 8.711, surgindo o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA).

É preciso ressaltar o amplo conflito que a instituição vivenciava nesse período, o processo de cefetização dela foi bastante conturbado, haja vista que o Cefet-BA surgiu a partir de duas instituições já consolidadas no Estado, e que embora ambas tivessem como foco a Educação Profissional, uma atendia ao Ensino Secundário, e a outra a Educação Profissional Superior.

O Centec foi uma instituição criada pela Lei nº 6.344, segundo os moldes tecnicistas, instalado em 1976, em Salvador, ganhou um prédio moderno em 1978, em Simões Filho, área metropolitana, próxima ao Polo Petroquímico de Camaçari. Tinha como escopo alavancar a indústria na Bahia, seus professores eram majoritariamente funcionários do Polo Petroquímico, fez

parte de um ideário nacional de desenvolvimento que buscou estruturar cursos superiores de menor duração, nas áreas de tecnologia de ponta, para atender ao mercado de trabalho, de acordo com o Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969 (MANFREDI, 2002).

O processo de junção dessas instituições ocorreu de maneira autoritária, foi uma decisão externa do MEC, sem uma discussão prévia com a comunidade escolar, logo, os problemas decorrentes dessa fusão foram inúmeros, desde a formação de uma nova estrutura, com determinação das novas chefias até o estabelecimento de procedimentos e a inexistência de normas da nova instituição. Um dos agravantes se deu porque o Centec foi extinto, e os servidores lotados na instituição foram transferidos para a ETF-BA, bem como a sede do novo Cefet-BA passou a ser no Barbalho, onde era a antiga ETF-BA (SANTOS, 2005).

O Cefet-BA foi resultado do primeiro projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional calcado na ideologia neoliberal, após redemocratização do país, o governo assinou convênio com o BID, financiador da reforma do Estado que estava em curso na década de 1990 e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Este programa financiou a implantação no Cefet-BA, entre 1994 e 1995, de quatro Uneds no interior do Estado, entre elas: Barreiras e Eunápolis (1994), Vitória da Conquista e Valença (1995).

As Uneds supracitadas foram implantadas e iniciaram suas atividades em um período de transição da legislação da Educação Profissional no país, pouco mais de um ano e meio após a inauguração dessas escolas, entrou em vigor o Decreto nº 2.208/97, que, como já mencionado anteriormente, separou o Ensino Médio do Ensino Profissional Técnico. Sendo assim, as novas unidades tinham como finalidade colocar em prática a nova reforma, criando cursos rápidos, pautados em competências específicas para atender ao mercado de trabalho e, concomitantemente, ofertar em menor quantidade, cursos de nível médio, previstos na recém-criada LDB nº 9.394/96.

Embora o Decreto nº 2.208/97 tenha arraigado a fragmentação entre educação geral e técnica, reafirmando desigualdades sociais com vistas à formação com custo baixo e aceleração de mão de obra, a representação social que vigorava do então Cefet-BA era de uma escola que possuía um ensino de qualidade, bem como proporcionava o ingresso em boas universidades públicas. Essa imagem institucional, construída durante a década de 1980, ocasionou na década de 1990 uma intensa procura nos Cefets, por matrículas em cursos de nível médio, principalmente entre os segmentos mais abastados economicamente da população. Observe o depoimento de um professor sobre o quadro de alunos na década de 1990:

[...] eu cheguei aqui em 1999 e nós tínhamos um contingente muito grande de estudantes de escolas particulares, nós gostávamos disso, porque era para nós, confortável, porque os alunos vinham com uma bagagem melhor; mas, ao mesmo tempo, a escola não cumpria seu papel social de permitir aos estudantes mais carentes a ascensão social (GESTOR 4, 2017).

Vale ressaltar que essa ideia de Cefet como instituição de excelência e de qualidade no ensino foi consolidada justamente em um período desastroso para Educação Profissional do país, com a Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, o que acirrou a dicotomia entre Educação Profissional e Propedêutica.

As Escolas Técnicas Federais que já possuíam uma relevante infraestrutura física e um excelente quadro de profissionais da educação, além de estabelecer parceria com o setor industrial, que tinha interesse em fomentar mão de obra qualificada, consolidaram-se nas décadas de 1980 e 1990 como instituições de prestígio, pela qualidade dos cursos, empregabilidade dos concluintes e pelo sucesso dos egressos nos exames vestibulares.

Realidade que destoava das demais instituições públicas de ensino secundário do país que, em grande parte, ofertava cursos profissionais insatisfatórios e com formação aquém do necessário, tendo em vista os baixos investimentos destinados pelo Estado a essas instituições.

Assim, a escola que inicialmente, em 1909, foi pensada para pobres e humildes, tornou-se cada vez mais elitizada, porque para ingressar em cursos de nível médio da instituição era e ainda é preciso passar por um processo seletivo, com provas em diversas áreas de conhecimento, conseqüentemente, a maioria das vagas era conquistada por alunos mais preparados e muitos deles oriundos de escolas particulares.

Em 2004, quando o Decreto nº 5.154/04 reformulou a proposta para Educação Profissional de Ensino Médio, propondo que os cursos de nível médio fossem integrados com a Educação Profissional, as vagas para o Ensino Médio Propedêutico na Rede Federal foram progressivamente se extinguindo e sendo substituídas por vagas em cursos integrados, o que, conseqüentemente, ocasionou uma mudança gradativa no público atendido pelo IFBA.

Concomitantemente a esse retorno de integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico, em 2006, o IFBA, que até então era o Cefet-BA, estabeleceu em junho deste mesmo ano, por meio da Resolução nº 10, a reserva de vagas para afrodescendentes, índios e seus descendentes nos cursos realizados através de vestibular/seleção. Cefet-BA (2006, p. 1),

Em seguida, propõe, no Parecer, que seja aprovada a política de cotas, no âmbito do Cefet-BA, estabelecendo 50% (cinquenta por cento) das

reservas de vagas para estudantes oriundos de escola pública, dentre eles afro-descendentes (*sic*) e indígenas, nos cursos realizados através de Vestibular/Seleção, com critérios para tal concessão.

Essa alteração na política de acesso à instituição foi motivada por uma rica legislação nacional e internacional, pelo debate sobre ações afirmativas amplamente impulsionadas pelo movimento negro no Brasil, que ganhou importância e relevância, principalmente, a partir de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, realizada na África do Sul, na cidade de Durban, da qual o Brasil foi participante e signatário.

A política de cotas no Instituto foi paulatinamente mudando o público atendido pela escola, o movimento de mudança que havia iniciado com extinção do Ensino Médio propedêutico, pelo Decreto nº 5.154/04, consolidou-se com a inserção das cotas no processo de seleção, uma vez que muitos buscavam o Instituto apenas pela qualidade do ensino e pelo Ensino Médio propedêutico, mas tinham condições econômicas de frequentar instituições de ensino privadas, assim passaram a fazer opção por essas escolas, porque não se familiarizaram com os cursos profissionalizantes ou não conseguiam ser aprovados no processo de seleção, não obstante, com as cotas, as vagas para os alunos oriundos de instituições privadas foram reduzidas drasticamente.

Se durante a década de 1990, os alunos eram, em sua grande maioria, originários de escolas privadas, a partir de 2006, passaram a ser atendidos prioritariamente os oriundos da Rede Pública de ensino. A seguir, um depoimento de um docente do IFBA (2017):

Então, o perfil dos nossos alunos mudou bastante, quer seja devido à cor ou renda, e isso é positivo, porque a escola passou a cumprir a sua posição social para atender as camadas mais carentes, com a política de cotas e a assistência estudantil, com auxílio financeiro, transporte e muito mais, o perfil dos alunos mudou. Nós temos alunos mais carentes, majoritariamente dos bairros mais pobres aqui da região, e até o perfil de cor mudou, nós temos alunos negros em uma quantidade maior.

Manteve-se como Cefet-BA até 2008, quando foi transformado em IFBA, essa mudança veio em meio a uma grande expansão da instituição e a uma considerável alteração administrativa interna. Foi instituída uma Reitoria em Salvador, a escola de Salvador, onde habitava a Direção-Geral do antigo Cefet-BA, passou a ser um *campus*, assim como as antigas Uneds deixaram de ser Unidades Descentralizadas e passaram a ser *campus* do IFBA.

Entre 2007 e 2021 houve uma ampliação de cinco para 22 (vinte e dois) *campi* na instituição, abarcando todo o território baiano. Atualmente possui *campus* nas cidades de: Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista. Dispõe de 1 (um) Núcleo Avançado em Salinas da Margarida, 1 (um) Polo de Inovação, em Salvador, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia, e tem como escopo estender essa abrangência em outras localidades, uma vez que estão em fase de implantação 2 (dois) *campi*, localizados em Jaguaquara e Campo Formoso; 5 (cinco) Centros de Referência, também em construção, localizados nas cidades de Itatim, Casa Nova, São Desidério, Camacã e Monte Santo (IFBA, 2020).

Em decorrência dessa expansão, o MEC firmou, com todos os Institutos Federais, um Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC), pactuando com esse órgão a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia e a efetividade dos recursos investidos, bem como as necessidades de obtenção de um instrumento efetivo de planejamento a curto, médio e longo prazo (IFBA, 2013).

No compromisso firmado, há um acordo para que a Instituição aumente progressivamente o número de matrículas, com isso unindo os novos investimentos a esse crescimento. Dessa forma, o IFBA, na última década, veio paulatinamente ampliando o número de ingressantes nos cursos, além de implantar novos cursos para atender às metas estabelecidas no acordo.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA (PDI), com vigência de 2020-2024, essa instituição centenária, têm mais de 36 mil estudantes, distribuídos em 300 cursos presenciais e 17 cursos à distância, sendo 90 cursos distintos, dentre eles: 08 cursos de pós-graduação, 33 cursos superiores, 42 cursos técnicos e 03 cursos técnicos EJA. Possui cerca de 1700 professores (aproximadamente 1500 efetivos e 200 substitutos) e mais de 1000 técnicos administrativos em educação (IFBA, 2020).

Com essa nova configuração, o IFBA passou a ter novos desafios, o território da Bahia tem dimensões geográficas equivalentes a um país, promover uma integração e uma participação efetiva da comunidade institucional é, certamente, o maior impasse que a gestão possui na atualidade. Desse modo, a variedade de regiões, onde estão situados os *campi*, colabora para que haja uma intensa diversidade tanto cultural como econômica, o que requer uma maior atenção da gestão no que concerne a essas diferenças, respeitando-as e assegurando que elas sejam levadas em consideração nas decisões coletivas.

Nessa perspectiva, o gargalo se encontra justamente nesse ponto, as distâncias que separam os *campi* da Reitoria, é um aspecto que influencia negativamente na logística institucional, dificultando uma participação mais efetiva da comunidade que se encontra em áreas mais distantes do alcance da gestão central. Assim, a elaboração de calendários acadêmicos, transporte de materiais e suprimentos, realização de reuniões entre os servidores dos *campi* e da Reitoria, além da participação na elaboração de documentos que requerem participação coletiva, tais como: Projeto Pedagógico Institucional, Regimento Interno, Organização Didática, Normas Acadêmicas entre outros, são ações comprometidas, devido à distância geográfica.

Diante desse contexto, a comunicação, por vezes, é deficiente, e como os recursos para viagens oficiais ficam restritos aos gestores e chefes de setores dos *campi*, os demais servidores acabam ficando fora de muitas e importantes decisões que são tomadas, afetando, por consequência, a manutenção de uma gestão uniforme.

No entanto, com o advento da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), que assolou o Brasil em 2020 e ainda está em curso em 2021, e diante da situação de excepcionalidade decorrente deste fenômeno mundial, muitas reuniões presenciais, que ocorriam com a participação dos representantes das categorias, cuja finalidade é deliberar ações institucionais, em fóruns como o Conselho Superior do IFBA (CONSUP); o CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e demais encontros de setores estratégicos da reitoria que necessitam de participação de servidores dos 22 (vinte e dois) *campi*, passaram a acontecer, em 2020, de modo virtual, através de plataformas de videoconferências on-line, muitas vezes, também transmitidas por ambientes virtuais de compartilhamentos de vídeos, como o YouTube.

Para além de todos os desdobramentos surgidos com esse novo cenário pandêmico, que impôs inúmeros desafios para a educação e seus efeitos ressoarão no ensino por muitos outros anos futuros, talvez um dos poucos ganhos obtidos nesse período tenha sido a possibilidade de uma maior adesão da comunidade a estas reuniões coletivas, que quando exclusivamente presenciais, não eram acompanhadas por todos os grupos que integram a instituição, devido à distância geográfica que os *campi* apresentam.

Nessa conjuntura, o IFBA, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica de ensino, com *campi* em diversas cidades do Estado da Bahia e com vários desafios internos e externos que precisam ser superados, mas, de maneira geral, representa a caricatura da Educação Profissional brasileira, porque traz as marcas de toda política que foi implantada nesta esfera ao longo dos anos.

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

CAPÍTULO 2

EVASÃO E REPROVAÇÃO: duas faces da exclusão escolar

O objeto de estudo deste livro perpassa, conforme já expusemos, a questão da exclusão escolar, especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, de modo a justificar a importância deste tema, pretendemos nesta seção apresentar uma discussão sobre as duas faces da exclusão na educação, isto é, a evasão e a reprovação.

Traremos como ponto de partida, uma discussão conceitual sobre exclusão social e exclusão escolar, além de um breve panorama de como a temática vem sendo tratada nas pesquisas acadêmicas no Brasil. Em seguida, abordaremos as causas, as consequências e as principais teorias que explicam os fenômenos da evasão e da reprovação no âmbito educacional, de forma que seja organizado um arcabouço teórico e sirva de lastro para as análises desenvolvidas nos capítulos em sequência.

2.1 Exclusão social e exclusão escolar

O termo exclusão, segundo o dicionário *on-line*, vem do latim *exclusio* e designa o ato ou efeito de excluir. É um termo utilizado quando se expulsa ou deixa alguém, ou algo de fora. Antes de adentrarmos no conceito de exclusão escolar, iniciaremos apresentando como o termo exclusão adquiriu visibilidade enquanto categoria, no cenário internacional.

No início dos anos 70, na França, foi introduzido o termo exclusão, nos escritos de René Lenoir, especificamente no título do livro: “*Os excluídos: um em cada dez franceses*”, que denunciava os esquecidos do progresso, referindo-se a pobreza que crescia naquele país durante a fase inicial da crise do capitalismo.

O crescimento do desemprego estrutural nas décadas de 1970 e 1980 fez surgir uma nova pobreza, devido aos processos de reestruturação da produção capitalista, com a globalização da economia e o estabelecimento do Estado Mínimo, que reduziu as políticas sociais e moderou a sociedade de bem-estar.

O processo de reestruturação do capitalismo embora tenha iniciado na década de 1970, acirrou-se na década seguinte, em 1980, porque foram deliberadamente incorporadas as economias mundiais como forma de atualizar os sistemas capitalistas, que passaram a reduzir os efetivos e conservar os indivíduos que fossem capazes de se adequar às mudanças tecnológicas e

rejeitar todos os outros que não apresentavam as competências necessárias ao novo modelo econômico, o que, conseqüentemente, provocou uma intensa utilização do termo exclusão, indicando aqueles indivíduos, os “novos pobres”, que foram postos à parte durante esta transição no sistema (OLIVEIRA, 2004). Nessa perspectiva, René Lenoir trazia a exclusão como sinônimo de inadaptação social, concentrava-se nos pobres que precisavam ser amparados por ações governamentais e representavam gastos sociais crescentes (SCOREL, 2008).

Todavia, Ferraro (1999) acredita que o termo tem uma origem bem anterior, para o autor, embora o termo não seja frequente, o conceito de exclusão aparece muito claro nas obras de Marx, discordando, portanto, daqueles que acreditam que a sociedade da exclusão teria substituído a sociedade de classes, porque entende que vistas sob o ângulo do processo histórico, o paradigma da exclusão e o paradigma de classes não só são incompatíveis entre si, mas complementares. Para Ferraro (1999, p. 40), a categoria exclusão, quando analisada a partir da obra de Marx, “tem uma potência explicativa para a compreensão de processos históricos de expulsão da terra e de perda dos instrumentos de trabalho, compreensão esta que [...] pode estender-se ao exame de processos escolares”.

Todavia, embora não comunguem da data de origem do termo, podemos apreender diante do exposto que é consenso entre René Lenoir e Ferraro que a exclusão social indica um processo de afastamento e privação de determinados indivíduos ou de grupos sociais, em diversos âmbitos da estrutura da sociedade. É uma condição inerente ao capitalismo, um problema impulsionado pela estrutura desse sistema que promove a desigualdade, acirrando a exclusão.

Silver⁸ (1995 *apud* ZIONE, 2006) considera que a exclusão social pode ser entendida a partir de três paradigmas dentro das Ciências Sociais: o paradigma republicano, apresentado por Xiberras (1993), utiliza o termo exclusão como uma ruptura do vínculo social, de tipo cultural, entre o indivíduo e a sociedade; o paradigma da especialização, de orientação liberal, que apesar de não usar vocábulo, exclusão, considera a diferenciação social como uma experiência individual, de livre escolha; e, o paradigma do monopólio de poder, socialdemocrata, utilizado por autores como Bourdieu e Passeron (1975) e Weber (2012), que entendem a exclusão social como decorrente da interação entre as classes sociais e o poder político, em que numa ordem coercitiva há a defesa dos interesses dos incluídos.

O paradigma de exclusão social que mais se aproxima com a condução do estudo que realizamos é a defendida por Bourdieu e Passeron (1975) que

8 SILVER, H. Reconceptualizing social disadvantage: three paradigms of social exclusion. In: ROGERS, G.; GORE, C.; FIGUEIREDO, J. (org.). **Social Exclusion**: rhetoric, reality, responses. Genebra: International Institute of Labor Studies, 1995.

durante a interação entre as classes sociais existem uma defesa coercitiva dos interesses daqueles que já estão no poder. No campo da educação, isso fica evidente quando as políticas públicas engendram uma dicotomia entre educação para a elite e outra para classe trabalhadora.

No que tange à exclusão escolar, Ferraro (1999) distingue dois processos: a **exclusão da escola**, que compreende tanto o não acesso à escola quanto o que denominamos de evasão escolar, isto é, todos os alunos que devem frequentá-la não o fazem independentemente de terem ou não frequentado no passado; e a **exclusão na escola** que envolve a exclusão dentro do processo escolar, ou seja, os alunos que tiveram acesso, mas, devido a mecanismos de reprovação e de repetência, não conseguem evoluir nos estudos e ficam presos no sistema. Essa categoria abarca todos aqueles que mesmo estando na escola apresentam defasagem de dois anos ou mais nos estudos, quer seja por ingresso tardio, quer seja por sucessivas reprovações.

Nessa perspectiva apresentada pelo autor, a exclusão da escola refere-se à questão do acesso e da permanência, já a exclusão na escola está relacionada ao sucesso ou não no processo de escolarização.

O processo de exclusão escolar vincula-se intimamente com a exclusão social. Várias pesquisas realizadas no Brasil associam esses dois temas, entre elas, podemos destacar os estudos de Acácia Kuenzer, nas décadas finais do século XX, que analisam as profundas transformações nas relações entre capital e trabalho decorrentes da mundialização do capital e da reestruturação reprodutiva advinda de políticas neoliberais.

Para Kuenzer (2008), há o processo de exclusão includente que ocorre no setor produtivo, quando o indivíduo é excluído pelo desemprego em massa e passa a ser incluído em trabalhos precarizados, terceirizados e informais. Além disso, há também um processo de inclusão excludente na educação, que embora contrário ao anterior está dialeticamente integrado por força de políticas públicas que promovem a democratização, isto é, aumenta-se a inclusão, mas se precariza os processos educativos.

Cury (2008) também comunga do termo inclusão excludente, porque entende que o termo exclusão é, por vezes, genérico demais para designar qualquer problema social. Para o autor, ela não é um estado permanente, mas um momento de privação, que a própria sociedade capitalista provoca, uma vez que exclui para incluir: “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (MARTINS⁹, 1997 *apud* CURY, 2008, p. 209).

Desse modo, a educação escolar, segundo Cury (2008), é inclusiva e seletiva contraditoriamente, porque embora seja um direito universal não

9 MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

está à disposição do conjunto de cidadãos no mesmo patamar de igualdade de oportunidade e de condições. A inclusão excludente é uma necessidade capitalista, mas deve ser combatida e superada.

Logo, a inclusão excludente ocorre ao incluir crianças e jovens em escolas diferenciadas, com propostas desiguais, que mantêm a dualidade estrutural histórica e ocorrem no ensino brasileiro, por meio de estratégias de inclusão, nos diversos níveis e modalidades da educação escolar sem que esses correspondam aos padrões de qualidade, resultando em uma mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão tampouco permanência, impedindo que os indivíduos alcancem uma formação que seja capaz de responder e superar as demandas do capitalismo.

Diante dos aspectos apontados acerca do conceito de exclusão escolar ou de uma inclusão excludente, é imprescindível fazer um diagnóstico de como se encontra o contexto brasileiro no que tange essas temáticas, para que possamos compreender através das pesquisas que já foram realizadas o cenário fidedigno desse processo no âmbito nacional.

2.2 O panorama da exclusão escolar no Brasil

Como vimos no Capítulo I deste livro, as políticas educacionais brasileiras foram, ao longo do século XX, ampliando o acesso à educação e incluíram muitas parcelas da população que, durante muitos anos, estiveram marginalizadas, o que levou o Ensino Fundamental para quase universalização.

Entretanto, essa ampliação não se deu para toda a Educação Básica, embora o Ensino Médio e a Educação Infantil tenham sido ampliados significativamente o acesso, possuem uma demanda reprimida, e isso é resultado de uma educação que foi lentamente ampliando o atendimento, porque, por muitos anos, era concebida com o objetivo de educar e formar a elite nacional, e, mesmo após o processo de democratização, a organização do sistema escolar manteve características seletivas. Para Haddad (2007, p. 31):

[...] os avanços na oferta de escolaridade dos brasileiros não alteraram o quadro das desigualdades na educação. A expansão da oferta de vagas no Brasil permitiu incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, mas ao mesmo tempo, por não ser acompanhado pela qualidade necessária e pela melhoria das condições de vida, limitou este processo de democratização ao acesso, produzindo um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela ausência de condições para adquirir sua escolarização e/ou permanecer na escola. O processo de expansão da oferta sem compromisso com a garantia da qualidade também produziu um elevado número de analfabetos funcionais e reproduziu mecanismos de discriminação e exclusão.

Um grande exemplo é que apesar de ser alardeada a universalização do Ensino Fundamental, segundo dados de 2014, cerca de 460 mil crianças estão fora da escola, predominando entre essa parcela excluída, as de famílias pobres, com renda de até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, negras, indígenas e com deficiência (BRASIL, 2014b). Já no Ensino Médio, esse número é bem maior, em 2015, cerca de 15% da população entre 15-17 anos de idade não frequentavam a escola, o que levou o brasileiro a ter uma média de estudos de 7,8 anos apenas (BRASIL, 2014a).

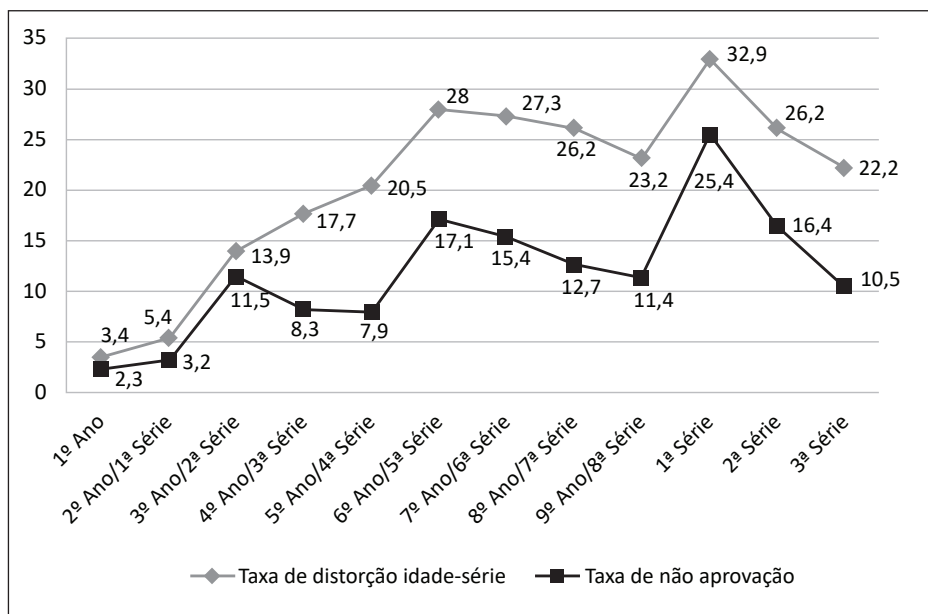
Durante muito tempo, a educação no Brasil foi entendida como privilégio, nesse sentido, o processo de exclusão de um grande contingente de alunos através de processos como reprovação e evasão era muito comum, porque como não havia vagas suficientes para todos, permaneciam os que eram capazes de se adequar ao sistema, o que, conseqüentemente, dava a ideia de que a educação possuía uma qualidade melhor, essa grande seletividade era considerada sinal de rigor e de competência da escola pública, significando alto padrão de qualidade para os alunos que conseguiam avançar no processo de escolarização.

À medida que foi democratizando o acesso também ficou evidente o mecanismo dual e excludente da educação nacional, porque os resultados obtidos com o novo público estavam aquém do esperado, atestando que a democratização do conhecimento socialmente construído não havia ocorrido, evidenciando, dessa forma, que não basta apenas aumentar o número de matrículas, mas a verdadeira inclusão perpassa pela permanência e pelo êxito dos estudantes.

Nessa perspectiva, problemas como evasão, repetência e distorção idade-série marcam a educação brasileira, denotando uma profunda exclusão interna nas instituições de ensino. O Brasil possui taxas nesse campo muito elevadas, o Relatório de 2015, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), promovido pela OCDE, aponta que, em média, 20,3% dos estudantes brasileiros com faixa etária de 15 anos já tiveram reprovação pelo menos uma vez no Ensino Fundamental, já países, por exemplo, como: Finlândia, Canadá, Estados Unidos e Coreia do Sul registram um percentual inferior a 5% (BRASIL, 2016b).

Segundo dados do Censo Escolar de 2016, divulgados pelo Inep, em 2017, a taxa de não aprovação (soma de reprovação e abandono), em escolas públicas brasileiras chega à média de 14,3% nos anos finais do Ensino Fundamental, e 18,3% no Ensino Médio, e esse número é avolumado quando se trata das primeiras etapas, isto é, no 6.º ano (5.ª Série do Ensino Fundamental) essa taxa progride para 17,1%, e nos primeiros anos do Ensino Médio sobe para 25,4% (BRASIL, 2017).

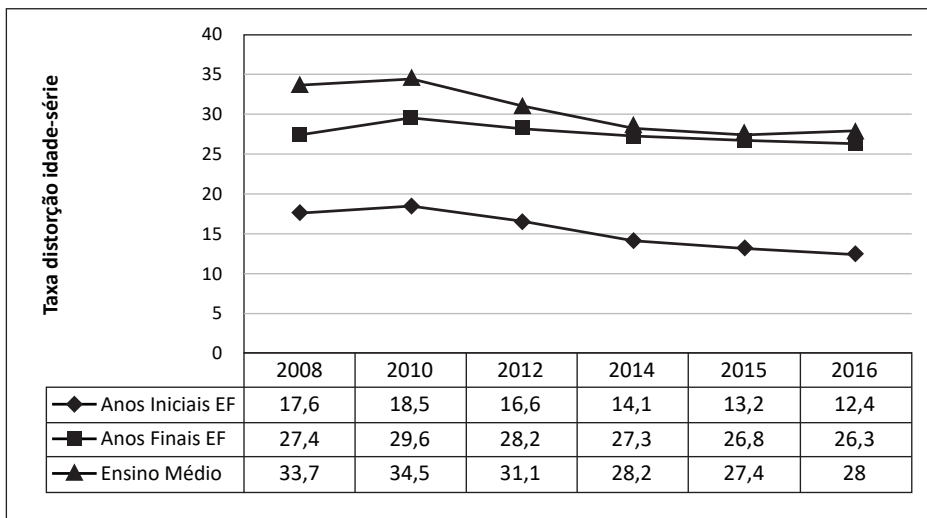
Gráfico 6 – Taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) – Ano -2016– Brasil, 2017



Fonte: Censo Escolar – Inep/MEC, 2016.

Os dados negativos da não aprovação (reprovação ou abandono) colaboram para que outras taxas como a de distorção idade-série subam significativamente, ou seja, em 2016, 32,9% dos alunos matriculados na 1.ª série do Ensino Médio, e 28% dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental apresentavam distorção idade-série. O que nos leva a concluir que com a reprovação ou abandono, o aluno fica mais tempo em uma mesma etapa, elevando, por consequência, a idade de anos que permanece na escola, provocando atrasos e gargalos no fluxo escolar (BRASIL, 2017).

Gráfico 7 – Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino – Brasil, 2008-2016



Fonte: Censo Escolar – Inep/MEC, 2016.

Observamos nos dados do Gráfico 7, que apesar da taxa de distorção idade-série está reduzindo desde 2008, ela ainda permanece muito alta, principalmente no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, o que nos leva a acreditar que essas taxas são consequências de problemas que se originaram no Ensino Fundamental e perduraram no decorrer da Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação, em vigor desde 2014, estabeleceu que até 2024, em sua meta (dois), 95% dos jovens de até 16 anos deveriam concluir o Ensino Fundamental, contudo, esse objetivo, estatisticamente, não será alcançado, porque apesar de ter crescido nos últimos anos, atingindo os 73,7% de jovens que concluíram essa etapa na idade correta, o ritmo de crescimento não será suficiente para atingir a meta proposta.

A eficiência de um sistema de ensino está na capacidade que esse consegue converter acesso em realização educacional, isto é, quando as políticas educacionais promovem o acesso da população em idade escolar através de matrículas em escolas regulares e, além disso, transforma essa inserção em anos de estudos completos, assegurando a aprovação e a conclusão do nível de ensino iniciado. Atuando assim, o sistema de ensino possui um bom rendimento, visto que garante o fluxo educacional com baixas taxas de reprovação e abandono/evasão e, conseqüentemente, com menor distorção idade-série.

No Brasil, um sistema com bom rendimento é aquele que garante que as crianças completem o Ensino Fundamental, em média, em 9 anos, e o Ensino

Médio, em 3 anos. Os indicadores de fluxo e distorção idade-série estão vinculados a causas como reprovação, evasão e abandono.

Quando a escola não consegue ensinar a todos, ela está operando no paradigma da educação como privilégio, isso ocorre porque embora as finalidades e os objetivos aparentes busquem a democratização, sua estrutura, organização e funcionamento são contraditórios ao processo de inclusão, mantendo, por vias, sutis, mecanismos de seleção e de exclusão, levando o sistema educacional a entrar em crise, o que explica, em grande parte, o número de estudos mais recentes sobre qualidade da educação brasileira, tendo como base, principalmente, os resultados obtidos com exames nacionais de avaliação, como: Saeb, Enem e Ideb.

Essa seletividade do sistema educacional brasileiro pode ser observada por várias pesquisas realizadas no final do século XX e início do século XXI. Silva e Souza (1986) desenvolveram um estudo relacionando às variáveis de origem social sobre a realização escolar no Brasil, utilizaram os dados PNAD de 1976, mostrando como operava naquela época a estratificação educacional, ou seja, as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais dos que saíam, constataram os efeitos perversos que a desigualdade de oportunidades no processo de ensino-aprendizagem provocavam nas chances de progressão, causando no âmbito escolar uma reprodução social.

Ademais, apontaram também nesse estudo, que a influência da origem social dos alunos tende a enfraquecer, ao longo do processo educacional, quando há algumas variáveis intervenientes, tais como: maior capacidade cognitiva, maior estímulo de pais, professores, amigos e maior aspiração profissional aparecem no percurso do aluno, diminuindo, assim, o efeito total da origem social sobre suas chances de progressão escolar (SILVA; SOUZA, 1986).

Fletcher e Ribeiro (1987) divulgaram um artigo que abordava os problemas de distribuição e de rendimento do ensino de 1.º Grau, atualmente, Ensino Fundamental, no Brasil. As pesquisas realizadas por esses autores demonstraram que o acesso, no que tange às matrículas, em quantidade geral no país se aproximava da suficiência. No entanto, sua distribuição era extremamente desigual, variando a disposição do acesso, segundo a região, a situação de domicílio (urbana ou rural) e a faixa de renda da população.

Além disso, identificaram que um estudante de renda baixa, residente na zona rural do Nordeste, era o brasileiro que tinha menos chance de acesso à escolarização no país: “enquanto no sul rural de renda baixa 88% das crianças entram na escola uma porcentagem que está perto da média nacional do Brasil – no nordeste rural de renda baixa apenas 64% das crianças entram na escola” (FLETECHER; RIBEIRO, 1987, p. 2-3).

Outra questão abordada na pesquisa desses autores foi a discrepância da oferta de matrículas entre as séries do 1.º Grau, eles evidenciaram que a maior parte da oferta existente nas regiões brasileiras se restringia as primeiras séries, impossibilitando o acesso de muitos estudantes que residiam em determinadas áreas a dar prosseguimento nos estudos.

Quanto ao rendimento, Fletcher e Ribeiro (1987) avaliaram a partir dos dados coletados em suas pesquisas, que a repetência no Brasil era muito alta, acentuando-se nas 1.ª e 5.ª séries (etapas equivalentes na atualidade ao 1.º e 6.º anos do Ensino Fundamental), em áreas rurais e em faixas de rendas mais pobres. Além disso, por ser muito alta, limitava o acesso, contribuindo para a evasão escolar, bem como o aumento da despesa do ensino. Ainda numa perspectiva de crítica acerca da realidade na educação brasileira, os autores apontaram falhas na contabilidade de dados do MEC, porque as estatísticas escolares tendiam a subestimar a repetência e superestimar a evasão.

Para esses pesquisadores, o número de matrículas declaradas pelas instituições escolares e redes de ensino era maior que o realizado, isso acontecia devido à dupla contagem dos alunos nos censos escolares por conta da repetência. Muitos alunos mudavam de escola, sem, no entanto, saírem do sistema ou eram rematriculados na mesma instituição como alunos novos na série, e esse excesso de matrículas era transformado em evasão ao final de um período letivo, o que comprometia a produção de indicadores educacionais confiáveis, distorcendo o conhecimento da realidade educacional.

Para superar o problema, indicado em seus estudos, Fletcher e Ribeiro (1987) elaboraram um sistema que denominaram de Profluxo, uma espécie de protótipo de aplicativo para computador que utiliza dados de base domiciliar e um modelo matemático de fluxo de aluno desenvolvido inicialmente por Fletcher. O Profluxo calcula as taxas de repetência, de promoção e de evasão, baseadas em inferências estatísticas, de bases de dados como o Censo Demográfico e o PNAD, sem depender das declarações de alunos, professores ou diretores de escolas, utilizando itens de questionários que não comprometam a autoestima ou os interesses dos informantes (RIBEIRO, 1991).

Essa metodologia desenvolvida por Fletcher e Ribeiro (1987) fez com que o MEC reavaliasse sua metodologia de estimativa de rendimento, obtendo um quadro mais fidedigno do contexto educacional do país, o que indicou que o principal problema das escolas brasileiras não eram as altas taxas de evasão, e sim de repetência, a evasão, muitas vezes, era uma repetência transvestida, corroborando na implementação de políticas de correção do fluxo escolar, diminuição da repetência, além de melhorar, por consequência, a eficiência do sistema educacional no Brasil.

Leon e Menezes Filho (2002), também interessados na temática da reprovação e da evasão na Educação Básica, realizaram uma pesquisa descritiva

nas últimas etapas de cada ciclo do Ensino Fundamental e Médio, nas 4.^a e 8.^a séries do Ensino Fundamental (respectivamente 5.^o ano e 9.^o ano atualmente) e no 3.^o ano do Ensino Médio, no período de 1984 -1997.

Esses pesquisadores supracitados relacionaram as chances de progressão escolar às características individuais e familiares dos indivíduos, condições socioeconômicas dos alunos, idade e educação dos pais, avaliando a importância dessas variáveis ao longo do tempo e durante os ciclos escolares. Para tanto, utilizaram a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), que é uma pesquisa domiciliar realizada em regiões metropolitanas do Brasil, onde é construído um painel rotativo que acompanha os mesmos indivíduos de um domicílio, ao longo de 16 meses.

Os resultados da pesquisa mencionada mostraram que o início do segundo ciclo do Ensino Fundamental é o ápice da reprovação e da evasão no Brasil. Ademais, identificaram que estudantes com maior atraso em anos de estudo tendem a abandonar a escola quando terminam determinado ciclo escolar.

A pesquisa de Leon e Menezes Filho (2002) revelou ainda que a variável renda influenciou todas as séries pesquisadas, levando estudantes mais pobres e/ou com mais idade a apresentar maior chance de reprovação. Quanto ao gênero, o estudo apontou que as pessoas do sexo masculino têm maior probabilidade de reprovação que as do sexo feminino.

Outro estudo de grande relevância para a compreensão do contexto educacional brasileiro foi o desenvolvido por Ruben Klein (2006), que realizou um diagnóstico de como se encontra a educação brasileira em termos de atendimento, fluxo escolar e qualidade de ensino, entre o início dos anos 90 até a primeira década seguinte. Foram utilizados dados dos PNADs, dos Censos Escolares e do Saeb. Para Klein (2006, p. 140), “um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano. Além disso, tem que atender a todas as suas crianças e jovens”.

A pesquisa, em tela, evidenciou que apesar da intensa melhoria no acesso, a conclusão dos ensinos Fundamental e Médio está longe de ser universalizada no Brasil, porque ainda apresentamos taxas muito altas de repetência e de evasão. Assim como em outros estudos paralelos desenvolvidos sobre a temática, Klein ratificou que a repetência e não a evasão é o principal problema da Educação Básica, além de chamar atenção para o fato de que muitas políticas públicas, na área educacional, foram implementadas, tendo por base, diagnósticos errados. Para chegar a essa conclusão e indicar, em seus estudos, a alteração da metodologia utilizada pelo MEC, ele sugeriu a mudança na definição de taxa de reprovação, que segundo sua tese é a razão entre o número de aprovados e a matrícula inicial, e não como era realizado pelas estatísticas oficiais que usava o número de aprovados e a matrícula final (número de aprovados + número de reprovados). Nessa definição, as taxas

de aprovação são muito menores, tornando-se mais evidente a ineficácia do sistema educacional.

Segundo Klein (2006), a taxa de evasão e de repetência, sem correção, na 1.^a série, em 1982, era de 28%, após a correção com a nova metodologia proposta por ele, em 2004, a taxa de evasão foi para 2%, e a repetência deu um salto para 60%, o que o levou a concluir que a repetência, e não evasão é o grande gargalo, além disso, afirmou que a evasão acaba ocorrendo em função da repetência.

No que tange à qualidade, Klein (2006), com bases em estimativas coletadas a partir de dados do Saeb, constatou que entre 1995 - 2003, os alunos apresentaram um desempenho ruim na área de Matemática, e que nem mesmo os estudantes das escolas particulares possuíam um rendimento acima do satisfatório, na escala de proficiência do Saeb e, nesse sentido, apontou para necessidade de políticas na área de formação e capacitação dos professores.

Esse pesquisador percebeu também que ao cruzar a realidade socioeconômica dos alunos e o rendimento escolar, quanto mais alto o nível socioeconômico, maior a média da distribuição do desempenho nas avaliações de proficiência, assim como, quanto maior número de repetências, menor o desempenho dos estudantes.

Outro fator que interfere no rendimento dos alunos, segundo a pesquisa de Klein (2006), é se eles cursaram ou não a Pré-Escola, os que não tiveram acesso a essa etapa de ensino têm, em média, desempenho pior do que aqueles que foram incluídos desde cedo na educação. No que concerne cor ou etnia, os que se declararam pretos ou negros tiveram um desempenho médio pior do que os declarados de outra forma. De uma maneira ampla, os percentuais de alunos com rendimento nas avaliações acima do satisfatório são muito baixos e tendem a decrescer com a série.

Em vista disso, percebemos que as políticas educacionais brasileiras foram e ainda estão condicionadas aos interesses econômicos e políticos de grupos que não entendem a educação como direito, já que limitam investimentos financeiros que garantem uma efetiva democratização do ensino, bem como dificultam a reorganização dos sistemas de ensino para atender às novas características que a escola adquiriu ao receber uma parte da população, anteriormente excluída.

Isso ocorre porque as verbas para educação sempre estiveram condicionadas a uma política de Estado coordenada pelas classes dominantes, que ampliaram a manutenção da concentração de renda, reduzindo os direitos sociais da maioria da população. Em outros termos, expandiram os sistemas de ensino, mas mantiveram as desigualdades e os descompassos entre acesso, rendimento e melhoria na qualidade da educação.

Se por um lado, avançamos em direção a muitas demandas sociais, democratizando o acesso em algumas regiões brasileiras e ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos, percebemos pelo que foi apresentado nas pesquisas na área educacional, que outras localidades foram excluídas e os ganhos alcançados, com a ampliação do acesso no Ensino Fundamental, foram anulados pela acentuada deterioração do fluxo (rendimento), tendo consequências para as etapas subsequentes da Educação Básica, com isso evidenciando o caráter reprodutivo da educação.

Ficou evidente nas pesquisas educacionais anteriormente apresentadas, que o mesmo sistema que admitiu alunos novos oriundos de camadas tradicionalmente excluídas, expulsou-os exponencialmente com reprovações, quer seja nas estatísticas oficiais, quer seja mascarada pela evasão, encobertos pela dupla contagem.

Observamos que, muitas vezes, a preocupação dos governos e de suas gestões está centrada nos índices de matrícula, os resultados são mensurados pelos números de alunos que têm acesso ao ensino, mas, a permanência e a qualidade da educação, ofertadas são negligenciadas. Essa postura governamental presente na educação brasileira, conforme constatamos nos estudos apresentados anteriormente, demonstra a estreita relação ideológica que a política educacional brasileira tem com o neoliberalismo. As taxas nacionais de acesso à educação servem para atender às demandas das grandes instituições financeiras mundiais, que financiam o país e, de certo modo, cobram esses resultados por meio de estatísticas.

Os dados emitidos, no que tange ao acesso, passam uma falsa ideia de equidade entre as pessoas, em outros termos, democratiza-se o processo de inserção do indivíduo, por meio da matrícula, mas não se garante, mecanismos de permanência e fornecimento de uma ampla formação intelectual, para que esse sujeito tenha uma efetiva inclusão educacional. Esse caráter democratizador da educação traz imbuído, na sua essência, um discurso capitalista neoliberal em que a educação passa a ser a redentora da sociedade, como bem traduziu Zanotti¹⁰: “redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política” (ZANOTTI, 1972 *apud* SAVIANI, 2001, p. 6).

O processo efetivo de democratização da educação depende da constituição de um ensino democrático, em que o comprometimento da garantia de acesso, da permanência e da qualidade educativa é resultado da distinção realizada entre um ideal de ensino democrático e a ação democratizadora que poderão concentrar-se: ora na propaganda de uma educação democrática, ora em providências no plano de ação (AZANHA, 1987).

10 ZANOTTI, L. J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

A evidência de um ideal democrático ou de uma ação democratizadora resulta em uma dupla lógica: exclusão/inclusão, isto é, os princípios de acesso e de permanência devem estar atrelados. Assim, a democratização é um processo vinculado à expansão das oportunidades educacionais e, conseqüentemente, das condições estruturais de ensino-aprendizagem oferecidas no espaço escolar.

Dessa forma, a exclusão escolar no Brasil perpassa, sobretudo, por processos de evasão e de reprovação escolar. Temos um sistema educacional que alcançou, ao longo do tempo, a democratização no acesso, mas, como vimos de forma panorâmica, por meio de análises que já foram realizadas, ainda é um sistema bastante excludente no que tange à permanência, ao sucesso e ao fluxo escolar.

Sendo assim, é importante elucidar o que consiste efetivamente toda essa terminologia que abarca esse processo de exclusão na educação. A seguir, iremos expor como é apresentado no meio acadêmico os termos evasão, reprovação, retenção e fracasso escolar, em seguida contextualizá-los diante das discussões apresentadas em pesquisas que já abordaram os temas.

2.3 Evasão escolar: a primeira face da exclusão

Uma das formas de exclusão escolar é por via da evasão ou do abandono, esses dois termos são bastante comuns, mas provocam divergências entre os que estudam o fenômeno, porque podem ser compreendidos de formas diferentes e com distintos significados a depender do contexto que são empregados. Alguns pesquisadores consideram abandono e evasão como sinônimos, já outros refutam veementemente, ressaltando que se trata de processos diferenciados.

No dicionário, o termo evasão é definido como desistência, fuga, saída, escape, sumiço, ato de desaparecer. Ao termo abandono, é atribuído significado de renunciar, desistir, perder o interesse por, não dar mais atenção, deixar de lado, renunciar e renegar (HOUAISS; VILLAMAR, 2001).

Alguns autores, como Dore e Lüscher (2011) concebem a evasão escolar de forma ampla, multiforme, definindo-a como a interrupção no ciclo de estudos, como o ato de abandonar a escola antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível. Associam a evasão escolar com uma diversidade de situações, tais como: retenção ou repetência, saída do aluno da instituição ou do sistema de ensino, não conclusão de um determinado nível ou etapa, abandono da escola e posterior retorno, exclusão total, nos casos em que estando em idade escolar a criança ou jovem nunca ingressou em uma instituição de educação, principalmente na educação compulsória e nas situações em que o estudante concluiu determinado nível de ensino, mas abandona o outro.

Outros autores, como Abramovay e Castro (2003) entendem que deixar de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo é denominado de abandono, porque o aluno poderá no período seguinte retornar seus estudos, para ser considerado um quadro de evasão é preciso que não volte a se matricular. Corroboramos com os autores que o conceito de evasão se distingue do termo abandono, porque entendemos que a evasão é o ato de romper definitivamente o vínculo jurídico estabelecido entre o aluno e a instituição escolar, ao contrário do abandono que pode ocorrer apenas em um período, mas o estudante não extinguiu por completo o elo com a escola. Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 529):

[...] o abandono ocorre quando o aluno interrompe os estudos durante o ano letivo e o retoma no ano seguinte. É, portanto, diferente da evasão, a qual se caracteriza quando o aluno para de estudar. As estatísticas oficiais classificam como evasão as duas situações (abandono e evasão), pois são calculadas a partir da diferença entre o número de matrículas no início e no fim do ano.

No entanto, os que se debruçaram sobre o tema não converge para um consenso, empregam os termos abandono e evasão nas duas situações, variando a utilização conforme o foco que a pesquisa teve, mas em todos os casos reconhecem que é um processo de exclusão. Embora seja um problema antigo que aflige a educação brasileira, somente houve uma sistematização sobre a problemática da evasão, quando o MEC, em 1996, constituiu uma comissão nacional denominada de Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, que foi composta por membros de diferentes instituições públicas de ensino e teve como finalidade esclarecer o conceito de evasão, analisar taxas e causas do fenômeno e uniformizar uma metodologia a ser empregada pelas instituições, buscando identificar motivos e possíveis soluções para o problema.

Anteriormente, os estudos realizados restringiam-se a levantamentos estatísticos e estudos de casos estanques, fragmentados, originários a partir de iniciativas pontuais de algumas universidades públicas, que não resultavam em políticas institucionais ou reverberavam em avaliações e ações administrativas e pedagógicas que minimizassem os resultados encontrados.

Dentre essas ações de apuração estatística sobre o ensino, a primeira tentativa de abarcar a realidade nacional ocorreu segundo Brandão *et al.* (1983), em 1934, ainda que não tenha sido ampliada como a de 1996, constando um quadro de evasão escolar impressionante. Brandão *et al.* (1983, p. 9) mencionam que:

[...] o que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar fora das escolas. Para oito milhões de crianças nessas condições, não foi surpresa saber-se que pouco mais de dois milhões estão arroladas nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa dos estudantes que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento. O rendimento efetivo real do ensino primário no Brasil é, pois, dos mais pobres em todo o mundo, à vista dessa deserção.

A comissão de Estudos de 1996 definiu três tipos de evasão: **a evasão de curso** que ocorre quando o estudante desliga-se do curso em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso) e exclusão por norma institucional; **evasão da instituição** como aquela que o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e **evasão do sistema** que acontece quando o estudante abandona de forma definitiva o ensino de forma geral (MEC, 1996, p. 19).

No que tange às causas da evasão, a Comissão identificou que predominam em três dimensões: a primeira relacionada **aos estudantes**, a segunda atrelada **aos cursos e as instituições**, e a última de **ordem conjuntural**, envolvendo o mercado de trabalho, o reconhecimento social da carreira escolhida, qualidade da Educação Básica e contexto socioeconômico e político (BRASIL, 1996).

Dessa forma, por possuir uma natureza multiforme as causas do abandono ou da evasão são difíceis de ser identificadas precocemente, porque a escolha em sair da escola é apenas o ato final de um processo que foi delineado de muitas formas, visíveis ou não, durante a trajetória do aluno. Sendo assim, a partir do documento que o MEC divulgou em 1996, tendo vista as taxas elevadas de evasão na Rede Federal de Educação Profissional, a Setec-MEC divulgou, em 2014, um documento orientador para superação da evasão e da retenção na Rede Federal, nele foram elencados três fatores que colaboram para esse fenômeno, tendo como parâmetro as peculiaridades da rede: **fatores individuais; fatores internos e fatores externos** às instituições.

Os fatores individuais estão condicionados aos aspectos peculiares e as características dos estudantes, nessa categoria foram agrupados em: adaptação à vida acadêmica; capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo; compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção; encanto ou motivação com o curso escolhido; escolha precoce da profissão; qualidade da formação escolar anterior; informação a respeito do curso; outras questões de ordem pessoal ou familiar; participação e envolvimento em atividades

acadêmicas; personalidade; questões de saúde do estudante ou de familiar e questões financeiras do estudante, ou da família (BRASIL, 2014c).

Os fatores internos às instituições são aqueles relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da escola, entre eles destacam-se: atualização, estrutura e flexibilidade curricular; cultura institucional de valorização da docência; existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria); formação do professor; gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.); gestão administrativa e financeira da unidade de ensino; inclusão social e respeito à diversidade; infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino; motivação do professor; processo de seleção e política de ocupação das vagas; questões didático-pedagógicas e relação escola-família (BRASIL, 2014c).

Já os fatores externos às instituições são calcados nas dificuldades financeiras para permanecer no curso e às questões relacionadas à futura profissão, são constituídos por: avanços tecnológicos, econômicos e sociais; conjuntura econômica e social; oportunidade de trabalho para egressos do curso; políticas governamentais para a Educação Profissional e Tecnológica e para a Educação Superior; questões financeiras da instituição; reconhecimento social do curso e valorização da profissão (BRASIL, 2014c).

Resumidamente, podemos dizer que a evasão escolar se diferencia: **quanto ao nível de escolaridade**, porque segundo Viadero (2001), Finn (1989 *apud* DORE; LÜSCHER, 2011), a evasão nos ensinos Fundamental e Médio é significativamente distinta da evasão que acontece na educação de adultos ou no Ensino Superior; **quanto aos tipos**, se é uma descontinuidade, retorno, não conclusão etc.; **quanto as razões que motivam e quanto à ótica adotada na análise do problema**, a partir do indivíduo, da escola e do sistema.

Na perspectiva de Rumberger (2004 *apud* DORE; LÜSCHER, 2011), estudioso do assunto da evasão nos Estados Unidos, identificar as causas da evasão escolar é de suma importância para encontrar sua solução, mas reconhece também que é uma ação muito complexa, porque o fenômeno da evasão é influenciado por diversos fatores que estão integrados, quer seja referente aos estudantes, quer seja suas famílias ou comunidades. Nesse sentido, ele entende que a evasão é um processo dinâmico e cumulativo em que o desengajamento do estudante da escola é o estágio final.

O pesquisador apresenta, portanto, duas explicações para o fenômeno, uma embasada no aluno e outra na instituição. No tocante aos estudantes, ele aborda como os valores, atitudes e comportamentos deles podem contribuir para a evasão; além disso, enfatiza, sobretudo, como a falta de engajamento acadêmico no processo de aprendizagem ou desengajamento social no âmbito escolar é determinante para o desligamento do aluno.

Quanto à contribuição institucional para evasão, Rumberger (2004 *apud* DORE; LÜSCHER, 2011) salienta que a escola, a família e a comunidade podem influenciar na decisão de se afastar ou não do ambiente educacional. Especificamente sobre a escola, o autor aponta como os recursos em que a instituição oferece ou deixa de disponibilizar são fundamentais para o engajamento e desempenho acadêmico, ou desengajamento e evasão.

Diante disso, as estratégias para prevenção da evasão devem ser iniciadas desde muito cedo nas instituições escolares, observando os comportamentos que podem conduzir ao fenômeno de modo a possibilitar que sejam elaborados programas de intervenção onde não apenas o estudante deve ser o foco, mas também as estratégias de combate devem levar em consideração os contextos familiar e social em que o aluno está inserido.

Para além de toda complexidade que a evasão possui, ao associarmos este tema com a Educação Técnica Profissional, identificamos que um dos entraves diz respeito à escassez de produção de pesquisa na área, a insuficiência de referenciais teóricos e empíricos são obstáculos concretos para construção de parâmetros que conduziriam uma investigação mais apropriada acerca do problema. Um dos motivos para que isso ocorra deve-se ao fato de que os censos escolares disponibilizam dados do Ensino Técnico apenas de matrícula e de conclusão, os dados de aprovação, de reprovação, de transferência, de abandono e outros são silenciados.

Consequentemente com a restrição de divulgação dessas taxas, obtém-se um quantitativo falso da realidade da evasão nesta esfera, porque apenas com os dados de matrícula e conclusão não é possível identificar os alunos que não concluíram, porque foram reprovados e não evadidos e, assim, apesar de não terem sido incluídos entre os que já concluíram, ainda continuam no sistema escolar e, não podem ser considerados evadidos da Educação Técnica, nível médio.

Um levantamento estatístico mais fidedigno com relação à permanência, ao abandono e à evasão na Educação Profissional Técnica de nível médio é crucial para que possamos entender o paradoxo que permeia esse nível de ensino, já que a acirrada disputa por acesso aos cursos profissionais não condiz com as taxas de evasão e de abandono que a maioria das instituições de Educação Profissional tem relatado mesmo que empiricamente.

2.4 Reprovação escolar: a segunda face da exclusão

A reprovação escolar é muito difícil de ser analisada e estudada, porque dentre os óbices existentes para tal feito o maior deles é a própria terminologia que é empregada, o termo não aparece isolado, mas, na maioria das vezes,

surge associado como uma vertente do fracasso escolar. É encontrado como sinônimo de repetência, de retenção, de insucesso ou de fracasso na escola.

Desse vasto e intrincado conjunto de nomes, se avaliarmos o conceito que se encontra no dicionário, teremos para reprovação o significado de “rejeitar; excluir; censurar; para retenção é atribuído o entendimento de permanecer, deter, prender e manter; fracasso é compreendido como derrota, insucesso, arruinar e falhar” (HOUAISS; VILLAMAR, 2001).

Diante da semântica apresentada, podemos asseverar que o estudante que não obteve êxito em sua trajetória escolar, fracassou, foi derrotado, falhou, conseqüentemente foi rejeitado, excluído, reprovado, por isso retido, preso, enfim, mantido na mesma etapa ou série. Percebemos, portanto, que as terminologias apresentadas estão intimamente imbricadas de maneira que uma decorre da outra.

De uma forma mais esclarecedora, o fracasso escolar envolve a evasão, a reprovação, a retenção, o abandono e o baixo desempenho. A reprovação escolar é fruto do baixo rendimento do aluno em uma etapa e pode ter como consequência uma futura retenção desse estudante, ou seja, um aluno retido não avança nos estudos, trava o fluxo educacional.

A nomenclatura atribuída é densa e pode causar confusão quando empregada. Dessa forma, os pesquisadores costumam atribuir um valor maior ao termo fracasso escolar, porque entendem que esse termo abarca uma coletânea de situações que representam a falta de êxito ou sucesso do aluno no processo educacional.

Em nossa pesquisa, procuramos empregar o termo reprovação que aqui entendemos como baixo desempenho do aluno ou falta de sucesso do estudante em uma série, que pode levá-lo a aprovação por meio do Conselho de Classe e não por mérito individual ou mesmo a retenção dele em uma etapa de sua escolarização.

A reprovação escolar está atrelada ao desempenho do estudante e as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, um aluno que foi reprovado, também rotulado como não capaz ou apto para algo, nesse sentido, que parâmetros de qualidade educacional foram utilizados para avaliar o seu rendimento ou mensurar sua capacidade cognitiva? Quais são as causas de sua reprovação?

Segundo Patto (1999), a escola pública surgiu fundamentada nos ideais liberais, que reconheciam as aptidões naturais como determinantes do sucesso ou do fracasso do indivíduo. Era transmitida aos trabalhadores a crença de um mundo fraterno com igualdade de oportunidade para todos. As diferenças entre as classes sociais, existentes na sociedade capitalista, eram justificadas pelas capacidades intelectuais entre os indivíduos.

De acordo com a autora supracitada, tentavam explicar por meio da ideologia, calcada em teorias de bases científicas e de estudos psicológicos, que as diferenças entre raças e grupos, ou na esfera educacional, entre alunos, ocorriam porque as pessoas eram dotadas de qualidades inatas, que proporcionavam desenvolvimento de habilidades, talentos pessoais ou quando não traziam esse dom, seus destinos eram selados pela falta de sucesso.

Embora as leis brasileiras garantam o direito à educação, existe um acentuado distanciamento entre essas e a prática social, é possível perceber que a história da educação no Brasil parece estar imune às ações desenvolvidas na superação da reprovação ou fracasso escolar, e isso se deve muito porque a explicação utilizada não tem contribuído para reverter essa situação.

Patto (1999) assinala que os argumentos utilizados para o fracasso escolar estão diretamente ligados ao modo capitalista de compreender a realidade. O discurso capitalista persevera uma situação de dominação e manipulação em que os interesses das classes dominantes preponderam. Argumentos científicos são construídos, e mitos são elaborados sob forte influência ideológica e são utilizados para justificar porque a reprovação vigora entre os socioeconomicamente menos favorecidos.

Nesse sentido, alguns referenciais teóricos colaboram mostrando que a reprovação escolar é uma consequência social e não uma condição individual, mas não desenvolvem uma crítica contundente ao sistema do capital, prejudicando a emissão de uma análise mais real sobre o fenômeno. Destarte, as principais teorias sobre reprovação escolar ora estão atreladas aos aspectos intrínsecos a escola, ora se vinculam aos aspectos extrínsecos ao sistema educacional.

A reprovação como problema psíquico há atribuição de culpa às crianças e aos seus pais; quando está direcionada a um problema técnico a culpa fica para o professor; quando é atribuída a uma questão institucional, vincula-se a lógica excludente da educação escolar e quando a reprovação é associada a questão política, evidencia-se a cultura escolar, a cultura popular e as relações de poder que são estabelecidas.

Para Oliveira (1998 *apud* ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), existem quatro correntes de estudos que buscam explicar a reprovação ou de forma mais abrangente o fracasso escolar: a primeira percorreu até meados da década de 1960, é em grande parte defendida por psicólogos que atribuem as causas da não aprendizagem aos alunos, que por falta de inteligência, inaptidão ou motivação não aprendem.

A segunda deposita na origem social, econômica e cultural do indivíduo a responsabilidade pela falta de sucesso dos estudantes. Nesse caso, o processo de escolarização é inócuo e incapaz de alterar as chances de ascensão dos indivíduos que são fadados a não ter êxito devido a sua origem.

A terceira corrente é ancorada por pesquisas francesas, sobre capital cultural e social, entende que a escola é uma instituição de reprodução das desigualdades sociais, faz severas críticas ao sistema capitalista, porque considera que a educação está a serviço e manutenção desse sistema, a escola nesta perspectiva não interfere nas desigualdades sociais, pelo contrário, ratifica e as legitima, porque não há alteração da posição social apesar de o indivíduo passar por instituição educacional.

O quarto vetor de estudos associa a falta de sucesso com o ambiente escolar, combina diversas variáveis, como: a formação de professores; a falta de recursos didáticos-pedagógicos¹¹, a inadequação dos currículos à realidade dos alunos; a baixa escolaridade dos responsáveis e pouco envolvimento da família com a vida escolar do filho. Enfim, relaciona o fracasso escolar à família e à escola simultaneamente.

A primeira corrente de estudo acredita que as dificuldades de aprendizagem são atribuídas a aspectos de origem congênita, hereditária ou disfunções neurológicas. Baseando-se em estudos, como, por exemplo, de Darwin, sobre o princípio da evolução das espécies, foi difundido por Galton, em 1869, a aplicação de testes mentais, dando origem a um processo de medicalização do fracasso, levando os casos de dificuldade de aprendizagem a ser diagnosticados por psiquiatras, acirrando, com isso, a teoria racista que valorizava a superioridade branca em detrimento dos índios, negros e mestiços.

Segundo a perspectiva da ideologia do dom, o aluno é culpado por sua reprovação, porque é desprovido de características inatas que o capacita para os estudos, Magda Soares (2002, p. 10, grifo da autora) aborda de maneira muito apropriada esse viés ideológico:

Eis aí definida a ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um.

11 São recursos ou tecnologias educacionais utilizadas pelos professores que servem como mediadores entre o aluno e o objeto de conhecimento, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2007). No decorrer deste trabalho, em muitos momentos, o termo "didático-pedagógico" será utilizado sempre relacionado ao entendimento de que o ensino depende de mediações, que favorecem a apropriação do saber, portanto, o termo está intrinsecamente associado a didática enquanto teoria geral do ensino, procurando entender o processo em sua globalidade, abarcando princípios, condições e meios de direção e organização do ensino-aprendizagem. Coadunamos com Libâneo (2008, p. 26) quando diz: "a Didática, com base em seus vínculos com a pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente". Dessa forma, sempre que o termo for mencionado fará alusão como a prática educativa está sendo desenvolvida.

As causas das dificuldades de aprendizagem estavam localizadas apenas no aprendiz, não se cogitava a ideia de fatores relacionados à filosofia do ensino, à metodologia dos professores nem as políticas públicas implementadas, o aluno problemático era o cerne do fracasso ou do sucesso escolar, ele carregava sozinho a responsabilidade pelo êxito do sistema e, nesse sentido, a solução era cômoda, porque estava nas prescrições de tratamentos especializados para o estudante.

Os especialistas, em psicologia, passaram a se preocupar com a higienização física e mental na infância, porque buscavam a formação de indivíduos normais, que, segundo o entendimento desses pesquisadores, a pessoa normal era o indivíduo fisicamente sadio, obediente, trabalhador, colaborador e ajustado ao sistema capitalista.

A psicologia, portanto, surge como a ciência burguesa, que justifica e escamoteia a contradição entre os indivíduos e seu contexto histórico e social, legitimando através das diferenças individuais e da classificação das pessoas como mais ou menos aptas a divisão de classes na sociedade capitalista. Essa ciência referendou a acirrada seleção no âmbito do trabalho e esteve a serviço do sistema capitalista, categorizando os estudantes entre bons e maus, entre aprovados ou não (PATTO, 1999).

Contudo, a ideologia do dom foi colocada em xeque, por volta de 1960, quando algumas pesquisas comprovaram “que as diferenças naturais não ocorriam, na verdade, apenas entre indivíduos, mas entre grupos de indivíduos [...]” (SOARES, 2002, p. 11).

Estudiosos como Coleman e seus colaboradores desenvolveram uma pesquisa nos Estados Unidos, em 1966, que investigou a ausência de igualdade de oportunidades educacionais para os indivíduos em razão do sexo, da raça/cor, da religião ou da região de origem nas instituições públicas de ensino, de todos os níveis no país. Foi um estudo amplo, encomendado pelo governo, com características de pesquisa quantitativa, evidenciou que o contexto familiar dos alunos, as condições sociais, culturais e econômicas eram variáveis de grande importância para o desempenho escolar, os resultados mostraram que a escola não fazia muita diferença no desempenho, mas que havia uma relação direta entre a estrutura social e a conduta individual.

A partir de então, adentramos em uma segunda fase, onde a origem socioeconômica do aluno é um fator determinante no seu desempenho escolar, “cai por terra” a ideia da existência de raças inferiores para a afirmação de que existem culturas inferiores. Dissemina-se que o meio cultural do qual os estudantes pobres são oriundos é deficiente de estímulos, valores, hábitos e habilidades que dificultariam a aprendizagem, surgindo a teoria da carência cultural (PATTO, 1999) ou a ideologia da deficiência cultural (SOARES, 2002).

De acordo com essa concepção, as pobreza ambiental e cultural nas classes baixas produzem dificuldades no desenvolvimento psicológico, causam problemas de aprendizagem e adaptação escolar. Em outro polo, as crianças de classes dominantes, que gozam de condições de vida adequada, desenvolvem desde a primeira infância, conhecimentos e habilidades que uma vez sendo valorizados no interior da escola, permitem aprendizado e sucesso escolar.

Como assinala Patto (1999), com a teoria da carência cultural, o fracasso novamente recai sobre o aluno, porque novamente ele é o portador de desvantagens culturais e de distúrbios psicológicos que o tornam menos capaz do que os estudantes das classes mais favorecidas socioeconomicamente. Essa teoria teve ampla aceitação no Brasil, porque, de certo modo, legitimava as crenças arraigadas na cultura brasileira de que pobres, negros e mestiços eram inferiores e incapazes.

Segundo Saviani (2001), um efeito direto dessa teoria ocorreu na política de educação, que passou a ter caráter compensatório, buscou-se superar o fracasso escolar, equalizando as desvantagens dos alunos carentes em diferentes ordens, saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, etc., para que uma vez superado esses problemas, o fracasso voltaria a depender dos limites individuais, legitimando mais uma vez o viés liberal na política educacional do Brasil.

No âmbito educacional, foi um período em que houve uma secundarização dos conteúdos em favor das habilidades para o aprender, instaurado os pressupostos escolanovistas centrados no “aprender a aprender”. Levando-se em consideração a dimensão pedagógica do processo educativo, criticava profundamente os métodos baseados na memorização e nos conteúdos que não tinham sentido para os aprendizes. Na visão dos defensores dessa teoria, essas práticas contribuíam para o fracasso escolar.

Saviani (2001, p. 22, grifo do autor), ao analisar o período da Escola Nova, relata as consequências dessa concepção para a educação brasileira:

Cumprindo assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites [...]. Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a ‘Escola Nova’ o agravou. Com efeito, ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis

pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de ‘mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante’.

Por conseguinte, as teorias ambientalistas, que têm por base a “carência cultural”, são falhas, porque apesar de se apresentarem com uma nova fachada científica, não levam em conta as diferenças individuais, além disso, sugerem um padrão de cultura, promovem a segregação, explicam os insucessos escolar e profissional fundamentados em preconceitos e estereótipos, desenvolvendo a falsa ideia de que o pobre é o depositário de todos os defeitos.

A teoria da carência cultural atribui a deficiência ao oprimido, e ao propor uma igualdade de oportunidades por meio da educação, já nasce condenada, visto que parte do paradigma de que os estudantes originários dessa classe são menos aptos a aprendizagem, o que, conseqüentemente, provoca um barateamento do ensino, minimizando o valor do investimento na educação, com a justificativa de que os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso. A escolarização assim considerada não é capaz de mudar as chances de êxito dos indivíduos (PATTO, 1999).

As teorias que fundamentaram essas duas primeiras correntes são denominadas por Saviani (2001) como não críticas, porque acreditam que a educação é uma forma de ascensão social e econômica. São de origem funcional-estruturalista e economicista, atribuem a escola uma função transformadora e de mudança social a veem como um instrumento que possibilita aos indivíduos, igualdade de oportunidades, um mecanismo de sanar as desigualdades, uma instituição capaz de manter a harmonia social, por meio da introjeção de valores e papéis específicos que têm como finalidade o bom funcionamento do organismo social.

Entretanto, reconhecem, também, que apesar de a escola existir ainda permanecem os fracassos e os desajustamentos sociais, nesse sentido, ela é uma instituição meritocrática, porque só são merecedores de transformação aqueles que se enquadram em um padrão pré-estabelecido, daí os argumentos como falta de aptidão ou origem social empobrecida são utilizados como justificativa para a seleção natural, no meio escolar.

A terceira corrente surgida no final da década de 1960 e início de 1970 vem contrapor as bases teóricas funcionalistas. Para Saviani (2001), por caminhos diferentes, autores como Althusser (1943), Bourdieu e Passeron (1975), Establet e Baudelot (1971), Bowles e Gintis (1976) concluíram que a escola capitalista não é neutra, ou seja, uma instância que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, pelo contrário, a escola para esses autores, não só serve para manutenção das divisões sociais como também reproduz as

estruturas socioeconômica e cultural em seu interior, legitimando a reprodução e a dominação exercida pelas classes dominantes.

Saviani (2001) nomeou essa corrente de crítico-reprodutivista¹², porque os pesquisadores e os estudiosos que fizeram parte dela compreendiam que a escola é subserviente a uma sociedade cuja estrutura social capitalista é dominada ideologicamente por uma minoria. Dessa forma, a escola teria como papel a reprodução social e cultural das desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista, em que valoriza os padrões da elite que comanda o sistema produtivo. Eles traçaram diferentes percursos, procurando compreender como foram tecidas as engrenagens da escola capitalista e de que modo ela colaborou para manutenção do *status quo* social.

Bourdieu e Passeron (1975), no livro *A Reprodução*, decorrendo daí a denominação dessa corrente, estabeleceram que numa sociedade cindida por classes sociais, a classe burguesa possuiu um patrimônio cultural constituído de normas de falar, de condutas e de valores diferentes da classe trabalhadora, contudo, a escola ignora essas diferenças socioculturais, além de selecionar e privilegiar as manifestações e os valores da classe dominante.

Para essa corrente, os padrões adotados pela escola para julgar a competência dos indivíduos são os inerentes aos parâmetros burgueses, por isso se estabeleceu uma distância desigual entre os alunos, reverberando em um processo acentuado de exclusão escolar, contribuindo, portanto, para uma reprodução interna que espelha a reprodução social.

Em outros termos, a escola transmite e avalia uma cultura que não é neutra, sendo assim, os alunos que recebem em sua família e na sua classe social uma educação voltada para aquela cultura privilegiada pela escola, terão mais chances de sucesso daqueles que pertencem a uma cultura desprivilegiada pela escola.

Nessa perspectiva, para o estudante de origem trabalhadora, a escola representa uma ruptura de seus padrões culturais, nesta lógica, o sucesso escolar torna-se bem mais difícil, porque precisa aprender novos modelos de pensar, falar, movimentar-se e enxergar o mundo, diferente do que acontece com o aluno proveniente de uma realidade cujos padrões culturais são valorizados pela instituição educacional. A escola é considerada uma continuidade da família e da prática social, favorecendo, assim, uma aprendizagem mais significativa.

Dessa forma, a escola tem uma autonomia relativa, embora tenha uma função social, contribui para a reprodução por meios específicos como ensinar e transmitir saberes, não exclui de forma transparente, porque se assim o fizesse poderia provocar uma revolta social, mas ao aprovar os alunos que

12 Termo cunhado por Demerval Saviani na obra *Escola e Democracia*.

sabem e reprovar os que não sabem, justifica sua seletividade, contudo, aqueles que fracassam são exatamente os filhos da classe trabalhadora, tornando a escola uma instituição que reproduz e legitima as diferenças e as desigualdades sociais.

Essa explicação é a base de todas as teorias reprodutivistas, entretanto Bourdieu e Passeron (1975) tornaram sua teoria mais requintada, ao especificar alguns conceitos, entre eles: o de *habitus*, de capital cultural e de arbitrário cultural. O *habitus* é o conjunto de disposições psíquicas construídas em um determinado meio social, refletindo as estruturas desse meio, dessa maneira, apesar de os indivíduos acreditarem que possuem práticas e representações livres, as disposições psíquicas construídas por eles irão interferir diretamente em suas escolhas e em suas formas de pensar, ou seja, apesar de aparentemente terem uma liberdade, as pessoas obedecem às regras e às normas que apreenderam em seus contextos, sem que tenham consciência, isso explica o determinismo social. Ao fazer o que gostam, estão, na verdade, reproduzindo as estruturas psíquicas que elaboram em seu meio, com isso torna todos os indivíduos reprodutores das desigualdades sociais.

O Capital cultural é uma metáfora para explicar como a cultura, isto é, os valores e os significados que dão personalidade a um grupo social se transformam em uma espécie de moeda em que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças sociais. Portanto, os grupos sociais transmitem o capital cultural e o capital econômico, que são bens e serviços, e o capital social, que é uma rede de relações sociais, permite aos indivíduos terem acesso aos recursos daquele grupo, dando aos seus integrantes o sentimento de pertencimento.

O Arbitrário cultural ocorre quando a concepção cultural dos grupos e classes dominantes é imposta para toda a sociedade por meio da escola. Nessa medida, para Bourdieu e Passeron (1975), a ação pedagógica é uma violência simbólica, porque reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, inculca arbítrios culturais de um modo também arbitrário, porque se trata de uma coerção baseada em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais. Bourdieu (1997, p. 22) afirma que:

[...] a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la.

A transmissão da cultura escolar por meio de conteúdos, programas, métodos, avaliações, práticas linguísticas e relações pedagógicas é uma violência simbólica exercida sobre os alunos das classes populares, porque faz

com que percam suas identidades e suas referências, tornando-os mais suscetíveis à dominação que sofrem na própria sociedade, bem como consolida a cultura e a estrutura de classes do capitalismo. Isto posto, fica evidente na teoria de Bourdieu e Passeron (1975), que marginalizados são os grupos ou classes dominadas que não possuem capital econômico, força material, capital cultural e força simbólica.

A escola, por conseguinte, não é um instrumento de superação, mas de reprodução dessas forças, a sociedade fundada em um modo de produção capitalista está dividida em classes com interesses opostos, e a classe dominante não tem interesse na transformação por meio da escola, porque a utiliza como preservação de seu domínio, como mecanismo de adaptação evitando a transformação, com isso o fracasso pedagógico é um sucesso social da classe dominante, aquilo que é o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola, que é marginalizadora, segregadora e seletiva (SAVIANI, 2001).

As teorias reprodutivistas sofreram duras críticas por teóricos como Giroux (1986), Freitag (1986), Saviani (2001) e Snyders (2005), devido a seu caráter fatalista, determinista, principalmente, porque elas não proporcionavam uma abertura para a luta política no âmbito escolar, já que essas teorias não acreditavam que seria possível uma mudança no sistema ideológico da estrutura social, mas esses estudiosos reconheceram também que o conceito de reprodução introduzido por elas marcaram uma nova compreensão da escola, o que, conseqüentemente, permitiu que novas teorias fossem elaboradas.

Nosso entendimento sobre as teorias reprodutivistas é que elas abriram o horizonte para a superação da crença de uma escola ingênua e neutra, apesar das críticas recebidas, ainda encontramos no contexto da escola contemporânea os fundamentos de uma instituição determinada pela influência capitalista. Os mecanismos de reprodução social e cultural via escolarização continuam funcionando, e, nesse sentido, se os teóricos reprodutivistas não tivessem nos alertado sobre o assunto, não seria possível a tomada de consciência política acerca dos problemas educacionais e, ainda, estaríamos enxergando a escola como salvadora da sociedade.

O quarto vetor que explica a reprovação escolar, teve como foco caracterizar as causas internas e externas do sistema de ensino que conduzem ao fracasso escolar, aqui entendido como os processos de evasão, de reprovação, de repetência e de distorção-idade-série. Os estudos realizados sobre essa temática na década de 1990 sofreram um novo redirecionamento, incorporando críticas às teorias reprodutivistas (que se mostraram insuficientes para explicar a realidade, segundo a visão de alguns pesquisadores), bem como foi elaborada uma nova leitura para função social da escola.

Nesse ínterim, surgiram pesquisas internacionais e nacionais que buscaram abarcar o fracasso da escola em várias dimensões, sobre o ponto de

vista do aluno e da família, os aspectos internos da escola como o currículo, a formação de professores e a influência da sociedade de classes nessa dinâmica. Dentre os estudos internacionais que se destacaram podemos elencar: Bernard Charlot (2000), Lahire (2004), Dubet e Martuccelli (1998) entre outros. No Brasil, podemos citar as pesquisas de Patto (1999), Brandão *et al.* (1983), Mello (1979), Paiva (1998), Arroyo (2000) e Maria Teresa Esteban (2009).

E ainda se levarmos em consideração que o currículo escolar tem uma centralidade nessa discussão, as pesquisas que se pautaram nas teorias críticas e vêm denunciando que o conhecimento selecionado e transmitido na escola é hostil aos alunos das classes populares, e, por isso, o fracasso escolar é uma consequência decorrente desse processo, precisamos enumerar os estudos realizados por: Michael Young (1971), Henry Giroux (1983), Michael Apple (1989), José Gimeno Sacristán (1981), André Pérez Gómez (1998) e os brasileiros Antônio Flávio B. Moreira (1992), Tomás Tadeu Silva (1994), Lucíola de C. R. Santos (1995), Nereide Saviani (1994), entre aqueles que compreendem o currículo como manutenção da seletividade escolar e da exclusão social Sampaio (2000).

Charlot (2000), por meio da perspectiva antropológica, propõe que sejam pesquisadas as relações do aluno com o saber e de modo mais abrangente com o aprender, quer seja dentro, quer seja fora da escola. Para ele, é preciso compreender a trajetória de vida do aluno para que haja a superação do fracasso escolar. Para esse autor, o fracasso escolar não existe, o que há são alunos fracassados, situações de fracasso ou histórias escolares que acabaram mal.

O autor supracitado entende o aluno como um sujeito que age no mundo e é desafiado a aprender por meio da educação. Dessa forma, critica as teorias reprodutivistas e de privação cultural, porque não fizeram uma mediação entre a origem social e as trajetórias escolares dos estudantes que fracassaram, ou seja, não contemplaram as condições que se deram para apropriação do saber. Além disso, ratifica que apesar da maior parte dos alunos que fracassam serem originários das classes populares há entre eles os que possuem experiência de sucesso escolar. Sendo assim, o fracasso não pode ser explicado unicamente por fatores externos, mas deve haver uma correlação entre a história dos indivíduos e as especificidades de suas atividades no campo do saber (CHARLOT, 2000 *apud* ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Os estudos de Lahire¹³ (1997 *apud* SAMPAIO, 2000) relacionam a cultura oral e escrita de alunos provenientes de meios populares com o desempenho escolar desses segmentos. Parte problematizando Bourdieu (1963) e busca identificar entre os alunos franceses, filhos de imigrantes norte-africanos, características familiares que contribuem para o sucesso ou o fracasso escolar.

13 LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

O autor aponta como causas para o fracasso escolar a solidão dos alunos e a falta de estímulos familiares em relação à escola. Nesse sentido, indica cinco configurações familiares que interferem nessa relação: as formas familiares da cultura escrita; as condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. Alerta que quando essas configurações são desfavoráveis, as crianças não conseguem interiorizar comportamentos e atitudes esperados pelos professores, logo, são mais propensas ao fracasso.

Dubet e Martuccelli¹⁴ (1998 *apud* ABRAMOVAY; CASTRO, 2003) realizaram pesquisas relacionadas ao ambiente hostil que, muitas vezes, se instala no interior da escola. Eles ressaltaram que, em muitos casos, a escola pode representar obstáculos e restrições para o aprendizado, principalmente quando não há um meio harmônico entre professores e alunos. Ademais, salientaram que a onipotência dos docentes, transfigurada por meio de categorias e normas, pode colaborar para a construção de ambientes não acolhedores que prejudicam a socialização e o aprendizado dos estudantes e, assim, investigaram o tipo de indivíduo que a escola tem produzido, considerando as experiências desenvolvidas e as identidades elaboradas dos alunos no interior de algumas instituições de ensino.

Dentre as pesquisas nacionais uma das que mais se destacou foi a de Patto (1999), a autora foi uma das pioneiras em estudar o fracasso escolar numa abordagem crítica, a escolha por estudar o problema partiu de uma análise realizada sobre a conjuntura nacional, salientou que a reprovação e a evasão vêm persistindo por décadas no Brasil e assume cada vez proporções inaceitáveis e, ainda, reiterou que as inúmeras tentativas de solucionar o problema, ao longo dos últimos 60 anos, foram ineficientes.

Em seu livro *A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, fez uma exaustiva revisão de literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira, analisando as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, ressaltou como os princípios da sociedade liberal e as ciências positivistas legitimaram o fracasso escolar das classes trabalhadoras, transformando as desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais e culturais, por meio de rótulos e estereótipos como, por exemplo, “aluno problema”, “criança normal”, entre outros.

Na segunda parte da pesquisa, apresentou os resultados sobre os dados coletados em uma escola pública de 1.º Grau, na periferia de São Paulo, havia observado na escola, em casa e no bairro, crianças multirrepetentes e constatou que as posturas e as práticas preconceituosas presentes na escola produzem

14 DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

o fracasso escolar, referendando suas análises com base nos pressupostos de Agnes Heller (PATTO, 1999).

Todavia, podemos notar que embora o estudo de Patto (1999) tenha sido realizado há algumas décadas ainda se encontra muito atual no seio das instituições de ensino. Professores, estudantes e o próprio sistema, continua atribuindo ao insucesso escolar dos alunos, causas como problemas biológicos, psicológicos e sociais.

Zaia Brandão (2009) desde 1970 denunciava, em seus estudos, o caráter seletivo da educação pública no Brasil, ao final dessa década, publicou uma coletânea de textos com o título: “*Democratização do Ensino: meta ou mito?*”, a intenção foi debater os impasses do projeto de democratização escolar que não levava em consideração as diferenças linguísticas e culturais dos novos alunos que ingressaram no sistema de ensino, associando o fracasso escolar a essas desigualdades.

Reiterou em suas pesquisas que as investigações indicavam que a produção do fracasso escolar estava associada a inadequação do tratamento pedagógico da questão; e foi além atribuindo categoricamente que o excesso de funções atribuídas à escola favorece o desvio de atenção de sua função específica, produzindo como consequência o baixo rendimento dos estudantes. Brandão (2009, p. 101) afirma que:

[...] um dos maiores problemas do nosso sistema escolar decorre, a meu ver, das consequências sobre o processo de escolarização do embalo ideológico do discurso de prioridade à educação como solução de todos os problemas brasileiros. Ele tem servido de desconversa a respeito da urgência em se aparelhar o sistema público para oferecer escolaridade de qualidade a todos. Comparado com o desempenho de estudantes de outros países, o dos brasileiros encontra-se nos níveis mais baixos de proficiência em linguagem, matemática e ciências. Esses dados são amplamente divulgados pela imprensa; no entanto, os progressos nos indicadores de acesso e permanência na escola acabam por desviar a atenção dos baixos padrões de escolaridade oferecidos às populações mais pobres pelo sistema público. Os desdobramentos deste estado de coisas demonstram-se nefastos sobre vários aspectos: – no que se refere à baixa auto-estima (*sic*) dos alunos e das famílias; – na produção de condições de reedição de etiquetagem e preconceitos em relação às crianças e às famílias das camadas populares; – na produção de atitudes de descrença na capacidade de melhoria dos sistemas públicos de educação escolar; – no favorecimento de propostas de privatização da educação.

A partir dessa interpretação, Brandão *et al.* (1983) entendem que o estudante adentra a escola com vantagens sociais que são transformadas em

vantagens escolares e, ao final do processo, são convertidas novamente em privilégios sociais. Nesse processo, ocorre a realimentação das desigualdades sociais, porque alguns estudantes ao se inserirem no sistema escolar trazem consigo desvantagens sociais, que não superadas pela escola retornam para o meio social, gerando um ciclo de desigualdades.

Em vista disso, o processo de democratização da educação colaborou para que as sociedades de classes encobrissem por meio do discurso da ampliação da oferta de vagas, a exclusão que se fazia no interior da escola, e, por isso, ela propõe como alternativa uma educação escolar integral, sociopoliticamente comprometida com as classes populares, transmitindo a cultura valorizada socialmente como forma de munir os estudantes para emancipação e cidadania, bem como garantir aos alunos das classes populares qualidade no ensino. Brandão (2009, p. 105) expõe que:

[...] meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar. [...] Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição.

Nesse sentido, Brandão atribui muito valor a qualidade da escola, porque acredita que a instituição escolar faz diferença na trajetória de crianças e de jovens das camadas populares, e, assim, aspectos relativos aos alunos, professores e práticas pedagógicas, podem ser mecanismos de exclusão, porque todos se relacionam na produção do baixo rendimento dos estudantes.

Mello¹⁵ (1979 *apud* SAMPAIO, 2000) também retoma os fatores intraescolares como preponderantes na seletividade do ensino, ao analisar a associação entre fracasso escolar e origem social, em um dos artigos que publicou, indicou que apesar de a educação ter certa autonomia, ratificando que não é uma instância apenas reprodutora das desigualdades, os aspectos internos

15 MELLO, Guiomar N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 70-78, jan. 1979.

da escola como, por exemplo, administração escolar, conteúdos, métodos de ensino e ações para combater a evasão e a repetência influenciam no processo de aprendizagem e, desse modo, há uma necessidade que esses pontos sejam considerados, buscando adequar a escola às necessidades do seu público-alvo, dando garantia de igualdade de condições para todos tanto no acesso como nos benefícios educacionais.

Na década de 1990, Paiva (1998) aprofundou os estudos sobre as questões intraescolares, quando ao analisar o contexto de escolas de grandes metrópoles, identificou que problemas relativos à má formação dos professores, falta de pessoal de apoio, falta de manutenção associada à deterioração dos prédios escolares, indiferença e hostilidade entre professores e alunos, situações de insegurança e violência, e outros tantos problemas internos atingem diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o rendimento dos alunos, sendo determinantes para a produção do fracasso escolar. Ademais, afirmou que esse conjunto de contradições inerentes ao ambiente da escola, envolvendo pais, alunos, professores e falta de recursos colaboram para a reprovação e a repetência e impedem a construção de um ensino de boa qualidade.

Para Arroyo (1992), as estruturas escolares têm um peso no fracasso e no sucesso do estudante, porque já a quase um século mantém a mesma ossatura rígida e excludente, com uma concepção de Educação Básica calcada em um sistema seriado, em currículos gradeados e em práticas de ensino que reforçam a exclusão. Para Arroyo (2000, p. 35):

[...] o fracasso é produto da cultura da exclusão e da estrutura seletiva de nosso sistema seriado; à medida que a seriação é superada, os currículos são desgradeados e a nova organização por ciclos de formação vai sendo construída, a escola e a prática educativa vão superando a concepção de escolarização básica que inspira o sistema seriado e vai se afirmando outra concepção, mais humanista e totalizante, de educação básica.

Desse modo, o autor propõe também uma reflexão coletiva sobre o sistema escolar, identificando as ideias que prevalecem durante a expansão da escolarização básica no Brasil. Segundo o pesquisador, a expansão da educação esteve sempre vinculada ao mercado produtivo, as demandas incluídas na educação foram aquelas consideradas indispensáveis para a inserção eficaz do indivíduo nos processos de produção, conseqüentemente, à medida que, no âmbito social, a estratificação e a divisão social do trabalho tornaram-se mais competitivas e seletivas para ascensão ou exclusão na sociedade, no interior da escola os níveis de escolarização e os conteúdos programáticos foram sendo mais refinados e utilizados como critérios para credenciar ou excluir os estudantes.

Esteban (2009) buscou respaldo em Boaventura Sousa Santos (2006), para ancorar suas hipóteses sobre o fracasso escolar, fez uma crítica contundente a escola porque acredita que ela vem silenciando e promovendo a invisibilidade da história, da cultura, dos conhecimentos e dos contextos dos sujeitos que são oriundos das classes populares. Com isso, a manutenção do fracasso escolar, segundo Esteban (2008), está entrelaçada na constituição da escola com práticas que sustentam a colonialidade do poder, visto que legitima e subalterniza os conhecimentos trazidos para sala de aula. Ao reconhecer um único universo de conhecimentos e conjunto de valores como expressão da qualidade educacional, legaliza a escola como um espaço homogêneo, onde não é observada a pluralidade de conhecimentos e culturas.

Diante disso, Esteban (2008) aponta que as avaliações internacionais que quantificam a qualidade da educação reforçam práticas escolares e assunção de valores e perspectivas dos grupos hegemônicos, desqualificando outros saberes presentes nos grupos subalternos. Conforme Esteban (2008, p. 16):

[...] a persistência do fracasso, mesmo que sob formas renovadas e resignificadas, mantém, no silêncio e na invisibilidade, os fios socioculturais que o produzem e o papel da escola na solução/produção dos graves problemas sociais: o sucesso escolar não garante a inclusão socioeconômica que, por sua vez, também não é suficiente para resolver os problemas sociais, porém, o fracasso na escola oferece uma explicação convincente para a subalternidade e marginalização.

A autora alerta que não se trata de desprezar na escola os conhecimentos da língua nacional e de Matemática, que são conteúdos, geralmente, analisados nas avaliações internacionais em educação, mas, para a pesquisadora, é preciso questionar as formas como esses são incorporados no cotidiano escolar.

Considerando todas as perspectivas apresentadas sobre reprovação e, conseqüentemente, retenção escolar, podemos ratificar que esse fenômeno é complexo e pode ser explicado de diversas maneiras, conforme os aspectos envolvidos em sua produção. Entretanto, corroboramos com Ribeiro (1991), quando afirma existir no Brasil uma “pedagogia da repetência”, por compreender que a persistência de altas taxas de reprovação no país pode indicar que faz parte da filosofia de o ensino aceitar o insucesso do aluno como algo normal, sugerindo, portanto, um importante traço da nossa cultura pedagógica. Essa cultura da reprovação tem sérias conseqüências para educação brasileira, consistindo em um dos principais obstáculos para a universalização da Educação Básica, além de outros desdobramentos que são apontados por muitos autores quando analisaram o fenômeno.

Dore e Lüscher (2011) apontam que os efeitos negativos da reprovação vão além, podem promover uma estigmatização dos alunos, favorecendo sua discriminação na escola e aumentar a probabilidade de futuras reprovações. Ribeiro (1991) corrobora apontando que o aluno que foi reprovado tem mais chances de ter reprovação novamente do que outro novato na série, levando-nos a constatar que reprovação gera reprovação.

Abramovay e Castro (2003) identificaram, em sua pesquisa, que a repetência pode gerar um sentimento de perda de tempo, sendo um entrave na concretização do projeto de vida do jovem e, quando ocorre no Ensino Médio, esse sentimento se agrava, porque impede o aluno de ingressar no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

Numa análise mais ampla, levando em consideração o sistema educacional geral, a repetência emperra o fluxo educacional, elevando sobremaneira o custo por aluno tanto para escola quanto para a família. Nesse sentido, Celso Vasconcellos (2005) postula que a reprovação deve ser superada, porque é fator de discriminação e seleção social; é fator de distorção do sentido da avaliação; pedagogicamente não é a melhor solução; não é justo o aluno pagar por eventuais deficiências do ensino; tem um elevado custo social e toda criança é capaz de aprender.

Constatamos nos dados expostos até aqui que, por muitos anos, o acesso à escola pública e gratuita foi negado para a maioria da população, como também, muitos dos sujeitos incluídos, foram excluídos durante o processo. Dessa forma, em face de já termos apresentado os problemas de acesso e da qualidade da Educação Básica e Profissional no Brasil e conceituado a exclusão escolar (evasão e reprovação), a partir de agora iremos exemplificar como esses processos estão ocorrendo na Rede Federal de Educação Tecnológica. Para tanto, no próximo capítulo, exibiremos os resultados de uma pesquisa realizada em um dos *campi* do IFBA, para que a partir desse parâmetro seja possível compreender como as políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de nível médio se reverberam, na prática, e, porque a exclusão escolar ainda é uma realidade persistente nessa modalidade de ensino.

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

CAPÍTULO 3

EVASÃO E REPROVAÇÃO ESCOLAR: uma realidade persistente na rede federal de ensino

Em análises preliminares, percebemos que embora a Rede Federal de Educação Tecnológica tenha conquistado grande expansão a partir dos anos 2000, o que reverberou em acesso por meio de matrículas para muitas parcelas da população antes excluídas, paradoxalmente vem amargando resultados negativos no que tange à evasão e à reprovação escolar.

Pesquisas realizadas pelo Setec/MEC, conforme Tabela 6, a seguir, indicam que a evasão e a retenção escolar não são problemas localizados em uma instituição específica da Rede Federal de Educação Tecnológica, mas um gargalo que permeia toda a rede, a ponto de o MEC lançar, em 2011, um documento orientador para a superação desses problemas.

Tabela 6 – Taxa de evasão, retenção e conclusão por nível e tipo de curso, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, entre 2004-2011

Nível	Tipo do curso	Taxa de evasão	Taxa de retenção	Taxa de conclusão
Educação Básica	Técnico integrado para estudantes na 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: Documento orientador para a superação da evasão e da retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Setec/MEC, 2011.

Diante dessa conjuntura, os dados que apresentaremos neste capítulo são os resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida em um dos *campi* do IFBA, e teve como objetivo analisar as causas da evasão e da reprovação escolar dos alunos matriculados, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio deste *campus*.

A escolha por pesquisar um *campus* e não todos os *campi* do IFBA tem relação com a opção metodológica que fizemos e com o extenso distanciamento

geográfico entre as escolas que compõe a instituição, não queríamos utilizar apenas dados quantitativos, priorizamos realizar o acompanhamento do grupo envolvido por meio de entrevistas e grupos focais, neste sentido, seria complicado aplicar estas técnicas com grande quantidade de participantes localizados em distâncias longínquas na Bahia, haja vista que os 22 *campi* da instituição estão espalhados em todo o território baiano.

Tabela 7 – Evolução nas matrículas dos cursos técnicos de nível médio, IFBA, *campus* pesquisado, 1999-2015

Ano	1999	2002	2005	2008	2011	2015
Matrículas	235	251	304	400	609	898

Fonte: Educacenso, Inep, 2015.

Nota: Estão incluídas as matrículas nos cursos propedêuticos, integrados e subsequentes.

Tabela 8 – Taxa de evasão nos cursos integrados de nível médio, IFBA, *campus* pesquisado, 2011-2015

Curso	Índice de Evasão%				
	Ano				
	2011	2012	2013	2014	2015
Informática	71	18,8	23,75	76,29	33,33
Meio Ambiente	0	5,97	18,40	63,84	14,60
Edificações	62,2	21,53	17,24	64,25	9,70

Fonte: Relatórios de Gestão IFBA, 2011-2015.

Podemos perceber, conforme dados apresentados nas Tabelas 7 e 8 que realmente existiu um significativo aumento no número de matrículas, a partir de 2008, nos cursos de nível médio do *campus* pesquisado, evidenciando uma intensa democratização no ingresso dos estudantes a instituição, contudo, um processo efetivo de inclusão envolve acesso e condições de permanência, e, nesse aspecto, podemos constatar, por meio dos índices de evasão, Tabela 8, que existe um fosso entre a inserção desses novos estudantes e a efetiva conclusão dos estudos.

Diante do exposto, para que se compreenda o processo de exclusão escolar no *campus* escolhido para pesquisa e elucidar o fluxo traçado pelo público dos Cursos Integrados ao Ensino Médio na escola, fizemos um recorte temporal 2013-2016, selecionando 189 estudantes que ingressaram na instituição em 2013, nos três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que o *campus* possui, isto é, nos cursos de Edificações, Meio Ambiente e Informática e acompanhamos suas trajetórias até o ano letivo de 2016.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa e teve como procedimento metodológico o estudo de caso subsidiado pelas

técnicas de análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e questionários.

A utilização de várias fontes de evidências permitiu uma visão multidimensional do contexto da realidade, o *corpus* de análise constitui-se dos dados secundários obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, documental e dos questionários aplicados pela instituição, já os dados primários foram adquiridos por meio dos questionários aplicados aos alunos reprovados e aprovados pelos Conselhos de Classes, bem como os questionários encaminhados aos docentes e por via das entrevistas individuais aos gestores e dos grupos focais realizados com os estudantes. A fim de melhor elucidar os instrumentos e as coletas de dados as Tabelas 9 e 10, a seguir, descrevem sucintamente quanto da amostra foi efetivamente contemplado na pesquisa.

Tabela 9 – Amostra de dados primários, IFBA, *campus* pesquisado, 2017

	DADOS PRIMÁRIOS				
	Entrevista Gestores	Grupo Focal Alunos do 4º ano	Questionário Alunos Reprovados	Questionário Alunos Aprovados pelo Conselho de Classe	Questionário Docentes
Amostra	8	58	45	28	40
Aplicados			45	28	40
Respondidos/ Realizados	8	43	30	20	14
Total (%)	100%	74%	67%	71%	35%
Margem de Acerto	100%	90,3%	89,6%	88,1%	78,6%

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Tabela 10 – Amostra de dados secundários, IFBA, *campus* pesquisado, 2017

	DADOS SECUNDÁRIOS		
	Alunos transferidos	Alunos jubilados	Alunos desistentes
Amostra	42	20	26
Aplicados	20	13	14
Respondidos/ Realizados	20	13	14
Total (%)	47,6	65%	53,8

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários dos questionários aplicados pelo IFBA – *campus* pesquisado.

A categorização e a organização dos dados são fundamentais para que o pesquisador consiga compreender o arcabouço de informações obtidas e

tirar conclusões mais fidedignas. Nesse sentido, o poder de abstração e a capacidade de concatenar as informações são de extrema importância para análise do material coletado.

Desse modo, *a priori*, partimos para exploração do material reunido, construímos operações de codificação, classificamos e agregamos informações, construindo os indicadores de análise a partir do referencial teórico e, nessa perspectiva, apontamos três grandes categorias que julgamos ser basilares para o problema da evasão e da reprovação escolar: fatores externos, fatores internos e fatores individuais que influenciam a evasão e a reprovação.

3.1 Exclusão escolar: expressão da exclusão social

É compartilhada a ideia entre os envolvidos no processo de Educação Profissional que para além de garantir a democratização da oferta, é necessária a adoção de ações que promovam a permanência, o êxito dos estudantes e as inserções socioprofissional e educacional dos egressos.

Nessa perspectiva, embora se veicule o discurso da democratização do ensino profissional, nota-se uma contraditória relação entre acesso e permanência, uma vez que se flexibiliza o acesso da população aos cursos ofertados, mas não há mudanças efetivas nas estruturas que estão cristalizadas no âmbito da escola. O currículo, as práticas pedagógicas, a gestão e os mecanismos de avaliação podem não ter sofrido alterações para atender à diversidade multicultural, que é inserida com o processo de abertura da escola para o público recentemente incluído.

Vale destacar que flexibilização não significa menos qualidade ou educação diferente para o novo público, a Constituição em seus artigos 206 e 207, bem como a LDB, no artigo 3.º, inciso IX, regulamentam como princípio basilar que a educação deve garantir padrão de qualidade. Nessa perspectiva, a instituição de ensino ao homogeneizar alguns valores e práticas e colocá-los como universais, desprestigia os conhecimentos prévios dos alunos provenientes de condições culturais diversas daquela que a escola tradicionalmente tem como parâmetro.

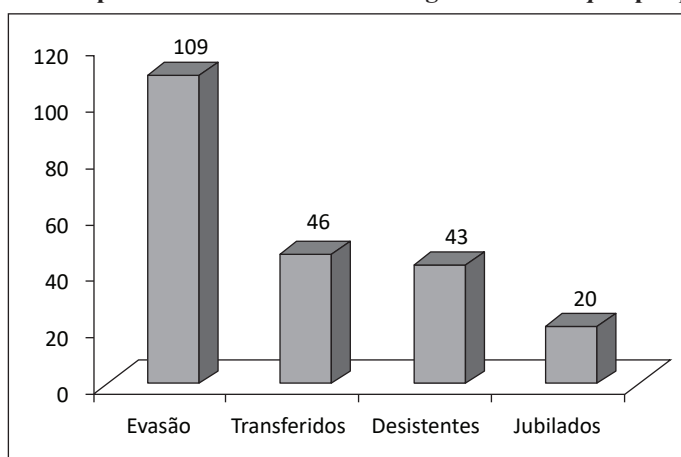
Para Bourdieu (2007, p. 55), a escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, porque: “os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros”. Isso se dá em virtude de que a escola que temos serve de instrumento de dominação, de reprodução e de manutenção da classe burguesa.

Muitas vezes, a escola se limita a reproduzir, no seu interior, a desigualdade de oportunidades que caracteriza a estrutura da nossa sociedade, o que

é um paradoxo, pois, promove o acesso ao elevar o número de matrículas, mas exclui, induzindo o estudante a desligar-se da escola por acreditar que não possui o capital cultural necessário.

Em linhas gerais, podemos deixar marcas de violência simbólica incutidas de diversas formas, como, por, exemplo, no currículo dos cursos, que não valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e privilegiam conteúdos historicamente construídos pela elite burguesa, nas práticas pedagógicas presentes no processo de ensino-aprendizagem, que são, muitas vezes, tradicionais e impedem que os estudantes com um capital cultural diverso do exigido não consigam compreender o conhecimento proposto, entre outros.

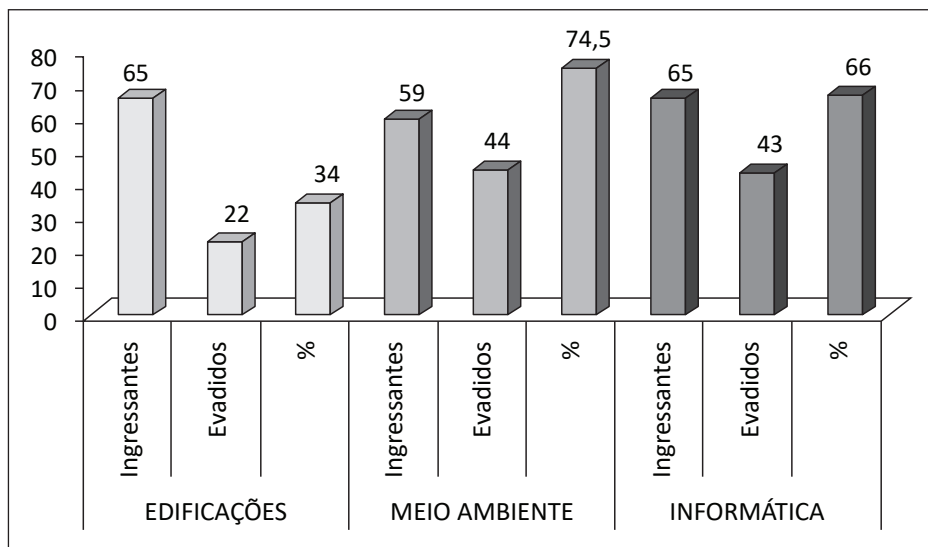
Gráfico 8 – Tipos de evasão nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Dos 189 alunos que ingressaram em 2013, apenas 80 estudantes concluíram o ano letivo de 2016, cento e nove evadiram da escola, desse modo, a taxa de evasão girou em torno de 57,6%. Este índice elevado compreende os estudantes que foram transferidos, os jubilados (que perderam a vaga por reprovação) e os que abandonaram/desistiram do curso.

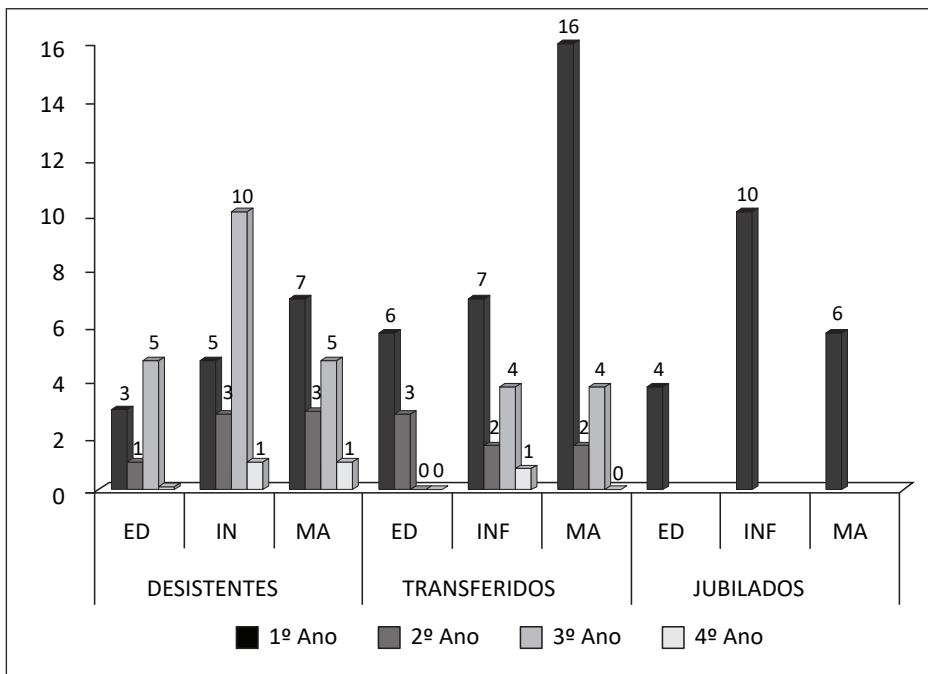
Gráfico 9 – Evasão por curso nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

O Gráfico 9 aponta o Curso de Meio Ambiente como o que teve o maior número de evasão no recorte temporal utilizado pela pesquisa, 74,5% dos alunos que ingressaram no curso não permaneceram, seguido por 66% de evasão em Informática, já o curso de Edificações obteve a menor taxa, 34%, se compararmos com os outros dois cursos, contudo, ainda é uma taxa muito alta.

Gráfico 10 – Comparação de evasão entre os alunos ingressantes em 2013, nos cursos integrados do IFBA, *campus* pesquisado, por curso e ano



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

É possível constatar no Gráfico 8 que a maioria dos alunos que saíram dos cursos integrados foram por meio de transferências, o que nos leva a inferir que eles não abandonaram os estudos definitivamente, isto é, não foi uma evasão do sistema educacional, mas uma opção por outra instituição escolar, conduzindo-nos, portanto, a investigar com mais persistência os motivos dessa escolha.

Ao fazermos uma análise do Gráfico 10, verificamos que as séries que apresentam maior evasão em todos os cursos são o 1.º Ano seguido do terceiro. Havendo grande concentração de transferidos e jubilados na primeira etapa formativa, e desistentes na terceira. Esse resultado é um forte indicador de dois problemas que foram elencados pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas e nos grupos focais.

O primeiro e, talvez, o de maior notoriedade é que a evasão, nos cursos integrados do *campus*, está intimamente relacionada à reprovação escolar. Já o segundo, também, reiteradamente apontado pelos envolvidos, é que a faixa etária dos alunos com mais de 18 anos e a pressão da sociedade para o ingresso no Ensino Superior colaboram para que muitos estudantes deixem

os Cursos Integrados no 3.º ano e busquem a conclusão do Ensino Médio, por meio exames supletivos. A seguir, depoimentos de envolvidos na pesquisa.

[...] a evasão é no primeiro ano, também em função desse choque de realidade, e se o aluno perde no primeiro ano, no próximo ano, a probabilidade dele evadir é muito maior [...] (GESTOR 4).

Alguns são reprovados por mais de uma vez na instituição e completam 18 anos e procuram outros caminhos para entrarem na universidade. Até mesmo porque completam 18 anos e ainda estão no nível médio, como existe a possibilidade de conclusão do nível médio pelo Enem fazem essa opção para irem para a Universidade (PROFESSOR 1).

Tivemos alguns colegas que foram aprovados no Enem e desistiram do curso para estudar, inclusive tem um que está aqui no campus cursando Engenharia Civil (GRUPO FOCAL C).

A leitura que fazemos dessas declarações é que temos no *campus* uma clara exclusão na escola, como bem aponta Ferraro (2004), uma instituição que inclui, flexibilizando a entrada com ampliação de vagas e por meio de cotas, para depois excluir, já que os dados demonstraram que não garantimos a permanência nem da metade dos alunos que ingressaram nos cursos integrados em 2013, na instituição.

Estatisticamente estamos ratificando um contexto em que taxas exponenciais de evasão revelam as exclusões internas que ocorrem nos sistemas de ensino, sendo assim, a realidade apresentada pelo *campus* converge para uma confirmação de uma estatística histórica, como vimos no Capítulo I, em que a democratização do acesso não assegura a efetiva conclusão dos estudos.

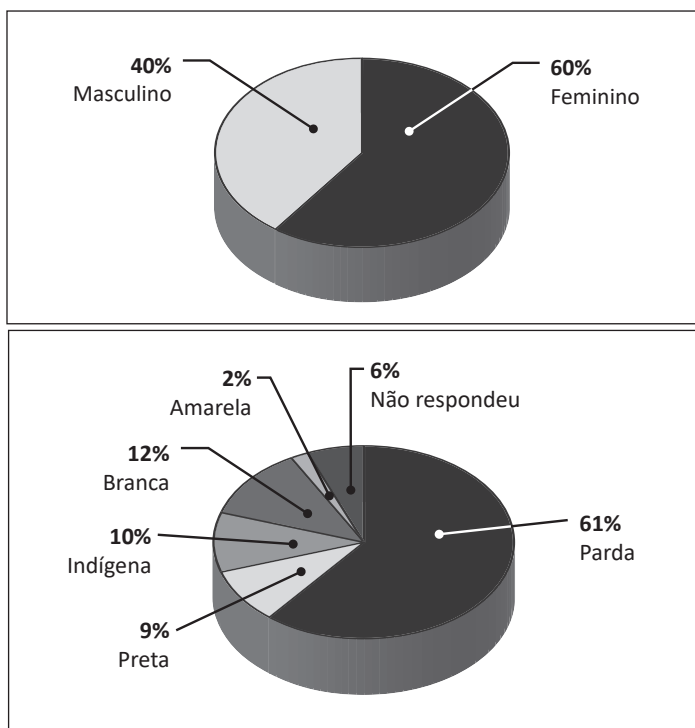
Em decorrência disso, ao analisar a realidade do *campus* pesquisado e relacioná-la com a teoria de Bourdieu (2007), não é difícil entender o número elevado de alunos que evadem porque não se identifica com o arcabouço teórico-metodológico e estrutural da instituição, isto é, para além da abertura de vagas e da política de cotas que o IFBA implementou, é necessário garantir que os processos educativos internos de aprendizagem assegurem a permanência desse público e a conclusão de seu percurso escolar.

Não obstante, faz necessário indagar: **Quem são os estudantes evadidos nos cursos integrados do *campus* pesquisado?** O delineamento do perfil do aluno evadido no curso é determinante para propor e avaliar políticas educacionais dentro da instituição, bem como reorientar o currículo e o processo didático-pedagógico, porque ao caracterizarmos o estudante que está mais propenso à evasão é possível engendrar ações para extinguir o problema antes que ele venha a ocorrer.

Sendo assim, Dore e Lüscher (2011) relatam a necessidade de que haja políticas públicas que canalizem esforços para prevenção e combate à evasão, tendo por lastro, o acompanhamento sistêmico dos estudantes com perfis que indicam o surgimento do fenômeno.

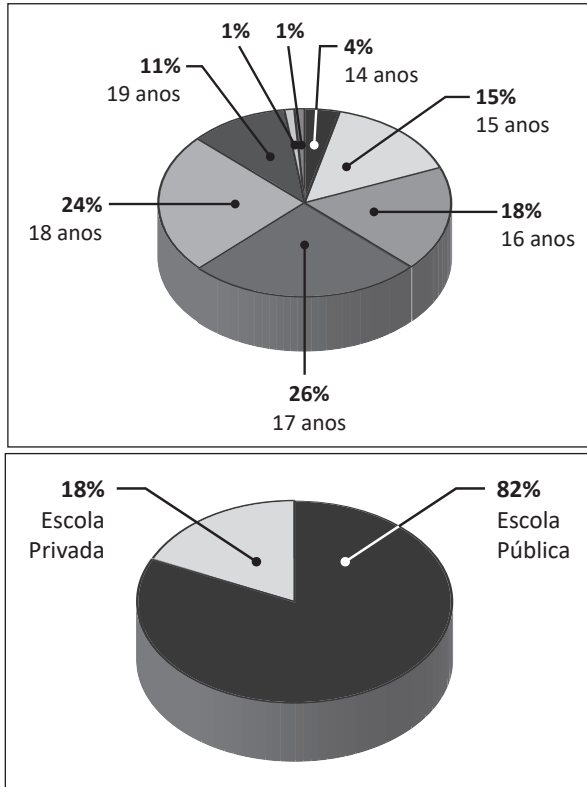
Os resultados, a seguir, são secundários, compilados dos questionários aplicados pelo IFBA e das fichas de matrículas dos alunos.

Gráficos 11 e 12 – Sexo e cor/etnia dos alunos evadidos nos cursos integrados do IFBA, ingressantes em 2013, *campus* pesquisado



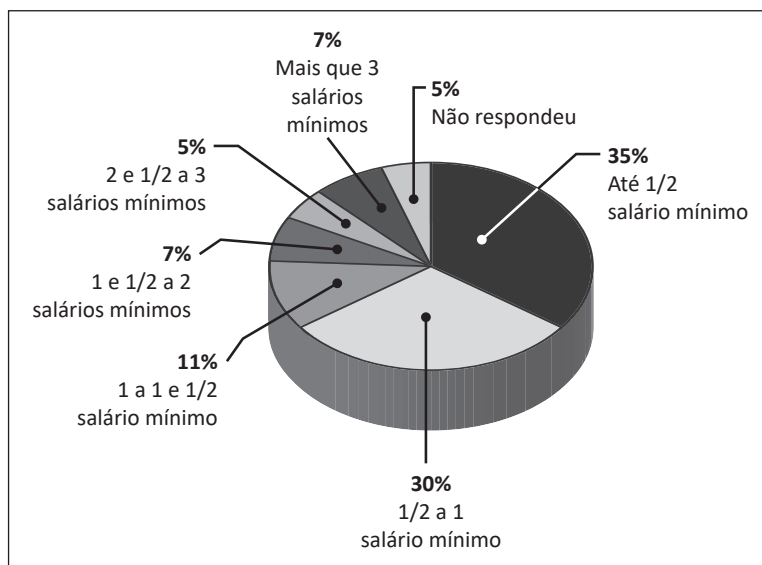
Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Gráficos 13 e 14 – Faixa etária e origem escolar dos alunos evadidos nos cursos integrados do IFBA, ingressantes em 2013, *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Gráfico 15 – Renda *per capita* familiar declarada pelos alunos evadidos nos cursos integrados do IFBA, ingressantes em 2013, *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Os Gráficos 11 e 12 revelam que a maioria dos alunos evadidos é do sexo feminino e de cor parda e se adicionarmos a cor preta, que consideramos como uma das características fenotípicas da etnia negra, esse percentual se intensifica, subindo para 70%. Enfatizamos que não englobamos a etnia negra como uma das categorias no estudo, porque utilizamos os dados das matrículas e esses estão em consonância com a terminologia que o censo escolar utiliza, separando com isso preto e pardo.

Outro dado importante é o percentual de indígenas, 10% dos evadidos se declararam índios ou descendentes, e isso se deve principalmente porque o *campus* é contemplado pela Resolução nº 10, de 01 de junho de 2006, do Conselho Diretor do IFBA, que estabelece reservas de vagas, ou seja, cotas para indígenas e índios descendentes, nos processos seletivos para ingresso nos cursos oferecidos pela instituição, facilitando, portanto, o ingresso, mas como percebemos no gráfico 12 a permanência não é assegurada.

O Gráfico 13 apresenta a faixa etária em que os alunos evadidos geralmente abandonam o curso na instituição, a idade considerada foi a que o estudante tinha no período de afastamento do curso. Podemos observar que a maior parte dos alunos que saiu estava com uma idade entre 17 e 18 anos, ao compararmos essa idade com a informação que já apresentamos sobre a evasão estar concentrada nos primeiros anos dos cursos, podemos conjecturar

que o fator idade pode ter pesado na escolha em sair da instituição, haja vista que os cursos integrados no *campus* têm quatro anos letivos, o que certamente demandaria mais tempo para conclusão, terminando o curso com uma idade superior a 20 anos.

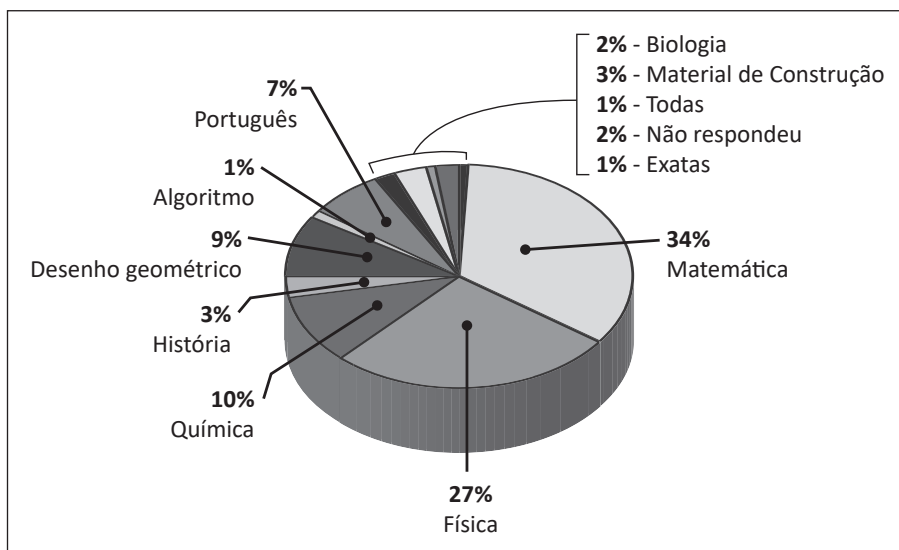
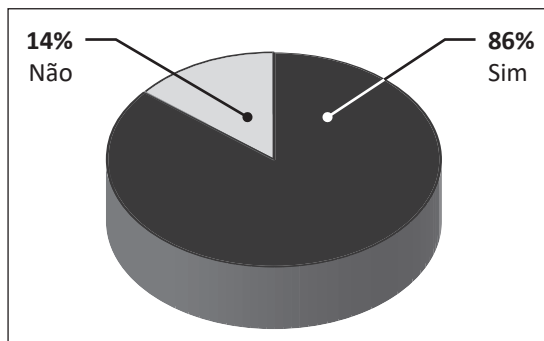
Ao fazermos uma análise do Gráfico 15, podemos observar que uma grande parte dos alunos evadidos nos cursos integrados possui condições econômicas periclitantes, a maioria tem renda *per capita* inferior a um salário mínimo.

Queremos chamar atenção que embora o IFBA seja uma instituição pública, o *campus* é localizado em uma área distante dos espaços residenciais da cidade, dessa forma, o custo diário para chegar e se manter nela não é baixo. Esse contexto se agrava ainda mais, porque os currículos dos cursos são repletos de disciplinas e, muitas vezes, os alunos precisam permanecer no local, no contraturno, para participar de atividades acadêmicas, logo, a condição econômica do estudante pode ser um fator de risco, colaborando para a evasão escolar, uma vez que alimentação, transporte e material didático são custos diários e devem ser considerados.

Com relação ao tipo de escola em que cursaram o Ensino Fundamental, oitenta e dois por cento dos alunos evadidos são originários de escolas públicas, conforme informações que constam no cadastro de matrículas preenchido, apenas 18% são oriundos de escola privadas. Essa informação apenas aos resultados obtidos por esses alunos durante suas trajetórias nos cursos integrados no IFBA, pode expressar um diagnóstico parcial da qualidade do Ensino Fundamental na região, além de evidenciar as fragilidades e as potencialidades da educação tanto pública como particular do município onde o *campus* se localiza.

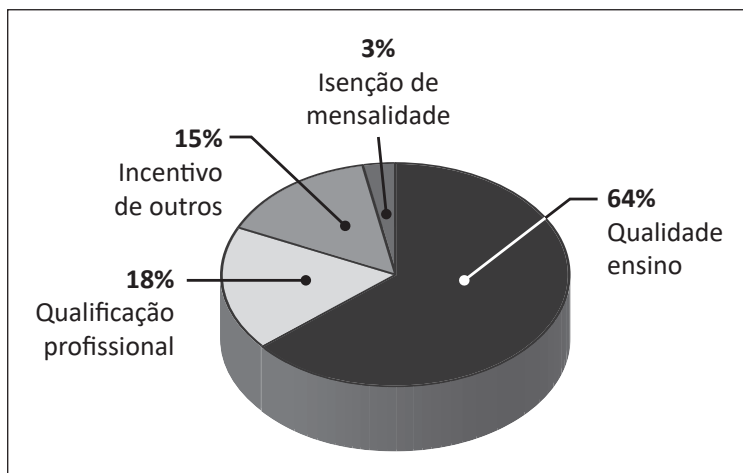
Quando os 47 alunos, que preencheram o questionário aplicado pela escola, foram questionados sobre se tinham interrompido a escola no Ensino Fundamental, em algum ano letivo, 90% deles responderam indicando que nunca haviam desistido de estudar, dos 10% que declararam já ter abandonado, apontaram que o tempo médio de abandono foi de, pelo menos, seis meses, justificaram a saída por dificuldades financeiras, tratamento médico, ter mudado de cidade, para estudar para o vestibular e, também, por morar na zona rural, com isso tinham dificuldade para se deslocar para a zona urbana da cidade.

Gráficos 16 e 17 – Dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos evadidos



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Outro dado de grande relevância para a pesquisa foi acerca das dificuldades de aprendizagem mencionadas pelos alunos evadidos, 86% dos alunos que responderam ao questionário declararam possuir dificuldades nas disciplinas que cursaram e destacaram as disciplinas exatas como aquelas em que apresentaram o maior grau de dificuldade, principalmente as disciplinas de Matemática, Física e Química, denotando, com isso, uma fragilidade nessa área do currículo e, possivelmente, nos processos didáticos empregados.

Gráfico 18 – Motivação para ingressar no IFBA

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

A qualidade do ensino, de acordo com o Gráfico 18, foi a principal motivação que os alunos que evadiram atribuíram para ingressar nos cursos integrados do IFBA, no entanto, é crucial lembrar que os cursos integrados são também cursos profissionais e apenas 18% desses estudantes declararam que se inseriram na instituição com a expectativa de uma qualificação profissional, essa informação é preocupante, porque denota que muitos estudantes apenas têm conhecimento sobre o que é um curso profissional após sua inserção na instituição, a ignorância causa frustração, pois, muitos deles não se identificam com o curso que escolheram, provocando, por consequência, evasão escolar por transferências ou desistências.

Levando em consideração os percentuais mais elevados nos dados obtidos durante a investigação **o perfil do aluno em situação de evasão nos cursos integrados do *campus* pesquisado é, em sua maioria, de estudantes do sexo feminino, com idade em torno de 17 anos, de etnia negra, com renda familiar *per capita* entre $\frac{1}{2}$ e 1 salário mínimo e oriundo de escola pública.**

No que tange ao sexo dos evadidos, vale ressaltar que devemos considerar também o percentual de entrada de alunos do sexo feminino e masculino que ingressaram, ou seja, dos 189 estudantes ingressantes, 110 alunos eram do sexo feminino e 79 do sexo masculino. Sendo assim, o número de evadidos deve ser comparado com a quantidade de cada sexo que ingressou, e não apenas com a taxa de evasão geral, o que revela dizer que 58% dos alunos do sexo feminino e 56% do sexo masculino que ingressaram, evadiram, logo, percebemos que as taxas são muito próximas, e a questão da evasão não se

trata de uma questão de gênero. A avaliação possível para que mais meninas evadam é o fato de ter um número maior de matrículas delas, na instituição.

Quanto ao perfil de evasão encontrado na pesquisa, em relação ao negro e ao pobre serem as principais vítimas, fica comprovado que são exatamente as ditas minorias sociais as excluídas do sistema escolar, ou seja, o mesmo sistema que inclui eles através das cotas, expulsa-os categoricamente, é a famigerada inclusão excludente em que Cury (2008, p. 217) alerta:

[...] os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda. Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela.

Esses dados se tornam ainda mais perversos quando indiretamente é atribuída a falta de sucesso ao próprio aluno, na medida em que o discurso meritocrático é utilizado como argumento para a exclusão, isto é, quando o sistema justifica a evasão do aluno induzindo o estudante achar que saiu, porque não se adequou, é menos capaz. Enfim, por questões exclusivamente individuais.

A escola assim entendida conserva as desigualdades e reproduz as classes sociais internamente. Bourdieu e Passeron (1975) apontam que a função da escola é de reprodução, porque ao tratar todos os alunos como iguais em direitos e deveres sancionam as desigualdades sociais em seu interior “consegue tão mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons e de méritos” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 218).

A questão da seletividade escolar permanece independentemente da expansão e da democratização da Educação Profissional, ocorre atualmente, dentro do sistema, uma espécie de exclusão velada que utiliza como escudo o discurso capitalista meritocrático. Partindo dessa premissa, fizemos uma triangulação dos dados coletados, utilizando os questionários aplicados aos alunos reprovados ou aprovados pelos Conselhos de Classes, aos professores, e através das informações que foram apreendidas nos grupos focais e nas entrevistas com os membros da gestão. Associados a esses dados primários também dispomos dos contidos nas planilhas de resultados finais e nas fichas de matrículas fornecidas pelo *campus*.

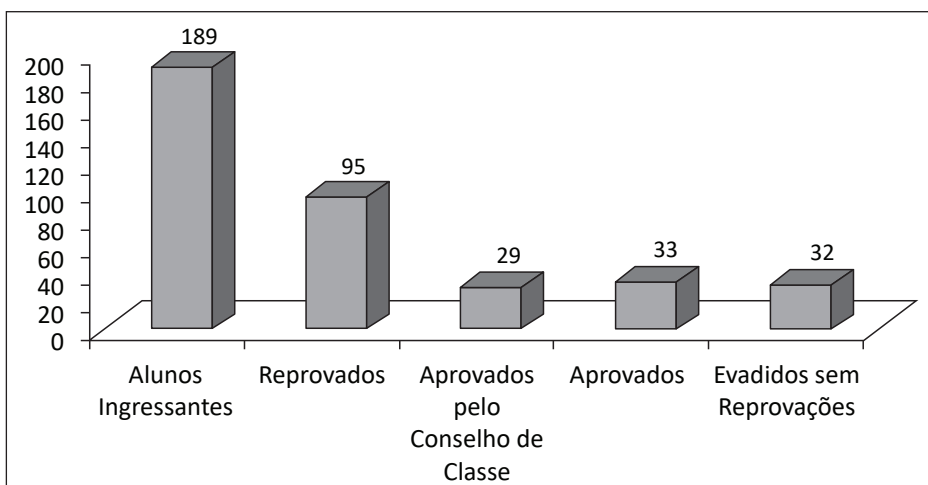
Tabela 11 – Fluxo escolar dos estudantes ingressantes em 2013, nos cursos integrados, IFBA, campus pesquisado, 2013-2016

	1º ano		2º ano		3º ano		2º ano		3º ano		4º ano					
	2013	2014	2014	2015	2015	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016				
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%				
Matriculados	189	100	80	100	85	100	51	100	72	100	6	100	39	100	61	100
Aprovados	55	29	22	27,5	47	55	20	39	51	71	0	0	13	33	55	90
Aprovados pelo Conselho de Classe	30	16	18	22,5	25	29	17	33	10	14	1	16,5	4	10,5	2	3,5
Reprovados	80	42	20	25	11	13	7	14	2	3	1	16,5	3	8	1	1,5
Transferidos	22	12	7	9	2	2	5	10	5	7	0	0	4	10,5	1	1,5
Desistentes	2	1	13	16	1	1	2	4	4	5	4	67	15	38	2	3,5
Jubilados	0	0	20	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

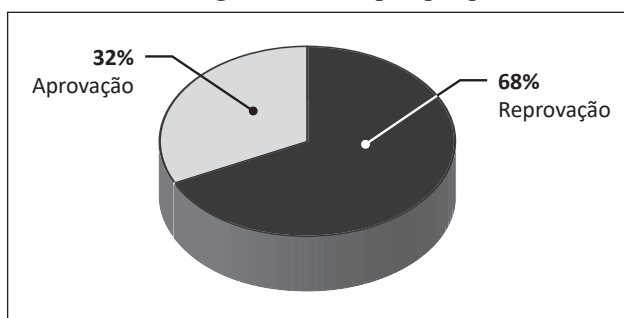
Nota-se, na Tabela 11, que o fluxo escolar nos cursos integrados foi bastante comprometido durante o período pesquisado, dos 189 alunos que ingressaram na instituição apenas 57 conseguiram concluir os cursos no período mínimo de integralização curricular, o que equivale a uma taxa de apenas 30%. Contudo, esses resultados ficam mais graves quando avaliamos de forma mais aprofundada as taxas de reprovação ou aprovação por Conselho de Classe.

Gráfico 19 – Total de alunos ingressantes, em 2013, reprovados e aprovados pelos Conselhos de Classe



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Gráfico 20 – Taxa de aprovação e reprovação nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Observa-se nos Gráficos 19 e 20 que dos 189 alunos ingressantes, cinquenta por cento (95 alunos) foram reprovados e retidos pelo menos uma vez

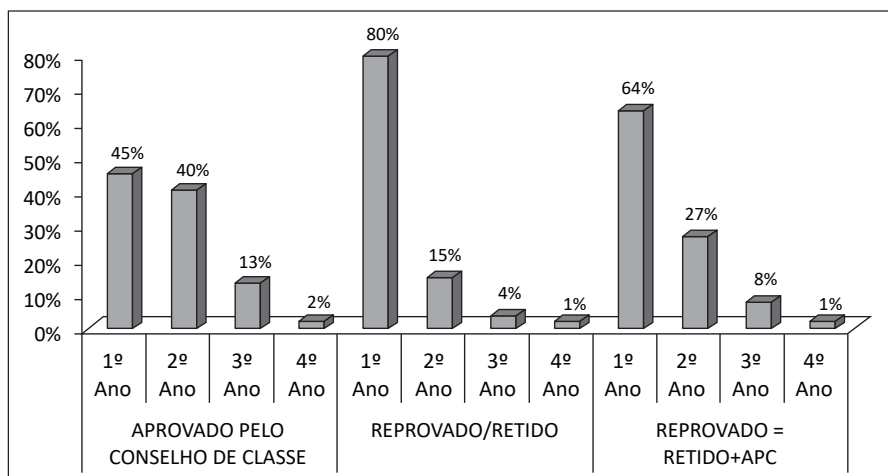
durante o percurso escolar, e essa taxa sobe para 68% quando adicionamos aqueles que foram reprovados, mas não foram retidos, porque obtiveram aprovação mediante o Conselho de Classe.

No tocante aos 95 alunos reprovados, cabe esclarecer que 20 foram jubilados (perdeu a vaga na escola), 25 ainda estavam na escola no período pesquisado e 50 desistiram ou foram transferidos. Entre os 29 estudantes aprovados por Conselho (APC), vinte e quatro terminaram o curso, dois desistiram e três foram transferidos. Apenas 33 alunos dos 57 que concluíram os cursos foram aprovados com êxito, vinte e quatro alunos apesar de terminarem no tempo de integralização mínima foram aprovados por meio de Conselhos de Classes.

No que tange aos alunos aprovados pelos Conselhos de Classes, é válido elucidar que a discrepância entre a soma de aprovações pelo Conselho de Classe exposta na Tabela 11 e o número apresentado no Gráfico 19, isso ocorreu, porque 29 estudantes, entre os 189 estudados, foram aprovados em Conselho de Classe, em média, três vezes, ao longo de suas trajetórias, na escola, ou seja, aconteceram 107 aprovações por Conselhos de Classes, e vinte e nove alunos foram contemplados com esse recurso pedagógico.

Diante dessa taxa proeminente de aprovação por Conselho é importante esclarecer como ocorre esse processo. O estudante aprovado pelo Conselho de Classe foi reprovado por nota, no entanto, não foi retido na etapa formativa que estava cursando, após uma análise mais aprofundada realizada pelos professores e pela equipe pedagógica da instituição o Conselho o promoveu para a etapa subsequente do curso.

Gráfico 21 – Taxa e tipo de reprovação entre os alunos ingressantes em 2013, por etapa/ano



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Averigua-se, no Gráfico 21, que o baixo desempenho entre os alunos estão concentrados nos primeiros anos dos cursos, havendo um grande contingente de estudantes que são retidos na mesma etapa formativa, todavia, é possível identificar que à medida que eles se habituem ao ritmo de estudos da instituição, os percentuais de reprovação vão reduzindo drasticamente. É importante salientar que esse mesmo fenômeno também foi identificado no processo de evasão, requerendo, com isso, uma análise específica sobre as causas da exclusão escolar está concentrada em um período distinto.

As aprovações por Conselho de classe e a concentração de reprovações, nos primeiros anos, demonstram a extrema dificuldade de aprendizagem em que esses alunos apresentam. Muitas pesquisas já realizadas na área de educação, sinalizaram que as primeiras etapas dos cursos são justamente os períodos em que há grande evasão ocasionada por reprovações, Dore e Lüscher (2011) ratificam esses dados quando afirmam que a evasão é motivada pelo baixo rendimento escolar.

Tabela 12 – Perfil do estudante reprovado ou aprovado pelo Conselho de Classe, ingressante em 2013, nos cursos integrados, IFBA, *campus* pesquisado, 2013-2016

ALUNO APC		%	ALUNO REPROVADO/RETIDO	
Faixa Etária			Faixa Etária	
14-16 anos	41	14-16 anos	24	
17-19 anos	57	17-19 anos	75	
20-23 anos	2	20-23 anos	1	
Sexo			Sexo	
Masculino	38	Masculino	38	
Feminino	62	Feminino	62	
Escola de Origem			Escola de Origem	
Escola Pública	85	Escola Pública	78	
Escola Particular	15	Escola Particular	22	
Cor/Etnia			Cor/Etnia	
Branca	12	Branca	7	
Parda	60	Parda	59	
Preta	15	Preta	16	
Indígena	8	Indígena	8	
Não Respondeu	5	Não Respondeu	7	
Renda <i>Per Capita</i> Familiar			Renda <i>Per Capita</i> Familiar	
Até 1/2 salário mínimo	38	Até 1/2 salário mínimo	35	
1/2 a 1 salário mínimo	31	1/2 a 1 salário mínimo	38	
1 a 1 e 1/2 salário mínimo	14	1 a 1 e 1/2 salário mínimo	12	
1 e 1/2 a 2 salários mínimos	8	1 e 1/2 a 2 salários mínimos	6	

continua...

continuação

ALUNO APC	%	ALUNO REPROVADO/RETIDO	
2 e 1/2 a 3 salários mínimos	2	2 e 1/2 a 3 salários mínimos	3
Mais que 3 salários mínimos	4	Mais que 3 salários mínimos	4
Não Respondeu	3	Não Respondeu	2

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

O perfil dos alunos reprovados coaduna com a dos alunos evadidos, isto é, em sua maioria, **meninas com idade entre 17 e 19 anos, oriundas de escola pública, de cor parda ou preta e com grande vulnerabilidade socioeconômica.**

Entretanto, no que tange ao sexo, embora a Tabela 12 aponte que 62% dos alunos aprovados pelo Conselho de Classe ou reprovados são meninas, esse percentual se eleva ainda mais quando comparamos o número de reprovados e aprovados por Conselho de Classe (APCs) com o número de ingressantes por sexo, descobrimos que dos 77 alunos do sexo masculino que ingressaram, quarenta e sete foram reprovados, uma taxa de 59%; já entre as mulheres, das 110 que entraram, setenta e sete delas foram reprovadas, um percentual de 70%. Portanto, destoando do perfil dos evadidos que apesar de convergir em várias categorias, no que diz respeito ao sexo os percentuais entre masculino e feminino quase se equivalem, já entre os reprovados há uma considerável distância, havendo apenas 30% de êxito entre as alunas.

Percebemos com esse perfil que existe um processo de extensão da exclusão produzida na sociedade para o interior da escola, por isso, identificamos no perfil dos alunos que a maioria excluída, quer seja por evasão, quer seja por reprovação representa justamente o perfil de excluídos que temos na sociedade brasileira atualmente.

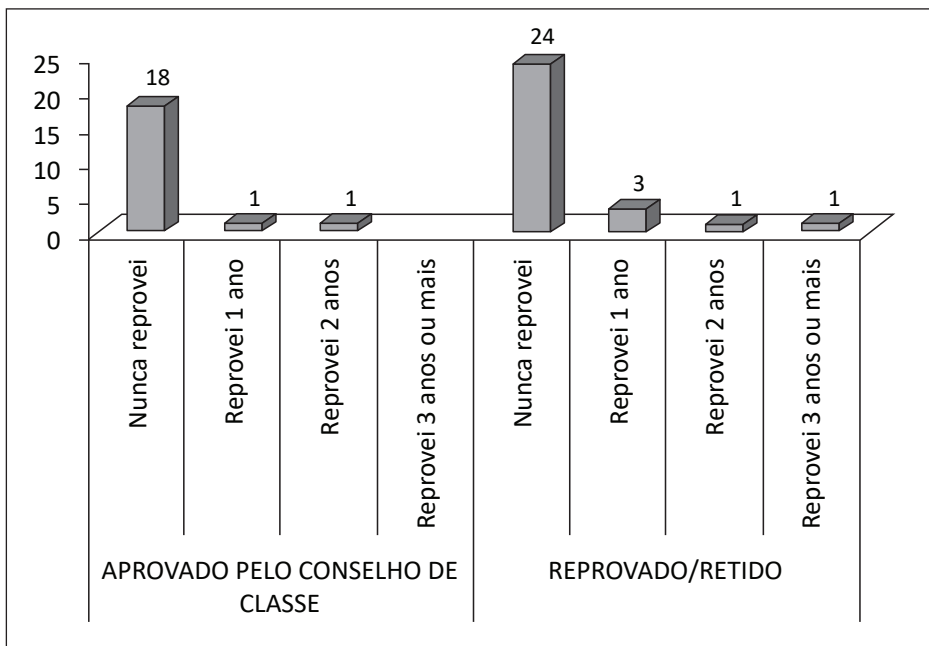
Segundo Arroyo (1992), a educação é orientada por uma qualidade credencialista e utilitarista que foi sendo utilizada como parâmetro de boa Educação Básica, delineando uma concepção de educação no cotidiano escolar baseada numa lógica de que a função primordial dela é ser útil ao mercado produtivo e credenciar seus alunos para atender à demanda desse sistema de produção. Portanto, a organização curricular das disciplinas, os sistemas de avaliação, de retenção e de promoção, as culturas escolares, os profissionais resistem e são norteados por essa concepção utilitarista e credencialista. Arroyo (2000, p. 33) afirma que:

[...] o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas [...] Política de exclusão que não é exclusiva

dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

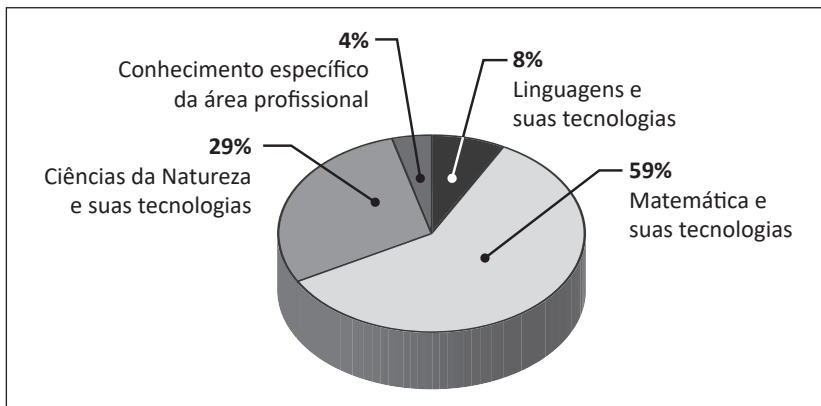
Pesquisadores como Fletcher e Ribeiro (1987) também comprovaram, em suas pesquisas, que a prática da repetência era um forte mecanismo de legitimação da distribuição desigual de bens, porque, de certo modo, colaborava para manter a posição social de cada um, na estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, quando não garantimos o êxito desses alunos e sua permanência não apenas reproduzimos a sociedade excludente, mas também colaboramos para legitimá-la.

Gráfico 22 – Reprovações no Ensino Fundamental entre os alunos pesquisados



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

A maioria dos alunos reprovados declarou, de acordo com o Gráfico 22, que nunca havia sido reprovado antes, e mesmo os que apontaram já ter sido reprovados, disseram que isso ocorreu apenas em um ano, uma pequena parcela indicou que já havia sido reprovado mais de dois anos antes de entrar na escola. Esses dados mostram que o fracasso escolar foi introduzido na vida desses estudantes pelo IFBA, o que, de certo modo, colabora para que eles tenham uma imagem negativa da escola e queiram sair.

Gráfico 23 – Disciplinas que os alunos reprovados possuem mais dificuldade

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Nota: Consideramos todos os alunos que foram reprovados, inclusive os aprovados por Conselho de Classe.

Tabela 13 – Procedimento diante da dificuldade apresentada dos estudantes ingressantes, em 2013, reprovados ou aprovados pelo Conselho de Classe, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, *campus* pesquisado, 2013-2016

	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
Acompanhamento individual do professor	14%	80%	6%
Foi encaminhado para o reforço ou acompanhamento na monitoria	58%	40%	2%
Participou de aula de reforço	54%	36%	10%
Teve acompanhamento da equipe pedagógica	16%	76%	8%
Teve auxílio familiar nos estudos em casa	42%	52%	6%

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

A área de Matemática e suas tecnologias, foi apontada pelos alunos como a que provoca a maior dificuldade entre eles, seguida de Ciências da Natureza, que engloba as disciplinas de Biologia, Física e Química. Ficou evidente que as disciplinas profissionais não foram objeto de dificuldade para grande parte dos alunos, o que indica que os problemas apresentados não são oriundos do processo de ensino-aprendizagem do curso, mas sim originários no Ensino Fundamental, como eles relataram em várias ocasiões durante a pesquisa.

[...] é como se a gente tivesse todo o conhecimento que todo mundo tem, nivelado, só que não é assim (GRUPO FOCAL A).

[...] *tive o mesmo problema que muitos colegas aqui, faltou base na 8.^a série, não vi muitos assuntos, não é que seja burra realmente não vi [...]* (ALUNO APC 6).

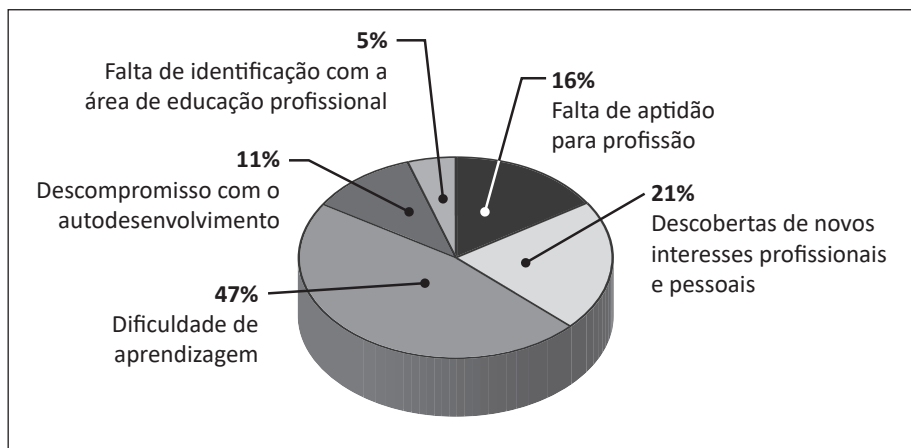
[...] *acho que se lá no Ensino Fundamental tivesse uma base teria chegado mais preparada, a escola já puxa muito [...] e ainda não tinha visto um monte de coisa [...]* (ALUNO JUBILADO 8).

Quando indagados sobre os procedimentos que tomaram após perceberem a dificuldade que estavam apresentando, Tabela 13, o maior percentual de alunos disse ter sido encaminhado para a monitoria, contudo, oitenta por cento dos discentes relataram que não tiveram acompanhamento individual do professor, setenta e seis por cento que não foram acompanhados pela equipe pedagógica da Instituição e apenas 42% mencionaram ter auxílio familiar nos estudos em casa.

Partindo da premissa dos dados apresentados, observamos que o *campus* vem legitimando uma exclusão já existente no âmbito social, isto é, não tem promovido mudança para todos os sujeitos que ingressam, tendo em vista que ratifica esse processo de exclusão ao banir os sujeitos que apresentam lacunas no conhecimento, advindas de etapas anteriores, dessa forma indagamos: **a evasão e a reprovação escolar nos cursos integrados do *campus* são causadas por uma compreensão de educação meritocrática?** Para responder a esse questionamento, classificamos as causas da exclusão escolar no *campus* em três fatores: **fatores individuais, externos e internos.**

3.2 Fatores individuais da evasão e da reprovação escolar

Esta categoria é composta por aspectos específicos do indivíduo, sobre características dos estudantes que os conduzem para permanência, desistência do curso, aprovação ou reprovação escolar. Nesse item, foram agrupadas subcategorias, como: falta de adaptação à vida acadêmica; dificuldades de aprendizagem; descobertas de novos interesses profissionais, pessoais e falta de identificação com a área profissional. A partir dessas subcategorias fizemos uma triangulação das informações contidas nas entrevistas com os gestores, nos grupos focais com os alunos dos quartos anos e nos questionários respondidos pelos docentes e pelos alunos.

Gráfico 24 – Evasão por fatores individuais na perspectiva dos evadidos

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Quadro 1 – Dificuldade de aprendizagem entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Sujeito	Argumentos apresentados
Alunos Evadidos	<i>Vou sair pela dificuldade nos estudos (ALUNO DESISTENTE 11). Estou com rendimento baixo, vou sair porque não passo (ALUNO DESISTENTE 12). Vou sair porque tenho certeza de que em outro colégio consigo manter as médias, estou perdendo muito (ALUNO DESISTENTE 13). Vou perder de ano, tenho muitas dificuldades nas disciplinas (ALUNO DESISTENTE 14). Vou sair porque minhas notas estão muito baixas (ALUNO DESISTENTE 15). A sociedade diz que eu não sou capaz, perdi dois anos seguidos (ALUNO DESISTENTE 17).</i>
Alunos dos 4º Anos – Grupos Focais	<i>Eu acho que é a base né? Quando a gente entra aqui a gente não tem uma base muito boa e acaba tendo dificuldade (GRUPO FOCAL A). Eu não tinha tido nem Química nem Física na oitava série, cheguei aqui era tudo muito novo, eu tive muita dificuldade (GRUPO FOCAL A). [...] tem aqueles lá do 1º ano que perderam e tiveram que sair (GRUPO FOCAL C).</i>
Docentes	<i>Muitos evadem pelas dificuldades de aprender (PROFESSOR 3). Evadiram por questões cognitivas individuais (PROFESSOR 8). Dificuldade de acompanhar os conteúdos do Ensino Médio, dificultando a aprendizagem e desestimulando-se conseqüentemente (PROFESSOR 10).</i>

continua...

continuação

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Sujeito	Argumentos apresentados
Gestão	<p>[...] o déficit de aprendizagem muito grande dos alunos que estão chegando aqui do Ensino Fundamental (GESTOR 3).</p> <p>[...] o problema maior está na questão de os alunos não aprenderem, não terem visto, não terem contato com vários conteúdos previstos na educação básica (GESTOR 1).</p> <p>[...] tem as dificuldades que os alunos vêm, dificuldades de base mesmo (GESTOR 5).</p>

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários e secundários realizados durante a pesquisa.

A justificativa mais proeminente que os alunos deram ao sair da instituição está vinculada a dificuldade de aprendizagem, quarenta e sete por cento dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que esse foi o principal motivo de seu desligamento institucional, isso, na verdade, corrobora com algo que já foi sinalizado no Gráfico 16, em que 86% dos estudantes evadidos disseram ter dificuldades, principalmente em disciplinas na área de exatas.

Observa-se no Quadro 1 que os sujeitos pesquisados comungam da opinião que a dificuldade de aprendizagem é a principal causa de evasão escolar, todavia, também fica claro que a gênese dessa dificuldade não se encontra em problemas cognitivos ou fisiológicos dos estudantes, mas, na ausência de muitos conhecimentos que deveriam ter sido ministrados no Ensino Fundamental, em decorrência disso, as dificuldades se intensificaram.

Segundo Esteban (2008), é necessário analisar se a escola está cobrando que os conhecimentos sejam compartilhados por todos os estudantes ao ingressarem no ambiente educacional, ou se esses conhecimentos são objeto de saber no decorrer da escolarização. Caso a escola parta do parâmetro que os alunos devem adentrar com determinados saberes, pode criar grandes dificuldades para aqueles que possuem práticas discursivas diferentes das conduzidas nos processos escolares e, assim, dificilmente a dinâmica escolar se desligará da exclusão e da subalternidade.

De acordo com a autora, existe um processo de negação dos saberes e aprendizagens, desqualificação dos conhecimentos que não tenham como referência o paradigma capitalista, globalizante, ocidental, há uma inferiorização dos referenciais dos indivíduos que não fazem parte das classes reconhecidamente pertencentes à elite hegemônica.

Dore e Lüscher (2011) assinalam que as baixas performances na escola (reprovações e repetências) estão diretamente relacionadas com as taxas de abandono e de evasão escolar. Ainda confirmam que a reprovação incide negativamente sobre a autoestima do estudante, promovendo o enfraquecimento

dos laços do aluno com a escola, além de produzir uma depreciação no modo como o próprio estudante se vê o que pode levar a uma desvalorização da importância da experiência escolar que passa ser sinônimo de frustração.

Em consequência do exposto, e tendo em vista que dificuldade de aprendizagem não é um problema isolado, em que apenas o aluno pode ser responsabilizado, a interface com as demais categorias elencadas para análise podem sinalizar algumas questões que interferem nesse processo.

Quadro 2 – Argumento sobre falta de adaptação à vida acadêmica entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

FALTA DE ADAPTAÇÃO À VIDA ACADÊMICA	
Sujeito	Argumentos apresentados
Alunos Evadidos	<i>Não consigo me adaptar ao ritmo da escola (ALUNO DESISTENTE 1). Não consegui me adaptar na instituição, fazer amizades e tenho dificuldades nas disciplinas (ALUNO DESISTENTE 2).</i>
Alunos dos 4º Anos Grupos Focais	<i>[...] o principal problema é o tempo mesmo, a gente não sabe organizar o tempo [...] no início não conseguia colocar cada coisa em seu tempo [...] só aprendi depois organizar o tempo, é o maior desafio para o aluno (GRUPO FOCAL A). [...] a gente pensa: minha vida vai ser toda pra escola, e eu tenho outros afazeres, tenho igreja, a cobrança de casa [...] tenho uma colega que desistiu porque não estava conseguindo conciliar igreja e escola (GRUPO FOCAL B). [...] geralmente, o cara que sai daqui é porque não aguenta pressão, não está acostumado com esse ritmo, talvez se tivéssemos um Ensino Fundamental que fosse melhor, tivesse mais qualidade, grande parte do problema tá lá (GRUPO FOCAL B). [...] desde o primeiro ano até então as coisas não mudaram agente que se adaptou as questões, se você tá no primeiro ano e tem dez atividades você diz não vou conseguir, hoje se você tem dez atividades é mais fácil porque você já se adaptou, o grande problema é adaptação de tudo isso no primeiro ano, porque hoje em dia é mais natural, hoje no 4º ano quando não tem nada a gente acha estranho (GRUPO FOCAL C).</i>
Docentes	<i>Boa parte evade por não se adaptarem a realidade do IFBA (PROFESSOR 10).</i>
Gestão	<i>[...] eles enfrentam é a adaptação, ao nosso modelo de currículo (GESTOR 1). [...] não conseguiram se habituar e até pela falta de cultura de estudar (GESTOR 7). [...] tem a questão do interesse do aluno mesmo, muitos não participam, não querem estudar (GESTOR 3). [...] eles não criam uma disciplina de estudo e isso vai refletir aqui (GESTOR 5).</i>

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários e secundários realizados durante a pesquisa.

Percebemos na explanação dos envolvidos que a falta de adaptação à vida acadêmica é algo que vai além das questões intrínsecas aos indivíduos, mas que estão intimamente relacionadas ao currículo e às práticas pedagógicas implementadas, a pressão exercida pelo excesso de atividades leva os estudantes a reagirem de formas distintas, assim, alunos que possuem uma base consistente familiar e são oriundos de realidades educacionais com ensino de qualidade, apresentam uma estrutura individual que permite moldar a organização da escola, já àqueles que têm origem em contextos educacionais e familiares fragilizados não conseguem permanecer e, fatalmente, desistem, porque não se enxergam como capazes de superar os percalços apresentados.

Quadro 3 – Argumentos sobre novos interesses profissionais e pessoais associados a evasão entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

DESCOBERTAS DE NOVOS INTERESSES PROFISSIONAIS E PESSOAIS	
Sujeito	Argumentos apresentados
Alunos Evadidos	<i>Passei na faculdade e resolvi adiantar essa etapa, já tenho 19 anos!</i> (ALUNO DESISTENTE 6). <i>Seguirei outra carreira profissional, no Ensino Superior</i> (ALUNO DESISTENTE 7). <i>Já estou no 3º ano e quero ingressar na faculdade</i> (ALUNO DESISTENTE 8). <i>Ganhei bolsa no curso de Direito</i> (ALUNO DESISTENTE 9).
Alunos dos 4º Anos Grupos Focais	<i>Alguns saíram para trabalhar, outros saíram porque passaram no Enem [...]</i> (GRUPO FOCAL A). <i>Quem passou no Enem foi embora</i> (GRUPO FOCAL B).
Docentes	<i>Interesse de ingressar rapidamente no Ensino Superior</i> (PROFESSOR 6). <i>Afinidade com outra área</i> (PROFESSOR 7). <i>[...] como existe a possibilidade de conclusão do nível médio pelo Enem fazem essa opção para irem para a Universidade</i> (PROFESSOR 8).
Gestão	<i>Então eles vêm pra cá para ter uma boa formação, pra fazer vestibular, pra fazer o Enem, então na medida em que eles vão conseguindo essa aprovação, eles acabam saindo do Instituto</i> (GESTOR 6).

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários e primários realizados durante a pesquisa.

Essa categoria encontra-se diretamente acoplada aos motivos que levam os estudantes a ingressarem na instituição, é unanimidade entre os sujeitos pesquisados que os **Novos Interesses Profissionais e Pessoais** dos alunos que desistiram dos cursos estão vinculados ao ingresso no Ensino Superior, contudo, 64% desses alunos que saíram, de acordo com o Gráfico 18, revelaram que ingressaram na escola devido à qualidade do ensino que a instituição apresenta, logo, ao fazermos uma relação entre esses dados observamos que

a instituição foi utilizada por 25% dos alunos, índice de evasão no 3.º Ano, como ponte entre o Ensino Médio e a Faculdade.

Vale ressaltar, no entanto, que essa desistência não representa o conceito de exclusão escolar que apresentamos nesta pesquisa, porque o aluno que abandonou o curso deu prosseguimento a sua vida estudantil, mas é um alerta sobre a imagem que a Educação Profissional tem entre os jovens que ingressam na instituição.

É preciso ter cuidado, pois, como vimos no percurso histórico no Capítulo I, a Educação Profissional no Brasil foi em grande parte do tempo, estigmatizada como destinada aos menos favorecidos, muitas políticas públicas colaboraram para essa representação social. Dessa forma, é natural que os alunos a rejeitem, porque não a enxergam como um tipo de educação destinada à promoção de uma efetiva inserção social. Isso corrobora com a próxima categoria **Falta de Identificação com a Área Profissional**.

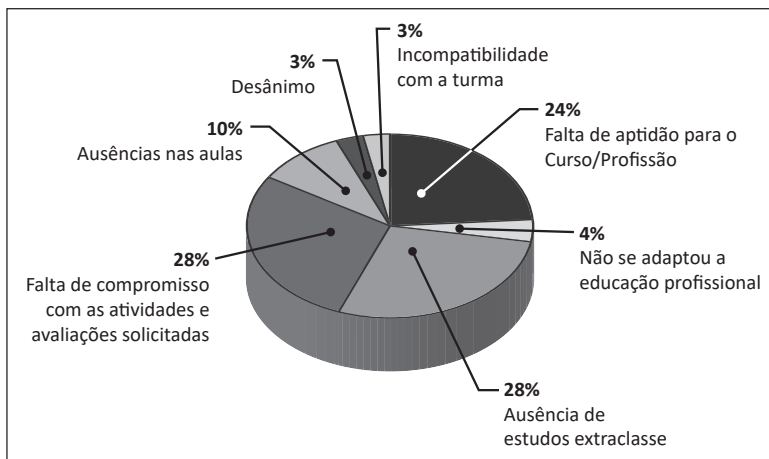
Quadro 4 – Argumento sobre a falta de identificação com a área profissional entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

FALTA DE IDENTIFICAÇÃO COM A ÁREA PROFISSIONAL	
Sujeito	Argumentos apresentados
Aluno Evadido	<i>Não ingressei no IFBA interessado no curso técnico, e sim no ensino de qualidade, vou sair para outra escola</i> (ALUNO DESISTENTE 10).
Docentes	<i>O Aluno não se identifica com a área específica do curso</i> (PROFESSOR 8). <i>Desestímulo por não ter afinidade com o curso escolhido (falta de opção)</i> (PROFESSOR 10).
Gestão	[...] <i>eles entram no curso sem saber o que é um curso técnico integrado e qual a área de formação profissional que eles vão seguir</i> (GESTOR 5). [...] <i>tem um número grande de alunos que não quer o curso integrado</i> (GESTOR 6). [...] <i>estão aqui porque os pais quiseram que eles entrassem</i> (GESTOR 7).

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários e secundários realizados durante a pesquisa.

A qualidade da educação conquistada pelo IFBA, durante a década de 1990, trouxe notoriedade para os institutos, contribuindo para que muitos alunos adentrassem os cursos integrados, da instituição interessados, exclusivamente, na qualidade do ensino, sem que tivessem um conhecimento pleno sobre eles, ocasionando por decorrência uma desistência, no caso do grupo pesquisado, correspondeu a 5% das justificativas para evasão escolar.

Gráfico 25 – Fatores individuais da reprovação escolar nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Nota: Consideramos todos os alunos que foram reprovados, inclusive os aprovados por Conselho de Classe.

Quadro 5 – Fatores individuais da reprovação entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

Subcategoria	Relatos
Ausência de estudos extraclasse e falta de comprometimento com as atividades e avaliações solicitadas	<i>Alunos que faltam muito às aulas e não cumpriram com as tarefas da disciplina (PROFESSOR 3). Desinteresse do aluno. Usualmente, esses alunos não compareciam ao atendimento, mesmo sendo convidado. Nas aulas faziam questão de demonstrar a desmotivação com relação à aprendizagem (PROFESSOR 9). Falta de tempo para me dedicar a matéria na qual tive baixo rendimento (GRUPO FOCAL C).</i>
Ausências nas aulas	<i>Sempre fui uma aluna faltosa, mas ainda assim cumpria as atividades. Nesse ano, em específico, faltei mais que o 'normal' devido a um conflito familiar (conflito com o pai) (ALUNO REPROVADO 5). Quando o aluno reprovou comigo ele havia abandonado as aulas e o curso (PROFESSOR 12).</i>
Incompatibilidade com a turma	<i>Os bicalouros colocaram medo nos novatos, a aluna tirou nota muito baixa na primeira unidade e isso levou ao desânimo (ALUNO JUBILADO 1). Existem panelinhas em sala de aula e a maioria dos professores não se importa com isso (ALUNO JUBILADO 2).</i>

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários e secundários realizados durante a pesquisa.

A falta de comprometimento com o autodesenvolvimento foi relatada por grande parte dos alunos que apresentaram baixo desempenho acadêmico como a razão principal para a reprovação, a ausência de responsabilidade com as atividades e as avaliações solicitadas nas disciplinas, bem como os estudos extraclasse são os principais desdobramentos dessa falta de compromisso. Todavia, Barrère¹⁶ (1997 *apud* DUBET, 2003, p. 41, grifo do autor) alerta que:

[...] os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho ‘não se paga’, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao ‘trabalho insuficiente’ são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar. Eles se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar.

Corroboramos com Barrère sobre essa autoexclusão que os estudantes adotam no seu percurso escolar. Durante a pesquisa, muitos alunos relataram essa estratégia e disseram que abandonaram os estudos, porque perceberam que não iriam conseguir ser aprovados, para Dubet (2003), é uma estratégia para recuperar a autoestima e a dignidade, já que nada podem fazer para obter êxito.

No entanto, essa autoexclusão ocorre porque a escola atribui as dificuldades de aprendizagem, exclusivamente, a critérios individuais, cognitivos, inatos, agindo assim, ela legitima o fracasso escolar, visto que atribui a responsabilidade pela falta de sucesso ao estudante que não é capaz de aprender. Bourdieu e Darbel (2003, p. 108) argumentam que:

[...] ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de Dom, e, ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais.

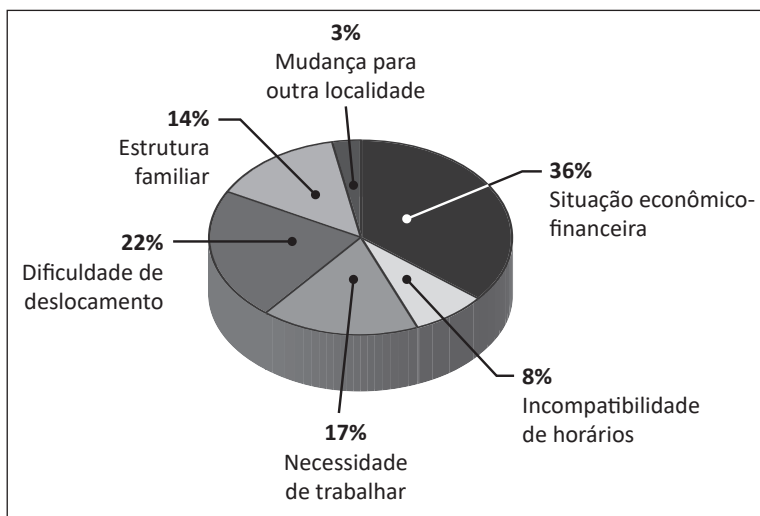
3.3 Fatores externos da evasão e reprovação escolar

Nesta etapa foram agrupados os principais fatores externos em que os alunos, os gestores e os docentes pesquisados atribuem à evasão e à reprovação escolar. Estão relacionados aos aspectos conjunturais, aqueles que são inerentes ao contexto social e econômico em que os alunos estão conectados,

16 BARRÈRE, A. *Les Lycéens au travail*. Paris: PUF, 1997.

além disso, são compostos por aqueles fatores que a instituição de ensino não possui gerência, mas eles podem impactar no processo de evasão e de reprovação do estudante.

Gráfico 26 – Evasão por fatores conjunturais externos à instituição



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Em meio as razões externas para abandonar o curso, os estudantes atribuíram a situação econômica e financeira o principal motivo para deixar de estudar, ressalta-se que já apontamos que o perfil do aluno evadido é marcado por uma demasiada vulnerabilidade socioeconômica, em contrapartida, o custo para se manter diariamente na escola é relativamente alto, o que podemos comprovar com o Gráfico 26, onde esses estudantes, deliberadamente, indicam a situação econômica como determinante para deixar a instituição.

Quadro 6 – Fatores conjunturais para evasão escolar entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

FATORES CONJUNTURAIS	ARGUMENTOS APRESENTADOS
Estrutura Familiar	Falta de adaptação a cidade. Mudança de cidade. Problemas pessoais.
Dificuldade de Deslocamento	Não tem como pagar ônibus. Moro em outra cidade. Despesas altas com transporte. Atraso do ônibus coletivo. Não moro em Eunápolis, fica muito difícil.

continua...

continuação

FATORES CONJUNTURAIS	ARGUMENTOS APRESENTADOS
Necessidade de Trabalhar	Tenho um trabalho certo. Quero trabalhar e ajudar minha família. É praticamente impossível conciliar os horários de aula com algum trabalho.

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Todavia, como fica evidente no Quadro 6, aparecem também outros pontos considerados relevantes na evasão, por exemplo, a estrutura familiar, a necessidade de trabalhar e a dificuldade de deslocamento. No que diz respeito à estrutura familiar, os principais destaques para a desistência ao curso são os conferidos a mudança de cidade e a dificuldade de adaptação ao município; já para o deslocamento, os motivos estão diretamente relacionados aos custos financeiros e a distância do *campus* para a residência dos alunos o que, de certa forma, está imbricado também na condição econômica desses discentes.

Tabela 14 – Fatores conjunturais associados à evasão escolar entre estudantes dos cursos integrados de nível médio, IFBA, *campus* pesquisado, 2010

FATORES CONJUNTURAIS	%
Situação econômica – financeira	33
Incompatibilidade entre os horários	11
Necessidade de trabalhar	28
Dificuldades de deslocamento	11
Estrutura familiar	17
Total	100%

Fonte: Dados levantados e tabulados por Comissão Constituída, em 2010, para pesquisa sobre evasão, IFBA, *campus* Eunápolis.

Os dados apresentados, na Tabela 14, foram coletados no ano 2010, nos Cursos Integrados do *campus*, trouxemos essas informações para contrapor aos dados que tabulamos para esta pesquisa. Nota-se que quase uma década depois, a situação econômica e financeira persiste como um fator preponderante para evasão discente na escola.

Levando-se em consideração que a dificuldade de deslocamento é a segunda maior causa atual de abandono e, ainda, se ponderarmos que esta causa é apontada, no Quadro 6, como desdobramento da ausência de condições econômicas para custear o transporte, a taxa de dificuldade financeira será elevada para 58% e, praticamente, iremos dobrar o percentual de 2010.

Paradoxalmente, embora a principal causa de evasão externa seja a vulnerabilidade socioeconômica, desde 2014, o IFBA regulamentou por meio da

Resolução n.º 194, a Política de Assistência Estudantil que está estruturada em três eixos principais:

Artigo 2º

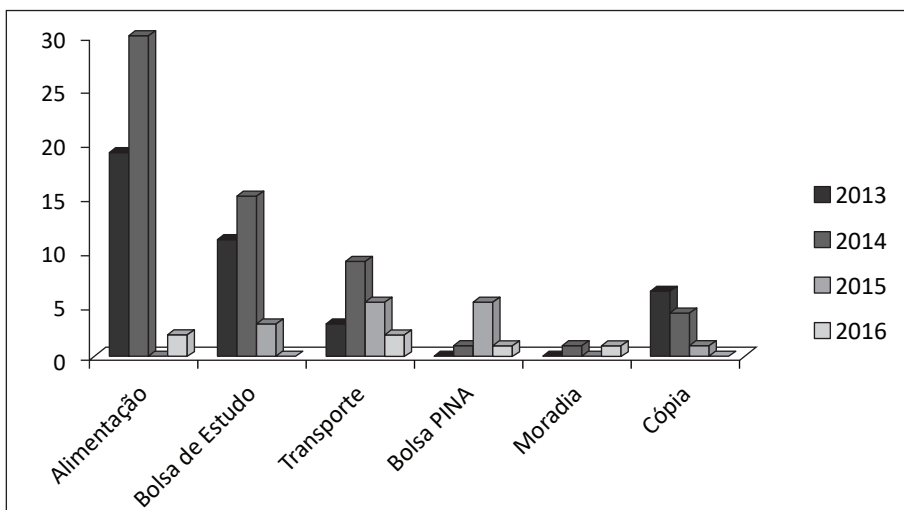
I – Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE): destina-se a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social, tendo como obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica;

II – Programas Universais: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, sem critérios de seleção socioeconômica ou meritocráticos;

III – Programas Complementares: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, devendo a sua participação estar condicionada a questões socioeconômicas e/ou meritocráticas.

Na política de assistência estudantil supracitada, o programa que tem uma ação direta no fenômeno da evasão é o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), porque ele é destinado aos estudantes que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica e visa à permanência dos mesmos na instituição. Esse programa atua por meio de auxílios e bolsas: Dos auxílios: Auxílio Transporte; Auxílio Moradia; Auxílio para Aquisições; Auxílio Cópia – Impressão e Auxílio Alimentação. Das Bolsas: Bolsa Estudo e Bolsa Vinculada a Projetos de Incentivo a Aprendizagem (Pina).

Gráfico 27 – Auxílios e bolsas que os alunos evadidos receberam durante sua trajetória no IFBA, *campus* pesquisado, 2013-2016



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Dentre os alunos evadidos que estão sendo pesquisados, identificamos que 48 estudantes, quarenta e quatro por cento foram contemplados com, pelo menos, um auxílio ou bolsa durante o período em que estavam matriculados no instituto, contudo, esses recursos não foram suficientes para garantir a permanência deles por várias razões, entre elas e a mais grave é que o recurso não foi para todos, e a outra, conforme o Gráfico 27, é que à medida que os alunos avançavam no curso os benefícios iam reduzindo. Durante as entrevistas com os gestores, muitos deles sinalizaram essa problemática:

[...] alguns desses alunos estão desistindo do curso, porque não têm dinheiro para passagem, e nós não temos recursos para cobrir isso, então são alunos com vulnerabilidade e essa não passa em seis meses de curso e muito menos em quatro ou seis meses de bolsas. Teríamos que possuir recursos para manter esses alunos todos os meses, então a gente segura eles por seis meses, eles cumprem isso, mas quando chegam à reta final, eles não têm mais a bolsa para continuar (GESTOR 4).

Eu fui conversar para que eles não desistissem e eles disseram: professora, eu venho de 'não sei onde' e minha mãe paga moto, eu não tenho dinheiro do transporte. Então acabam desistindo e não temos o que fazer (GESTOR 6).

Esse valor embora ajude muito, porém, muitas vezes, não consegue permitir a permanência do aluno, estamos aqui com adolescente, mas, muitas vezes, com dezoito ou dezenove anos, alguns já são pais ou mães, outros precisam ajudar as famílias a se sustentar, então acabam abandonando os estudos para ir trabalhar (GESTOR 7).

Para Dubet (2003, p. 34) está na natureza da escola “reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares”, sob esse prisma, alunos que são oriundos de situações econômicas desfavoráveis possuem mais chances de fracasso, além de mais propensos a evasão, porque os diversos fatores externos não são superados internamente, pelo contrário, a escola os reforça quando organiza o currículo e implementa práticas pedagógicas que colaboram para que suas situações econômicas desfavoráveis sejam afloradas.

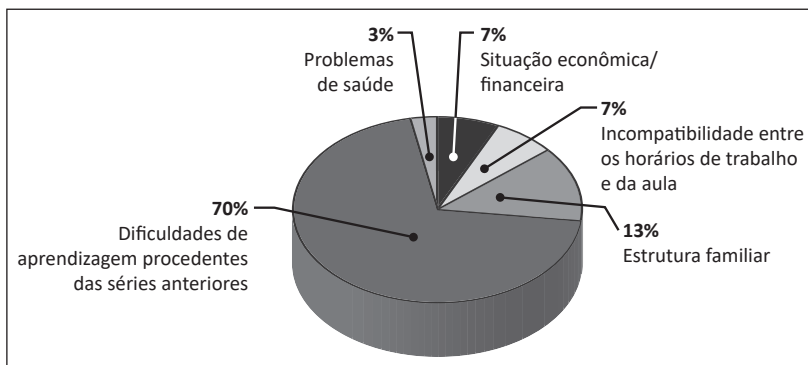
Autores como Arroyo (1992) e Bourdieu e Passeron (1975), como já analisamos anteriormente, também defendem a ideia de que as desigualdades sociais são resultado das diferenças de classe e essas se manifestam e se reproduzem no interior da escola. Segundo Arroyo (1992, p. 21),

[...] é essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as

grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais.

Nesse sentido, é preciso discutir com mais afinco a política de assistência estudantil proposta pela instituição, para que possamos encontrar os gargalos que não têm assegurado a permanência de nossos estudantes, sentenciando que a falta de condição financeira externa seja determinante para o fracasso interno, ou seja, é preciso garantir que o processo de exclusão social em que esses sujeitos estão mergulhados não seja reproduzido no interior da instituição.

Gráfico 28 – Fatores externos da reprovação escolar nos cursos integrados, do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Nota: Consideramos todos os alunos que foram reprovados, inclusive os aprovados por Conselho de Classe.

O maior percentual de problemas externos vinculados a reprovação escolar está nas dificuldades de aprendizagem procedentes de séries anteriores, esse entrave aparece como causa do baixo desempenho e da reprovação para 70% dos alunos que participaram da pesquisa. Em linhas gerais, os estudantes alegam que muitos conteúdos não foram vistos durante o Ensino Fundamental, outros tantos foram ministrados superficialmente, assim, a maioria dos alunos chega à instituição com um *déficit* monumental, em diversas áreas do conhecimento.

No entanto, este problema é mais profundo do que aparenta, dificuldade de aprendizagem é resultado de uma série de situações anteriores, atribuir a culpa apenas aos sistemas escolares precedentes que não transmitiram o currículo preconizado pelo IFBA ou ao aluno que não foi capaz de aprender não

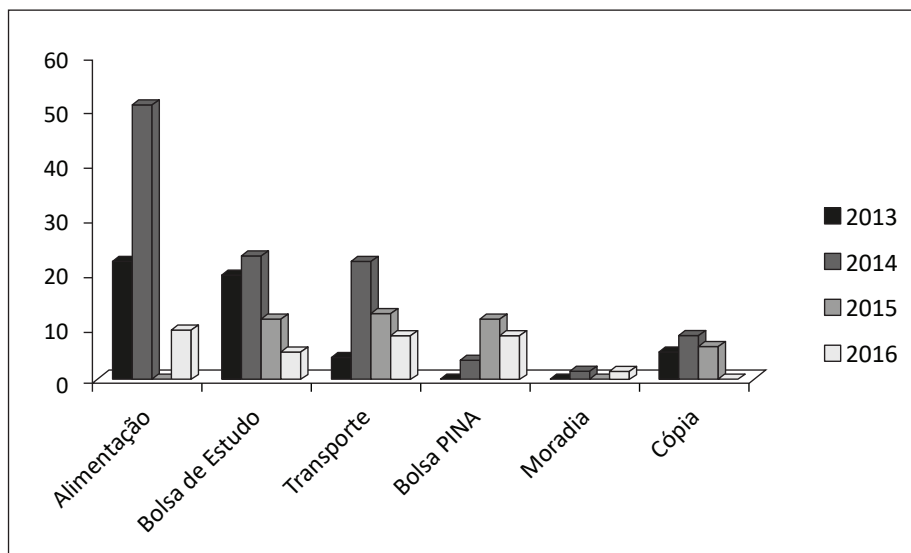
é suficiente, a raiz poderá estar no próprio sistema educacional que legitima e valoriza o capital cultural da classe dominante.

Para Bourdieu (2007), os alunos que detêm um capital cultural próximo da cultura escolar estão sempre em vantagem, porque eles já adentram a escola com os conhecimentos e os referenciais curriculares apropriados e, assim, a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos escolares é mais fácil. Isso ocorre porque no processo de socialização primária com a família, há uma transmissão doméstica de capital cultural que para Bourdieu (2007, p. 73) é “o mais culto e determinante socialmente dos investimentos educativos”, logo, as crianças de meios socioeconômicos mais favorecidos herdam um capital cultural que é valorizado pela escola, assim, suas trajetórias escolares são propensas ao sucesso.

Esse argumento justificaria o quadro de reprovação no *campus* pesquisado, como constatamos na pesquisa a maioria dos alunos reprovados é oriundo de classes populares, extremamente vulnerável economicamente e com capital cultural diverso do que é solicitado nos currículos dos cursos integrados.

Dubet (2003) acredita que os processos escolares produzem as desigualdades sociais, bem como as diferenças escolares, para esse autor, a seletividade da escola encaminha os alunos mais fracos para trajetórias menos qualificadas, o que aumenta suas chances de desemprego e precariedade.

Gráfico 29 – Auxílios e bolsas que os alunos reprovados e aprovados, por Conselho de Classe, receberam durante sua trajetória, no IFBA, 2013-2016



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Nota: Consideramos todos os alunos que foram reprovados, inclusive os aprovados por Conselho de Classe.

Dos alunos reprovados e aprovados pelo Conselho de Classe, setenta e oito estudantes receberam algum auxílio ou bolsa durante sua trajetória no *campus*, o que equivale a 63% desses discentes, nota-se no Gráfico 29 que a maior parte dos auxílios foi para alimentação, e os anos de maior abrangência foram 2013 e 2014, justamente onde estão concentradas as primeiras etapas dos cursos integrados.

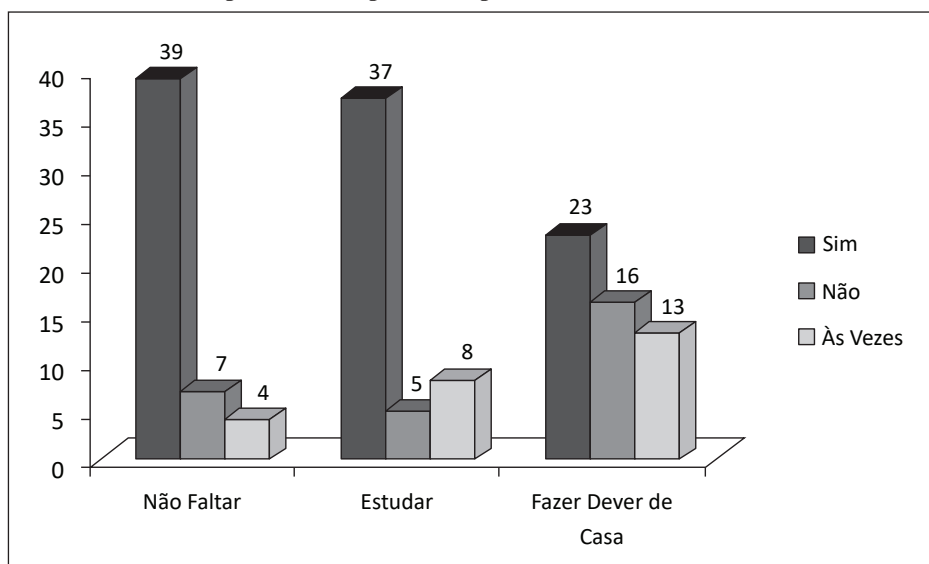
Quadro 7 – Fatores externos da reprovação entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

SUBCATEGORIA	
Acompanhamento Familiar	<p>[...] a família tem o entendimento de que a educação é apenas obrigação da escola, não auxilia, não conversa não cobra e isso tem tido uma consequência na reprovação escolar deles também (GESTOR 1).</p> <p>Então, a família tem perdido o hábito de acompanhar o seu filho, de cobrar se o filho fez ou não as atividades da escola, e quando ela é chamada a conhecer a situação do seu filho na escola, uma maioria significativa não aparece na escola, então, quando eu disse que o sucesso tem a ver com as condições ideais, condições que a escola oferece os espaços para corrigir esses problemas, os professores, os alunos e a família (GESTOR 3).</p>
Estrutura Familiar	<p>Falecimento de amigo que era como pai (ALUNO REPROVADO 1).</p> <p>Pai alcoólatra e brigas entre os pais (ALUNO REPROVADO 2).</p> <p>Mudança de cidade e conflito com familiar (ALUNO REPROVADO 3).</p> <p>Dificuldade em estudar em casa (ALUNO REPROVADO 3).</p> <p>Reprovei em 2014, nesse ano eu tive um conflito com meu pai, no qual o mesmo deixou de me ajudar financeiramente e cortou relações comigo. Mesmo que a minha mãe suprisse as necessidades financeiras, tive um impacto psicológico muito grande (ALUNO REPROVADO 4).</p>
Dificuldade de Aprendizagem Procedentes de Séries Anteriores	<p>Eu nunca tinha passado por essa situação, nunca tinha dificuldade como tive nesse ano em Matemática, quando vi minhas notas do jeito que estavam fiquei louco, daí procurei a psicóloga do Instituto, e ela chamou minha mãe na escola e disse que eu estava numa pré- depressão, por causa disso acho que isso que me fez perder o ano (ALUNO APC 1).</p> <p>Dificuldade de acompanhar os conteúdos do Ensino Médio, dificultando a aprendizagem e desestimulando-se consequentemente (PROFESSOR 14).</p>
Situação Econômica e Financeira	<p>Tem ocorrido um aumento maior desses alunos que têm um poder aquisitivo menor e isso ajuda a eles ter uma reprovação maior, em que sentido, ao fato de eles terem uma dificuldade financeira um pouco maior, e como nós temos um currículo integrado e que tem muitas atividades com outras turmas, eles deixam de participar das atividades, e aí interfere na vida acadêmica deles e, consequentemente, na sua reprovação (GESTOR 1).</p>

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários e secundários realizados durante a pesquisa.

Estrutura e acompanhamento familiar são categorias externas que, também, apareceram como motivo para reprovação. Alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem necessitam de maior tempo de estudos extraclasse e de um ambiente acolhedor para que possam desenvolver seu aprendizado. Nesse sentido, conflitos familiares, alcoolismo e falta de apoio não colaboram para que os alunos alcancem êxito e, portanto, essas razões foram mencionadas pelos estudantes como justificativas do seu baixo desempenho escolar.

Gráfico 30 – Incentivo dos pais na vida escolar dos filhos reprovados e aprovados por Conselho de Classe



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Apesar da maioria dos alunos reprovados relatarem que os pais acompanhavam sua vida escolar, quando questionados como ocorria esse acompanhamento e se havia o incentivo da família para não faltarem à escola e conduzi-los ao estudo e à realização do dever de casa, percebemos que há um decréscimo quando se trata de fazer a atividade de casa, levando-se em consideração o Gráfico 30, notamos que existe um desequilíbrio quanto ao incentivo a participação nas aulas e estudos em relação ao acompanhamento da tarefa extraescolar.

Esse dado é importante porque, muitas vezes, o aluno que apresenta dificuldade em sala de aula, também tem problema com as atividades que são enviadas para treinamento em casa, logo, a participação da família não apenas

coabrando, mas também auxiliando esse estudante, dando condições para que ele realize com eficácia esse momento de aprendizagem é fundamental, pois, esse período de aprendizado em casa fornecerá o lastro para uma condução mais efetiva, no período em que ele estiver na escola.

Percebemos durante a pesquisa que quando os pais se envolvem na vida escolar dos filhos, eles adotam atitudes e comportamentos mais positivos, tendem a tirar melhores notas, apresentam melhores índices de frequência e procuram fazer seus deveres de casa com mais regularidade, e esses benefícios não se limitam aos primeiros anos, as vantagens são significativas em todas as idades e níveis de aprendizado.

Todavia, foi observado também que as famílias que prestam maior assistência aos filhos são dotadas de certo capital econômico e cultural basta avaliarmos os relatos dos 33 alunos que conseguiram concluir com êxito suas trajetórias escolares.

[...] *quem tinha mais condições no primeiro ano ia procurar professor particular para as matérias, ou dava sorte de alguém te ensinar ou perdia*
[...] (GRUPO FOCAL A).

[...] *apesar de ter vindo de escola particular, tive muita dificuldade, mas sempre fui estudiosa, antes daqui, e isso ajudou na minha adaptação*
(GRUPO FOCAL B).

[...] *tive muito apoio da minha família, principalmente de minha mãe, apesar de ajudar em casa, ela entendia que a escola me absorvia muito, pagou banca pra mim, enfim tinha uma base boa* (GRUPO FOCAL A).

[...] *minha base na 8.^a série me ajudou, sempre estudei em escola particular*
(GRUPO FOCAL B).

Geralmente, os pais dos alunos que foram reprovados consideram a escola como a única instituição capaz de promover a aprendizagem e, nesses casos, um problema é instaurado, os estudantes tendem a ter maior probabilidade de exclusão escolar. De acordo com Bourdieu (2007), o sucesso e o fracasso escolar estão vinculados ao suporte direto ou indireto que a família assume na educação da prole, contudo, destaca a determinação da herança cultural e da conjuntura familiar, em que a cultura é repassada como um bem material, de geração para geração, como determinante no sucesso escolar dos filhos.

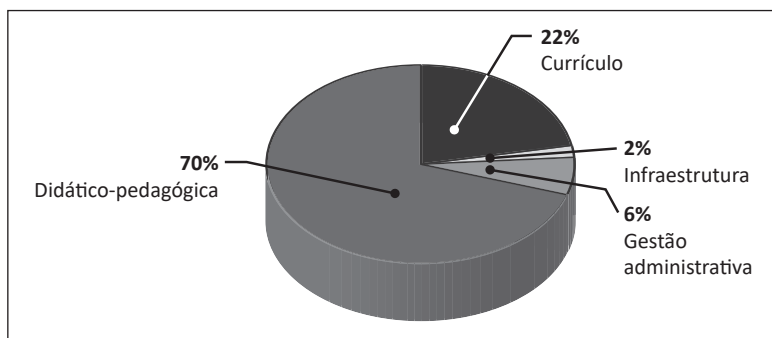
Dubet (2003) comunga do argumento que alunos mais favorecidos socialmente dispõem de mais recursos para o sucesso, reitera que os mecanismos sutis de funcionamento da escola beneficiam os mais privilegiados, e vai mais longe que Bourdieu (2007), porque entende que além do capital

cultural, a escola espera que os pais “sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas” (DUBET, 2003, p. 36).

3.4 Fatores internos da evasão e reprovação escolar

Existem fatores conjunturais que colaboram internamente para evasão e reprovação escolar. Para organizar os dados, dividimos os resultados em quatro subcategorias: infraestrutura, currículo, gestão administrativa e didático-pedagógica.

Gráfico 31 – Evasão por fatores conjunturais internos à instituição



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados secundários realizados durante a pesquisa.

Quadro 8 – Evasão por fatores conjunturais internos à instituição entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

CURRÍCULO	
Argumentos apresentados	Relatos
A carga horária total das aulas semanal	[...] a quantidade de disciplinas e necessidade de avaliação (atividades diversificadas) de cada uma delas num curto espaço de tempo leva o estudante a não conseguir conciliar o estudo com a aprendizagem e a cobrança exigida pelos professores (PROFESSOR 13).
INFRAESTRUTURA	
Espaços para o aluno se manter durante o dia na escola (refeitório, local de descanso etc.)	A escola não oferece conforto pra passar o dia todo, por vezes não tem almoço! (GRUPO FOCAL B).
GESTÃO ADMINISTRATIVA	
Falta de professores	[...] muitas vezes, falta professor, esse professor precisa ser repostado, você precisa esperar um concurso, esse tempo acumula essa disciplina para reposição e isso, muitas vezes, é um fator limitante, porque condensa muitas coisas em determinado período (GESTOR 5).

continua...

continuação

CURRÍCULO	
Argumentos apresentados	Relatos
Falta de atenção e atendimento as suas solicitações	[...] <i>ninguém se importa se o que você tem conhecimento da matéria que foi reprovado, eu até hoje não sei nada de logaritmos</i> (GRUPO FOCAL A).
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Falta de incentivo por parte dos professores	[...] <i>chega uma hora que a gente pensa em desistir, eu por exemplo vim de escola de um ensino muito fraco, eu caí aqui e disse vou conseguir não, tem muita pressão de professor que fica dizendo: vocês vão perder, vou fazer uma prova muito difícil, isso pra gente que tá chegando é impactante</i> (GRUPO FOCAL B).
Orientação sobre o curso	<i>Entre sem saber realmente como era o curso, sinto que até hoje não sei direito</i> (ALUNO DESISTENTE 15).
Reprovação em mais de uma disciplina no semestre	<i>Perdi em muitas disciplinas, por dois anos seguidos, perdi a vaga no IFBA [...]</i> (ALUNO DESISTENTE 2).
Grau de dificuldade dos exercícios e das provas	<i>Tem muitas disciplinas que não conheço o assunto, tem muito conteúdo que era para ter visto na 8ª série, e depois as provas são difíceis, acabo não passando</i> (ALUNO DESISTENTE 10).
Excesso de atividade e de tarefas avaliativas	<i>Aqui são muitas atividades, você tem que organizar o tempo de um jeito que nunca tinha organizado antes</i> (GRUPO FOCAL B).
Didática dos professores	<i>Alguns professores tratam com descaso alunos com mais dificuldade, aquela ideia errada de que a sala toda tem o mesmo nível de base acadêmica, o primeiro ano é terrível nesse aspecto</i> (GRUPO FOCAL C).
Falta de acompanhamento	<i>Não há acompanhamento nenhum se você passa pelo conselho, você passa e é esquecido</i> (GRUPO FOCAL C).

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários e secundários realizados durante a pesquisa.

As questões didático-pedagógicas são as principais causas internas de evasão escolar, setenta por cento dos estudantes justificaram que não permaneceram na escola devido a esses aspectos. O segundo maior motivo para não permanência diz respeito aos currículos dos cursos, que, na visão da maioria dos segmentos pesquisados, apresentam muitas disciplinas e não estão em consonância com um verdadeiro currículo integrado.

Percebe-se, portanto, pelos relatos dos envolvidos, que a evasão é decorrência do processo de ensino-aprendizagem e da organização curricular dos cursos, a quantidade de disciplinas e das atividades curriculares adicionadas a variáveis, tais como: falta de conhecimento prévio, ausência de acompanhamento institucional (equipe pedagógica e professores), didática inadequada para o contexto do público diversificado em cultura e conhecimentos, provocando uma sobrecarga nos alunos que acabam reprovando e evadindo.

É importante chamar a atenção para um dado revelador, dos 109 alunos que evadiram da instituição, Gráfico 8, setenta por cento dos alunos desse universo havia perdido, pelo menos, um ano letivo, ou seja, sessenta e quatro por cento das evasões foram de alunos reprovados, desses, vinte estudantes, isto é, vinte e nove por cento foram jubilados (perderam a vaga por reprovação). Apenas 39 alunos, trinta e seis por cento das evasões registradas na pesquisa foram de estudantes que não tinham sido reprovados, contudo, estavam apresentando dificuldade, e a apontaram como um dos principais motivos para não ficar na instituição. Nesse sentido, cabe uma avaliação pormenorizada da problemática da reprovação, porque evidenciamos que a reprovação e não a evasão é nosso maior gargalo.

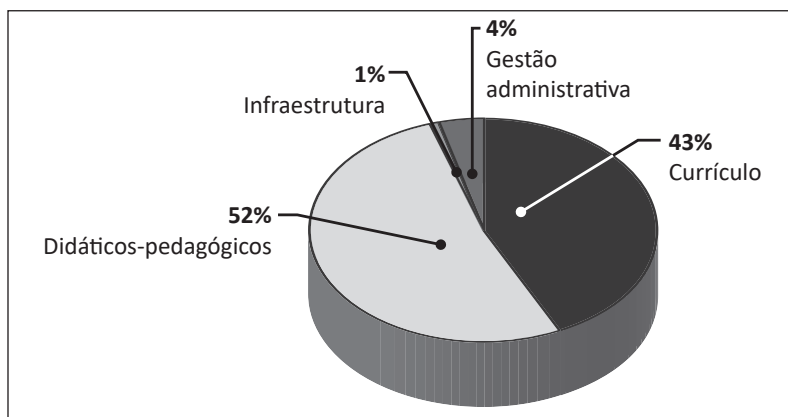
Os Institutos Federais como vimos são instituições com notório reconhecimento por sua qualidade de educação, contudo, essa seleção que ocorre desde o ingresso do aluno nos cursos, muitas vezes, é estendida para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem que tende a valorizar os alunos que possuem as maiores notas, apresentando, assim, os melhores desempenhos e resultados.

Fletcher e Ribeiro (1987) alertaram que a competência interna da escola produzia uma redução na taxa de repetência e, nesse sentido, acreditavam que mudanças nas políticas e investimentos de recursos poderiam melhorar a qualidade do ensino, mas identificaram que essas transformações só ocorreriam se mitos existentes e análises equivocadas, sobre a realidade educacional, fossem corrigidos.

Arroyo (1992, p. 47) parte da hipótese de que existe uma “cultura do fracasso escolar”, “uma indústria da reprovação”, que legitima a seletividade do sistema por meio de práticas de ensinar-aprender-avaliar, valorizando instituições e profissionais que selecionam “os cobras” e eliminam “os medíocres”.

Não obstante, a qualidade já reconhecida, o maior desafio do *campus* pesquisado está no âmbito dos processos internos de aprendizagens, é preciso superar o rótulo de instituição que apenas seleciona os melhores, eliminando os medíocres para adquirir o slogan de instituição que efetivamente inclui, todavia, sem que isso represente perda de qualidade de ensino para os envolvidos.

Gráfico 32 – Fatores internos da reprovação escolar nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Nota: Consideramos todos os alunos que foram reprovados, inclusive os aprovados por Conselho de Classe.

As duas principais causas internas de reprovação escolar apontadas por esta investigação são os aspectos didáticos-pedagógicos e o currículo dos cursos integrados. Nos resultados encontrados na pesquisa, é perceptível que o *campus* ignora a escolha, a transmissão de conteúdos, os métodos de avaliação, as desigualdades culturais entre os alunos das diferentes classes sociais, tratando de forma igual a todos que adentram a instituição, e ao beneficiar quem, por sua origem, já é privilegiado sanciona as desigualdades por meio da reprovação e da evasão escolar.

Arroyo (2000) acredita que não devemos desescolarizar o fracasso ou inocentar a escola, seus gestores e processos, mas reconhecer que ela materializa uma lógica seletiva e excludente, constituída de um sistema seriado, de currículos aprisionados e disciplinares. Ao identificarmos essa espinha dorsal, esses problemas estruturais que regem a educação, poderemos encontrar caminhos para superação dessa exclusão e seleção que está incrustado na escola.

Quadro 9 – Fatores internos da reprovação escolar entre os estudantes ingressantes, em 2013, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, segundo os sujeitos incluídos no estudo

Argumentos apresentados	Relatos
CURRÍCULO	
Carga horária total de aulas semanal do curso	<i>[...] redistribuir mais as atividades, porque sobrecarrega muito a gente, temos muitas aulas na semana, temos 14 disciplinas, é estressante esse volume de matérias (GRUPO FOCAL C).</i>
Excesso de atividades e tarefas avaliativas	<i>Não aguentamos a quantidade avaliações e atividades, tem um período da unidade que moramos aqui nessa escola, o professor acha que a disciplina dele é a única e cobra como se só tivéssemos aquilo na vida pra fazer (GRUPO FOCAL B).</i>
INFRAESTRUTURA	
Espaços para o aluno se manter durante o dia na escola (refeitório, local de descanso etc.)	<i>Estamos sem refeitório, porque está em construção, mas está sendo muito difícil, falta conforto para ficarmos mais tempo aqui na escola (GRUPO FOCAL B). Nem todos têm direito a refeição isso é problema, porque temos dificuldades e precisamos de monitoria e atendimento, fico com fome nessa escola (GRUPO FOCAL C).</i>
GESTÃO ADMINISTRATIVA	
Falta de professores	<i>Faltaram muitos professores durante este ano, muitos substitutos foram embora e ficamos sem aula, a disciplina de Química, por exemplo, foi uma delas (GRUPO FOCAL C).</i>
Falta de atenção e atendimento às suas solicitações	<i>Falamos de muitas coisas nos Conselhos de Classes, não adianta, parece que ninguém ouve, passamos anos falando a mesma coisa, muitos professores ficam com raiva e descontam na gente quando volta pra sala (GRUPO FOCAL C).</i>
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Organização didática que colabora para jubilação e reprovação	<i>Acho muito triste que os nossos colegas tenham sido jubilados, alguns podiam ter conseguido se tivessem ficado (GRUPO FOCAL A). [...] podia ter como no Estado dependência aqui na escola, assim muitos colegas estariam aqui no 4º ano (GRUPO FOCAL C).</i>
Critérios de avaliação inadequados ao que era estudado	<i>Têm professores que aplicam avaliações que são mais difíceis do que o que ele ensinou em sala de aula, isso prejudica, porque já estava complicado sabendo um pouco imagina quando o nível é maior! (GRUPO FOCAL C).</i>
Relação professor-aluno	<i>Me senti péssima, algumas vezes, aqui na escola, tinha a ideia real de que os professores achavam que eu era burro, que não ia conseguir terminar o curso, mas graças a Deus com todos os problemas cheguei aqui no 4º ano (GRUPO FOCAL B).</i>
Metodologia e instrumentos de ensino	<i>Os professores daqui são bem inteligentes, mas têm muitos que não conseguem passar o que sabem, até tentam, mas não conseguem, a gente reclama com ele, com o coordenador com a Cotep e nada muda (GRUPO FOCAL C).</i>

continuação

Argumentos apresentados	Relatos
Falta de atendimento individual para as dificuldades de aprendizagem	<i>Têm as monitorias, mas o professor coloca uns alunos que não sabem muito, inclusive, até o atendimento quando ocorre raramente é só pra tirar dúvidas só que, muitas vezes, não sabemos nada do assunto (GRUPO FOCAL B). Professor transfere a responsabilidade da monitoria para os monitores, preciso é do professor conosco, atendendo, tirando dúvidas (GRUPO FOCAL C).</i>
Crterios de avaliação inadequados ao que era estudado	<i>De acordo com a metodologia que o professor usar, principalmente se a avaliação for apenas quantitativa o resultado pode ser a retenção (PROFESSOR 5).</i>
Falta de associação entre teoria e prática	<i>Tem muita disciplina que só vimos na teoria, somos um curso técnico, tinha que ter tido mais visitas técnicas e aulas de campo, tem professor até que tenta, mas a maioria não propõe nada (GRUPO FOCAL B).</i>

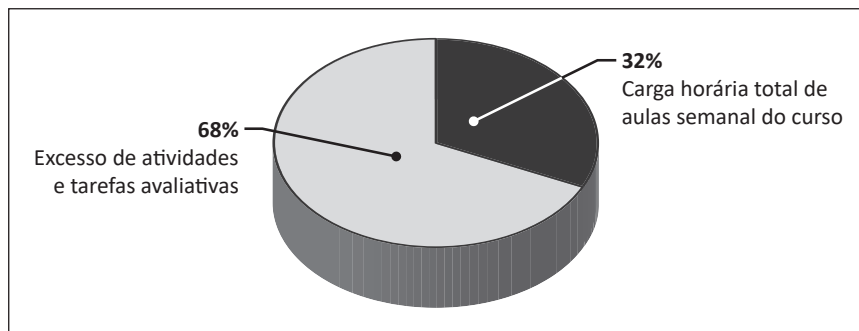
Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários e secundários realizados durante a pesquisa.

No que tange à infraestrutura, a instituição possui uma arquitetura privilegiada, contudo, o que os estudantes alegaram é que não há conforto para que eles permaneçam nela de forma integral, ora, se os currículos, em vigor, requerem a permanência deles por mais tempo na escola é preciso pensar em uma logística para que isso ocorra de forma satisfatória.

Em relação à gestão administrativa, a queixa maior foi em relação à falta de professores, existem muitas disciplinas que necessitam de professores substitutos, porque alguns docentes entram em licença devido a problemas de saúde ou por estudo. Entretanto, segundo relatos dos gestores, há uma demasiada burocracia para seleção desses novos servidores, visto que a Reitoria assume de forma integral essa seleção e é necessário que ela seja feita em concomitância com os demais *campi* do IFBA, demandando mais tempo, e, por vezes, o calendário letivo se inicia sem a presença de muitas disciplinas, acarretando, conseqüentemente, excesso de reposições de aulas, além de requer a presença dos alunos por mais tempo na instituição.

Outra queixa relacionada pelos discentes, no que se refere à gestão administrativa é a falta de retorno da gestão no tocante às solicitações elencadas pelos alunos durante os Conselhos de Classe. Ao final de cada unidade letiva, as turmas são representadas por dois alunos durante os conselhos, eles são incumbidos de relatar os principais problemas que as turmas tiveram no decorrer daquele período. Os alunos apontaram que suas reclamações não são atendidas tampouco existe retorno sobre os problemas levantados.

Gráfico 33 – Fatores curriculares da reprovação escolar nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante pesquisa.

Nota: Consideramos todos os alunos que foram reprovados, inclusive os aprovados por Conselho de Classe.

Constamos na pesquisa que um dos fatores internos que mais colabora para evasão e reprovação escolar no *campus* são os currículos implementados nos cursos integrados, uma unanimidade entre os sujeitos pesquisados que os maiores entraves são o excesso de atividades e a carga horária total de aulas semanais, porque seus desdobramentos afetam diariamente a rotina dos alunos e requerem muito esforço e disposição de tempo.

Durante o grupo focal, muitos alunos traçaram um paralelo entre o número excessivo de disciplinas no currículo com o excesso de avaliações advindas desse número alto de componentes curriculares, o que, na opinião desses estudantes, colabora para aumentar a reprovação e a evasão escolar.

O aluno chega aqui com 14 anos de idade, a maioria de escola pública [...] então não estão acostumados com uma carga horária tão grande [...] aí pensa em desistir [...] muitos desistem! (GRUPO FOCAL A).

Um fator que provoca reprovação é a sobrecarga de conteúdos, nós temos 13 e 14 disciplinas, um professor só quer passar inúmeras atividades pra gente [...] parece que não quer que a gente aprenda, quer só ver conteúdo [...] (GRUPO FOCAL B).

Na realidade, eu acredito que não há uma integração total, penso muito haver dois cursos: um com as matérias gerais e outro com as técnicas. A falta de conversa, muitas vezes, gera repetição de assuntos dados e, pior, uma carga excessiva de atividades para os alunos. As disciplinas são pensadas individualmente e não como parte de um todo, há uma tendência dos professores cobrarem muito dos alunos, esquecendo que nós somos

os mesmos que terão a mesma cobrança pesada, por parte dos outros docentes (GRUPO FOCAL C).

Partindo desse contexto apresentado pelos sujeitos pesquisados acerca dos currículos integrados do *campus*, iniciamos uma análise sobre eles, levando em consideração o Decreto nº 5.154/04 que instituiu os cursos integrados no Brasil.

De acordo com Ramos (2011), os idealizadores da proposta do Decreto nº 5.154/04 defendiam o resgate de fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária, baseado no programa de educação de Marx, Engels e de Gramsci. Essa legislação tinha como intenção precípua superar a dualidade entre Ensino Técnico Profissional e Ensino Médio propedêutico, promovendo uma base unitária de Ensino Médio integrado, tendo o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981 *apud* CIAVATTA, 2005).

Nessa perspectiva, a integração curricular perpassa pela dimensão de totalidade, em que conhecimentos gerais e específicos sejam integrados, porque a compreensão do real exige que se conheçam as partes e a relação entre elas, como menciona Ramos (2011, p. 776) “de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta”. Portanto, deve existir unidade entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento no currículo, unindo as formações, geral, técnica e politécnica¹⁷.

Para Ramos (2011), a interdisciplinaridade, como método, reconstitui a totalidade porque estabelece relação entre os diversos campos da ciência, representados em disciplinas, promovendo uma inter-relação entre as diferentes áreas do saber. Um currículo integrado baseado nesses princípios não hierarquiza os conhecimentos, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições.

A compreensão de integração, no sentido apresentado anteriormente, também está presente nas legislações internas do IFBA, inclusive no Projeto Pedagógico Institucional e nas novas Normas Acadêmicas que estão em discussão na instituição:

A oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional deverá contribuir, portanto, para melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa forma reunirá conteúdos do Ensino

17 Politécnica, segundo Saviani (2003, p. 140), é o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Já para Frigotto (2005), a politécnica rompe com a dicotomia entre Educação Básica e Técnica, porque resgata a formação humana em sua totalidade.

Médio e da formação profissional, que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática [...] buscar a ruptura do dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissional para garantir a efetivação do ensino integrado (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA, 2013, p. 69).

A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica (NORMAS ACADÊMICAS, 2017, p. 2).

No entanto, ao consultarmos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados do *campus*, isto é, os PPCs de Edificações, Informática e Meio Ambiente, constatamos que os cursos não apresentam propostas de integração efetivas em seus projetos. Em linhas gerais, os três cursos não possuem um projeto integrador entre o núcleo comum, politécnico e específico. As disciplinas são estanques e desarticuladas entre si, destoando, portanto, do que a própria legislação interna tem como referência.

Os Cursos Técnicos Integrados do *campus* têm duração de quatro anos letivos, possuem uma carga-horária total superior a 3.300 horas, incluindo uma Base Nacional Comum, um núcleo politécnico, uma parte específica com disciplinas técnicas e o estágio profissional supervisionado obrigatório.

O número de disciplinas por ano letivo, nos três cursos, é superior a 13 disciplinas, os conteúdos apresentados no projeto são extensos e não dialogam entre si, sendo que alguns assuntos são repetidos nos diferentes componentes curriculares, contudo, sem articulação entre eles. Essa falta de integração nos currículos não fica restrita apenas aos projetos dos cursos, mas também é percebida no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem por alunos, gestores e professores da instituição, isso ficou evidente nos relatos apresentados por eles durante a pesquisa. Observe, a seguir, relatos de alguns gestores envolvidos:

Um currículo onde tem as disciplinas propedêuticas, disciplinas técnicas, mas elas não dialogam de forma integrada, sendo bem prático, visto em diversos conteúdos que poderiam ser trabalhados de forma integradora de várias disciplinas técnicas e propedêuticas, para que justificasse essa integração. Hoje, é 'cada um em seu quadrado', técnico ensina o técnico, a propedêutica ensina à propedêutica, mas não há um projeto integrador em que essas 'duas áreas' dialoguem de forma mais efetiva no currículo do aluno. Obviamente que têm alguns casos particulares de projetos de

algumas disciplinas isoladas, mas não é uma política institucionalizada que permita ter um currículo integrador; não há integração, na minha avaliação (GESTOR 1).

Eu acredito que essa integração ainda está um pouco pendente, porque a gente trabalha a parte básica e a parte técnica. Só que, a integração, em si, ainda precisa melhorar. A gente faz diversas atividades, por exemplo: atividade integradora entre a teoria e a prática. Então, estamos pendentes em várias questões ligadas a essa integração, nós estamos no caminho, mas, ainda precisamos melhorar (GESTOR 4).

Acredito que temos muito que avançar nessa integração dos conteúdos. Não só na fomentação dos PPC, mas na concepção do que é um currículo integrado, a gente precisa primeiro aprender; reconhecer o que é esse currículo integrado ou de que forma a gente pode fazer essa articulação entre as disciplinas, entre as áreas propedêuticas que são as básicas do Ensino Médio, e as áreas do Ensino Técnico, sobretudo, aquelas que não têm uma relação direta (GESTOR 7).

Nota-se que a falta de integração é algo latente no contexto escolar, mas vale sinalizar também, conforme mencionado pelo Gestor 1, que existe uma vontade de promover mesmo que apenas, na prática, esse diálogo, são experiências pontuais, que partem, geralmente, de iniciativas isoladas entre os docentes. A negligência dos projetos de cursos quanto à integração do currículo reverbera do ponto de vista prático, em situações que colaboram para a exclusão escolar dos discentes.

Dessa forma, notamos que o grande número de disciplinas no currículo gera um maior número de avaliações, haja vista que a normatização interna prevê que em cada disciplina, durante uma unidade letiva, três instrumentos avaliativos diferenciados, pelo menos, sejam aplicados, o que gera uma média de 39 (trinta e nove) avaliações a cada dois meses, como são previstas quatro unidades letivas durante o ano, há no mínimo 156 (cento e cinquenta e seis) avaliações anuais. Portanto, ocorre, na prática, uma ação em cascata, muitas disciplinas geram muitas avaliações e uma grande sobrecarga de estudos sobre os alunos, levando, por consequência, muitos a evadirem ou serem reprovados.

A interdisciplinaridade seria uma excelente opção para dirimir essa problemática, porque além de melhorar a comunicação entre as áreas, poderia contribuir para otimizar a organização do curso e diminuir a carga horária semanal dos discentes, sobrando mais tempo para os estudos individualizados.

Nesse sentido, o reconhecimento por parte da comunidade escolar, que os projetos dos cursos não contemplam a integração é um importante passo em direção à reestruturação desses, como também, pode ser uma ação para atenuar ou mesmo extinguir a evasão e a reprovação do contexto do *campus*.

A que se considerar também que a Organização Didática normatiza muitos trâmites internos, foi aprovada pelo Conselho Superior do IFBA (Consup), em 2008, e, ainda, está em vigor na instituição, porém, não atende às demandas que os sujeitos pesquisados apresentaram no que diz respeito ao excesso de carga-horária e atividades. Analisando essa legislação, percebemos que ela não prevê dependência¹⁸ por disciplina e há, no entanto, uma norma para jubilação, o que, de certo modo, colabora para intensificar a reprovação e a evasão escolar.

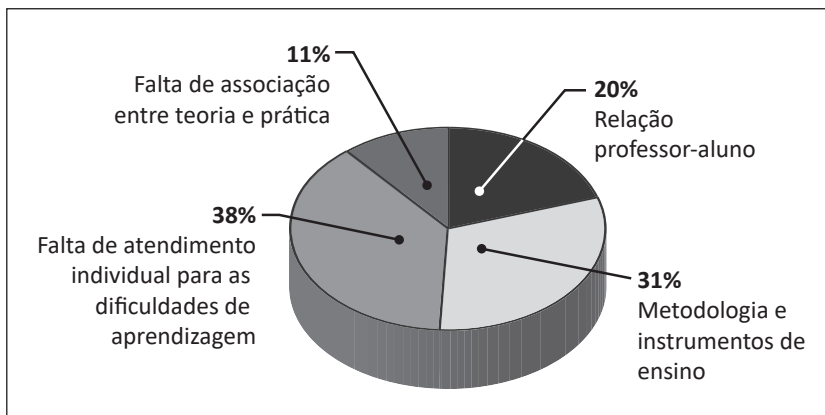
O currículo escolar, segundo Bourdieu (2007), pode contribuir para reprovação e evasão quando está calcado em parâmetros que não contemplam as diversidades socioeconômicas e culturais entre os sujeitos, ou seja, um currículo expresso, no código dominante, impede que os sujeitos que não herdaram esse código o decifrem.

Para Kuenzer (2010), o currículo da Educação Profissional deve ser flexível, atender ao contexto do aluno, dialogar com o mundo do trabalho e promover uma formação humana, libertadora e cidadã. Por todos esses aspectos, as propostas curriculares dos cursos integrados do *campus* são ineficazes em relação à construção do conhecimento, porque mesmo que os alunos das classes desfavorecidas busquem ascensão nas etapas formativas, estão fadados a mitigar a exclusão diante de um currículo desarticulado, sem contar que priviligia, essencialmente, os parâmetros culturais da classe dominante.

É imprescindível que se construam propostas curriculares que superem a mera justaposição de componentes geral e específico, sem, contudo, cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento, negando aos alunos uma efetiva articulação entre teoria e prática, e uma formação teórica consistente.

18 A LDB n° 9.394/96 prevê em seu artigo 24, inciso III que “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. A essa progressão coloquialmente nomeamos de dependência disciplinar, porque o currículo é seguido, mas o estudante deve cumprir uma disciplina do ano anterior.

Gráfico 34 – Fatores didático pedagógicos da reprovação escolar nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Nota: Consideramos todos os alunos que foram reprovados, inclusive os aprovados por Conselho de Classe.

Muito se discute a importância dos aspectos didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, constatamos que sua relevância é ainda maior quando analisamos as consequências que podem emanar quando esses aspectos não se encontram em consonância com uma educação inclusiva.

Dessa forma, identificamos durante a pesquisa que alguns fatores internos no IFBA, tais como: a relação professor-aluno, as metodologias e instrumentos de ensino, a falta de atendimento individualizado, as dificuldades de aprendizagem e associação entre teoria e prática foram determinantes para que muitos estudantes fossem excluídos por meio da reprovação escolar.

Quanto ao item, relação professor-aluno, a pesquisa demonstrou que a reclamação geral dos alunos não é quanto a conflitos existentes na relação, mas a queixa está vinculada ao descaso e à falta de atenção que muitos docentes têm com aqueles alunos que apresentam mais dificuldade. Segundo os discentes, conforme Tabela 15, há uma pressão psicológica intensa, os professores afirmam categoricamente que a maioria dos alunos irá reprovar o que desmotiva o discente e o conduz a internalizar o fracasso escolar.

Tabela 15 – Taxa de procedimentos diante da dificuldade apresentada entre alunos reprovados e aprovados pelo Conselho de Classe, nos cursos integrados de nível médio, IFBA, *campus* pesquisado, 2013-2016

	Sim	Não	Não respondeu
Acompanhamento individual do professor	14%	80%	6%
Foi encaminhado para o reforço ou acompanhamento na monitoria	58%	40%	2%
Participou de aula de reforço	54%	36%	10%
Teve acompanhamento da equipe pedagógica	16%	76%	8%
Teve auxílio familiar nos estudos em casa	42%	52%	6%

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

No que diz respeito à falta de atendimento individualizado, às metodologias e aos instrumentos de ensino, percebemos que são categorias que estão intimamente relacionadas com a postura que os professores apresentam em suas práticas cotidianas. Segundo Dubet (2003), os docentes precisam ter consciência de que trabalham com alunos diferentes no que tange ao desempenho escolar, sendo assim, os programas de ensino não devem ser homogêneos, feitos para alunos extremamente inteligentes, pressupondo, inclusive, que seus pais também estejam para ajudá-los nas tarefas escolares.

Ademais, o autor ainda reitera ser fundamental que a escola tenha sentido para os alunos, é preciso que os programas sejam revistos de um modo que eles não sejam colocados desde a entrada em situações de fracasso, é preferível ensinar menos coisas, mas que de fato sejam aprendidas (DUBET, 2011).

Charlot (2000) ratifica a função importante que o professor exerce na contribuição ou diminuição do fracasso escolar, quando o aluno não entende um conteúdo, e o professor continua a explicação sem retomar, sanando as dúvidas e as dificuldades apresentadas pelo estudante até que o assunto seja apreendido. Desse modo, o docente contribui para o fracasso, visto que as práticas diárias, na sala de aula, são determinantes para reprovação e evasão escolar.

Bourdieu (2007) conceitua como “julgamento professoral” quando o professor apresenta expectativas negativas em relação aos alunos, considerando-os como “incapazes” por se comportar de maneira diversa daquela esperada por ele, a consequência dessa conduta acaba deixando os estudantes de lado no processo de ensino-aprendizagem, o famigerado descaso em que os alunos investigados na pesquisa apontaram como um entrave na relação professor-aluno.

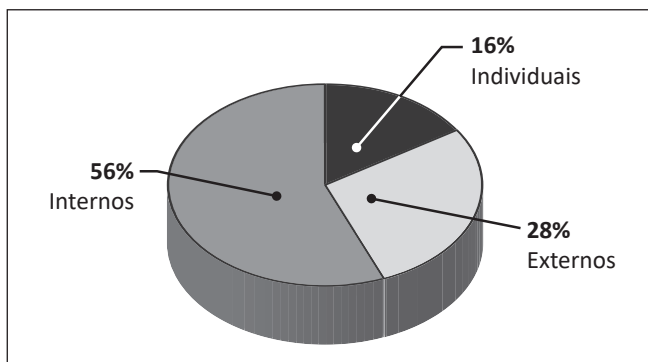
É indiscutível a importância dos docentes nos processos de exclusão escolar, porém, concordamos com Dubet (2011) quando diz que não existe pedagogia milagrosa nem há receita pronta para conduzir essa mudança docente, porque os professores são indivíduos dotados de concepções e ideologia e, portanto, para que eles mudem seu método é preciso que modifiquem também seu modo de ser e ver o mundo.

Por todos esses aspectos indicados pelos sujeitos pesquisados, ficou evidente que os fatores internos motivadores da evasão e da reprovação escolar são muitos e densos e se articulam mutuamente para a composição do baixo desempenho, reprovação e, conseqüentemente, retenção escolar.

3.5 Quais fatores são determinantes para evasão e reprovação escolar?

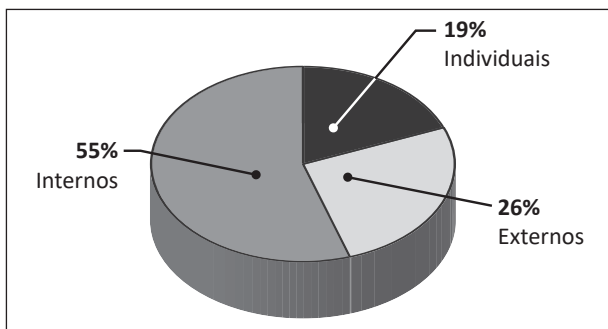
Em face dos dados apresentados, faz-se necessário apreender dos fatores individuais, externos e internos categorizados, qual deles contribui em maior número para a reprovação e a evasão escolar.

Gráfico 35 – Taxa de fatores individuais, externos e internos da evasão nos cursos integrados do *campus* pesquisado



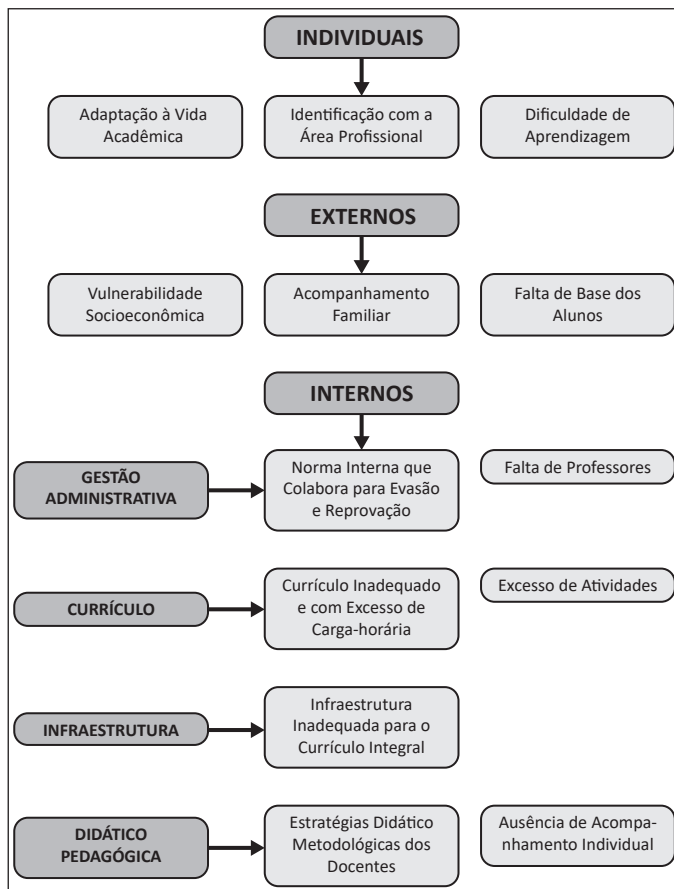
Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Gráfico 36 – Taxa de fatores individuais, externos e internos da reprovação nos cursos integrados do *campus* pesquisado



Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados primários realizados durante a pesquisa.

Figura 2 – Fatores que causam evasão e reprovação a partir da percepção dos atores escolares



Ao analisarmos os resultados obtidos – Gráficos 35 e 36 –, observamos que os fatores internos se destacaram em relação aos demais, sendo que, em média, 55% dos discentes ratificaram que foram eles os maiores fomentadores do fracasso escolar. Esse diagnóstico é indicador que a evasão e a reprovação escolar não dependem exclusivamente de aspectos individuais ou externos, mas são fenômenos decorrentes de muitos fatores institucionais: da maneira como a escola se organiza e recebe esse estudante, da postura em que o professor tem em relação ao aluno e, principalmente, a história de vida desse aluno e, sobretudo, de como a herança cultural, social e econômica do discente é analisada e consideradas como base de seu desenvolvimento intelectual na instituição.

Com efeito, coadunamos com Dubet (2003, p. 44, grifo do autor) que acredita que a exclusão escolar é “o ‘resultado normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos

indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos”. Sobre essa perspectiva, o sistema educacional, quando é embasado unicamente por mérito, contribui para que as desigualdades sociais se perpetuem no interior da escola, pois, não considera as diferenças culturais e econômicas que os estudantes trazem em sua bagagem e, assim, por meio de currículos desarticulados, estanques e práticas extremamente seletivas, reproduzem a exclusão presente na sociedade.

Uma possibilidade de superação vista para esse tipo de contexto é através de teóricos como Saviani (2011) e Frigotto (2001) que se embasam nas ideias de Gramsci, por meio da escola unitária e politécnica, alternativas para que a reprodução da escola alardeada, por Bourdieu e Passeron (1975), seja mitigada, há, na verdade, um reconhecimento da importância das teorias reprodutivistas, mas existe a compreensão de que a educação pode ser um instrumento de luta contra a burguesia. Para Saviani (2011, p. 61):

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade.

A concepção de escola única, politécnica, que tem no trabalho seu princípio educativo (teórico, político e técnico) e que postula uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo, forme o homem técnica e cientificamente, para a transformação da *societas rerum*, e lhes possibilite uma consciência política para a transformação da *societas hominum* (FRIGOTTO, 2001, p. 223).

Vale enfatizar que considerar a situação socioeconômica do aluno não representa, de maneira alguma, privá-lo do conhecimento historicamente construído ou sentenciá-lo a ter uma educação com menos qualidade e, com isso, reproduzir as desigualdades sociais, pelo contrário, na perspectiva de Gramsci, a escola unitária caberia criar condições para abrandar as diferenças culturais entre alunos oriundos de camadas intelectualizadas e das camadas populares. Gramsci (1982, p. 130) afirma que:

[...] a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo.

Nesse sentido, Saviani (1982, p. 59) propõe uma pedagogia revolucionária que: “longe de secundarizar os conhecimentos descuidando a sua transmissão, considera a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”.

Essa pedagogia o autor denomina de histórico-crítica, porque ela parte da prática social dos alunos, problematizando por meio de instrumentos científicos, filosóficos e artísticos (conhecimentos historicamente elaborados) até que ocorra a catarse, momento em que os educandos incorporam, de forma efetiva, os instrumentos disponibilizados no processo educativo, que se tornam elementos fundamentais da vida e base para uma nova prática social. Em termos, a pedagogia histórico-crítica coaduna com a escola unitária e criadora de Gramsci, porque no primeiro momento provocaria o nivelamento cultural, e no segundo contribui para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma, por meio de uma nova prática social.

Contraditoriamente, ao que observamos nos resultados da pesquisa, em que a exclusão escolar no *campus* é delineada por aspectos internos, demonstrando que as práticas desenvolvidas na escola estão próximas da teoria reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1975), a missão e o conceito de educação que estão presentes no Projeto Pedagógico Institucional alinha-se com a pedagogia histórico-crítica, denotando que há um respaldo teórico que não se efetiva no cotidiano da instituição.

Certamente, os resultados mensurados por esta pesquisa, em que expõe as fragilidades da educação ofertada pelo *campus*, no que se refere à exclusão escolar, poderão colaborar para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem interfiram positivamente, alçando para a realidade prática o que já está explícito teoricamente.

3.6 A importância do tema e os desafios institucionais demandados pelos dados

Tendo como referência a tessitura discursiva que foi engendrada ao longo deste livro, compreendemos que o processo de democratização e de universalização da educação é necessário ao capital, porque ele precisa de qualificação escolarizada para sua manutenção. No entanto, essa educação é diferenciada, uma para os trabalhadores e outra para os dirigentes, explicando, com isso, a dualidade que se estabeleceu na educação brasileira, porque era preciso assegurar que o sistema econômico se perpetuasse.

Concordamos com Frigotto (2001) quando ele relata que a escola é concebida pela sociedade capitalista como uma formadora de mão de obra para o mercado de trabalho e como uma vi/a para alcançar ascensão social, uma vez que é produtora de “capital humano”. Essa visão fomenta o paradigma de que quanto mais escolaridade, conseqüentemente, o emprego e a renda são maiores.

Tal chave de interpretação está associada à ideologia do dom e das deficiências culturais, que vimos no Capítulo II, sustentando que ao dar oportunidades de acesso ao indivíduo, o sucesso dependerá de sua dedicação. Por essa razão, o discurso em torno da democratização da educação é cada dia reforçado, haja vista que o êxito deixa de ser uma responsabilidade da sociedade e se torna uma conquista pessoal.

A escola pública surgiu fundamentada nesses ideais liberais, que reconhece as aptidões naturais como determinantes do sucesso ou do fracasso do indivíduo. É transmitida aos trabalhadores a crença de um mundo fraterno e de igualdade de oportunidade para todos, de sorte que as diferenças entre as classes sociais existentes na sociedade são justificadas pelas capacidades intelectuais entre os sujeitos.

Para Bourdieu (2007), a ideologia do dom contribui para selar os destinos dos membros das classes desfavorecidas, principalmente quando o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma falsa aparência de legitimidade à seleção escolar, levando-os a acreditar que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Segundo esse autor, a escola é uma reprodutora das diferenças e das injustiças sociais, uma vez que “ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 58, grifo do autor).

A pesquisa demonstrou por meio dos resultados e dados coletados que o perfil do aluno reprovado e evadido no *campus* é majoritariamente de estudantes de etnia negra, mais de 80% são oriundos de escola pública, cerca de 70% têm renda *per capita* de até um salário mínimo e, no que se refere ao sexo, as mulheres figuram entre as mais reprovadas. Dos 189 alunos estudados na pesquisa, cinquenta e sete por cento evadiram e pelo menos 68% foram reprovados, sendo que essas taxas se concentram nas primeiras etapas dos cursos, sessenta e quatro por cento entre os evadidos e 58% entre os reprovados, eram dos primeiros anos.

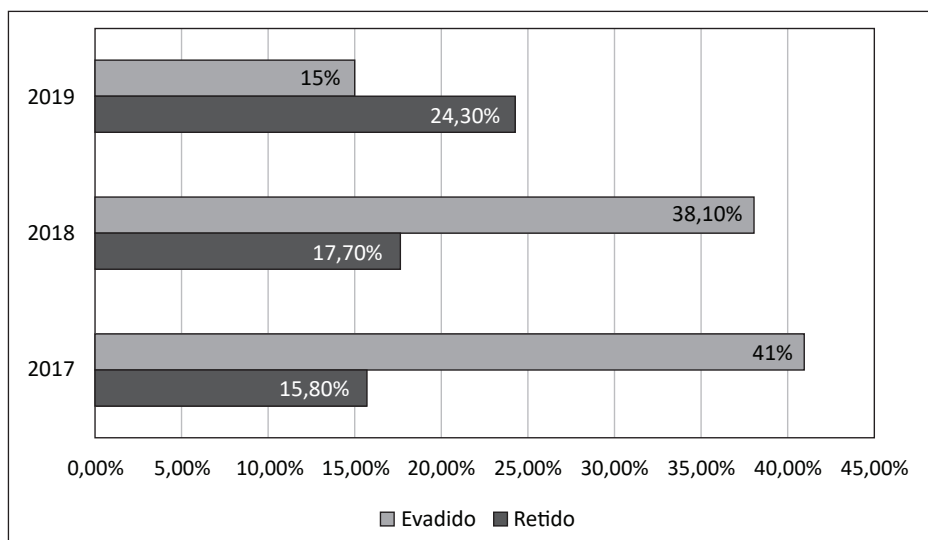
Evidenciamos também que os fatores internos foram determinantes para que os estudantes evadissem ou reprovassem: mais de 55% dos sujeitos da pesquisa atribuíram a esses fatores as causas dessas problemáticas. Os principais aspectos indicados dentre os fatores internos foram o currículo e o didático-pedagógico, sendo que a taxa dos aspectos didáticos foi proeminente – setenta por cento entre os evadidos e 52% entre os reprovados indicaram essa causa como determinante para o seu fracasso escolar.

No que tange aos aspectos individuais e externos, entre os evadidos, quarenta e sete por cento disseram que a dificuldade de aprendizagem e 36% que a condição socioeconômica foram os motivadores para que deixassem a escola. Já entre os reprovados, cinquenta e seis por cento assumiram a parcela de responsabilidade sobre o baixo desempenho, enfatizando que a ausência de

estudos e a falta de compromisso com as atividades solicitadas provocaram a reprovação. No tocante aos aspectos externos, setenta por cento dos alunos reprovados disseram que a dificuldade de aprendizagem procedente de séries anteriores foi decisiva para que eles fossem reprovados.

O quadro de reprovação e evasão escolar encontrado na pesquisa em 2016 perdura até os dias atuais (2021). Os últimos dados apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha¹⁹, divulgados entre 2018 e 2020, referentes aos anos-base 2017, 2018 e 2019, demonstram que o IFBA ainda convive com altos índices de exclusão escolar em seus cursos técnicos de nível médio.

Gráfico 37 – Evasão e retenção escolar nos cursos técnicos de nível médio do IFBA entre 2017-2019

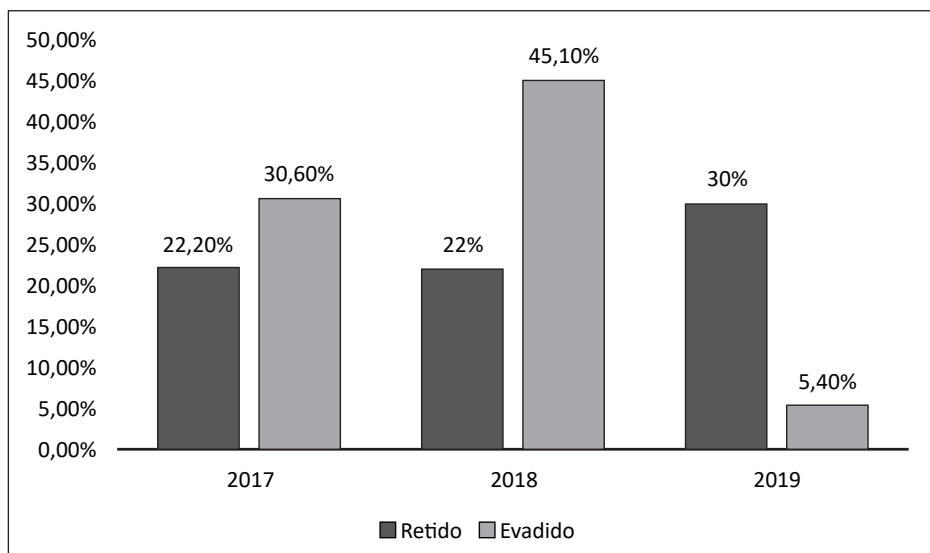


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados informados na Plataforma Nilo Peçanha, Setec/MEC.

Para além dos dados levantados em toda a instituição, conforme observamos no gráfico 37 – que ratifica a reprovação e evasão escolar como um desafio ainda a ser superado pelo IFBA –, se afunilarmos essas informações para o *campus* onde a pesquisa apresentada neste livro foi desenvolvida, observaremos que, mesmo após três anos decorridos desse estudo, a taxa de evasão e de retenção escolar continuam sendo alarmantes. Observem o gráfico e as tabelas abaixo:

19 A **Plataforma Nilo Peçanha** (PNP), foi implantada em 2017, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), tem como finalidade à coleta, tratamento e publicação de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

Gráfico 38 – Evasão e retenção escolar nos cursos técnicos de nível médio do IFBA, forma Integrada, no *campus* pesquisado do IFBA, entre 2017-2019



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados informados na Plataforma Nilo Peçanha, Setec/MEC.

Tabela 16 – Número de estudantes evadidos por Curso Técnico, na forma Integrada, no *campus* pesquisado do IFBA, entre 2017-2019

Ano	Técnico em Edificações	Técnico em Informática	Técnico em Meio Ambiente
2017	64	88	15
2018	92	122	14
2019	44	85	14
Total	200	295	43

Fonte: Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados informados na Plataforma Nilo Peçanha, Setec/MEC.

Tabela 17 – Número de estudantes retidos por Curso Técnico, na forma Integrada, no *campus* pesquisado do IFBA, entre 2017-2019

Ano	Técnico em Edificações	Técnico em Informática	Técnico em Meio Ambiente
2017	55	53	90
2018	40	41	72
2019	50	50	79
Total	145	144	241

Fonte: Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados informados na Plataforma Nilo Peçanha, Setec/MEC.

Ao analisar as causas da evasão e da reprovação escolar no *campus* pesquisado, notamos o contexto de reprodução social que estamos ratificando internamente, porque são excluídas as ditas minorias sociais que já adentram a instituição com um histórico de vida de exclusão social. Acrescidas a essas desigualdades sociais que trazem consigo, os alunos encontram uma instituição em que os currículos e as práticas não favorecem o sucesso.

Embora os cursos sejam nomeados de integrados, constatamos que seus currículos, além de serem estanques, possuem componentes curriculares desarticulados, o que escamoteia a dimensão de integração entre Educação Profissional e Propedêutica, que busca promover uma formação politécnica/omnilateral e humana integral. A soma destes fatores colabora para que as dificuldades de aprendizagem que os alunos já trazem do Ensino Fundamental sejam afloradas com mais intensidade, conduzindo-os à reprovação, à retenção e, consequentemente, à evasão.

Isto posto, é indispensável que busquemos alternativas factíveis para reverter esse cenário. Existem ações a serem tomadas no âmbito das políticas internas do IFBA que podem representar possibilidades reais de superação, tais como – mas não somente – a inserção de dependência por disciplina, a supressão da norma de jubramento, a inclusão de três unidades letivas ao invés de quatro e o acompanhamento mais próximo aos alunos que apresentam o perfil de evasão e de reprovação escolar. Na esfera curricular, a reformulação dos PPCs e a ressignificação do conceito de currículo integrado e das práticas de ensino – por meio de formação continuada em serviço aos docentes e demais servidores da instituição –, podem ser alternativas viáveis para dirimir o atual contexto em que a instituição se encontra.

Sendo assim, após observar o processo de expansão da Educação Profissional na Rede Federal e a exclusão escolar pela qual esta modalidade de ensino está envolvida, é possível perceber que “democratização” não é um processo vinculado apenas ao acesso, mas está intimamente relacionada a concretas oportunidades de permanência e obtenção de **êxito**. Destarte, é necessário que os fatores causadores desses gargalos sejam critérios de análise a serem considerados no momento de implantação e de avaliação de políticas públicas no âmbito do Ensino Técnico Profissional, pois, só assim a inclusão escolar poderá ser efetivamente garantida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/ Brasil, 2003.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel. Fracasso-Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp; Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Constituinte, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 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: Palácio do Planalto, 1997. p. 7.760. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 10 de jan. 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei n. 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Brasília, DF: Senado Federal, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14759.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

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. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 6.344, de 6 de julho de 1976. Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6344.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília,

DF: Palácio do Planalto, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8711.htm. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

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. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória MPV n. 746/2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2014a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CEFET-BA. **Resolução nº 10 de 01/06/2006, do Conselho Diretor do IFBA**. Estabelece o sistema de reserva de vagas, cotas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes, nos processos seletivos para ingresso nos cursos oferecidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/informativo/resolucoes/RE_10-2006_Sobre_COTAS.pdf. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil: séries estatísticas retrospectivas – Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1960-1971. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=217983&view=detalhes>. Acesso em: 6 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil: séries estatísticas retrospectivas 1970**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv22197.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacaoprofissional.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 9.649/98 de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 5 jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º, do art. 3º, da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório PNE**. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 67 de 6 de fevereiro de 1987. Cria Unidades de Ensino Descentralizadas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 fev. 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos do IFBA**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.portal.ifba.edu.br/attachments/679_TERMO%20DE%20ACORDO%20DE%20METAS.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros /OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica Notas Estatísticas 2016**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatísticas da Educação Básica – EDUCACENSO 2015**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base Educação profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF, dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília,

DF: Setec/MEC, 2014c. Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

CHAIA, Josephina. **Financiamento escolar no segundo império**. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1965.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 jun. 2017.

CONSELHOS DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CONCEFET). Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos de Educação Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. *In*: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

DANTAS, Jéferson Silveira. Perspectivas Educacionais no Pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 3-18, jul./dez. 2007.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul./ 2003.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413=24782011000200002-&script=sci_arttext. Acesso em: maio 2016.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123-134, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação. **Cadernos de Educação, Cadernos de Educação Pelotas/RS**, v. 13, n. 23, p. 57-75, jul./dez. 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

FERRETI, Celso João. Educação profissional (verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida provisória nº 746/2016: estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FLETCHER, Phillip R.; RIBEIRO, Sérgio Costa. O Ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v. 6, n. 33, p. 1-10, jan./mar. 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e Materiais Didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 329-332, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, esp., n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985): um Estudo Sobre a Política Educacional**. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADADD, Sérgio. **Educação e Exclusão no Brasil**. Observatório da Educação/Ação Educativa. São Paulo, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFBA. **Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. Salvador: IFBA, 2010. Disponível em: <http://ifba.edu.br/institucional/politica-de-assistencia-estudantil-no-ifba.html>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IFBA. **Documento normativo da Política de Assistência Estudantil do IFBA**. Salvador: IFBA, 2014a. Disponível em: www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,777/download,6301/id,206/view,category/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 10 mar. 2017.

IFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Salvador, BA, nov. 2014b.

IFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024)**. Salvador, BA, fev. 2020.

IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Salvador: IFBA, 2013. Disponível em: <http://www.ifba.edu.br>. Acesso em: 20 jun. 2016.

IFBA. **Proposta das Normas Acadêmicas do Ensino Técnico**. Salvador: IFBA, 2017.

IFBA. **Relatório de Gestão 2011-2015**. Salvador: IFBA, 2015.

IFBA. **Relatório de Gestão 2016**. Salvador: IFBA, 2016.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando A Década Perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev.2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, PPE, v. 32, n. 3, dez. 2002.

LESSA, José Silva. **Cefet-BA – uma resenha histórica**: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. CCS/CEFET-BA. Salvador, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MELLO, Guiomar N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 70-78, jan. 1979.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, Henrique Dante. A Relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na Conae 2010: Possibilidades e Limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31,

n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 nov. 2016.

NOSELLA, P. Prefácio. In: MANACORDA, M. (org.). **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OBSERVATÓRIO DO PNE (2014). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 15 fev. 2017.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PAIVA, Vanilda *et al.* Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 44-99, mar. 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 19, p. 215-227, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

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

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de Estudos uma intervenção pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 57-73, jan. 2000.

SANTOS, Maria do Carmo dos. **Sob a égide do conflito: a reforma da educação profissional no Cefet-BA**. 2005. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. As Teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 18, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-180, abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SILVA, Nelson do Valle; SOUZA, Alberto de Mello e. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 40-57, 1986.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A Gramática do Tempo. Para uma Nova Cultura Política**. Porto: Afrontamento, 2006.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 15. ed. São Paulo: Sibertad, 2005.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2012.

XIBERRAS, Martine. As Teorias da Exclusão. **Epistemologia e Sociedade**, Lisboa, Instituto PIAGET, n. 41, 1993.

ZIONE, Fabiola. Exclusão Social: noção ou conceito? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 15-29, set./dez. 2006.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso 3, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 44, 47, 56, 63, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 88, 91, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 104, 105, 108, 157, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Alunos ingressantes 107, 117, 118

Aprendizagem 15, 21, 28, 40, 43, 44, 45, 60, 74, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 97, 105, 108, 113, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 148, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 160

Argumento 96, 115, 126, 128, 136, 139

Auxílios 133, 136, 137

B

Bolsas 25, 56, 133, 134, 136

C

Conselho de classe 84, 103, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 129, 135, 136, 137, 138, 143, 146, 151, 152

Cor 63, 77, 87, 109, 111, 119, 120

Currículo 12, 24, 25, 26, 47, 50, 52, 58, 82, 93, 96, 104, 105, 108, 113, 126, 127, 134, 136, 137, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 157, 160, 168, 172

Cursos integrados 17, 52, 53, 62, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 119, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 135, 136, 137, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154

Cursos técnicos 11, 50, 64, 101, 102, 148, 158, 159

Curso técnico 60, 128, 145, 159

D

Democratização 11, 13, 17, 19, 22, 27, 28, 32, 41, 42, 46, 58, 69, 70, 71, 74, 77, 78, 79, 95, 96, 102, 104, 108, 115, 121, 156, 157, 160, 168, 172

Desafios institucionais 156

Dificuldade 33, 86, 112, 113, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 151, 152, 157, 158

Dificuldades 15, 60, 82, 84, 86, 87, 88, 112, 113, 123, 124, 125, 126, 130, 132, 135, 144, 145, 151, 152, 160

E

Educação brasileira 11, 17, 21, 25, 26, 31, 39, 41, 42, 52, 57, 58, 71, 74, 75, 76, 78, 80, 88, 98, 156

Educação profissional 3, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 26, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 81, 82, 83, 99, 101, 104, 115, 128, 147, 148, 150, 158, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173

Ensino 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 112, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 135, 137, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Ensino fundamental 15, 19, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 53, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 112, 121, 122, 123, 125, 126, 135, 160

Etnia 12, 77, 109, 111, 114, 119, 157

Evasão escolar 69, 75, 79, 80, 82, 112, 114, 125, 129, 131, 132, 141, 143, 146, 150, 152, 153, 158, 171

Exclusão escolar 7, 11, 12, 13, 15, 17, 67, 69, 70, 79, 90, 99, 102, 104, 119, 123, 128, 139, 149, 152, 155, 156, 158, 160

Exclusão social 12, 67, 68, 69, 93, 104, 135, 160, 168

Expansão 9, 11, 12, 13, 17, 23, 25, 27, 28, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 61, 63, 64, 70, 79, 88, 97, 101, 115, 160

Expressão 31, 39, 58, 98, 104, 120

F

Faixa etária 35, 36, 38, 40, 71, 107, 110, 111, 119

Falta de adaptação 123, 126, 127, 131

Fatores curriculares 146

Fatores didático 151

Fatores externos 81, 82, 93, 104, 130, 134, 135, 137

Fatores individuais 12, 81, 104, 123, 124, 129, 153

Fatores internos 12, 81, 82, 104, 140, 143, 144, 146, 151, 153, 154, 157

H

História da educação 17, 43, 45, 56, 59, 85, 172, 173

I

IFBA 3, 9, 11, 12, 15, 17, 59, 62, 63, 64, 65, 99, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 119, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 136, 137, 141, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 158, 159, 160, 165, 167, 170

Incentivo dos pais 138

Inclusão 12, 27, 28, 40, 42, 69, 70, 71, 74, 78, 79, 82, 98, 102, 115, 160, 161

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA 11, 17, 59, 170

Integrado 51, 58, 69, 101, 128, 137, 141, 147, 148, 149, 160, 171

Interesses profissionais e pessoais 127

M

Motivação 81, 82, 85, 114

N

Nível médio 11, 15, 48, 50, 53, 60, 61, 62, 67, 83, 99, 102, 108, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 137, 141, 145, 152, 158, 159, 166, 168, 169

O

Origem escolar 110

P

Percepção 154

Perspectiva dos evadidos 124

R

Rede federal 11, 12, 13, 17, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 81, 99, 101, 158, 160, 164, 165, 167

Renda per capita 111, 112, 119, 157

Reprovação escolar 11, 12, 15, 79, 83, 84, 85, 92, 101, 104, 107, 123, 129, 130, 135, 137, 140, 143, 144, 146, 151, 153, 154, 160

Retenção 79, 81, 84, 98, 101, 120, 145, 153, 158, 159, 160, 167

S

Sexo 76, 87, 109, 111, 114, 119, 120, 157

T

Trajectoria 39, 42, 54, 57, 59, 81, 84, 93, 96, 133, 136, 137

V

Vida acadêmica 81, 123, 126, 127, 137

Editora CRV e IFBA – Proibida a comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)