

**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUANA SANTANA GÓIS

**A REPERCUSSÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AOS
ESTUDANTES NA EVASÃO ESCOLAR DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA -
CAMPUS PORTO SEGURO**

Salvador/BA

2020

LUANA SANTANA GÓIS

**A REPERCUSSÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AOS
ESTUDANTES NA EVASÃO ESCOLAR DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA -
CAMPUS PORTO SEGURO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Georges Souto Rocha

Salvador/BA

2020

LUANA SANTANA GÓIS

**A REPERCUSSÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AOS
ESTUDANTES NA EVASÃO ESCOLAR DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA -
CAMPUS PORTO SEGURO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Georges Souto Rocha
Instituto Federal da Bahia
Orientador

Profa. Dra. Luzia Matos Mota
Instituto Federal da Bahia

Prof. Dr. Almerico Biondi Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Aos meus pais, Maria Leonora e Antenor (*In Memoriam*), por serem meus primeiros incentivadores e por me ensinaram a trilhar o caminho do bem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de todas as coisas, por iluminar mais essa trajetória de minha vida.

Aos meus familiares, por sempre se orgulharem de minhas conquistas, pelo encorajamento e por compreenderem minha ausência em um momento tão delicado para nós.

A Leandro, pelo companheirismo, apoio incondicional e respeito às minhas escolhas e sonhos.

Aos colegas/amigos de setor, Márcio, Líbia, Elis, Marileide e Ricardo, por todo apoio ao assumirem mais responsabilidades para que eu conduzisse os estudos com tranquilidade.

Em especial, a Lenira e Ione, cujas contribuições foram fundamentais para a realização desse trabalho. Meus sinceros agradecimentos pela competência e incansável disponibilidade em responder às minhas tantas dúvidas.

Ao professor Georges Souto Rocha, meu orientador, pelas inúmeras contribuições, pela empatia, por me dar autonomia para trabalhar e acreditar na minha capacidade.

A Eliana, companheira de orientação, pelo suporte nos momentos de dificuldades. Suas palavras de conforto e motivação foram inestimáveis.

Aos professores Dante Moura e Jan Carlos Lapa, pelas contribuições na Banca de Qualificação, com sugestões valiosas e pertinentes que enriqueceram o estudo.

Ao professor Pablo Florentino, Jadson e Jonatas, por toda cooperação e compromisso. As palavras são insuficientes para agradecer toda a contribuição e atenção concedida. Vocês foram fundamentais para a concretização desse trabalho

À todos os colegas do ProfEPT, pelo cuidado e carinho que sempre tiveram uns com os outros. Conviver com vocês me fez uma pessoa melhor e tornou a caminhada mais agradável.

À tia Lurdinha, pelo abrigo e carinho. Desejo que Deus te retribua em bênçãos pelo coração e casa tão acolhedores.

A todas as pessoas que, mesmo não citadas nominalmente, contribuíram direta ou indiretamente para esta conquista, minha eterna gratidão!

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito... Não somos o que deveríamos ser, não somos o que seremos. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos.

Martin Luther King

RESUMO

O presente estudo versa sobre os impactos das ações do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) no combate à evasão e o consequente estímulo à permanência dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia – *Campus* Porto Seguro, no período de 2015 a 2018. Buscamos investigar se o suporte desse programa, por meio da concessão de bolsas e auxílios a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é fator determinante para a permanência desses alunos na instituição, e também elencar outras ações de enfrentamento à evasão escolar empreendidas na instituição. Para a execução dos trabalhos foi realizado um estudo de caso, de cunho qualitativo e quantitativo, com observação participativa. Quanto aos procedimentos, foram utilizados tanto a pesquisa documental para a coleta de dados objetivos, quanto a pesquisa bibliográfica, a fim de nortear teoricamente os caminhos percorridos e construir subsídios para as análises realizadas. Utilizamos ainda a entrevista semiestruturada para recolher informações acerca dos princípios e objetivos do PAAE, tipos de benefícios oferecidos e regras de concessão, o perfil do alunado atendido, a operacionalização, acompanhamento e avaliação do programa. O produto educacional desenvolvido como fruto dessa pesquisa é o Sistema *Monitum*, um programa de acompanhamento pedagógico cuja finalidade é identificar precocemente os alunos com maior probabilidade de desistir, antecipando as intervenções institucionais direcionadas àqueles com maiores riscos de evasão. Os resultados indicam que as ações do PAAE estão associadas a menores índices de evasão escolar e, portanto, têm se mostrado como uma relevante ferramenta na promoção e efetivação da permanência escolar. Ainda que as repercussões do PAAE sejam animadoras, foi possível verificar também que o *Campus* Porto Seguro apresenta insuficiência de recursos humanos para operacionalizar o programa, espaço físico inadequado, além da ausência de um sistema informatizado, que atrasa o processo de seleção e acompanhamento dos estudantes contemplados. Sobretudo, a execução do PAAE possui alcance limitado devido, primeiramente, à escassez dos recursos financeiros disponibilizados, insuficientes diante da demanda existente, restringindo suas ações à extrema seletividade e focalização.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Evasão Escolar. Assistência Estudantil. Vulnerabilidade socioeconômica.

ABSTRACT

The present study deals with the impact of the actions of the Assistance and Support Program for the Student (ASPS) in the fight against dropout and the consequent stimulus to the permanence of the students enrolled in Certificate Programs integrated to the Federal Institute of Bahia - Porto Seguro Campus, from 2015 to 2018. We sought to investigate whether the support of this program, through the granting of scholarships and aid to students in a situation of socioeconomic vulnerability, is a determining factor for the permanence of these students in the institution, and also to list other actions to confront the school dropout undertaken at the institution. For the work accomplishment, a case study of a qualitative and quantitative nature has been carried out, with participatory observation. As regards the procedures, we used both documentary research for objective data collection, as well as bibliographic research, in order to theoretically guide the paths taken and build subsidies for the analyzes performed. We also used the semi-structured interview to gather information about the principles and objectives of the ASPS, types of benefits offered and grant rules, the profile of the students being cared for, the operationalization, monitoring and evaluation of the program. The educational product developed as a result of this research is the Monitum System, a pedagogical monitoring program whose purpose is to early identify the students who are most likely to give up, anticipating institutional interventions aimed at those with the highest risk of dropping out. The results indicate that ASPS actions are associated with lower rates of school drop-out and have therefore proved to be an important tool in the promotion and effectiveness of school permanence. Although the repercussions of ASPS are encouraging, it has also been possible to verify that the Porto Seguro Campus has insufficient human resources to operate the program, inadequate physical space, besides the absence of a computerized system, which delays the process of selection and monitoring of the contemplated students. Above all, the execution of the ASPS has limited scope, primarily due to the scarcity of available financial resources, insufficient in the face of existing demand, restricting its actions to extreme selectivity and focusing.

Keywords: Professional and Technological Education. School dropout. Student Assistance. Socioeconomic vulnerability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais dimensões conceituais para a investigação da evasão escolar

Figura 2 – Situação Escolar da População de 07 a 14 anos – 1982

Figura 3 – Situação Escolar da População de 15 a 39 anos - 1982

Figura 4 – Institutos Federais de Educação Tecnológica – Linha do Tempo 1909 – 2008

Figura 5 – Percentual de jovens por situação de ocupação – Brasil 2018

Figura 6 – Instituto Federal da Bahia – Linha do Tempo 1909 – 2008

Figura 7 – Taxas de Evasão por Campi - IFBA 2018

Figura 8 – Comparativo Taxas de Evasão 2017-2018 IFBA

Figura 9 - Indicadores de Gênero, Localização Geográfica, Cor/Raça e Nível de ensino dos alunos evadidos nas escolas municipais e estaduais - Porto Seguro/BA - 2018.

Figura 10 – Cursos ofertados pelo *Campus* Porto Seguro/IFBA em 2018

Figura 11 – Total de alunos por Modalidade - *Campus* Porto Seguro/IFBA 2018

Figura 12 – Evolução no número de matrículas nos Cursos Técnicos Integrados - *Campus* Porto Seguro/IFBA 2008-2018

Figura 13 – Etapas do Processo Seletivo do PAAE – IFBA

Figura 14 – Percentual de alunos atendidos pelo PAAE – *Campus* Porto Seguro/IFBA – 2015-2018

Figura 15 - Taxas de Evasão dos Cursos Técnicos Integrados *Campus* Porto Seguro/IFBA 2015-2018

Figura 16 - Gênero dos alunos evadidos entre 2015 e 2018 - *Campus* Porto Seguro/IFBA

Figura 17 - Alunos evadidos que eram repetentes no IFBA - *Campus* Porto Seguro/IFBA

Figura 18 - Alunos evadidos que ingressaram no IFBA entre 2015 a 2018 pelo Sistema de Cotas - *Campus* Porto Seguro/IFBA

Figura 19 - Alunos evadidos por Curso entre 2015 e 2018 - *Campus* Porto Seguro/IFBA

Figura 20 - Alunos evadidos nos cursos técnicos integrados *Campus* Porto Seguro/IFBA 2015

Figura 21 - Alunos evadidos nos Cursos Técnicos Integrados pelo critério de atendimento no PAAE - *Campus* Porto Seguro/IFBA - 2016

Figura 22 - Alunos evadidos nos Cursos Técnicos Integrados pelo critério de atendimento no PAAE - *Campus* Porto Seguro/IFBA - 2017

Figura 23 - Alunos evadidos nos Cursos Técnicos Integrados pelo critério de atendimento no PAAE - *Campus* Porto Seguro/IFBA - 2018

Figura 24 - Taxas de Evasão pelo critério de inclusão no PAAE - *Campus* Porto Seguro/IFBA 2015-2018

Figura 25 - Etapa do ciclo em que os alunos evadiram - *Campus* Porto Seguro/IFBA - 2015 a 2018

Figura 26 - Tela Inicial - Sistema *Monitum*

Figura 27 - Funcionalidades do Sistema *Monitum*

Figura 28 - Inclusão de novos alunos - Sistema *Monitum*

Figura 29 - Mensagem de erro - Sistema *Monitum*

Figura 30 - Pontuação do Aluno - Sistema *Monitum*

Figura 31 - Função Pesquisar Aluno - Sistema *Monitum*

Figura 32 - Informações dos Alunos - Sistema *Monitum*

Figura 33 - Alteração de dados ou exclusão do Aluno - Sistema *Monitum*

Figura 34 - Geração de *Ranking* - Sistema *Monitum*

Figura 35 - Opções para exportação dos dados - Sistema *Monitum*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas e Taxas de Evasão nas Escolas de Aprendizizes e Artífices – Ano 1910

Tabela 2 – Instituições ligadas à Rede Federal

Tabela 3 – Evolução do número de instituições voltadas à Educação Profissional – 2006 a 2018

Tabela 4 - Evolução no Número de Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa

Tabela 5 - Matrículas, Frequência e Taxa de Evasão da Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia (1910 - 1933)

Tabela 6 - Recursos destinados ao PNAES X nº de matrículas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos contemplados no Programa de Assistência Estudantil - IFBA

Quadro 2 - Auxílios e Bolsas do PAAE ofertados no Campus Porto Seguro/IFBA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Assistência Estudantil

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP – Conselho Superior

COPEM – Coordenação Pedagógica Multidisciplinar

CORES – Coordenação de Registros Escolares

CSS – Cascading Style Sheets (Folhas de Estilo em Cascata)

CSV – Character separated values (Valores separados por um delimitador)

DAE – Departamento de Assistência ao Estudante

EAT – Escolas Agrotécnicas Federais

EDUCACENSO – Censo da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF – Escolas Técnicas Federais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FMI – Fundo Monetário Internacional

HTML – Hypertext Markup Language (Linguagem de Marcação de Hipertexto)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior-

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAAE – Programa de Assistência e Apoio ao Estudante

PAE – Programa de Apoio ao Estudante

PDF – Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

PIDTS – Plano de Desenvolvimento Integrado do Turismo Sustentável da Costa do Descobrimento

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PROCEE – Programa de Combate à Evasão Escolar

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRPGI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

RFEPECT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Agricultura

SENAT – Serviço Nacional de Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIS – Síntese de Indicadores Sociais

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TCU – Tribunal de Contas da União

UE – União Europeia

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

15

1 A Evasão Escolar: algumas abordagens conceituais e estruturais

2 Os múltiplos contextos da evasão na trajetória da Educação Profissional no Brasil

2.1 Os caminhos da educação no período de 1930 a 1960: a exclusão pela inserção precária

2.2 As reformas educativas empreendidas nas décadas de 1970 e 1980: a ilusão do desenvolvimento e a parcialidade do acesso à educação

2.3 Políticas neoliberais e seus efeitos assimétricos: implicações no contexto educacional da década de 1990

2.4 Entrelaçamento de avanços e retrocessos no prelúdio do século XXI

2.5 Inflexão na trajetória neoliberal: novas perspectivas para a Educação Profissional

3 A evasão nos Institutos Federais e os Programas de Assistência voltados à permanência dos estudantes

3.1 A evasão escolar no Instituto Federal da Bahia

3.2 Programa de Assistência aos estudantes: ampliação das condições de acesso e permanência

4. Trajetória da Pesquisa

4.1 Abordagem Metodológica

4.2 Caracterizando o lócus da Pesquisa

4.3 O PAAE no contexto do Campus Porto Seguro

4.4 Comparando as taxas de evasão do Campus Porto Seguro

4.5 Outras ações de enfrentamento

5. Desenvolvimento do Produto Educacional: o Sistema *Monitum*

5.1 Manual de Uso do Sistema *Monitum*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A – Roteiros para as Entrevistas Semiestruturadas

APÊNDICE B – Fatores de vulnerabilidade acadêmica e Pesos

INTRODUÇÃO

A escola, ao mesmo tempo em que é construída pela sociedade, colabora para a construção dessa mesma sociedade e, por isso, reflete suas características, suas desigualdades e múltiplas determinações. Não é possível, dessa maneira, ignorar aspectos relacionados à organização da sociedade como um todo, com suas contradições e discrepâncias, para se pensar no funcionamento da escola.

Em virtude das novas e constantes demandas sociais, há a exigência de outras posturas e práticas para sanar as dívidas sociais e educacionais com grande parte da população historicamente ignorada. Para efetivar essas mudanças é preciso ponderar sobre as ações educativas que ocorrem nas escolas, suas relações internas e externas bem como o modelo de gestão adotado para atender aos novos desafios impostos, com o propósito de superação das atuais condições excludentes e antidemocráticas dos sistemas de ensino, através de formas de organização mais dinâmicas e criativas. A efetivação de uma educação socialmente referenciada implica, então, o enfrentamento de uma sucessão de mudanças no interior das instituições escolares.

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade impõem reflexões sobre a atuação das instituições de ensino na formação e preparação dos indivíduos para a participação social. Há graves problemas vividos no contexto escolar, como as altas taxas de reprovação e evasão estudantil, para os quais toda a comunidade escolar, além dos professores, técnicos e gestores, tem sido requisitados a participar na elucidação. Trata-se de um conjunto de questões institucionais, socioeconômicas e pessoais que se inter-relacionam, e requerem amplas políticas públicas para o seu desenlace.

A questão da evasão escolar (ou da não permanência na escola) contrapõe o princípio constitucional segundo o qual todas as pessoas têm direito a um ensino de qualidade, visando o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Contudo, não há como garantir o cumprimento dessa prerrogativa se não se consegue manter os estudantes nas escolas, resultado de processos sociais mais amplos.

Em um país marcado por um padrão excludente de distribuição de riquezas e alarmantes indicadores sociais, a educação formal continua sendo um produto social concedido de forma desigual, gerando consequências acadêmicas, sociais e

econômicas. Assim, o acesso e a permanência na escola envolvem a democratização do ensino.

A evasão é um fenômeno com estrutura causal multifacetada e, portanto, também deve receber análises e abordagens multivariadas para não render-se a explicações simplistas e descontextualizadas que impossibilitem uma compreensão mais aprofundada da dinâmica social na qual a escola está inserida. Segundo Dore e Lüscher (2011, p. 777), “a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo”. Nesse sentido, o abandono efetivo é a culminância de um processo iniciado muito antes, afetado não apenas pela dimensão pessoal, mas também pela institucional e social.

De um modo geral, os estudos sobre a evasão relacionam os motivos que levam ao abandono escolar a fatores relacionados aos próprios estudantes, como o nível socioeconômico do seu grupo familiar. Entretanto, muitos desses estudos deixam de considerar os fatores internos à escola como o grau de organização do ambiente escolar, como a estrutura física, relacionamentos interpessoais, métodos de ensino, avaliações e, principalmente, esquecem-se da atuação dos gestores e da comunidade escolar frente a todo esse contexto educacional. São aspectos fundamentais que também devem ser analisados, principalmente por serem passíveis de intervenção direta por parte dos próprios gestores para tornar a experiência escolar mais positiva. Mesmo que as motivações externas sejam, em alguns casos, determinante para a evasão, essa é uma realidade com a qual a escola precisa lidar e, mesmo com as limitações quanto à sua atuação diante dos fatores extraescolares, é preciso conhecê-los para se tentar atenuar a situação ou, ao menos, não agravá-la.

No Brasil, a etapa em que há maiores taxas de reprovação e evasão escolar é o ensino médio. Foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ano de 2018 nessa etapa de ensino, uma queda de 7,1% em relação aos últimos cinco anos (IBGE, 2019). De acordo com o levantamento, o motivo está na menor entrada de estudantes vindos do ensino fundamental, o que provoca um gargalo, concorrendo para a dilatação do desemprego e dos contingentes de mão de obra barata no país. Esses dados tem um impacto social muito grande visto que o Ensino Médio é, para a maior parte dos estudantes, a última oportunidade de educação formal.

Apesar da história da Educação Profissional no país ter sido marcada por

uma longa trajetória de descaso e exclusão, as matrículas nessa modalidade de ensino continuam apresentando crescimentos – subiu 3,9% em relação a 2017. Essa ampliação deve-se principalmente à atuação dos Institutos Federais de Educação. Durante muito tempo, essas instituições foram alvo de políticas educacionais confusas, que objetivaram alterar sua identidade e abrangência. Todavia, a partir de 2003, com o plano de expansão iniciado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os Institutos Federais receberam a justa notoriedade, trazendo oportunidades e novas perspectivas para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora.

De acordo com Pacheco (2011), essas instituições foram criadas como política pública, com o propósito de intervir na realidade, garantindo a perenidade das ações que visem incorporar, sobretudo, camadas sociais que historicamente foram excluídas dos processos de desenvolvimento e modernização do país. O papel dos Institutos Federais é atuar na construção e resgate da cidadania e na transformação social. E mais:

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2011, p.49-50).

Ao possibilitar o ingresso dos coletivos populares, os institutos federais ao mesmo tempo em que estenderam a abrangência de suas ações educativas, também ampliaram suas responsabilidades, já que a situação socioeconômica do estudante é considerada uma das principais motivações para a evasão e/ou fracasso escolar, em todos os níveis de ensino (LÜSCHER; DORE, 2011). As condições de vida do estudante oriundo dos meios sociais mais desfavorecidos incidem nas dimensões públicas e privadas, afetando diretamente sua trajetória escolar.

À vista disso, o fenômeno da evasão escolar também tem assolado os Institutos Federais. A instituição ampliou seu alcance, inserindo-se em locais com escassez de oportunidades para sua população, e possibilitou o acesso a uma educação de qualidade a milhares de jovens. Contudo, um grande contingente não consegue permanecer e concluir seus estudos, expondo a limitação dos institutos em promover a inclusão social através da educação. As consequências desse

quadro vão desde a frustração dos alunos que abandonam seus estudos à limitação do alcance e impacto social da instituição, sem mencionar os elevados custos financeiros despendidos.

Diante dessa realidade, é de extrema relevância que os estudos sobre evasão na educação profissional sejam ampliados, já que a realidade dos Institutos Federais, objeto do presente estudo, apresenta características e singularidades próprias, diferentes da realidade das outras escolas de ensino médio. Compreender o fenômeno da evasão escolar pode promover a concretização de ações preventivas, favorecendo a permanência do aluno na escola, além de impedir inúmeras consequências provenientes do abandono escolar.

Os estudos realizados por Dore e Lüscher (2011), Araújo e Santos (2012), Dore, Sales e Castro (2014), Silva Filho e Araújo (2017), Moraes e Albuquerque (2019) apontam elevadas taxas de evasão nos Institutos Federais. Contudo, parece existir uma naturalização dessa exclusão, como se isso fizesse parte do processo. Os altos índices de evasão não podem ser encarados com normalidade ou passividade.

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a 'desistência' de muitos ao longo do período letivo (DIGIÁCOMO, 2005, p. 01, apud SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, P. 39).

De antemão, os gestores já aceitam que muitos dos estudantes irão abandonar a escola, visando, em alguns casos, a captura de maior volume de recursos para a unidade escolar cujo orçamento está vinculado ao número de matriculados. Assim, parece ser incoerente falar em excelência no ensino, quando se consegue ser excelente apenas com os bons alunos (DOURADO, 2018).

Na busca pela ampliação do acesso e permanência dos estudantes nessas instituições, algumas intervenções estão sendo executadas. Uma dessas estratégias para minimizar o quadro de evasão e retenção apresentado pelas instituições federais são as ações da Assistência Estudantil, na perspectiva de garantir condições para que os estudantes não apenas tenham acesso à educação, mas permaneçam e concluam com êxito seus estudos.

A implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234/2010, buscou garantir condições para permanência dos

estudantes nas instituições de ensino, principalmente daqueles oriundos de segmentos sociais mais fragilizados, que, por suas condições socioeconômicas, são mais passíveis de abandonar seu percurso acadêmico. O PNAES objetiva “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria de desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010). Assim, sob a forma de pecúnia, o programa fornece auxílios para assistência à moradia, alimentação, transporte, dentre outras alternativas, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Tomando por base o decreto supracitado, o Instituto Federal da Bahia formulou a sua Política de Assistência Estudantil, que atua em três eixos: Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), Programas Universais e Programas Complementares.

Assim, o presente estudo tem como propósito principal averiguar os reais impactos das ações do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) no combate à evasão e o conseqüente estímulo à permanência dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia – Campus Porto Seguro, no período de 2015 a 2018.

Optamos por fazer o recorte quanto ao eixo I em razão de o PAAE ser o único programa voltado exclusivamente para os estudantes com comprovada desvantagem socioeconômica, descartando quaisquer critérios meritocráticos, pois acreditamos que são nesses discentes que os riscos de fracasso escolar se manifestam com mais rigor.

Para esse cumprirmos a finalidade aqui proposta, identificamos e comparamos as taxas de evasão ocorrida entre os estudantes atendidos e os não atendidos pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), no período em apreço, a fim de estabelecer qual é o alcance desse programa quanto à evasão escolar.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos descrever e analisar o desempenho do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), desenvolvido no *Campus* Porto Seguro, seus objetivos, dificuldades e limitações; Identificar o perfil dos estudantes evadidos no Campus Porto Seguro/IFBA no período de 2015 a 2018; Elencar outras ações de enfrentamento à evasão escolar empreendidas no *Campus* Porto Seguro/IFBA; e elaborar um produto educacional,

materializado em um *software* de acompanhamento pedagógico para avaliação de alunos em risco de evasão no intuito de preveni-la e estimular a permanência.

Como as ações mais adequadas para o combate à evasão escolar devem ter o cunho preventivo, o Sistema *Monitum*, produto educacional elaborado, busca o monitoramento dos alunos em risco de evasão com o propósito de, a partir da identificação precoce do problema, realizar o acompanhamento individual daqueles em situação de risco, antecipando as intervenções e evitando as consequências advindas do abandono escolar.

A evasão escolar é um problema com o qual a pesquisadora lida diariamente em sua atividade profissional, pois é recorrente encontrar alunos que iniciam o curso cheios de expectativas e à espera de possibilidades de transformação de suas vidas por meio da formação escolar e, prematuramente, às vezes antes do fim do seu primeiro ano na instituição, defrontam-se com tantos obstáculos que os obrigam a desistir de suas aspirações.

A escolha do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA, *Campus* Porto Seguro, como *locus* de estudo e análise se deu em virtude de ser o ambiente de trabalho da pesquisadora, que vivencia a realidade desse *Campus* desde sua implantação, no início do ano de 2008. Esse vínculo contribui ainda para a implementação das ações de intervenção, seu acompanhamento e avaliação.

Para a execução dos trabalhos será realizado um estudo de caso (GIL, 2007), com observação participativa (BRANDÃO, 1999), na qual o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. O estudo lançou mão de métodos quali-quantitativos, visto Laville e Dione (1999, p. 225) asseguram que “as perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando à sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem”. Nesse sentido, como método qualitativo, utilizamos a entrevista semiestruturada para colher informações com os profissionais diretamente vinculados à Assistência Estudantil – uma Assistente Social, dois Pedagogos e duas Assistentes de Alunos, que são os membros da equipe pedagógica multidisciplinar do *Campus* Porto Seguro.

Para o método quantitativo, fizemos o uso de procedimentos de estatística descritiva e inferencial, para trabalhar os dados fornecidos pela Coordenação de Registros Escolares (CORES) e Serviço Social do *Campus* Porto Seguro.

Quanto aos procedimentos, foram realizados tanto a pesquisa documental, para a coleta de dados objetivos, quanto à pesquisa bibliográfica, para o levantamento de aporte teórico acerca da temática abordada, tomando por base os estudos de Arroyo (1997, 2000, 2011), Patto (1999), Dubet (2003, 2004), Frigotto (1998, 2004, 2007, 2011); Lüscher e Dore (2011), Bourdieu e Champagne (2007), Cury (2005, 2008), Soares (2000), dentre outros teóricos cujos estudos são fundamentais para entender a temática e investigar possíveis alternativas para esse cenário de impasses que tem marcado a educação no país.

Esse trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo é feita uma discussão acerca de algumas abordagens conceituais e estruturais existentes sobre a evasão escolar. A imprecisão para a definição do fenômeno, em virtude do caráter subjetivista que traz, concorre para dificultar seu entendimento e, conseqüentemente, para a adoção de medidas para a superação do problema.

No segundo capítulo, com o foco nos processos perenes de evasão escolar presentes na educação, delineamos o percurso histórico da educação profissional no país, marcada por uma estrutura dualista, que reproduz a formação de mão-de-obra especializada destinada a maioria trabalhadora e a formação acadêmica voltada para a elite condutora do país.

No terceiro capítulo, traçamos um panorama contemporâneo da educação pública ofertada no país bem como discutimos sobre a evasão escolar no Instituto Federal da Bahia. Tratamos ainda nesse item da constituição histórica da Assistência Estudantil, seus avanços e desafios, enquanto estratégia para a permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

O quarto capítulo está dividido em cinco subtópicos: o primeiro explicita os caminhos metodológicos percorridos para o estudo; o segundo caracteriza o *locus* da pesquisa, ou seja, o contexto social do *Campus* Porto Seguro; o terceiro traz a análise do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) executado no *Campus* Porto Seguro, tecida com base nas entrevistas realizadas e nos dados advindos da observação direta feita pela pesquisadora.

A partir do panorama situado, no quarto item desse capítulo, trazemos a análise dos dados acerca dos índices de evasão e perfil dos alunos evadidos. Nesse subtópico, mostramos as taxas de evasão apresentadas pelos estudantes atendidos pelos PAAE comparando-as àquelas dos estudantes não atendidos pelo

programa. Por fim, são elencadas outras ações executadas pelos profissionais ligados à Coordenação Pedagógica Multidisciplinar (COPEM) com vistas à permanência dos estudantes.

No quinto e último capítulo, delineamos a construção do Sistema *Monitum*, produto educacional fruto dessa pesquisa, bem como apresentamos seu o manual de uso, destacando seus objetivos e funcionalidades.

Nas Considerações finais retomamos algumas análises e questões suscitadas ao longo do trabalho acerca da relevância do PAAE na contribuição para a permanência e inclusão dos alunos, sem, contudo, ignorar as fragilidades do Programa. Ao possibilitar a superação de algumas condições desfavoráveis que impossibilitam a permanência do aluno na escola, o PAAE oportuniza a emancipação por meio da educação, rompendo com os limites do lugar social ocupado por esses jovens.

1. A Evasão Escolar: algumas abordagens conceituais e estruturais

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece a educação como um direito social e dever do Estado e da família, equiparando esse preceito à mesma relevância dos direitos à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados. Em seu artigo 205 institui ainda que “A educação 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” (BRASIL, 1988). Entretanto, a realidade educacional do país mostra que a simples admissão da educação como um direito fundamental não garante sua materialização, visto que um grande número de crianças e jovens não têm acesso à escola ou, se têm, não possuem garantias para a sua permanência.

Historicamente, o Brasil é uma nação que se edificou sobre pilares de desigualdades, discriminação e exclusão. Sua estrutura social perversa limita à grande maioria da população o acesso aos direitos sociais básicos supracitados, garantidos, pelo menos formalmente, pela Carta Magna. Esses descaminhos conduziram a um modelo de educação reproduzida segundo o conformismo social. A educação, que poderia ser meio essencial para a mudança desse quadro, tornou-se mais um instrumento que exclui e segrega. O crescente índice de evasão nas várias modalidades escolares é uma evidência disso e é motivo de inquietação para o sistema educacional.

Quando se nega este direito básico legitima-se a injustiça e o hiato social tão enraizados na sociedade. A educação não pode continuar sendo vista como privilégio. Mais do que reconhecer, é preciso promover ações para a efetivação desse direito já que ela é edificadora da cidadania, princípio imprescindível para a atuação crítica dos indivíduos no desenvolvimento da sociedade e fortalecimento da democracia. Nas palavras de Cury (2005, p.01), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para reinserção qualificada no mundo profissional do trabalho”.

De acordo com Frigotto (2007), um erro constante quando se discutem os dilemas da educação têm sido tratá-la em si mesma e não constituída e constituinte

de um projeto de sociedade fragmentada em grupos sociais desiguais. A precariedade em que se encontra a educação “se constitui em uma ausência socialmente construída” (FRIGOTTO, 2007, p.1139). Arroyo (2008, p.33) sintetiza muito bem essa concepção ao afirmar que a escola se tornou “uma peneira que encobre realidades mais sérias”. Faria e Moura (2015, p.155) declaram ainda que “a regra é a exclusão, posto que a sociedade não está pensada para todos no que se refere ao acesso aos bens materiais, simbólicos, culturais, artísticos e aos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.” O insucesso escolar é uma manifestação do fracasso social, dos processos de reprodução do capital e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais, e a escola é apenas uma delas.

Importante ressaltar que subsistem paralelamente duas naturezas da exclusão escolar. De um lado, a exclusão associada ao não acesso à escola. De outro, a exclusão que se processa na escola, relacionada ao abandono que ocorre durante o processo pedagógico. Ateremo-nos à segunda categoria neste estudo.

O abandono ou a evasão escolar configuram um processo complexo, heterogêneo e cumulativo de interrupção (temporária ou permanente) da trajetória escolar. Nessa perspectiva, requer análises e abordagens multivariadas e contextualizadas. São muitas as razões que impelem os estudantes a abandonar a educação formal e é fundamental conhecê-las para que se possam propor ações de enfrentamento com medidas políticas e atos de gestão. As motivações tanto podem ser de caráter individual – nível educacional dos pais, renda e estrutura familiar dos educandos, dentre outras – como podem ser relacionados à instituição – organização administrativa, pedagógica e curricular; ou ainda os motivos podem ser de ordem conjuntural ou relacionados ao sistema de ensino (BRASIL, 2014). Isolados ou coadunados esses fatores apresentam-se como empecilhos para que a educação cumpra seu papel, que é o de formar sujeitos emancipados e agentes de transformação social.

A evasão escolar, mesmo ocupando um espaço relevante nas discussões de pesquisadores e educadores, é um problema cuja solução ainda está distante conforme revelam os crescentes índices de abandono e de reprovação percebido nas instituições de ensino. A conjunção desses dois fatores – evasão e reprovação – configura o chamado fracasso escolar, cuja produção envolve aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, e exclui do sistema educacional, e

possivelmente da sociedade, grande parcela da população (PATTO, 1999).

Em suas pesquisas, Silva *et al* (1997) alertam que os maiores índices de reprovação e exclusão escolar ocorrem dentre os alunos de nível socioeconômico baixo, em que se situa a maioria da população negra. Contudo, dentre esses reprovados, ainda são os alunos negros que mais lentamente são absorvidos pelo sistema educacional ou mais cedo são dele excluídos. Nessa acepção, Dubet (2003) adverte para as inúmeras dificuldades dos alunos excluídos da escola e originários de meios já “excluídos”, em oposição aos alunos nascidos nas classes privilegiadas.

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados (DUBET, 2003, p. 36).

A evasão escolar é resultado da conjugação de várias dimensões – políticas, econômicas, culturais, sociais, pedagógicas, administrativas e de gestão – que se inter-relacionam no interior das instituições de ensino. É um fenômeno complexo que tem afetado o contexto educacional, impedindo o pleno exercício do direito a uma educação de qualidade para todos e não pode ser compreendido e analisado de forma isolada. Os dados escolares devem sempre ser analisados à luz de outros indicadores sociais. Caso contrário, há o risco de se incorrer em explicações simplistas e descontextualizadas que impossibilitem uma compreensão mais aprofundada da dinâmica social na qual a escola está inserida.

A multiplicidade de circunstâncias que pode ser apontada como razão para a evasão assim como a ausência de abordagens aprofundadas dificultam o estabelecimento de um conceito claro acerca da evasão escolar. Mesmo os órgãos oficiais têm dificuldade em adotar uma concepção precisa.

A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema. É basilar a compressão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público dentre muitas outras questões (SILVA FILHO, ARAÚJO, 2017, p. 37).

Isto posto, é importante salientar a diversidade de termos utilizados para retratar o fenômeno: evasão, abandono, desistência, exclusão, deserção, fracasso, insucesso, desligamento, expulsão, dentre outros vocábulos. Cada um deles carrega em si significações que ultrapassam o sentido literal que a palavra expressa,

e incorporam ideologias que procuram caracterizar a não permanência do aluno na escola. Araújo e Santos (2012) e Bueno (1993) avaliam que “evasão” significa subterfúgio, fuga, escape, e denota uma postura ativa do aluno, que assume a responsabilidade pela sua saída. Já “exclusão” refere-se àquele que foi afastado, jogado para fora do sistema, responsabilizando a escola e/ou os sistemas de ensino pelo afastamento dos estudantes das instituições de ensino. Optamos no presente estudo pelo uso desses termos como sinônimos, mesmo com as imprecisões presentes, sem, contudo, desprezar os inúmeros sentidos incutidos nos vocábulos.

Segundo Giuseppe Tacconi (2017), na Itália também existem várias expressões que aludem à evasão escolar; contudo, os sentidos centralizam as ações na escola ou nos professores. Como exemplo, cita os termos *bocciare* (reprovar, rejeitar), *respingere* (repelir, afastar, repudiar), *cacciare* (caçar, perseguir, mandar embora, forçar, expulsar). Segundo o professor, essas expressões reproduzem a cultura (ou ideologia) daqueles que as utilizam.

Em Portugal, há a preferência pela expressão Abandono Escolar, visto que a palavra Evasão é mais utilizada para referir-se à fuga que ocorre nos presídios ou relacionada à fraude fiscal (SÁ, 2019).

Margiotta et al. (2014) indicam que a União Europeia – UE adotou a expressão *Early School Leavers* (ESL) para referir-se à evasão – traduzida aproximadamente como a saída prematura do aluno da escola – e indica o percentual de jovens com idades entre 15-18 e 24 anos, que estão fora do sistema nacional de instrução e/ou de formação profissional e possuem apenas o certificado de escolaridade obrigatória (equivalente, no Brasil, ao Ensino Fundamental II).

A identificação da evasão no Brasil é bem diferente do que é estabelecido na UE, que só considera oficialmente evadido aquele aluno que concluiu a educação secundária obrigatória (compatível com o Fundamental II no Brasil) e não deu continuidade aos seus estudos, descartando-se inúmeras outras situações. Enquanto aqui as estatísticas relacionadas à evasão são calculadas com base no fluxo escolar entre o ano anterior e o seguinte, lá tomam por base a idade e a interrupção dos estudos após a conclusão da escolaridade obrigatória (Fundamental II). Assim, é um equívoco comparar taxas de evasão quando não foram utilizados os mesmos parâmetros para se chegar aos números ou até para se definir os conceitos. Talvez esteja aí um dos motivos para a discrepância existente entre as pesquisas divulgadas, inclusive no mesmo país.

No Brasil, mesmo sem um consenso, podemos conceituar a evasão com base em três vieses: órgãos governamentais, institutos de estatísticas e literatura acadêmica específica.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), principal fonte de estatística escolar do país, é vinculado ao Ministério da Educação. Assim, as abordagens estatais e estatísticas se cruzam. O INEP distingue evasão e abandono escolar. O aluno evadido é aquele que sai e não retorna para o sistema escolar. Já no abandono escolar, o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte.

Em outro trecho, extraído da página eletrônica do INEP, percebe-se a responsabilização do estudante pelo abandono escolar:

ii) Pessoa que se afastou do Sistema de Ensino, por haver abandonado o estabelecimento, do qual era aluno frequente, sem solicitar transferência. Educandos que por razões financeiras de inadaptação, entre outras, não completaram um determinado período de formação. A Evasão escolar ocorre por motivos geralmente atribuídos às dificuldades financeiras, ao ingresso prematuro no mercado de trabalho, à troca de domicílio, à doença, à falta de interesse do aluno ou de seus responsáveis, às dificuldades de acesso à escola, aos problemas domésticos, à separação dos pais ou à reprovação do aluno (I GLOSED). (INEP, 2010, apud JOSÉ, BROILO, ANDREOLI, 2010, p.117-18).

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, limita-se a explicar a evasão como a perda do vínculo do estudante com a instituição antes da conclusão de um curso, e inclui na categoria de evadidos todos aqueles que se inserem nas categorias de Abandono, Cancelamento, Reprovação, Transferências internas e externas e Desligamento, mas não esclarece a natureza de cada uma dessas variedades (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019).

Já na abordagem acadêmica, Dore e Lüscher (2011, p.775) ampliam muito o conceito de evasão, ao associá-la a situações diversas: a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Estende-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um

determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*¹.

Para Araújo e Santos (2012), a evasão consiste no desestímulo aos estudos por parte do aluno e esse desengajamento pode ser investigado sob o enfoque do aluno, da escola e da sociedade. Ferreira (2013, apud SILVA FILHO, ARAÚJO, 2017, p. 38) considera que a evasão representa “o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo”. Gaioso (2005) a define como sendo a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino, com consequências acadêmicas, sociais e econômicas.

Bourdieu e Champagne (2007, p. 223) afirmam que a escola “exclui de maneira contínua, e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados”. Para os autores, a escola é responsável pelo sucesso/fracasso dos alunos, sobretudo daqueles oriundos dos segmentos sociais mais fragilizados. Ressaltam ainda a função de dominação, reprodução e manutenção dos interesses da classe burguesa operada por esse Aparelho Ideológico do Estado.

Nesse mesmo sentido, Martins (2009) trata a evasão como um problema de inclusão marginal, já que, de acordo com a lógica capitalista, ninguém está propriamente excluído, mas incluído de forma marginalizada. Cury (2008) partilha desse entendimento e completa:

A inclusão excludente responde, pois, “pela opção preferencial pelas classes populares” isto é: pelos que possuem baixa renda no âmbito social, pelos que procedem de regiões mais díspares e menos desenvolvidas do país e pelos que padecem discriminações de toda sorte, que vão do puro preconceito às práticas atentatórias aos direitos humanos (CURY, 2008, p. 117).

Haddad (2007, p.31) nomeia esse processo de “exclusão pela inserção precária” e acresce que a exclusão educativa deve ser analisada dentro de um campo mais amplo, o das relações sociais, políticas e econômicas, que a produzem e lhe fornecem sentido. Mesmo porque a produção da evasão é de interesse do capital.

¹ As autoras utilizam a categoria *in-school dropout* (evadido dentro da escola), de Solomon (1989), para definir o comportamento do jovem que permanece fisicamente na escola, embora tenha atitudes independentes e desinteressadas com relação às exigências escolares.

A ampliação física e democratização da oferta de vagas não são condições suficientes para a efetividade das ações públicas educacionais. Simões (2007) diz que expansão da educação no país também é preenchida por reprovações sistemáticas e abandono “físico” e “espiritual” que configuram uma realidade de uma inclusão excludente.

De acordo com Fini, Dore e Lüscher (2013, p. 238), algumas pesquisas reconhecem três principais dimensões conceituais para a investigação da evasão escolar, que podem e devem ser exaustivamente exploradas para uma análise mais ampla:

- 1ª) quanto ao nível de escolaridade em que ela ocorre;
- 2ª) dos tipos de evasão, como o retorno, o abandono definitivo, a transferência para outras instituições, dentre outras;
- 3ª) das motivações para a evasão, como a necessidade de trabalho, problemas quanto à organização didática da escola, *bullying*, dentre outras.

É importante ressaltar que, independente das dimensões – motivação, tipo ou momento em que se processa, a evasão traz repercussões negativas para o educando, sua família e toda a sociedade. Entretanto, os efeitos são substancialmente diferentes caso ela ocorra no nível fundamental, médio ou no ensino superior.

“Os estudantes que abandonam o ensino superior, por exemplo, podem ser inseridos na categoria dos que não continuam a educação que iniciaram, mas, ainda assim, em termos de escolaridade encontram-se em situação muito diferente daqueles que não concluíram sequer a educação obrigatória” (VIADERO, 2001, apud LÜSCHER, DORE, 2011, p.150).

Morrow (1986, apud FINI, DORE, LÜSCHER, 2013, p.253-4) distingue cinco categorias de estudantes, segundo a não-permanência:

1. *pushout*: estudantes "indesejáveis" que a escola busca repelir e/ou transferir para outras instituições por exibirem um desempenho insuficiente ou condutas inadequadas;
2. *disaffiliated*: alunos que não manifestam nenhuma ligação com a escola;
3. *educational mortalities*: educandos não completam o ciclo de estudos;
4. *capable dropout*: estudantes que lograriam êxito em seu percurso escolar, mas não conseguem se adaptar às demandas da escola;

5. *stop-out*: estudantes que, após interromper seus estudos por um breve período, retornam aos bancos escolares.

Por esse ângulo, quando o aluno deixa efetivamente de frequentar a escola, ele pode ter passado por outras situações de abandono, mesmo assíduo na instituição, seja por uma obrigação social e/ou imposição dos pais, ou ainda por outras razões. Muitas vezes, o processo começa quando os alunos não estão mais presentes mentalmente.

É fundamental que se compreenda que a evasão é um fenômeno cumulativo, influenciado por um conjunto de condições que não ocorrem isoladamente, o que a configura como um processo dinâmico. O ato efetivo de abandonar a escola é apenas a culminância de um processo que se iniciou muito antes, visto que no decorrer de sua trajetória escolar alguns estudantes já revelam indícios quanto à possibilidade de deserção escolar. Não é pontual. Nesse sentido, é possível identificar alguns sinais ou vestígios para o desenvolvimento de propostas de intervenção, de forma a materializar a democratização do ensino e superar as condições desfavoráveis que impossibilitam a permanência do aluno na escola.

Ribeiro (1993) alerta para a relação entre baixo desempenho e/ou reprovação e abandono escolar. Segundo o autor, um estudante repetente tem a metade da chance de ser aprovada no ano seguinte quando comparada com uma ingressante na mesma série. “Isto mostra que a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos” (RIBEIRO, 1993, p.15).

Fini, Dore e Lüscher (2013, p.256-7) reforçam que o baixo desempenho escolar interfere na autonomia do estudante, que reage enfraquecendo seus vínculos com a escola. Os resultados desse processo são a desvalorização da escola, aproximação de colegas com condutas desviantes, sensação de rejeição por parte dos docentes e colegas e, por fim, explicitação do desejo de abandonar a escola.

A oferta de uma educação de qualidade pelas escolas públicas é uma dimensão desafiadora em face à precarização e degradação que vêm solapando essas instituições. São necessárias ações articuladas no intuito de reduzir os índices de reprovação e evasão escolar para maximizar as possibilidades de aprendizagens, especialmente para os alunos provenientes das classes menos

favorecidas, que são os que mais evadem e sentem os efeitos de uma sociedade que exclui e segrega, problemas estruturais que só serão agravados com o formato de nossas escolas (CURY, 2008; DUBET, 2003, 2004; BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2007; SOARES, 2000).

É necessário repensar a cultura da seletividade tão encravada no âmbito escolar desde sua origem (ARROYO, 2008). Inclusive, essa seletividade ainda é vista como sinal de seriedade e competência das escolas. O empenho pessoal é percebido como o elemento determinante para o sucesso ou o fracasso escolar. A ótica meritocrática pactua com a naturalização dos problemas educacionais, já que supõe propostas escolares perfeitamente homogêneas e objetivas, ignorando as diferenças entre os alunos, o que amplia e legitima as desigualdades sociais (DUBET, 2004). A meritocracia isenta o sistema escolar pelas desigualdades, já que os estudantes são os únicos responsáveis por não atenderem às expectativas estabelecidas pelas escolas.

As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares. Uma visão com profundas raízes em nossa cultura escolar que se traduz nas avaliações rigorosas de cada aluno, no controle de seu percurso, nos rituais de retenção-reprovação, nas classificações dos alunos: repetentes, lentos, defasados, desacelerados, na média ou abaixo da média (ARROYO, 2011, p. 02).

A complexidade da evasão sendo reduzida aos problemas de aprendizagem dos alunos é mais uma forma injusta de se acentuar a reprodução e legitimação do desequilíbrio social. Ao culpabilizar os alunos, absolve-se a escola de todas as injustiças sociais. “Inocentamos a história de produção das desigualdades” (ARROYO, 2011, p.03).

De acordo com Bourdieu e Champagne (2007, p.221), as escolas são frequentadas, permanentemente, por excluídos potenciais que trazem para as instituições de ensino “as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.” Segundo os autores, os alunos oriundos das famílias mais desprovidas culturalmente, quando conseguem prosseguir em seus estudos, têm uma grande probabilidade de receber, mesmo com todos os sacrifícios, um diploma desvalorizado. Com isso, a escola tende a ser considerada uma farsa, e o tempo passado nela, um tempo perdido. A escola se torna “fonte de uma imensa decepção coletiva; essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que avança em sua direção” (p. 221).

A escola dirige-se a “práticas de exclusão brandas” ou insensíveis, assim chamadas por serem constantes, progressivas e imperceptíveis, não sendo identificadas nem pelos atores sociais que as praticam e muito menos por suas vítimas.

É esse um dos efeitos mais potentes e também – não sem motivo - mais ocultos da instituição escolar e de suas relações com o espaço das posições sociais as quais, supostamente, deve dar acesso: ela produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada, machucada ou mutilada (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2007, p. 222).

Conforme mencionado anteriormente, as desigualdades não são criadas nas escolas; estas são apenas o cenário onde o desequilíbrio social é apresentado de forma mais explícita aos estudantes. Isso porque os alunos provenientes das famílias mais modestas são, comumente, os que têm menos êxito quando submetidos ao tradicional sistema escolar, pois são avaliados em função do que se espera dos estudantes pertencentes às classes socioeconomicamente privilegiadas. Impõem as mesmas condições, ensinam e avaliam da mesma forma estudantes que têm trajetórias de vida muito diferentes uns dos outros. Desconsiderar essa diversidade concorre para agravar os contrastes, fortalecendo o processo que conduz à evasão. Soares (2000), ao analisar esse cenário, sustenta que

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2000, p.06)

Essa conjuntura resulta ainda no fenômeno que Rosenthal e Jacobson (1968 *apud* SOARES, 2000, p. 34) denominaram de a “profecia que se autocumpre”. Assim, para esses autores, a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra acaba por se transformar em realidade. Dessa maneira, a “profecia” de que os estudantes são candidatos ao fracasso cria, nos professores, uma expectativa negativa, que é demonstrada até involuntariamente. Esses rótulos exercem influência sobre os alunos, que se desvalorizam e, frequentemente acreditam que a escola não é o seu lugar — e sobre o professor, que, muitas vezes, aligeira e reduz os conteúdos, por causa das “deficiências” dos alunos. Daí dizer que é uma profecia autorrealizadora. Nesse contexto, a escola, em vez de oferecer

possibilidades concretas de libertação para todos, acentua as discriminações e a evasão. Segundo Beisiegel,

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão maior atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente (BEISIEGEL, 1981, *apud* PATTO, 1999, p. 153).

A estrutura da escola contemporânea não está preparada para cumprir sua principal função social que é gerar e socializar conhecimentos para a formação de sujeitos histórico-críticos que possam atuar na superação das desigualdades sociais. A sociedade precisa refletir sobre o papel que a escola efetivamente vem exercendo como instituição social já que ela exclui uma grande parcela da população quando deveria ser um instrumento para diminuição das discriminações e ampliação das condições de acesso e permanência. Nas palavras de Arroyo (1997, p. 23), “a cultura da excludência se instalou na espinha dorsal da organização escolar. Sem uma revisão profunda dessa ossatura, dificilmente poderemos pensar numa cultura do sucesso”.

Segundo Lüscher e Dore (2011), sob a ótica social e individual, a escola se constitui em uma oportunidade fundamental para combater e superar limitações da conjuntura social, possibilitando o pleno desenvolvimento dos sujeitos, de maneira que ele possa ampliar suas perspectivas de inserção e de participação na sociedade. Mas para que isso ocorra, o mínimo necessário é que o estudante permaneça na escola.

Por ser uma questão de caráter político e social, apenas com um trabalho coletivo comprometido, articulando todos os segmentos da comunidade escolar, é possível construir uma dinâmica de combate à evasão escolar, já que ela afeta não apenas o aluno, mas se estende para sua família e para a sociedade.

Para que se possa obter resultados profícuos quanto ao combate à evasão são necessárias a implementação e o acompanhamento de políticas públicas para uma igualdade de oportunidades de acesso e permanência para os estudantes, principalmente daqueles provenientes de classes sociais estigmatizadas, para quem a trajetória escolar é muito mais árdua. A permanência dos estudantes só é factível com a adoção de políticas consistentes que considerem a realidade social, cultural e econômica dos estudantes.

Uma política educacional representa um processo destinado a constituir

ações com o objetivo de atender aos problemas e às necessidades apresentadas pelas escolas, redes e sistemas de educação. No entanto, conforme adverte Van Zanten (2011, *apud* NOVAES, 2014, p. 53), a implementação dessas políticas não significa um simples cumprimento de decisões tomadas pelos gestores do mais alto escalão, “implica um trabalho de tradução e de hibridação com as dinâmicas locais”. Em outras palavras, demanda soluções que envolvem a participação de diversos agentes sociais, que devem reinterpretar as políticas para a reorientação das práticas educacionais internas.

A permanência e êxito dos estudantes nas instituições de ensino só são factíveis com a adoção de políticas consistentes que considerem a realidade social, cultural e econômica dos estudantes. Outro ponto relevante é que as políticas públicas não devem ser estanques; ao contrário, devem ser sempre revisitadas para que se examine seu funcionamento e possíveis reajustes, de modo que se abandone a frequente preocupação exclusiva com os elementos financeiros e a atenção seja voltada para a função social das instituições de ensino.

2. Os múltiplos contextos da evasão na trajetória da Educação Profissional no Brasil

Tendo em vista que as raízes históricas dos problemas educacionais foram geradas no cerne de uma sociedade desigual, com um padrão excludente de distribuição de riquezas, buscamos delinear aqui os caminhos diversos e aparentemente contraditórios percorridos pela educação no Brasil, notadamente a educação profissional. Concebemos que entender o contexto das desigualdades é basilar para se compreender o processo de exclusão que tem marcado a educação no país. As discussões foram conduzidas com o propósito de mostrar a conjuntura em que a exclusão educacional foi concebida, atrelada às variadas concepções políticas transitórias e marcada pela ausência de um esforço genuíno em favor de projetos societários que busquem a democratização do conhecimento e a superação de práticas cristalizadoras e elitistas que estigmatizam e excluem.

Desde sua gênese, o sistema educacional brasileiro foi marcado pela dualidade estrutural, duas trajetórias escolares distintas: aos filhos dos coletivos populares é ofertada uma educação especificamente técnica, para a inserção imediata no mercado de trabalho, enquanto à elite é destinada uma formação intelectual de base propedêutica, visando à condução da sociedade. Assim, a educação profissional no país teve sua identidade construída em conformidade com a histórica divisão entre trabalho intelectual e manual e para atender aos interesses de uma sociedade dividida em classes. Como a educação não é um elemento dissociado do tecido social, a dualidade estrutural relaciona posição social e estratificação escolar e está ligada ao preconceito que sempre imperou contra o trabalho manual (CUNHA, 2000).

O modelo de colonização a que foi submetido o país produziu uma estrutura social injusta, marcada pela assimetria entre os grupos que a compõe. Nesse sentido, os problemas educacionais têm como essência uma sociedade cujas relações foram arbitrariamente construídas. De acordo com Queluz (2000, p. 119), “no Brasil, historicamente, oportunidades de escolaridade e trabalho têm sido negadas às classes populares, exclusão recrudescida por uma visão estigmatizada do trabalho.” Isso porque, na sociedade colonial, o trabalho braçal trazia a marca de uma atividade escravocrata (GÓIS; RIBEIRO; MOTA; 2019).

Os cidadãos livres rejeitavam a todo custo a realização desse tipo de

atividade para não se nivelarem aos escravos, que não tinham “o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele” (CUNHA, 2000, p. 90). O trabalho manual tornou-se, assim, um critério para a classificação social, e esse estigma afetava também os mestiços e brancos pobres, indivíduos socialmente mais próximos dos escravos. E foi essa concepção do trabalho que delineou o percurso da educação profissional no país e esses indícios perduram até a contemporaneidade.

Estudos mostram que o ensino de ofícios no Brasil teve seu início com a chegada dos portugueses e a premência de se estruturar o núcleo comunitário (FONSECA, 1961; CUNHA, 2000; MORAES, 2003). Os índios e escravos foram os primeiros aprendizes e os padres da Companhia de Jesus os primeiros mestres de ofício. O ensino, com profundo viés doutrinário e assistemático, era efetivado no próprio ambiente de trabalho ou em pequenas oficinas particulares já que os processos educativos no formato escolar eram restritos a um pequeno grupo de pessoas privilegiadas social e economicamente.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, 1961, p.18).

A educação profissional não teve muito destaque ou atenção até a Proclamação da República. Até o século XIX não há muitos registros de iniciativas sistemáticas, organizadas e efetivas que possam ser identificadas com a educação profissional, além de algumas práticas limitadas, de cunho assistencialista e/ou com a finalidade de conter vícios da vida social, como a mendicância e a delinquência (MOURA, 2007; CUNHA, 2000),

Segundo Cunha (2000), em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro com o desígnio de abrigar e ofertar educação compulsória, através do ensino de ofícios, aos órfãos trazidos para o Brasil na frota da família real e sua comitiva. Em um propósito similar, foi criado também no Rio de Janeiro, em 1875, o Asilo dos Meninos Desvalidos, um internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos de idade. Essas instituições visavam “facilitar ao menino pobre e desvalido a sua educação industrial, impedindo assim que por falta dela se desviem do amor ao trabalho e se tornem maus e prejudiciais cidadãos” (MORAES, 2003, p.

50). Na realidade, esses projetos tinham uma maior pretensão em resolver problemas sociais, utilizando a educação escolar como mecanismo de controle, do que prover uma formação profissional a essas crianças e jovens.

Quanto à permanência desses jovens nessas instituições, Moraes (2003) informa que nenhum interno poderia abandonar seus estudos antes de 20 anos completos, exceto em caso de doença contagiosa. Outra possibilidade para o abandono seria a requisição de parente, que deveria indenizar o estabelecimento em dinheiro.

Dados colhidos no censo de 1875 informam que apenas 141 mil das quase 800 mil pessoas livres no país admitiam saber ler e escrever (MORAES, 2003). De um total de quase 169 mil crianças em idade escolar, cerca de 20 mil frequentavam os bancos escolares, o que demonstra como a instrução formal ainda estava distante de ser popularizada, apesar de já prevista na Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 1824.

Importante frisar que essa primeira Constituição já reconhecia a instrução primária gratuita como direito dos cidadãos brasileiros. Contudo, só eram considerados cidadãos brasileiros os que tivessem nascido no Brasil, sejam eles “ingênuos ou libertos” (CURY, 2008, p. 210). Os ingênuos eram os que nasceram livres e filhos de pais livres. Já os libertos eram os alforriados que resgataram a posição de homens livres. Mesmo existindo esse amparo legal, não havia o cumprimento, a exemplo da lei provincial do Rio de Janeiro, de 1837, que proibia “os escravos e pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” de frequentar as escolas (CURY, 2008, p. 211).

Nessa lógica, a Constituição Imperial não reconhecia os escravos como cidadãos brasileiros. Acrescenta-se a essa concepção cruel a visão atinente aos índios, tidos como selvagens.

Na época da Independência, havia no Brasil cerca de 5 milhões de habitantes, dentre os quais uns 800 mil índios e mais de 1 milhão de escravos. Nessa perspectiva, só por exclusão socioétnica, no período da Independência, 40% dos habitantes não apenas não tinham direito à educação como também não eram considerados cidadãos. Se adicionar as mulheres a esse percentual, nessa época condicionadas à “cidadania passiva”, o grupo dos não-cidadãos ou cidadãos “imperfeitos” aumenta substancialmente (CURY, 2008, p. 211).

Entre o final do século XIX e início do século XX, houve um aumento do

contingente populacional nos centros urbanos, devido, entre outros aspectos, ao desenvolvimento do comércio interno e à "Lei do Ventre Livre". Conforme essa lei, os filhos dos escravos não pertenciam ao patrimônio dos senhores e, por isso, essas crianças eram rejeitadas e abandonadas nas cidades – nas Santa Casas de Misericórdia e nas Rodas dos Expostos – assim como ocorria com os filhos ilegítimos, nascidos fora dos casamentos. Essas práticas fizeram com que uma significativa massa de desamparados e abandonados surgisse nas cidades, atraindo a atenção das autoridades, já que, sem nenhum atendimento, fatalmente essas crianças cairiam na marginalidade, ameaçando o controle social (GALLINDO, 2013). Nesse sentido, associou-se o ensino de ofícios à preservação da ordem social.

Com a abolição da escravatura e início da industrialização, houve a necessidade de se reorganizar as novas relações de trabalho, para tornar o crescente proletariado útil à sociedade e afastá-lo da ociosidade, dos vícios e do crime. O país, então agrário, sucumbiu-se paulatinamente ao liberalismo, com seu modelo de economia de mercado e novas formas de produção. Inaugura-se uma nova fase da educação no país, destinada a atender à demanda do capitalismo, sem perder, contudo, o cunho assistencialista. Os dirigentes viam a educação como redentora, um mecanismo para a correção das mazelas sociais (CUNHA, 2000).

Mas a instrução deveria ser simples e limitada, apenas para viabilizar noções mínimas para o desempenho das funções, seguramente diferente da formação dada no preparo de dirigentes (PONCE, 2006). A dualidade estrutural da educação seguiu ileso e a relação conflituosa e cada vez mais distante entre trabalho e educação só se acentuou ao longo do tempo, e a educação profissional foi se configurando como uma educação inferior e marginalizada.

“A educação pública exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino. Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso de sua arte, mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte.” (STOPPOLONI, 1924, apud PONCE, 1996, p. 138).

Motivado por uma ideologia que vislumbrava o desenvolvimento por meio da industrialização e para ministrar o ensino profissional primário para os “desfavorecidos da fortuna”, em 1909, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº. 7.566/1909, criou em 19 capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, precursoras da atual Rede Federal de Educação Tecnológica, e, ao buscar “assistir estudantes menores de idade em situação de risco social, a atuação dessas escolas foi mais corretiva do que propriamente de formação técnica profissional” (MOTA; SOUZA, 2016, p. 16).

Sobre a escolha dos locais para a implantação dessas escolas, Manfredi (2002) afirma que a preferência pelas capitais obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois, à época, poucas capitais contavam com um parque industrial desenvolvido e a maioria dos estados tinha suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. “As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos estados, junto às oligarquias locais” (MANFREDI, 2002, p. 83).

Segundo o Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911, que regulamentava essas escolas, o regime era de externato e o aprendizado das oficinas tinha duração de quatro anos. Além da predileção pelos “desfavorecidos da fortuna”, os requisitos para frequentar essas oficinas era ter idade entre 12 e 16 anos (alterada a idade mínima, em 1918, para 10 anos), não sofrer de moléstia contagiosa e não ter defeitos físicos que o impedissem o aprendizado do ofício. O decreto previa ainda condução rigorosa das atividades por parte dos diretores, que poderiam “eliminar” o aluno em caso de 30 faltas não justificadas, dentre outras funções:

§ 2º Admoestar ou repreender os alumnos, conforme a gravidade da falta cometida, e até mesmo excluí-los da escola, si assim fôr necessário á disciplina, dando imediatamente, nesse caso, conhecimento ao ministro.

§ 3º Enviar annualmente um mappa da matrícula dos alumnos, com referencias feitas a cada um, em relação á sua frequencia, comportamento e gráo de proveito obtido (BRASIL, 1911, Art.12).

Já ocorria uma grande preocupação com a evasão nesses cursos, dado que “poucos eram os alunos que chegavam ao final dos cursos das Escolas de Aprendizes Artífices” (FONSECA, 1961, p. 185). Conforme o autor, um dos motivos para o vasto abandono eram as condições socioeconômicas desses estudantes, que tinham a necessidade de buscar trabalho nas fábricas. E, mesmo não concluindo os cursos, esses alunos traziam vantagens aos patrões visto que

possuíam mais conhecimentos que os operários que nunca haviam frequentado as escolas profissionalizantes. A tabela 1 abaixo mostra o número de alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices e as correspondentes taxas de evasão.

Tabela 1 - Número de Matrículas e Taxas de evasão nas Escolas de Aprendizes Artífices - Ano 1910		
UNIDADE FEDERATIVA	MATRÍCULA	EVASÃO
Paraíba	143	21,7%
Maranhão	74	24,3%
Minas Gerais	32	25,0%
Bahia	40	25,0%
São Paulo	135	29,6%
Paraná	219	30,1%
Rio de Janeiro	209	30,6%
Pernambuco	70	34,3%
Alagoas	93	35,5%
Santa Catarina	100	41,0%
Sergipe	120	42,5%
Rio Grande do Norte	151	43,0%
Amazonas	33	45,5%
Piauí	52	46,2%
Mato Grosso	108	47,2%
Pará	160	53,8%
Ceará	128	57,0%
Goiás	71	59,2%
Espírito Santo	180	71,1%
TOTAL	2.118	41,1%

Fonte: Adaptado de FONSECA (1961, p. 169)

Segundo Fonseca (1961), a frequência média, considerando todas as 19 escolas representou, à época, um resultado reconfortante dada a geral incompreensão em relação aos problemas do ensino profissional. Mas é importante destacar que, apesar de considerarem os 58,9% de frequência um resultado animador, as diferenças das taxas de evasão entre os estados são inquietantes, a exemplo da disparidade entre os estados do Espírito Santo (71,1%) e da Paraíba (21,7%), conforme a tabela 1.

Outros motivos que levavam os alunos a abandonar seus estudos eram as precárias condições de funcionamento das oficinas, e, principalmente, a falta de professores e mestres especializados, causa principal do baixo rendimento (FONSECA, 1961). Os professores não tinham formação adequada e não compreendiam a estrutura e funcionamento do ensino profissional. A falta de

recursos e os prédios inadequados completavam o panorama de ineficiência das instituições de educação profissional.

A despeito das instabilidades evidenciadas, as Escolas de Aprendizizes Artífices inauguraram um novo ciclo na aprendizagem de ofícios no Brasil, e diante de inúmeras mudanças implementadas ao longo do tempo, foram aperfeiçoando suas práticas e configurando o perfil necessário para se constituir na atual Rede Federal de Educação Tecnológica, referência em educação profissional pública de qualidade.

2.1 Os caminhos da educação no período de 1930 a 1960: a exclusão pela inserção precária

Somente a partir da década de 1930, no Governo de Getúlio Vargas, com a criação de diretrizes e normas legais para o ensino no país é que a educação profissional vai alcançar uma maior visibilidade. Com o propósito de estruturar tanto a educação básica quanto a profissional para atender às demandas do desenvolvimento econômico, foram criadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou a Reforma Capanema, em homenagem ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Essa reforma representou a nova perspectiva que se pretendia introduzir na educação nacional, para adequá-la às transformações políticas e econômicas que estavam se efetivando no país (MOURA, 2007).

No início do século XX, os movimentos pela educação cresceram no país, representados principalmente pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, um marco para a educação nacional. Entretanto, as condições sociais vividas pela maior parte da população pouco se alteraram, o acesso à educação escolar não acompanhava o crescimento da população, e as taxas de analfabetismo só se ampliavam (GALLINDO, 2013).

Em consequência dos resultados de testes de aproveitamento aplicados em 1933-1934, Anísio Teixeira já mostrava preocupação com a reprovação e evasão escolar e as apontava como falhas da instituição e do sistema escolar.

“Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam. Não é difícil avaliar quanto a modificação veio influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os

critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, a fina flor da população. Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado significa não já êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum (TEIXEIRA, 1935, p. 74, apud PAULILO, 2017, p. 1260).

O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais por meio da Lei nº 378, de 10 de novembro de 1937, e depois, em 1942, em Escolas Industriais e Técnicas, com o objetivo de difundir o ensino profissional no país. No empenho de organizá-lo, muitas diretrizes legais foram definidas para sistematizar tanto os setores administrativos quanto pedagógicos dessas instituições. “Assim, muitas questões iam entrando em ordem e o ensino industrial aprofundava as suas raízes e firmava os novos princípios.” (FONSECA, 1961, p.278)

Conforme Machado (1982, p. 37), houve uma elevação significativa no número de instituições voltadas para o ensino profissional industrial visto que o país deslocava-se do modelo agroexportador para urbano-industrial. Em 1935, essas instituições configuravam 5,8% do total de instituições de ensino médio, alcançando o patamar de 26,9% em 1945. Já o número de matrículas subiu de 7,4% para 14% do total de alunos do ensino médio.

Mesmo com tantas transformações na educação do país, a dualidade mantinha sua feroz presença, conforme explícito no Decreto 4.244/42, citado por Cury (2008, p. 214), quando afirma que “é finalidade da educação secundária formar as individualidades condutoras”, enquanto a educação profissional é destinada “às classes menos favorecidas”.

Segundo Oliveira (2003), em 1942, a fim de repassar à iniciativa privada o encargo de preparar mão de obra para as exigências do mercado foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), que se constituíram paralelamente ao sistema regular de ensino e ofertava um preparo “monotécnico”, em cursos de curta duração. Posteriormente foram implantados o Serviço Nacional de Agricultura (Senar) e o Serviço Nacional de Transporte (Senat), que completaram o denominado Sistema S. A autora ressalta ainda que, diferente do que foi veiculado, a criação do Senai e

do Senac não foram iniciativas do empresariado, que resistiam à criação de uma aprendizagem sistemática, associando trabalho e escola; o Sistema S foi uma imposição do governo Vargas para que os empresários assumissem a capacitação de seus trabalhadores.

Com a implantação desses sistemas paralelos, havia duas categorias de qualificação para os operários: os altamente qualificados, preparados pelas escolas técnicas e industriais, e os qualificados e semiquilificados, instruídos pelo Sistema S (FONSECA, 1961).

Qualquer de seus alunos tinha o horizonte fechado, pois a Carta de Ofício, que recebia ao terminar o curso de aprendizagem, não lhe abria as portas de outro estabelecimento de ensino de grau mais adiantado, onde pudesse continuar os seus estudos; dava-lhe, apenas, direito a trabalhar. Era, pois, um tipo de ensino especial, que cerceava a natural aspiração de melhoria de nível social que todo jovem traz dentro de si. Sob êste ponto de vista, apresentava-se, pois, como antidemocrático, uma vez que não permitia uma igual oportunidade para todos. (FONSECA, 1961, p. 504)

Assim, aos milhares de jovens que iniciavam suas vidas no chão de fábrica não era permitido o mesmo progresso cultural, e, portanto, social, concedido aos que frequentavam os cursos secundários, que tinham a possibilidade de continuar seus estudos nas escolas superiores.

Nesse período, a evasão já era um problema habitual. “Apesar das inscrições terem sido sempre numerosas, as deserções, durante o ano, também o foram e o número dos que chegaram a completar os estudos limitou-se a pouca coisa” (FONSECA, 1961, p.280). Tal assertiva corrobora o entendimento de que a evasão sempre esteve incorporada à educação profissional.

Segundo Coelho e Garcia (2014), no final da década de 1950, o ensino industrial no país foi reorganizado através da Lei nº 3.552, regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16/10/1959. Este último, ainda que estabelecesse a exigência de frequência mínima de 75% para o êxito escolar, não anunciava nenhum mecanismo que assegurasse a frequência do alunado tampouco seu acompanhamento por parte das instituições.

Em 1959, por meio do Decreto nº 47.038/59, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e passam a ter autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, com personalidade jurídica própria (OLIVEIRA, 2003).

Na década de 1960, alguns ramos da educação profissional apresentavam

um desempenho bem limitado devido, principalmente, à evasão escolar, na medida em que apenas 20% dos alunos matriculados nos cursos industriais básicos concluía seus estudos (FONSECA, 1961, p. 297). O autor destaca que a maior causa da evasão escolar foi a econômica. Frequentemente, as famílias retiravam os filhos das escolas quando eles já possuíam conhecimentos profissionais básicos que permitiam uma inserção no mercado de trabalho e, assim, poder contribuir com o orçamento doméstico.

Com esse quadro de abandono, alguns projetos foram elaborados pelas autoridades, como a assinatura de um contrato com o pai do menor, de maneira a obrigá-lo a terminar os estudos ou ainda modificações no formato dos cursos, mas nenhuma medida chegou a concretizar-se e o combate à evasão não saiu do campo da teoria (FONSECA, 1961).

Em 1961, após um longo período marcado por discussões e debates, entrou em vigor a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que colocou fim, pelo menos formalmente, à dualidade na educação, pois instituiu a completa equivalência dos cursos técnicos aos cursos propedêuticos, possibilitando que tanto os estudantes provenientes do secundário quanto do ensino profissional pudessem prosseguir seus estudos em instituições superiores. Contudo, a despeito de ser um avanço significativo em termos de legislação, o fim da dualidade só existiu na letra da lei, visto que os processos seletivos para o ensino superior continuaram a exigir dos estudantes os conhecimentos reconhecidos socialmente, relacionados às ciências, letras e artes, conteúdos reduzidos na formação profissional em favor da preparação para a inserção imediata no mercado de trabalho (MOURA, 2007).

Ao observar o árduo caminho que educação percorreu no país, percebemos um habitual retrocesso, a exemplo dessa lei, que não apenas consentia como acentuava a dualidade educacional ao permitir brechas para o não cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário. Esse dispositivo legal explicitava que aqueles que comprovassem “estado de pobreza”, os que não pudessem prosseguir em seus estudos por “insuficiência de escolas”, ou ainda aqueles com alguma “doença ou anomalia grave” não “precisavam” receber a educação escolar (CURY, 2008).

[...] pode ser desobrigado da frequência à escola. Seus cidadãos, contudo, não estão proibidos de serem sujeitos ao trabalho precário. A face manifesta dessa inclusão excludente é a privação de determinados direitos e bens sociais para ser, ao mesmo tempo,

precariamente incluído em outras dimensões da produção da existência social” (CURY, 2008, p. 215).

Apesar de apontarmos os problemas relacionados à educação profissional, vários deles eram comuns também nas outras modalidades de ensino, como a reprovação, evasão e escassez de vagas. Freitag (1986, p. 60) aponta que, em 1964, somente dois terços das crianças entre 07 e 14 anos estavam matriculados; 5 milhões delas não estavam escolarizadas, sendo que 3,3 milhões delas nunca haviam visitado uma instituição de ensino. E apesar do acesso aos bancos escolares, a trajetória escolar das crianças que conseguiam se matricular era um fiasco.

De 1.000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano primário, somente 466 atingiram a segunda série primária. Na quarta série ainda restavam 239. Dessas, somente 152 ingressaram em 1964 no ensino ginasial, 91 alcançaram a quarta série e 84 o último ano do colégio. Dos 1.000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão de 44% no primeiro ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5 (FREITAG, 1986, p. 61).

E os motivos que levavam esses alunos a interromper seus estudos não se distanciam muito das causas elencadas nas pesquisas contemporâneas (DORE e LUSCHER, 2011; TORRES, CAMELO, FRANÇA, 2013; DOURADO, 2018; MORAES, ALBUQUERQUE, 2019): currículos inadequados, professores mal qualificados, equipamento deficiente etc. Ou ainda, como revelou o Censo Escolar de 1964: distância de casa à escola, falta de transporte, necessidade de trabalho das crianças para o sustento da família, falta de roupas e material de trabalho, má alimentação, dentre outras motivações (FREITAG, 1986, p. 61).

No tocante à evasão na década de 1960, Cunha (1980) afirma que:

Os setores de baixa renda da sociedade brasileira têm menos chance de entrar na escola; quando entram, o fazem mais tardiamente e em escolas de mais baixa qualidade. Isso faz com que seu desempenho seja mais baixo e, em conseqüência, sejam reprovados mais frequentemente. Por isso, e devido, também, à migração e ao trabalho ‘precoce’, evadem com maior frequência. Todos esses fatores determinam uma profunda desigualdade no desempenho escolar das crianças e de jovens das diversas classes sociais. (CUNHA, 1980, p.169, apud COELHO e GARCIA, 2014, p. 10)

Nesse sentido, a evasão escolar e a reprovação atingem primordialmente os

estudantes provenientes das camadas populares que, em proporções muito pequenas, ingressam no ensino superior. Freitag (1986) aponta que, já em 1969, os estudos de Gouveia e Havinghurst mostraram que esses alunos vão escasseando à medida que se eleva o nível de escolarização; e essa tendência se acentuava muito quando relacionada ao nível superior.

2.2. As reformas educativas empreendidas nas décadas de 1970 e 1980: a ilusão do desenvolvimento e a parcialidade do acesso à educação

Na década de 1970, já durante o regime ditatorial, ocorreu uma reforma expressiva na educação do país. Através da Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – instaurou-se a obrigatoriedade de habilitação profissional no ensino de 2º grau. A finalidade dessa reestruturação foi a formação de força de trabalho para atender ao modelo de desenvolvimento econômico implantado no país naquele momento, o tecno-industrial, o que resultou em uma concepção também tecnicista da educação, coerente com o autoritarismo vigente no país. (GÓIS, RIBEIRO, MOTA, 2019).

À primeira vista, a Lei nº 5.692/71 parecia colocar fim à dualidade estrutural na educação, visto que todo ensino de segundo grau no país passaria a ser voltado compulsoriamente para a formação profissional. Todavia, a obrigatoriedade de profissionalização foi cumprida apenas nas escolas públicas, e de forma bastante precarizada já que não foram instituídas as condições necessárias no tocante aos recursos humanos e materiais para a concretização da reforma. Segundo Oliveira (2003), as escolas privadas permaneceram ofertando a instrução propedêutica para a formação intelectual da elite, já que burlavam a lei ao apresentar um plano oficial que atendia apenas formalmente à legislação. Reafirma-se a habitual dualidade estrutural da educação, agora mascarada em um projeto que exaltava uma proposta única para atender a classes sociais distintas. Oliveira Lima (1973, p. 26, apud FREITAG, 1986, p.61) consegue traduzir bem esse cenário: “É um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política colonial”.

Nas escolas públicas municipais e estaduais, a profissionalização efetiva não ocorreu, pois havia carência de profissionais habilitados para atuar no ensino profissional, além da escassez de laboratórios, oficinas e equipamentos. O ensino, já medíocre antes da reforma, foi agravado diante das condições impostas.

O que de fato ocorreu, nessas escolas, a partir da vigência da nova legislação, foi que a sua já questionável qualidade decaiu ainda mais; isso pode ter sido consequência do aligeiramento do currículo acadêmico e da diminuição da carga horária das disciplinas que o compunham, em função da inclusão compulsória das matérias, de cunho técnico-profissional e, ainda, das de caráter político-ideológico. Trata-se das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, impostas pelo governo autoritário. (OLIVEIRA, 2003, p. 38-39).

E não era apenas o ensino de segundo grau que era insatisfatório. Pesquisas que cobrem o período de 1974 a 1978, analisadas por Brandão, Baeta e Rocha (1985) atestam a falta de produtividade também no ensino de 1º grau:

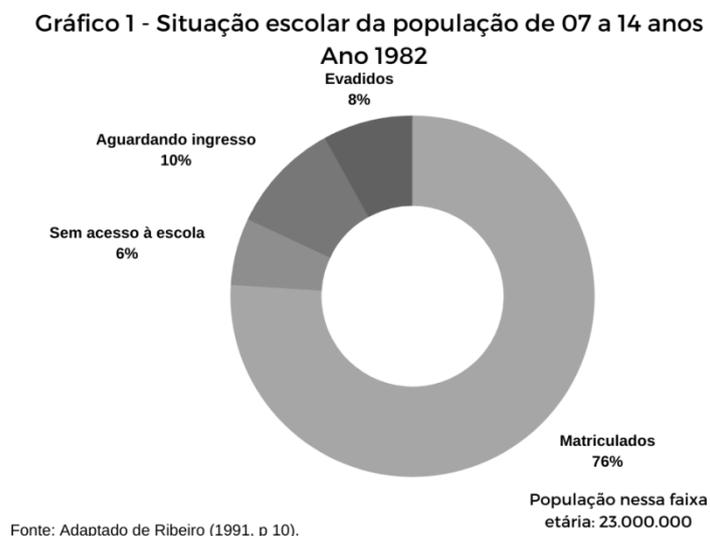
De cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, apenas 438 chegam à segunda, 352 à terceira, 297 à quarta e apenas 294 à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas 1000 crianças iniciais, apenas 180 chegariam a concluir o 1º grau. O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1ª para a 2ª série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56%. (...) Quanto às regiões, a Norte apresenta uma taxa média de 64%, o Nordeste de 66%, o Sudeste de 53%, o Sul de 51%, e o Centro-Oeste de 61% (BRANDÃO, BAETA, ROCHA, 1985, p. 22-23).

Esse período trouxe alterações positivas apenas em termos de legislação ao estabelecer uma formação única para todos, pois, na prática, essa década foi marcada pelo agravamento das condições das escolas públicas e da consequente dualidade estrutural. Diante dos questionamentos feitos tanto pela sociedade quanto pelo setor produtivo acerca da reforma vigente, surgiram vários dispositivos legais que visavam à flexibilização da obrigatoriedade da profissionalização, a exemplo da Lei nº 7.044/82 que facultava às instituições de ensino optar pela formação profissional ou pela propedêutica. Assim, de acordo com Moura (2007), aos poucos a profissionalização foi perdendo espaço e, na década de 1990, além das Escolas Técnicas e Agrícolas Federais, existiam poucas escolas públicas que ainda ofertavam a profissionalização no ensino de 2º grau.

Em relação à Rede Federal, o governo Geisel (1974-1979), através da Lei nº 6.545/78, transformou três dessas Escolas Técnicas Federais (ETFs) – de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro – em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com finalidade de ofertar educação tecnológica, sem, contudo, apresentar o significado de Educação Tecnológica, limitando-se a dizer que se tratava de instituições especiais (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012).

No Brasil, o descaso quanto à educação é histórico, principalmente àquela dirigida às camadas populares. Com a redemocratização do país na década de 1980, existia a esperança de que esse cenário educacional se alterasse. Entretanto, mesmo com a promulgação da Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, a situação não se alterou para a maioria da população. Isso porque, apesar de garantir a educação como o primeiro dos direitos sociais, além de proclamar a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, não foi viabilizado o cumprimento dessas prerrogativas de maneira satisfatória. Houve sim a ampliação do acesso, por meio da expansão do número de vagas nas escolas públicas; contudo, no quesito qualidade do ensino ofertado, os resultados eram precários. Para Frigotto (2011, p. 242), essas consequências devem-se “às reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade”.

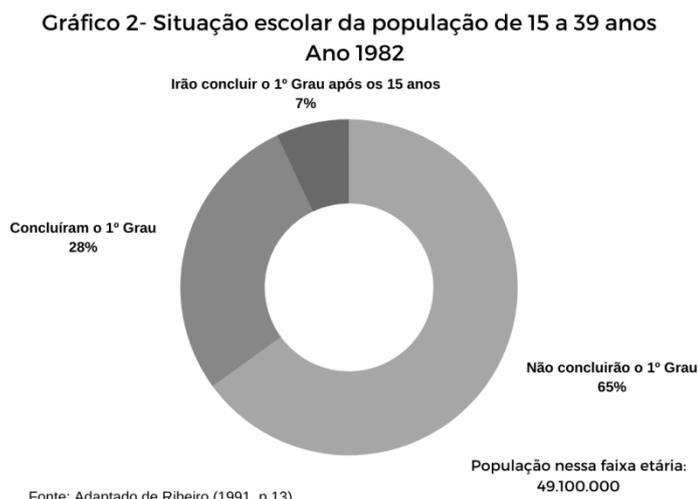
Em 1982, conforme dados de Ribeiro (1991), de um universo de 23 milhões de crianças com idade entre 07 e 14 anos, apenas cerca de 1,4 milhão não tinham acesso à escola (Gráfico 1).



De acordo com o autor, cerca de 1,9 milhão de crianças abandonaram a escola nesta faixa etária, em virtude, principalmente do excesso de repetências acumuladas. O gráfico 1 mostra ainda em torno de 10% dessas crianças, ou seja, mais de 2,3 milhões de crianças ingressariam na escola após os 08 anos de idade devido à limitação de vagas – em consequência do congestionamento na 1ª série – e, também, por causa da inexistência de escolas em algumas regiões abandonadas

pelo poder público.

Dados desse mesmo ano, mas em relação à população de 15 a 39 anos, que teoricamente já deveria ter ingressado no 2º grau, mostram que menos de 28% havia concluído o 1º grau, aproximadamente 7% ainda concluiria após os 15 anos, devido às reprovações e/ou ingresso tardio na escola, e mais de 65% nunca iria concluir devido ao abandono (Gráfico 2).



Informações de 1988 mostram que houve progresso quanto à escolarização dessa população de 15 a 39 anos, que passou de quase 28% para 35% o percentual de concluintes do 1º Grau (RIBEIRO, 1991). Do ponto de vista formal, houve um aumento relevante na abrangência da educação da população jovem brasileira. Apesar do avanço, o autor contextualiza os dados do Brasil com outros países do então chamado Terceiro Mundo:

Se estamos melhor que Serra Leoa, por exemplo, não estamos melhor que o México que, com uma renda *per capita* e uma distribuição de renda quase tão perversa quanto a do Brasil, consegue formar na escola elementar mais de 60% de uma geração (RIBEIRO, 1991, p. 14)

Mesmo com todas as dificuldades pelas quais o país atravessava, nas duas décadas anteriores, as instituições federais que ofertavam formação técnica conseguiram ministrar um ensino profissional com qualidade, seguramente por força da experiência adquirida com um trabalho sério e comprometido, do quilate do corpo docente e da considerável infraestrutura que já possuíam, possibilitando a seus egressos uma inserção quase imediata no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2003). Contudo, a recessão da década de 1980 fez com que a economia se

retraísse e milhares de técnicos não conseguiram mais se inserir em postos de trabalho, o que levou à saturação desses profissionais. Nesse sentido, nada significa formar uma mão de obra qualificada se o mercado não for capaz de assimilar esses profissionais. A educação profissional tem a capacidade de preparar os técnicos e não de criar vagas no mercado de trabalho. Sampaio e Almeida (2009, p. 25) salientam que “o aumento da qualificação sem o aumento do número de empresas capazes de absorver essa mão-de-obra no mercado de trabalho pode gerar um problema diferente: a existência de profissionais qualificados e desempregados”.

A crise econômica da década de 1980 fomentou o crescimento do endividamento externo e das desigualdades sociais do país, posto que “sem a devida distribuição da riqueza produzida, o fosso entre ricos e pobres se aprofunda.” (CURY, 2008, p. 215). Essa instabilidade intensificou os debates acerca dos novos caminhos que a educação no país deveria percorrer, possibilitando inúmeras transformações no país na década seguinte.

2.3 Políticas neoliberais e seus efeitos assimétricos: implicações no contexto educacional da década de 1990

As reformas instituídas na educação brasileira na década de 1990 foram marcadas por uma sucessão de mudanças no âmbito social, econômico e político, motivadas pela proposta neoliberal ou neoconservadora, de ajuste da sociedade brasileira às demandas da nova ordem da mundialização do capital. As diretrizes educacionais desse período reproduziram a relação entre educação e desenvolvimento econômico e estavam em sintonia com os princípios de descentralização, privatização e desregulação que alicerçavam o modelo econômico do país (MOURA, 2007). O discurso oficial, procurando legitimar a reformulação do Estado e das relações capital/trabalho, destacava a necessidade de se adaptar a educação ao cenário de transformações mundiais da economia, política e cultura, orientadas pelos organismos internacionais multilaterais reguladores, retomando a Teoria do Capital Humano, que defende a educação como premissa para o desenvolvimento econômico. Com todas essas facetas, impera a lógica do capital e a dualidade na educação retoma sua face mais perversa.

A educação assume uma dimensão redentora, capaz de conduzir o

país à modernidade, à competitividade, ao ranking mundial, sem levar em conta a realidade do país, sem considerar as dificuldades dos trabalhadores, tanto no que se refere à sua capacidade, quanto às suas condições salariais e de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 22).

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (WB), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), dentre outros, assumiram a condução das reformas com vistas à reestruturação produtiva pretendida pelo modelo capitalista, obedecendo ao Consenso de Washington, documento com recomendações para que os países subdesenvolvidos se tornassem mais aptos para o desenvolvimento, em um contexto de mercantilização e privatização da educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Novamente, a política educacional serviu de instrumento para a política econômica e os processos educativos subordinaram-se ao sistema produtivo, que passou a ditar as necessidades pedagógicas ao atrelar a ação educativa à competitividade empresarial. Expressões típicas do campo empresarial como qualidade total, produtividade, flexibilização, empregabilidade, competência, dentre outros, passaram a fazer parte da esfera educacional, mascarando os mecanismos de exclusão do capital. A intenção era enxugar os custos e as responsabilidades sociais do Estado neoliberal para garantir a hegemonia do mercado, “redirecionando as prioridades nas despesas públicas, favorecendo áreas com alto retorno econômico em detrimento das áreas sociais, como saúde, educação, infraestrutura, segurança e previdência” (OLIVEIRA, 2014, p. 202).

Com o propósito de definir uma política para a educação profissional, no governo de Itamar Franco (1992-1994), foi promulgada a Lei nº 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com o objetivo de expandir a oferta dos cursos superiores de Tecnologia (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012).

Um diversificado aparato jurídico foi emitido no período em apreço, cuja finalidade era a adequação do sujeito através da educação à esfera produtiva. A função social da escola vai cedendo lugar à mercantilização da educação. Para Mézaros (2008), a educação transforma-se de instrumento de libertação para mecanismo de perpetuação e reprodução das desigualdades sociais.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí

a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada se exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço, do que a mercantilização da educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

É nesse contexto de insegurança e instabilidade social que foi sancionada a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo em seu bojo os reflexos dos sucessivos boicotes aos direitos públicos, reduzidos a um mero serviço cujo mercado é o princípio organizador (GÓIS, RIBEIRO, MOTA, 2019). Apesar de ter sido pioneira no emprego da expressão "educação profissional", a LDB se traduziu em apoio ao dualismo estrutural, já que conservou a fragmentação entre a formação propedêutica, que visa à preparação da elite para o acesso ao ensino superior, e a formação técnica, reservada para capacitar os coletivos populares para o ingresso imediato no mercado de trabalho. A educação continuou a ser o retrato da organização dual da sociedade brasileira, materializada em uma distribuição de rendas díspar e injusta, que repercute em uma também desigual partilha do conhecimento (OLIVEIRA, 2003). Nessa nova configuração, a LDB determinava um ensino médio de caráter propedêutico, com duração de três anos e a educação de jovens e adultos, a educação profissional e educação especial passaram a ser tratadas como modalidades de educação.

O ataque à educação profissional no país ganhou outros reforços legais, como o Decreto nº 2.208/97, que desvinculou, obrigatoriamente, a formação profissional do ensino médio, vetando qualquer forma de unificar as duas vertentes. Esse decreto foi instituído pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), para implantar modificações na esfera pública em atendimento a exigências do segmento privado, negando o princípio da coisa pública (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012). Com o propósito de endurecer a LDB, que possibilitava a realização da educação profissional articulada ao ensino médio, o Decreto nº 2.208/97 passou a configurar a educação profissional como um subsistema anexo ao sistema de ensino regular. A dualidade era, por fim, oficializada. Na avaliação de Frigotto (1998, p. 06), "trata-se de uma regressão e exacerbação do dualismo, tecnicismo e fragmentação que nem a legislação do regime ditatorial conseguiu ir tão longe".

Perpetuando a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, os cursos técnicos teriam organização curricular própria e seriam limitados às ofertas

dos modos concomitante e subsequente ao ensino médio geral. Os cursos técnicos concomitantes permitem ao aluno cursar o ensino médio e a formação técnica simultaneamente, com matrículas e currículos diferentes, podendo ser feito no mesmo estabelecimento escolar – concomitância interna – ou em outra instituição que oferecesse a educação profissional – concomitância externa. A forma subsequente é destinada a quem já concluiu o ensino médio. Essas propostas fragmentavam a educação profissional, com procedimentos e currículos distanciados e independentes do ensino médio.

As mudanças impostas abalaram a organização e a identidade da Rede Federal de Educação Profissional, então constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EATs), que ofertavam cursos técnicos integrados ao ensino médio, considerados excessivamente caros pelo governo federal. Outra justificativa para a reforma foi a premissa de que os alunos da Rede Federal eram oriundos das classes média e alta e ingressavam nessas instituições não para se tornarem técnicos, mas para se prepararem para o ensino superior, argumento derrubado por pesquisas realizadas à época, citadas por Oliveira (2003, p. 78). Com as alterações impostas, os cursos técnicos deveriam capacitar apenas os alunos matriculados ou egressos do ensino médio, categorizando a educação profissional como complementar à etapa final da educação básica.

A adoção de tal medida representaria o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade, tendo os seus egressos boa colocação no mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2002, p. 271)

Posteriormente, com a publicação da Portaria 646/1997, houve uma grande retração na oferta de vagas para o ensino médio nas escolas técnicas federais; importante destacar que a intenção inicial era eliminar qualquer vínculo da Rede Federal com a educação básica, acentuando a separação e reafirmando o dualismo estrutural. Somente após uma árdua sucessão de mobilizações por parte dos profissionais da Rede Federal, de sindicatos e de entidades ligadas à educação é que a oferta de vagas para o ensino médio se fixou em 50%, forçando a criação de cursos unicamente profissionalizantes. Não obstante, o corte alcançou o total de 100 mil vagas no âmbito da Rede Federal, que assistiu à queda nos índices de concorrência para o ingresso via processo seletivo devido à diminuição da demanda,

chegando ao ponto de vários cursos não conseguirem compor turmas mesmo com as consecutivas chamadas (OLIVEIRA, 2003). Apesar da relutância da comunidade interna em acatar as determinações da Portaria 646/1997, o sentido do “cumpra-se” emanado do dispositivo foi maior que a resistência.

Kuenzer (1999) salienta que, o que se pretendia com essa reestruturação na educação era fomentar políticas públicas educacionais que limitassem a possibilidade de uma formação de qualidade para os menos favorecidos; a oferta de cursos aligeirados para uma inserção precarizada no mercado tornava possível apenas uma certa condição de sobrevivência para esse grupo. Nas palavras de Cury (2008), permitem apenas uma “inclusão excludente”.

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 (CURY, 2008, p. 217).

Assistiu-se ainda a expansão da oferta de cursos técnicos em instituições privadas, por meio da transferência e gestão de recursos públicos, legitimando a mercantilização do ensino e intensificando o sucateamento institucional e pedagógico das escolas técnicas públicas (LIMA FILHO, 2002). Segundo Coelho (2013), em 1999, em uma pesquisa envolvendo 3.948 instituições que ofertavam cursos de educação profissional, 67% delas eram privadas e 33% públicas. Dessas últimas, 20% pertenciam às redes estaduais, 9% às redes municipais e 4% à Rede Federal.

Para garantir a efetivação da reforma na educação profissional, o governo lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, por meio da Portaria nº 1.005/97, cujo principal financiador era o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. O PROEP configurava uma proposta de privatização do estado brasileiro em obediência à política neoliberal (MOURA, 2007). Através desse programa, o Governo Federal pretendia isentar-se de subsidiar a educação, visto que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deveria ampliar sua capacidade de autofinanciamento a partir de “suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresarias e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional” (MOURA, 2007, p. 17).

Para assegurar a submissão ao programa e obrigar a Rede Federal a incorporar as diretrizes impostas, o Governo diminuiu os repasses financeiros, forçando a Rede recorrer ao PROEP, que exigia, para a liberação de verbas, a desvinculação entre educação profissional e ensino médio em todos seus projetos (MOURA, 2007). A possibilidade de uma educação omnilateral é negada em prol de uma concepção unilateral, limitada, que se torna mais um componente estrutural do sistema capitalista, perpetuando a precariedade, desigualdade e injustiça dos contextos sociais.

A concepção de educação omnilateral toma por base os princípios marxistas: ela busca formar um homem completo, que disponha tanto de habilidades manuais quanto intelectuais para agir com autonomia na construção de sua história (OLIVEIRA, 2003). Com as reformas implantadas, esse horizonte se afastou substancialmente.

Não bastasse o já obscuro cenário da educação profissional no país, foi publicada ainda a Resolução nº 04/1999, que, com a pedagogia das competências, expôs a ótica economicista, mercantilista e fragmentária da educação pretendida. Essa Resolução determinava que os currículos dos cursos técnicos deveriam ser direcionados para uma concepção mais instrumental, desenvolvidos com a noção de competências, conceito deslocado do campo empresarial para a educação, com o objetivo de formar profissionais polivalentes que se adaptassem às mutantes relações de produção e fossem responsáveis pela sua própria empregabilidade (COELHO, 2013).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram um índice de 15,7% de evasão no ensino médio no ano de 1996 (COELHO; GARCIA, 2014). Devido à ausência de dados sistematizados no tocante à educação profissional, não é possível apontar taxas fidedignas em relação a esse período. Como foi apresentado aqui, desde sua gênese, houve descaso e/ou omissão dos governantes quanto às políticas para a educação profissional; presume-se a mesma negligência quanto ao incentivo e financiamento de estudos para se construir um diagnóstico e posteriores programas de combate à evasão na educação profissional no país. Oliveira (2003) destaca que a evasão na Rede Federal, paralelamente ao trancamento de matrícula e a repetência, constituíram-se graves problemas experimentados por essas instituições após a reforma.

Pelo que se constatou durante a pesquisa, a evasão virou uma

verdadeira "caixa preta", cuja abertura e os dados que por ela seriam revelados não deveriam ser de conhecimento público. Estava evidente que havia crescido muito, pois percebia-se que as salas, repletas no início do semestre, se esvaziavam pela metade no decorrer do mesmo (OLIVEIRA, 2003, p. 80-81).

Em síntese, as reformas na educação profissional efetuadas no Brasil na década de 90, com a adoção das políticas neoliberais, compatíveis prioritariamente com a perspectiva produtivista, aumentaram as desigualdades no país; com efeito, difundiram, contrariamente, a individualização dos direitos e não sua universalização, num processo de retrocesso da democracia, garantindo o atendimento aos interesses da classe dominante, com repercussões nocivas para o país e, principalmente, para a educação brasileira.

Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades (CÂNDIDO, 1984, p. 28, apud FRIGOTTO, 2011, p. 242).

2.4 Entrelaçamento de avanços e retrocessos no prelúdio do século XXI

Em 2001, ainda no governo FHC, foi criado pela Lei nº 10.219/01 o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", cuja proposta era conceder auxílio financeiro mensal a famílias de baixa renda para que mantivessem seus filhos, com idade entre seis e quinze anos, nas escolas de ensino fundamental regular. A concessão do benefício era vinculada à frequência escolar mínima de 85% e era um esforço no sentido de incentivar a assiduidade e conter a evasão escolar. As famílias cujos estudantes não conseguissem cumprir a exigência mínima de frequência poderiam ter o benefício suspenso ou serem retiradas do programa. As secretarias estaduais e municipais de educação faziam o controle da frequência junto às escolas e enviavam esses dados ao Ministério da Educação, que repassava ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), encarregado pela gestão do programa (CRUZ, 2009).

Apesar de iniciar o século XXI com uma melhora quanto ao acesso à educação formal, para muitos essa era uma realidade ainda distante. Dados do INEP mostram que mais de 96% das crianças de 07 a 09 anos estavam matriculadas na escola (INEP, 2001). Esses números sustentam a falsa percepção

de que a universalização do ensino fundamental no país estava bem próxima. Na verdade, os dados mascaram o fato de que a péssima qualidade do ensino, aliado às também péssimas condições de vida produziam um gargalo à medida que esses estudantes avançavam, visto que muitos deles abandonavam sua trajetória escolar. Isso acarreta um novo tipo de exclusão social, “aquela provocada não mais pela ausência de vagas, mas sim pela incapacidade de adquirir a escolaridade, mesmo frequentando os bancos escolares” (HADDAD, 2007, p.24).

Esse foi um dos problemas elencados por Schwartzman (2006) quanto à execução do programa no combate à evasão. No Brasil, a faixa etária na qual os estudantes começam a abandonar em grande escala seus estudos é em torno dos 14 anos de idade, quando já podem começar a trabalhar e são menos dependentes do controle dos pais. Os auxílios do Programa Bolsa Escola eram concedidos somente às famílias com filhos entre 06 e 15 anos de idade, que estivessem frequentando cursos regulares. Assim, dois grupos foram excluídos: “o de crianças mais velhas e o daqueles que já abandonaram a escola, incluindo os que frequentam cursos supletivos ou programas especiais de recuperação (cursos supletivos ou de educação de jovens e adultos)” (SCHWARTZMAN, 2006, p. 21).

Os estudos realizados por Cruz (2009, p. 07) confirmam a assertiva e se estendem na avaliação do Programa. Para a autora, “havia dois Programas Bolsa Escola: O Programa Bolsa Escola Real e o Programa Bolsa Escola Teórico” em consequência de, apesar das exigências impostas, as prescrições dificilmente eram cumpridas e o programa era realizado diferentemente do que fixavam as normas para sua execução. A autora afirma ainda que, devido à limitação dos recursos destinados ao programa, seu alcance era baixo e não contemplava todas as famílias que deveria atender. Outro agravante refere-se à falta de controle sobre a frequência dos alunos: as escolas não informavam as faltas à Secretaria Municipal de Educação, que não possuía mecanismos para a investigação dos dados, o que gerava o repasse do benefício mesmo quando os estudantes ultrapassavam o limite de faltas permitido, adulterando as premissas do programa.

Foi lançado ainda em 2001 o Programa de Combate à Evasão Escolar (PROCEE), de abrangência nacional, que instituiu a frequência anual de 90% para todos os alunos de escolas públicas, independente da idade. Em caso de descumprimento, os responsáveis pelos alunos poderiam, inclusive, sofrer sanções legais. Não obstante, a autora revelou que não encontrou em sua pesquisa casos

de punições severas, e os dados mostraram que tanto os pais quanto as escolas e o Conselho Tutelar tentavam ao máximo evitar as punições (CRUZ, 2009).

Schwartzman (2006) alerta que os documentos oficiais publicados pelos governos e pelas agências multilaterais mostravam que a eficácia dos programas era incontestável. Contudo, não há pesquisa empírica sistemática que possa confirmar seus efeitos prodigiosos sobre a frequência às aulas e, muitos menos, quanto à sua repercussão na aprendizagem.

2.5 Inflexão na trajetória neoliberal: novas perspectivas para a Educação Profissional

A partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume o governo federal foram implementadas políticas que se contrapuseram às concepções neoliberais iniciadas na década anterior, com a abertura de oportunidades educacionais para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. O cenário socioeconômico encontrado por esse novo governo era de desemprego, endividamento dos estados e ampliação da pobreza e das desigualdades sociais.

A reforma educacional iniciada na primeira década do século XXI buscou, em alguma medida, elevar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a uma posição mais relevante nas políticas públicas, conduzindo-a a uma direção seguramente diversa daquela vigente, com vistas a sanar a enorme dívida social para com os trabalhadores. O governo federal investiu na expansão da Rede Federal de Ensino objetivando levar educação básica, técnica e tecnológica para todas as regiões do país, especialmente para as cidades do interior (PACHECO, 2011).

Um ilustre sinal da mudança iniciada foi a publicação do Decreto nº 5.154/04, que restabelecia o ensino integrado, que prepara tanto para o trabalho quanto para outros aspectos da vida ao promover o vínculo entre formação profissional e ensino médio, proibido pelo Decreto nº 2.208/97, agora invalidado (LUSCHER; DORE 2011). Com a abertura para essa possibilidade, buscou-se reformular as orientações para a formação do trabalhador, que deveria se voltar para a emancipação.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão técnica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-

social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um País, integrado dignamente à sua sociedade política (BRASIL, 2007, p. 41)

Mesmo com os avanços obtidos, o Decreto nº 5.154/04 esteve envolto em muitas controvérsias. Dentre elas, o fato de a revogação do Decreto nº 2.208/97 acontecer por força de outro decreto e não mediante um projeto de lei sancionado pelo Congresso Nacional, e essa postura reproduziu a ação impositiva do governo anterior. Houve questionamentos também quanto à dualidade, visto que o Decreto resgatava o ensino integrado ao mesmo tempo em que mantinha a possibilidade da desarticulação entre ensino propedêutico e formação profissional. Sendo assim, para José Rodrigues (2005, p. 261), “se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional”.

Outras contradições do Governo Lula (2003-2010) também foram bastante questionadas por se assemelharem a atitudes próprias dos governos que o antecederam, por isso as políticas implementadas foram consideradas de mudança e continuidade. Outro exemplo de continuidade é o Programa Escola de Fábrica, de 2005, direcionado a aprendizagem profissional, desvinculada de uma formação integral do trabalhador, mantendo as concepções que vigoraram com a reforma da década anterior. Estudiosos apontam algumas similaridades entre esse programa e os antigos Colégios de Fábricas, de 1809, em vista da pretensão exclusiva de treinamento para inserção imediata no mercado em detrimento da formação cultural do trabalhador.

“As iniciativas supostamente novas voltadas para a educação da classe trabalhadora, em particular para suas frações mais exploradas e pauperizadas, constituem rearranjos da mesma lógica que gera, ao longo da história, um conjunto de propostas educativas que visam atender, prioritariamente, às necessidades imediatas e mediatas do sistema capital” (RUMMET, 2005, p.303, apud AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012, p. 38).

Havia uma preocupação com o abandono escolar e algumas medidas foram implementadas ou ampliadas, como foi o caso do Programa Bolsa Família, que consistia na junção de diferentes programas de cunho social (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás). Assim como os anteriores, consistia em um programa

de transferência de renda para famílias com vulnerabilidades socioeconômicas, desde que mantivessem seus filhos matriculados e frequentando uma escola regular, além de adotar cuidados essenciais para a preservação da saúde, como a vacinação. Importante salientar que a faixa etária dos estudantes atendidos foi ampliada em relação programa precedente, passando de 06 a 15 anos para 06 a 17 anos. Essa ampliação da idade máxima foi em decorrência dos altos índices de evasão que atingem os alunos a partir dos 15 anos, idade em que deveriam estar cursando o ensino médio.

Infelizmente, o Programa Bolsa Família trouxe consigo o legado deixado pelo seu antecessor, o Bolsa Escola: débitos, falhas, inúmeras famílias desassistidas, muitas famílias cujas rendas não foram verificadas e obtiveram o benefício, crianças com frequência inferior ao limite estabelecido continuaram a receber o auxílio e um completo despreparo dos municípios e dos Estados para a execução do programa e para a prestação de contas junto ao Governo Federal (CRUZ, 2009). Mesmo assim, não se pode negar sua importância para o campo das políticas sociais, dado que foi capaz de contribuir para que muitas famílias atendidas pudessem sair da carência material aguda, principalmente em relação à alimentação.

Em 2008, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT pela união entre os Centros Federais de Educação e as antigas Escolas Técnicas Federais. A tabela 2 mostra as instituições que compõem a RFEPCT, que passaram a ter organização multicampi, pluricurriculares, foco no desenvolvimento local e regional e estrutura inovadora ao promover a verticalização do ensino, que é a oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica (PACHECO, 2011).

Tabela 2 - Instituições ligadas à Rede Federal	
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	38
Escolas Técnicas vinculadas às Universidades	22
Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	2
Universidade Tecnológica	1
Total	63

Fonte: Portal CONIF 2019

Segundo dados do MEC, entre o período de 1909 a 2006, a Rede Federal alcançou apenas 144 escolas técnicas no país. Porém, com o plano de expansão,

a partir do ano de 2006, houve um crescimento acelerado dessas instituições, e em 2019, a RFEPCT contou com 661 unidades em funcionamento, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas².

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional configurou-se como um feito atípico, um desvio na habitual trajetória de indiferença para com o ensino profissional no país. Esse justo fortalecimento da educação pública profissional trouxe à tona a discussão acerca do direito à educação, seu compromisso social e permitiu avanços significativos no plano social, como o acesso a uma educação de qualidade a segmentos que historicamente são esquecidos pelas políticas educacionais. Importante frisar que o período também foi marcado pela ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente (FRIGOTTO, 2011). A tabela 3 mostra o crescimento no número de estabelecimentos voltados para a educação profissional no país.

Tabela 3. Evolução do número de instituições voltadas à Educação Profissional - 2006 a 2018														
Dependência Administrativa	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Variação
Federal	144	156	175	210	282	388	430	453	485	574	627	639	643	346,5%
Estadual	727	792	805	846	2.669	2.893	2.694	2.946	2.927	2.811	3.156	3.003	3.012	314,3%
Municipal	127	130	124	117	439	455	676	758	653	1.122	959	268	161	26,7%
Privada	2.337	2.152	2.270	2.362	2.712	2.816	2.896	3.000	3.527	3.533	3.195	3.016	2.953	26,3%
Total	3.335	3.230	3.374	3.535	6.102	6.552	6.696	7.157	7.595	8.040	7.937	6.926	6.769	103,0%

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Básica/INEP (Anos de referência 2006 a 2018)

De acordo com a Tabela 3, entre 2006 e 2018, o número de estabelecimentos de educação profissional no Brasil mais que duplicou, impulso dado principalmente pelas instituições públicas. Salienta-se que, apesar dos estabelecimentos municipais alcançarem o crescimento de apenas 26,7%, os estabelecimentos federais e estaduais tiveram uma expansão de 346,5% e 314,3%, respectivamente. No cômputo geral, as escolas privadas foram as que menos se expandiram, atingindo um percentual de 26,3% no mesmo período, o que demonstra que os investimentos foram mais direcionados para o financiamento das instituições

²Informação extraída do Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>> Acesso em 13 dez 2019.

públicas.

A despeito de não pertencer ao escopo desse trabalho, é interessante destacar a trajetória das escolas municipais direcionadas à educação profissional. O período entre 2009 e 2015 foi marcado pela eclosão desses estabelecimentos, passando de 117 para 1.122 unidades, um aumento de 859%. No entanto, a partir de 2016 esses números entraram em declínio, e o Censo Escolar acusou a existência de apenas 161 unidades em 2018, ou seja, 86% delas deixaram de funcionar, sobretudo nas regiões Norte e o Nordeste, que perderam, respectivamente, 96% e 93% de suas instituições municipais voltadas à educação profissional. Isso se deve principalmente à expansão e interiorização da RFEPCT, que buscou atender aos municípios populosos e com baixa receita *per capita*, além das cidades com elevado percentual de extrema pobreza (PACHECO, 2011).

Apesar da remodelação no caráter das políticas educacionais voltadas à educação profissional, o país vive, desde 2016, uma conjuntura de regressão com a retomada das forças conservadoras. Novamente assistimos um retrocesso político-social e, conseqüentemente, educacional, com o resgate de políticas públicas subordinadas aos interesses do capital, nas quais prevalecem as injustiças e o autoritarismo em oposição aos direitos sociais e à democracia. Repetidamente imperam as políticas de Governo em detrimento das políticas de Estado.

Em fevereiro de 2017, no governo de Michel Temer, com a suposta justificativa de modernizar, flexibilizar e tornar o ensino mais atrativo foi sancionada a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que determinou mais uma reforma no Ensino Médio, mesmo contra a vontade de grande parcela da população. A reforma imposta “guarda o mesmo espírito das políticas ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990” (FERREIRA, 2017, p. 298), ou seja, está voltada às necessidades de mercado e valorização da ideologia do capital humano, causando um retrocesso da educação básica brasileira, principalmente no que tange o Ensino Médio Profissional, causando impactos incalculáveis para os que vivem do trabalho.

Dentre as determinações da legislação em apreço, o currículo passa a ser reestruturado tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 05 (cinco) itinerários formativos: áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas o formação técnica e profissional, com carga horária

a ser ampliada de forma progressiva em tempo integral. Apesar do discurso oficial destacar uma pretensa “livre escolha” dos estudantes, na verdade o sistema escolar é que vai fazer a opção de acordo com as condições objetivas da escola. Observa-se com isso, a retomada do Decreto nº 2.208/97 com a educação profissional novamente separada das outras áreas do conhecimento, novamente dificultando aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior. Retoma-se oficialmente, desse modo, a prática de uma educação pautada na dualidade estrutural.

Ao centralizar a reforma na organização curricular, como se esse fosse o mais grave problema para o fracasso do ensino médio no país, o governo desconsidera “as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada” (MOURA, LIMA FILHO, 2017, p. 120).

De acordo com Góis, Ribeiro e Mota (2019), dentre outras mudanças impostas pela reforma, que inclui tanto os estabelecimentos de ensino privados quanto públicos, enfatiza-se a opção dos sistemas de ensino de admitirem profissionais providos de “notório saber”, pautados na experiência profissional, para ministrar aulas no ensino médio, menosprezando a formação docente para tal atividade. Destaca-se também o incentivo à privatização ao propor a colaboração de instituições privadas para promover formação técnica e profissional à distância e ampliação da oferta de turno integral, mais um obstáculo para a permanência dos estudantes trabalhadores.

Aos mais ingênuos pode parecer que o discurso oficial veiculado pela mídia traduz o interesse de todos os cidadãos brasileiros na busca por uma educação de qualidade, que possa reverberar no desenvolvimento do país. Contudo, as alterações trarão consequências trágicas para as políticas educacionais que visam a equalização das oportunidades, posto que almejam apenas uma formação parca para atender às demandas exclusivas do mercado, acarretando o desmonte da face social do Estado e um cenário de instabilidade que já amedronta a ordem democrática no Brasil.

Importante corroborar, dentro do espírito deste breve resgate histórico, que a educação profissional sempre incorporou os movimentos contraditórios das diferentes concepções governamentais ao longo da história do Brasil, com inúmeras reformas marcadas muito mais por recuos do que por avanços. Diante das

incertezas do nosso tempo e das crescentes limitações no plano social, a resistência ativa é um trabalho contínuo. E isso se traduz nas práticas cotidianas, na disputa de um projeto não apenas para a educação profissional, mas para a sociedade.

3. A EVASÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA VOLTADOS À PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

Segundo Dore, Sales e Castro (2014), as pesquisas sobre evasão escolar no Ensino Técnico no Brasil encontram ainda desafios quanto à carência de informações sobre o assunto, e há um número escasso de estudos e informações sistematizadas sobre a temática da evasão nesse nível de ensino, dificultando a construção de indicadores adequados à investigação do problema. É ainda um campo de pesquisa com necessidade de investigação com o propósito de ser solidificado no país.

O fragmento da trajetória da educação apresentado no capítulo anterior mostra o cenário de descaso e omissão que sempre marcaram o ensino profissional. A repercussão dessa negligência ainda é sentida na escassez de informações sobre esse braço do ensino, e isso se torna um grande obstáculo para as pesquisas.

Os estudos sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores problemas e um grande desafio na escassez de informações sobre o assunto. A falta de informações abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para a construção de indicadores adequados à investigação do problema (DORE; LÜSCHER, 2011, p.782)

As pesquisas realizadas sobre a evasão escolar nos outros níveis de ensino, como o fundamental, médio ou o superior, fornecem alguns indicadores pertinentes que auxiliam os estudiosos nas investigações no âmbito do ensino técnico. Nesse sentido, é importante trazer informações gerais quanto ao cenário educacional do país para, a partir daí, realizarmos o recorte quanto ao ensino profissionalizante.

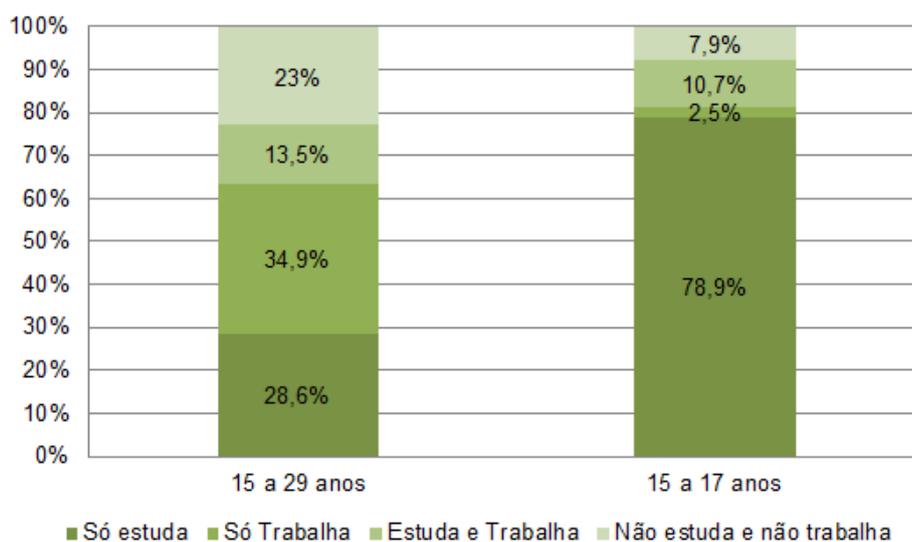
De acordo com os resultados da última pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a dívida educacional do Brasil com sua população pode ser percebida através da taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, estimada em 6,8% em 2018, o que totaliza 11,3 milhões de analfabetos no país. Destacam-se ainda as desigualdades regionais e raciais, visto que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 13,87% e 7,98%, respectivamente, principalmente entre negros e pardos, contra 5,40% na Região Centro-Oeste, 3,47% na Região Sudeste e 3,63%

na Região Sul. Apesar dos números retratarem uma queda da população analfabeta no país, mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais de idade (52,6%) não havia completado a educação escolar básica e obrigatória. Na região Nordeste esse percentual é ainda mais grave, atingindo 61,1% (IBGE, 2019a).

Ainda de acordo com o IBGE, dos 9,3 milhões de estudantes do ensino médio em 2018, 6,2% frequentavam cursos técnicos de nível médio, o que equivale a 580 mil pessoas, um número ainda acanhado para uma nação com 23% de sua população jovem integrando o grupo dos chamados “Nem Nem”, ou seja, quase 11 milhões de jovens não estão frequentando uma instituição de ensino tampouco inseridos no mercado de trabalho. Esse percentual coloca o Brasil na 36ª posição dentre os 40 países que tiveram seus resultados divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e que possuem 13,2%, como média geral para esse indicador (IBGE, 2019b, p.42). Cabe ressaltar também que 42,3% desses jovens pertencem aos 20% da população com os menores rendimentos domiciliares *per capita*.

A Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE destaca que, quanto menor o nível de instrução desses jovens que não estudam nem trabalham, maior a prevalência de indivíduos fora da força de trabalho (IBGE, 2019b). Em outras palavras, esses jovens não procuravam trabalho no período de referência ou não estavam disponíveis para começar a trabalhar se surgisse uma vaga. Entre os “jovens adolescentes” de 15 a 17 anos, que corresponde à população potencial do ensino médio, o percentual dos “Nem-Nem” foi de 7,9%, conforme a Figura 5 a seguir.

Figura 5 - Percentual de jovens por situação de ocupação - Brasil 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE (2019a)

Contudo, o próprio IBGE (2019b) admite que os indicadores produzidos para os estudos de mercado de trabalho não são suficientes para um entendimento mais detalhado das adversidades presentes na transição da escola para o trabalho. Faz-se necessária uma análise do perfil desses jovens.

A construção de indicadores para esse grupo de jovens permite endereçar questões como evasão escolar precoce, o desalento com o mercado de trabalho, jovens que estão fora da força de trabalho por motivo de saúde, jovens mulheres que estão fora da força de trabalho por se dedicarem a afazeres domésticos e cuidados, entre outras (IBGE, 2019b, p.41).

Outro indicador apontado pelo IBGE (2019b) é que, quanto mais vulnerável socioeconomicamente o indivíduo, maiores são as chances de que ele não conclua o ensino médio. Cerca de 11,8% dos adolescentes, entre 15 e 17 anos de idade, pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos, abandonaram a escola em 2018, contra 1,4% dos adolescentes com maior renda. Ou seja, aqueles estudantes com escassez de recursos evadem oito vezes mais do que o grupo de estudantes com a mesma faixa etária, mas com uma renda maior.

O abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%). Assim, um total de 737 mil jovens (7,6%) não frequentava escola e não haviam concluído a educação básica, sendo que a maior parte desse grupo abandonou sem completar o

ensino fundamental (64,7%) (IBGE, 2019b, p.81).

No Brasil, a etapa em que há maiores taxas de reprovação e evasão escolar é o ensino médio. No ano passado, cerca de 7% do total de matriculados nesse nível interromperam seus estudos, o que representa mais de 460 mil estudantes. Segundo esse mesmo estudo realizado pelo IBGE, a interrupção precoce dos estudos pode elevar as possibilidades de o jovem de 18 anos se tornar um “Nem-Nem”. Em 2018, dos jovens entre 18 e 24 que faziam parte dessa categoria, em torno de 28% tinha apenas o Ensino Fundamental ou Médio incompleto e aproximadamente 47% não tinha concluído sequer o Ensino Fundamental. Interessante ressaltar que aqueles que se formaram no ensino médio profissionalizante estavam em menor proporção sem estudar e sem trabalhar quando comparados aos jovens que concluíram o ensino médio regular (IBGE, 2019b, p.43).

Assim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPCT assistida nos últimos anos se apresenta como um poderoso instrumento na construção e no resgate da cidadania e da transformação social. O forte investimento realizado demonstra a grande responsabilidade e compromisso social que essas instituições assumiram não apenas na difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais, mas principalmente em dar visibilidade e voz a milhares de jovens e adultos historicamente excluídos dos bancos escolares.

Os últimos dados do Censo Educacional mostram que, em 2018, o número total de matrículas na educação profissional de nível médio foi de 1.903.230, o que representa uma ampliação de quase 223% entre 2003 e 2018 (INEP, 2019). Entretanto, ainda é grande o número de matrículas na rede privada – cerca de 40% do total. A tabela abaixo mostra os números dessa expansão, na qual novamente Rede Federal foi a que mais se fortaleceu.

Tabela 4 - Evolução no Número de Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2003	79.484	165.266	19.648	324.985	589.383
2018	365.261	734.798	32.474	770.697	1.903.230
Variação	359,5%	344,6%	65,3%	137,1%	222,9%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica - Anos de referência 2003 e 2018 (INEP, 2019)

Cabe considerar que, mesmo com essa dilatação do número de vagas, somente o acesso não garante ao aluno êxito na continuidade de seus estudos. Mézaros (2008, p.11) alerta que o simples acesso à escola não é suficiente para “tirar das sombras do esquecimento social milhares de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

Dore e Lüscher (2011) alertam ainda que o acesso ao ensino de nível médio permaneceu limitado pelo abandono escolar. Segundo as autoras, um número elevado de estudantes conclui o ensino fundamental, mas não dão continuidade aos seus estudos. Isso mostra que existe um afunilamento no fluxo do ensino fundamental para o ensino médio, e milhares de jovens ficam privados da educação básica, seja para obter uma formação técnica e/ou continuar seus estudos em cursos superiores.

No Brasil, as possibilidades de acesso ao ensino técnico são limitadas tanto pela política educacional quanto por fatores relacionados ao desempenho escolar dos estudantes na educação básica. Para os que conseguem ultrapassar todas as barreiras e se matricular em um curso técnico resta ainda o desafio de superar condições nem sempre favoráveis à sua permanência na escola. (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 781)

É preciso, portanto, estar atento para evitar uma estratégia de desenvolvimento que visa o aumento do tamanho das organizações sem transformar e melhorar os seus processos educativos.

O importante e o melhor na atuação, mediante uma perspectiva incremental e cumulativa, é fazer o máximo, segundo os modelos definidos, e não fazer algo diferente. (...) Assim é que, por esse enfoque, toda vez que se pretendeu melhorar resultados e processos, a primeira medida foi sempre solicitar mais recursos financeiros, mais pessoas e mais espaço, vindo a produzir organizações grandes, porém ineficazes (LÜCK, 2015, p. 61-2)

Não se pode negar que a expansão da RFEPCT foi significativa, principalmente para os jovens oriundos das classes menos favorecidas. No entanto, é preciso fortalecer a ação educativa dessas instituições, visando a qualidade do ensino, o atendimento à heterogeneidade e a permanência com qualidade desse público no processo educativo. Assim, mais do que promover a ampliação do acesso, seja com a interiorização das instituições, seja na materialização de ações afirmativas, como a política de cotas, é preciso estratégias e intervenções que garantam a permanência do estudante, empreendendo uma democratização efetiva da educação. A escola, portanto, pode ser nociva quando não atua igualmente de forma qualitativa e se torna seletiva e discriminatória, afastando-se de sua função social democrática.

Como a maioria das vagas ofertadas pelos Institutos Federais são em cursos de educação profissional, há ainda o agravante de existirem cursos desvinculados das atividades produtivas locais e regionais, o que acarreta um número acentuado de estudantes que concluem os cursos e não conseguem exercer suas atividades profissionais na área, o que desestimula aqueles que ainda estão em curso ou os que têm interesse em ingressar nos cursos técnicos da instituição. Como a maioria dos alunos é oriunda de classes vulneráveis economicamente, eles ainda vislumbram nos cursos um componente utilitário: a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, fator que ainda mantém muitos alunos na escola. Se essa “funcionalidade” não mais existe, o incentivo torna-se nulo (TORRES et al., 2013).

É imperativo que as dimensões e implicações do fenômeno da evasão sejam consideradas ao se instituir as políticas educacionais, sob o risco de se implementarem medidas descontextualizadas, como as que deslocam a responsabilidade pelo fracasso escolar exclusivamente para o aluno, como se sua situação individual fosse o fator determinante e específico para a evasão, deixando, no entanto, intocadas as estruturas que materializam e perpetuam a cultura da exclusão nas nossas escolas.

Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2014), as taxas de conclusão dos Institutos Federais em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), 25,4% para as Licenciaturas, 27,5% para os Bacharelados e 42,8% para os cursos tecnológicos. Com esse percentual, reforça-se a necessidade de

desenvolvimento de planos estratégicos de superação da evasão de maneira a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal.

O quadro de evasão nos Institutos Federais motivou uma fiscalização por parte do Tribunal de Contas da União (TCU) em 9 dos 38 Institutos Federais, nos quais se constatou a altas taxas de evasão em todas as níveis de ensino ofertadas por essas instituições (BRASIL, 2013). O relatório dessa auditoria trouxe ainda que, em termos de estratégias de combate à evasão, muitas vezes a atuação de alguns *campi* se dá de forma isolada em relação aos demais. Ou seja, apesar do quadro de evasão apresentado, quando existem ações de enfrentamento, estas são realizadas de forma desarticulada.

Outro dado preocupante relatado diz respeito aos indicadores de retenção ou atraso estudantil vivenciado pelos alunos. Segundo os dados do TCU (BRASIL, 2013), a maior parte dos alunos apresenta retenção moderada de até um ano em todos os cursos. Para os cursos de nível médio, os percentuais são 22% para o Proeja, 35% para o Subsequente e 17% para o Integrado. Para cursos como Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo temos que 43%, 44% e 37% respectivamente. A premissa é que alunos com histórico de reprovação são mais propensos a evadir (TORRES et al., 2013).

O cenário das instituições ligadas à RFEPCT é bem diverso daquele vivido pelas escolas das esferas estadual e municipal, que são mais problemáticas e desafiadoras do ponto de vista do sistema educacional brasileiro. Os Institutos Federais possuem menos problemas quanto à estrutura física das escolas, quanto aos investimentos, seus docentes têm boa formação e são mais bem remunerados. Nesse contexto, a culpabilização dos alunos assume uma das posições mais destacadas quando se fala em evasão escolar.

Os estudantes não iniciam sua vida escolar em pé de igualdade, pois cada um deles vem de uma realidade diferente e, portanto, foi submetido a diferenciadas experiências de vida.

O perfil dos estudantes atendidos pelas instituições integrantes Rede Federal revela um percentual significativo de uma população socioeconomicamente vulnerável, formada por um grande número de estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes, com necessidades educacionais específicas e egressos de sistemas públicos de ensino em regiões

com baixo índice de desenvolvimento educacional (BRASIL, 2014). Ou seja, são jovens que, além da precariedade financeira, possuem condições educacionais também frágeis, que os tornam, portanto, mais susceptíveis à evasão.

Aqueles estudantes provenientes da classe trabalhadora são marcados por trajetórias escolares deficitárias, além de inúmeros problemas de ordem econômica, social e familiar. As escolas não levam em conta essas diferenças. Segundo Dubet,

Desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los. (...) Em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares. (DUBET, 2004, p. 542)

Impõem as mesmas condições, ensinam e avaliam da mesma forma estudantes que têm vidas muito diferentes uns dos outros. “Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons.” (DUBET, 2004, p. 543).

As regras são tomadas como absolutas e naturais. Bock et al. (2008) corroboram o enunciado ao dizer que “ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las” (BOCK et al., 2008, p.273).

Quando o aluno fracassa, a explicação aceita é sua falta de empenho e esforço. No máximo, a culpa é dividida com os seus responsáveis. “Nunca a escola se responsabiliza, ela sai ileso dessas avaliações” (BOCK et al., 2008, p.269). As escolas avaliam os alunos sem, contudo, avaliar seu próprio processo educacional, jogando toda a responsabilidade no aluno pela incapacidade do próprio sistema escolar. E essa constante frustração desperta no aluno uma sensação de estranhamento e rejeição em relação à escola, fortalecendo um processo que conduz à evasão. A complexidade da evasão sendo reduzida aos problemas de aprendizagem dos alunos é mais uma forma injusta de se acentuar a reprodução e legitimação do desequilíbrio social.

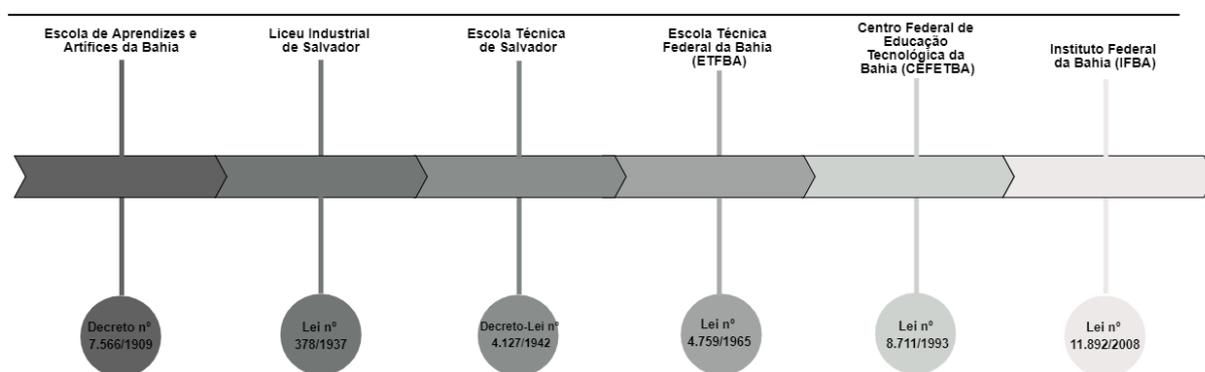
3.1 A evasão escolar no Instituto Federal da Bahia

Na Bahia, a Escola de Aprendizes e Artífices, precursora do atual Instituto Federal da Bahia, foi fundada pelo então presidente Nilo Peçanha, em 1909,

juntamente com as outras dezoito escolas nas diferentes capitais dos estados, e inaugurada em junho de 1910. Essa escola iniciou suas atividades com 40 alunos, que contavam com oficinas de Alfaiataria, Encadernação, Ferraria, Sapataria e Marcenaria (FONSECA, 1961). Ainda na fase embrionária, essas escolas já apresentavam problemas de diversas naturezas, conforme apresentado no capítulo anterior. Especificamente em relação à Bahia, Fonseca (1961, p. 149) diz que “embora tivesse sido o ‘berço da nacionalidade’ e a sede do governo nos tempos coloniais, atrasara-se em matéria de ensino de ofícios, relativamente a outras províncias”.

A Escola de Aprendizes Artífices da Bahia sofreu mudanças de todas as ordens, estruturais, pedagógicas, financeiras e sociais impostas pelas políticas econômicas e educacionais adotadas pelos diversos governos que ascenderam ao poder, que viam nessas escolas a função maior de conter as mazelas sociais. Ao longo de todo o século XX e início do XXI, muitas alterações em sua nomenclatura sinalizam essas marcas, conforme nos mostra a Figura 6.

Figura 6 - Instituto Federal da Bahia - Linha do Tempo 1909-2008



Fonte: Adaptado de Sampaio e Almeida (2009, p. 18)

A instituição também foi conhecida pelo apelido de Escola do Mingau, por “servir alimentação, geralmente na forma de mingau, que garantia a sobrevivência biológica imediata de seus alunos, deserdados da sorte, modo como eram mencionados nos discursos oficiais” (LESSA, 2002, p. 16). Assim, além da função assistencialista, tinha o objetivo de ensinar ofício aos pobres.

Ao longo de sua trajetória repleta de avanços e entraves, o IFBA trouxe importantes contribuições não apenas para o cenário educacional, mas para o tecido social baiano. Os Institutos Federais têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e

trabalhadores, do campo e da cidade, bem como “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias” (PACHECO, 2011, p.49-50).

O IFBA tem como órgão executivo a Reitoria, instalada na capital Salvador, e possui uma estrutura multicampi, constituída por 22 (vinte e dois) *campi*, 01 (um) Núcleo Avançado e 02 (dois) *campi* em fase de implantação. Com essa estrutura, o IFBA atua em todas as regiões da Bahia fortalecendo o sentimento de pertencimento das comunidades em que atua, contribuindo para o desenvolvimento social, ambiental, tecnológico e econômico do estado.

Atualmente, o IFBA possui mais de 36 mil estudantes (presenciais e à distância), 300 cursos presenciais (cerca de 90 cursos, sendo 07 cursos de pós-graduação, 27 cursos superiores, 36 cursos técnicos e 03 cursos técnicos EJA, 17 cursos à distância (sendo 01 de pós-graduação, 06 cursos superiores e 06 cursos técnicos, cerca de 1.700 docentes (aproximadamente 1.500 efetivos e 200 substitutos) e mais 1.000 técnicos administrativos em educação³.

Contudo, apesar de toda a ascensão e progresso, a evasão escolar é um dos problemas que se faz presente desde muito cedo na instituição, já na Escola de Aprendizagem e Artífices da Bahia, conforme demonstrado na Tabela 5.

³ Informação disponível em <https://portal.ifba.edu.br/institucional/instituto>. Acesso em 20 set. 2019.

Tabela 5 - Matrículas, Frequência e Taxa de Evasão da Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia (1910 - 1933)

Ano	Matrículas	Frequência Média	Evasão
1910	40	30	25%
1911	70	50	29%
1912	196	80	59%
1913	102	78	24%
1914	103	63	39%
1915	96	70	27%
1916	87	84	3%
1917	85	68	20%
1918	79	58	27%
1919	103	68	34%
1920	87	63	28%
1921	102	70	31%
1922	100	67	33%
1923	105	65	40%
1924	110	66	36%
1925	157	55	65%
1926	350	217	38%
1927	360	288	20%
1928	440	357	19%
1929	450	402	11%
1930	450	405	10%
1931	451	373	17%
1932	450	388	14%
1933	450	387	14%

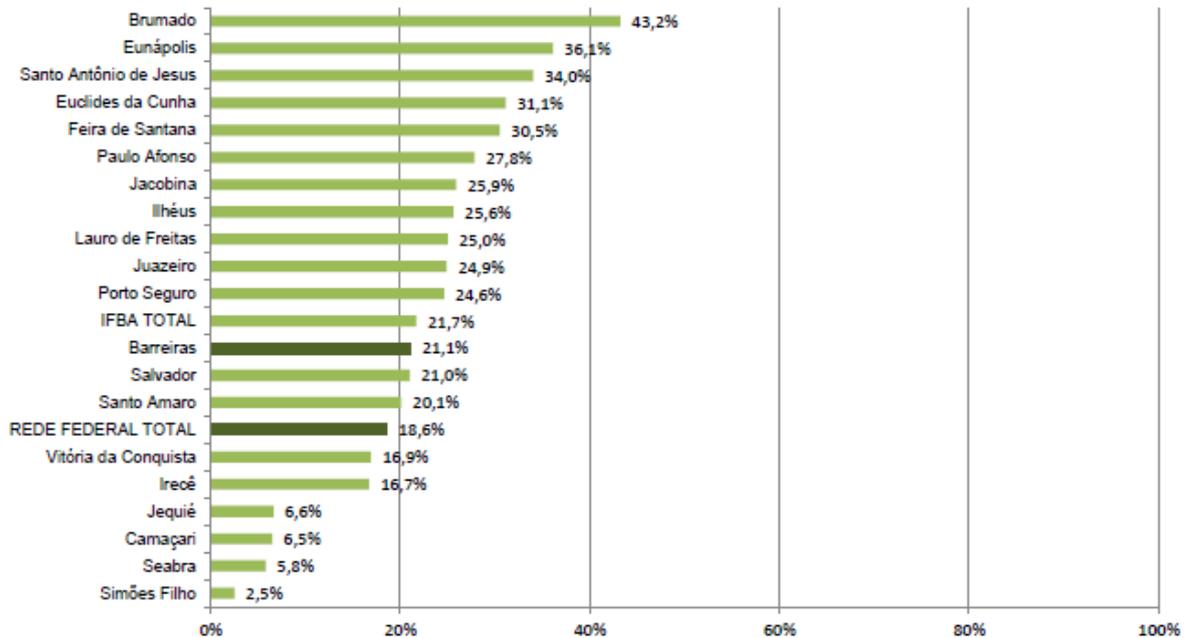
Fonte: Adaptado de LESSA (2002, p. 21) e FONSECA (1961, p. 169)

De acordo com a tabela 5, entre 1910 e 1933, houve uma grande oscilação nas taxas de abandono escolar da Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia. Infelizmente, não há dados adicionais que nos permitam uma análise aprofundada que explique essa variação e a relacione a políticas educacionais. Por exemplo, não há esclarecimentos para o aumento do percentual de estudantes evadidos entre 1911 e 1912 – passou de 29% para 59% - muito menos para justificar a queda acentuada quatro anos depois – em 1916 passou para 3%. A carência de dados sistematizados impede uma análise mais fundamentada acerca do fenômeno em questão.

Dados recentes mostram que, em 2018, a RFEPCT obteve taxa de evasão de 18,6%, o que corresponde a um número alarmante de 179.588 estudantes evadidos. No mesmo período, o Instituto Federal da Bahia apresentou taxa de evasão maior que o índice nacional – 21,7%, conforme Figura 7. Dos mais de 33 mil alunos matriculados, 7.180 deles interromperam sua trajetória escolar durante o ano letivo de 2018. Cabe a essas instituições a concretização de ações sistemáticas que contribuam para a permanência desses estudantes, de modo que eles

usufruam ao máximo desse tempo na escola para adquirir as ferramentas que o qualifiquem para uma efetiva participação social.

Figura 7 - Taxas de Evasão por Campi - IFBA 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019)

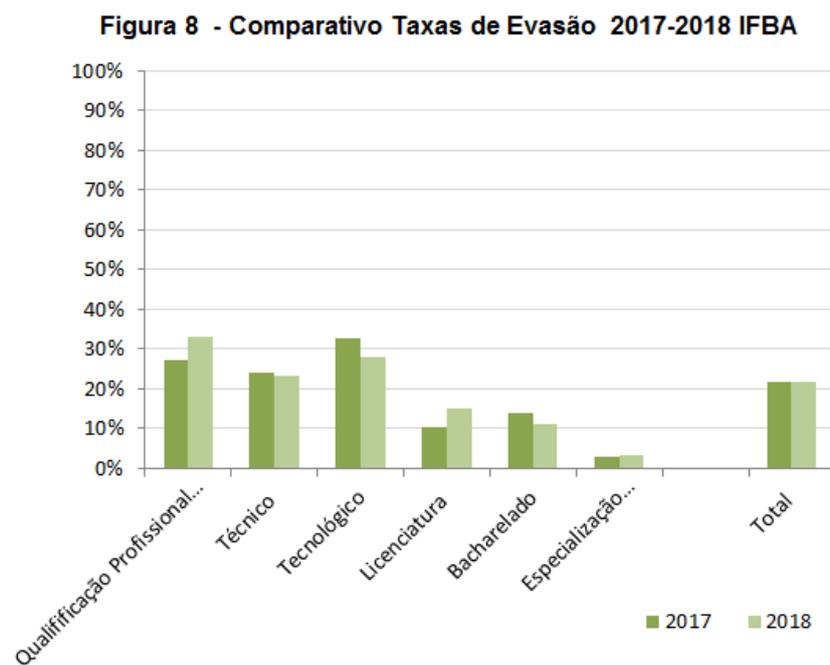
Em estudo precedente (GÓIS e ROCHA, 2019), analisamos as ações dos gestores do IFBA frente aos altos índices de evasão escolar apontados, visto que as práticas e decisões dos dirigentes geram repercussões significativas na trajetória dos estudantes e, por isso, seu exercício profissional deve ser alicerçado na democracia e justiça social. Com esse trabalho anterior, percebemos pouca coerência entre o planejamento e as atividades cotidianas realizadas na instituição. Os gestores têm dificuldade em agregar os interesses educacionais, que ficam subordinados a rivalidades e resistências internas, resultando em um distanciamento entre o planejamento e a prática. Assim, há uma urgente necessidade de maior envolvimento e responsabilidade dos gestores escolares na elaboração, execução e acompanhamento do que é definido nos documentos institucionais no IFBA, sobretudo no que concerne às ações de combate à evasão escolar.

Os altos índices de evasão e reprovação nas escolas, além dos baixos níveis de rendimento “são devidos, em grande parte, a deficiências de gestão que ocorrem por falta de referencial, organização e orientações adequados para nortear a atuação educacional” (LÜCK, 2015, p.29). Diante disso, os diretores devem atuar

como mediadores de estratégias, criando alternativas para reduzir a evasão escolar, o que demanda novas práticas no relacionamento com a comunidade escolar e com a sociedade em geral.

É nessa perspectiva que o planejamento institucional se destaca como um importante instrumento que busca articular os anseios de toda a comunidade, para compor um plano de ação viável e factível para que a instituição continue crescendo, sempre atenta às exigências e desafios que porventura surjam. O planejamento não pode ser um mero requisito burocrático cujas propostas não vão sair do papel. Não há mais espaço para ações puramente reativas, é preciso uma organização reflexiva e acompanhamento sistemático das ações estabelecidas nos documentos institucionais. O planejamento deve ser a oportunidade para que a instituição repense sua missão, num processo constante de reconstrução e revisão, o que não é possível em um ambiente sem autonomia e liberdade.

Ao se comparar a evasão geral do IFBA entre os anos de 2017 e 2018, percebe-se que, de acordo com a Figura 8, as taxas mantiveram-se altas. Os cursos técnicos de nível médio, escopo do presente estudo, foram os que mantiveram os níveis mais equilibrados apesar de números bem altos – passou de 24% para 23,5%. Esses percentuais correspondem a 5.328 alunos evadidos em 2017 e 5.293 alunos evadidos em 2018, apenas nos cursos técnicos de nível médio do IFBA.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019)

Apesar de ser um assunto que tem sido discutido há bastante tempo no país, percebe-se que as ações efetivas têm sido pontuais e recentes, principalmente nas instituições federais. Ainda são poucas as que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências exitosas⁴.

Para resultados profícuos são necessárias a efetivação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais que igualem as oportunidades de acesso, permanência e êxito para os estudantes, principalmente daqueles provenientes de classes sociais menos favorecidas, para quem a trajetória escolar é muito mais árdua. Os empecilhos encontrados por esses estudantes são, muitas vezes, insuperáveis, o que culmina em abandono escolar e consequente inserção precária no mundo do trabalho.

Com a ampliação da Rede Federal, os desafios também foram ampliados, pois um novo público adentrava à instituição. Em seus estudos sobre o IFBA, Anjos (2014) destaca: pobreza, alcoolismo e outros tipos de droga, aumento do processo migratório; estudantes com necessidades especiais; questões relacionadas a gênero, étnico-raciais, bullying, dentre outras questões que tornam o ambiente escolar muito mais complexo, produzindo novos conflitos

Essa realidade tem exigido dos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes, ações menos imediatistas e pontuais e mais ações permanentes, que gerem resultados a curto e a longo prazo, bem como a reorganização do trabalho, pautada pela intersectorialidade (ANJOS, 2014, p. 82).

Diante desse novo contexto, a expansão dos institutos federais deve vir acompanhada de políticas públicas que se atentem à heterogeneidade de seus usuários e os condicionantes estruturais que repercutem na trajetória escolar desses indivíduos.

Nesse sentido, algumas estratégias vêm sendo implementadas na RFEPCT no intuito de reduzir os índices de evasão escolar, já que a realidade mostra que, mesmo com o alargamento das políticas de acesso, os alunos chegam às instituições de ensino, mas nelas não permanecem.

Uma dessas ações é o Programa de Nacional de Assistência Estudantil

⁴ Informação obtida no VI Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar, em Salvador/BA, em novembro de 2019.

(PNAES), instituído pelo Governo Federal através do Decreto Nº. 7.234/10, com o objetivo de “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria de desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010). Assim, sob a forma de pecúnia, o programa fornece auxílios para assistência à moradia, alimentação, transporte, dentre outras alternativas, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, buscando viabilizar certa igualdade de condições de acesso e permanência para os estudantes.

Para entender melhor a atuação da Assistência Estudantil na promoção da permanência escolar, é importante conhecer suas origens, bem como seus limites e desafios em se consolidar como direito social e política de inclusão, ressignificando seus sentidos ao se distanciar da ideologia da doação e do assistencialismo que sempre a acompanhou.

3.2 Programa de Assistência aos estudantes: ampliação das condições de acesso e permanência

Da mesma maneira que a educação profissional, o desenvolvimento da Assistência Estudantil – AE no Brasil foi marcado por muitas lutas e disputas políticas. Conforme explicitado anteriormente, a história da educação profissional sempre esteve relacionada às camadas empobrecidas da população. Nesse sentido, o ensino profissional foi concebido como um instrumento da assistência – ou melhor dizendo, do assistencialismo, visto que perdurou por muito tempo no país a concepção da Assistência Social assentada na caridade e solidariedade religiosa. Esse direcionamento inicial do ensino profissional voltado às classes populares é uma perspectiva interessante para se pensar na AE direcionada para esse público hoje.

Diversos estudos (PATTO, 1999; SOARES, 2000; DUBET, 2003, 2004; CURY, 2008) mostram que as desigualdades de acesso aos capitais social, econômico e cultural podem interferir no acesso, permanência e conclusão dos estudos por parte dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, seja pela própria carência material seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho. Essa perspectiva é um progresso pois passou-se a compreender que o desempenho acadêmico “não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos,

tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros” (IMPERATORI, 2017, P. 298).

A assistência estudantil, na perspectiva do direito social, é muito significativa especialmente em um contexto como o nosso, considerando-se a absurda desigualdade social presente no país. O Brasil ocupa hoje o segundo lugar em má distribuição de renda entre sua população, atrás apenas do Catar, e as estimativas sugerem que os 10% mais ricos concentram 55% do total da renda do país.⁵ Desse modo, fortalecer as ações da AE assume um caráter essencial, já que a pobreza e a miséria não envolvem apenas a falta de acesso aos recursos materiais, mas refletem o cruel e implacável padrão de distribuição da renda.

Assim, as questões socioeconômicas produzem consequências que conduzem à evasão escolar. Por esse ângulo, é imprescindível a adoção de estratégias para a ampliação do acesso e permanência desses estudantes, associando ensino público de qualidade a políticas efetivas de assistência. Segundo Felicetti e Morosini (2009, p. 11, apud IMPERATORI, 2017, p. 290), “questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos”.

Nessa acepção, os programas de assistência estudantil são estratégias essenciais na viabilização de recursos para criar condições que contribuam para melhoria da qualidade de vida e desempenho acadêmico dos estudantes, reduzindo as ocorrências de abandono escolar.

As mais antigas e conhecidas ações vinculadas à AE eram direcionadas aos estudantes do ensino superior e relacionadas à alimentação e moradia, por meio das moradias universitárias e restaurantes comunitários (TAUFICK, 2014).

O desenvolvimento da educação superior teve destaque entre as décadas de 1950 e 1970. Mas foi efetivamente a partir da década de 1970 que ela se expandiu, passando de 300 mil matrículas em 1970 para 1,5 milhão em 1980 (IMPERATORI, 2017, p. 287). Com esse crescimento, jovens das classes populares passaram a ter mais acesso à universidade, o que acarretou novas demandas para o atendimento desse público recém-chegado. O movimento estudantil também se desenvolveu e

⁵ Informação disponível em: <https://nacoesunidas.org/relatorio-de-desenvolvimento-humano-do-pnud-destaca-altos-indices-de-desigualdade-no-brasil/>. Acesso em dez. 2019.

se empenhou em reivindicações e lutas por melhores condições, levando algumas instituições de ensino a assumir compromissos com estudantes que não possuíam os recursos mínimos necessários para se manter em sua trajetória acadêmica.

A Lei nº 5.692/1971 – a LDB de 1971 – já trazia aspectos relacionados à AE. Entretanto, isso não significa que essa democratização tenha se desdobrado do campo jurídico para as práticas educativas e sociais. Em seu artigo 62, a LDB já previa que

- Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.
- § 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar (BRASIL, 1971).

É interessante citar ainda que essa lei fazia menção a bolsas de estudo para estudantes de 2º grau, mas sujeitas a restituição, que poderia ser em espécie ou em serviços profissionais.

Ainda na década de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que instituiu alguns programas de assistência estudantil, como Bolsa de Trabalho – oportunidades de prática profissional em entidades públicas ou particulares, e Bolsa de Estudo – o estudante obtinha auxílio financeiro para sua manutenção, sem a necessidade de cumprimento de nenhum ofício em contrapartida. Entretanto, no final da década de 1980, o DAE foi revogado e a AE voltou a se limitar a ações seletivas, pontuais e pulverizadas em cada instituição de ensino (IMPERATORI, 2017).

O resistente cenário de retrocessos no país mostram as inúmeras dificuldades que os programas de assistência estudantil, como direito social, tiveram e ainda têm de se consolidar como política pública.

“A assistência desenvolvida na universidade, do ponto de vista de sua implementação técnica, expressa, por um lado, o descaso com a área social e revela-se, por outro, enquanto um campo onde prevalecem concepções paternalistas e clientelistas, traduzidas em práticas de ajuda e no uso indevido dos recursos públicos disponíveis (Barbosa, 2009, p. 38, apud IMPERATORI, 2017, p.

288).

Em 1987, foi criado oficialmente o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), cuja função é de assessorar nas questões estudantis a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que, representa os interesses das Universidades Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O FONAPRACE realizou uma pesquisa com o objetivo de traçar o perfil do socioeconômico e cultural predominante dos estudantes do ensino superior, no período de 1996 a 1997, e identificar as demandas por políticas de inclusão social (ALMEIDA, 2013; TAUFICK, 2014).

As pesquisas do FONAPRACE mostraram que, em decorrência das políticas de ações afirmativas e pela expansão das universidades federais, 44,29% dos estudantes encontravam-se nas categorias C, D e E. Esses resultados eram contrários às informações difundidas até então e

(...) abalaram o imaginário social que, à época permeava o senso comum, por meio de discursos que afirmavam serem as universidades públicas, em sua maioria, ocupadas por elites econômicas. Historicamente esta máxima encontrava eco na maior parte das instituições, mas os dados obtidos apontaram para uma realidade distinta e abriu terreno para a ampliação das pressões em prol da assistência estudantil. (FONAPRACE, 2012, p. 20).

Na sequência, a FONAPRACE enviou à ANDIFES uma proposta de criação de um Fundo para Assistência Estudantil, equivalente a 10% do orçamento anual de Outros Custeios e Capital das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Inicia-se a implementação de uma política compensatória nas universidades, justificada pela necessidade de universalização do acesso e garantia de permanência (ALMEIDA, 2013).

Elaborado pelo FONAPRACE e aprovado em julho de 2007 pela ANDIFES, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído por meio da Portaria Normativa 39, em 12 de dezembro de 2007, com foco na repercussão dos fatores socioeconômicos na permanência dos estudantes dos cursos presenciais das IFES. A criação do PNAES representou um avanço ao reconhecer e oficializar a necessidade de se ampliar as condições de acesso e permanência estudantes nas instituições de ensino. O PNAES definiu os conceitos, princípios, objetivos e

acompanhamento para a Assistência Estudantil nas IFES, e deve atuar em uma perspectiva preventiva nas situações de repetência e evasão por insuficiência financeira.

A política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida”, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 63)

Imperatori (2017) faz algumas críticas às diretrizes do Programa. A começar pelo fato de, no contexto do PNAES, a AE ser reconhecida apenas para as IFES, excluindo as demais instituições que oferecem educação superior. A autora indaga também sobre a definição do público-alvo do Programa, identificado a partir do critério de renda e questiona em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais (no plural) e se o valor da receita familiar (renda *per capita* de até um salário mínimo e meio) se aplica a todas as realidades do país. Nessa mesma ótica, Anjos (2014) acredita que a vulnerabilidade social deve ser analisada a partir de um conceito mais abrangente, não pode ser vista apenas como a ausência de recursos ou sua presença mínima, mas como “a forma com que as pessoas carentes lidam com a falta ou a limitação destes recursos no enfrentamento das privações e riscos vivenciados” (ANJOS, 2014, p. 79).

Apesar da intervenção da AE, um número crescente de alunos continua a evadir das instituições de ensino, resultando em muitos questionamentos quanto à repercussão focal de tais programas e quanto ao cunho meramente assistencialista com que são tratados, o que pode evidenciar mais um tipo de política pública com possíveis problemas na sua concepção, implementação e avaliação, repetidamente servindo de instrumento de perpetuação da exclusão e da assimetria social.

Para além da questão social, a Administração Pública Federal preocupa-se com a questão econômica, visto que a evasão escolar e o tempo de permanência dos estudantes nas IFES geram altos custos e comprometem um percentual considerável dos recursos do orçamento destinado a manutenção e desenvolvimento do ensino superior. Assim, em 2010, o PNAES tornou-se uma política de governo e foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234, um dispositivo jurídico que confere maior estabilidade ao plano. De acordo com as diretrizes, suas ações devem ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil,

alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). Quanto aos objetivos, o PNAES deve:

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

É importante salientar que o PNAES foi concebido originalmente para atender aos estudantes das Universidades Federais. Contudo, os Institutos Federais, além de ofertarem ensino básico e profissional, expandiram sua atuação para a educação superior, e, por isso, foram incluídos no Programa. Com isso, todos os alunos dos Institutos Federais que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, independente dos cursos em que estejam matriculados, podem ser contemplados com os recursos destinados à execução das ações da AE.

Mesmo sendo um programa no âmbito federal, o Decreto nº 7.234/2010 concedeu autonomia às instituições para definir critério e metodologias de seleção e utilização dos recursos disponibilizados considerando as demandas e especificidades de cada estabelecimento de ensino. As ações é que forma definidas, não sua forma de execução.

Essa descentralização trouxe muitos benefícios, principalmente para os Institutos Federais, que não tinham vasta experiência com a AE e puderam realizar adaptações para atender também os estudantes dos cursos técnicos, que concentram seu maior público, uma vez que orientações do PNAES se voltam para os alunos de graduação.

Diferentemente das universidades, que já vinham se mobilizando e pressionando pela consolidação da assistência estudantil como política de Estado, os institutos, principalmente pelo fato de se encontrarem neste tipo de organização administrativa há pouco tempo, iniciaram sua articulação em torno da consolidação da política de assistência estudantil a partir do lançamento do Decreto do PNAES (TAUFICK, 2014, p. 186).

As ações do PNAES passam a ser executadas com recursos financeiros oriundos de dotação orçamentária do MEC, previstos em rubrica específica, e obedecem ao critério de vulnerabilidade socioeconômica, prioritariamente. Segundo

Taufick (2014), de 2010 para 2011, houve um aumento de mais de 230% na dotação orçamentária destinada à AE para as Instituições Federais de Educação Profissional, o que salienta uma intenção política de fortalecer a implantação dessas ações nos IF's. A Tabela 6, extraída de Prada e Surdine (2018), apresenta os valores destinados a custear as ações do Programa entre 2012 e 2017.

Tabela 6 - Recursos destinados ao PNAES x nº de matrículas

Ano	Matrículas	% aumento	PAE (nominal)	% aumento	Valor por aluno	PAE (real)
2012	487.930	*	152.866.227,02	45,36%	R\$ 313,29	205.443.648,61
2013	619.784	27,02%	210.167.058,61	37,48%	R\$ 339,09	267.657.311,74
2014	673.602	8,68%	294.643.188,29	40,19%	R\$ 437,41	359.297.420,78
2015	756.101	12,24%	337.079.234,63	14,10%	R\$ 445,81	373.739.601,40
2016	846.710	11,98%	397.927.740,20	18,05%	R\$ 469,96	409.513.724,70
2017	878.682	3,77%	423.532.188,24	6,43%	R\$ 482,00	440.107.925,14

Fonte: Extraído de Prada e Surdine (2018, p. 275)

*O percentual de aumento do número de matrículas não foi calculado em 2012 por não ter sido disponibilizado o número de matrículas realizadas em 2011.

A partir de 2015, percebe-se uma diminuição do ritmo de crescimento dos recursos que, nos anos anteriores, eram em torno de 40%, e passaram para 14% em 2015, período marcado por um corte de R\$ 7 bilhões no custeio do Ministério da Educação. Ainda segundo Prada e Surdine (2018), a diminuição percentual dos recursos em 2016 é tendência para os anos seguintes, mesmo que o número de matrículas aumente.

Tal desfinanciamento esteve articulado ao ajuste econômico brasileiro, à derruída brutal dos direitos trabalhistas, às privatizações diretas e indiretas e a outras medidas de ataque aos trabalhadores. Foi assumido mais drasticamente no segundo governo Dilma (PT), pressionado pelas forças conservadoras de direita em larga expansão, para administração da propalada crise econômica brasileira. (IASI, 2017, apud PRADA, SURDINE, 2018, p. 275).

Anjos (2014), em seus estudos sobre a efetividade da Assistência ao Estudante no CEFET/BA relata que, em 2004, houve a ampliação do quadro de profissionais de Serviço Social em decorrência do Programa de Apoio ao Estudante – PAE, aprovado pelo Conselho Diretor em 2003, numa tentativa de sistematizar a AE na instituição. O Programa começou a ser executado em 2004, cobria os auxílios financeiros, bolsas de estágio e isenção de taxas acadêmicas aos estudantes de

todos os níveis que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em 2006, o PAE foi reformulado como propósito de deixá-lo mais inclusivo. Importante destacar que até então, os recursos destinados ao PAE eram provenientes da própria instituição.

Segundo Anjos (2014), em paralelo ao processo de transição de CEFET para IF, no tocante da Bahia, ocorreu também a ampliação da AE. Em 2009, foi criada uma Comissão, constituída por servidores e discentes de todos os Campi para elaboração de uma minuta de Política de Assistência Estudantil do IFBA. A proposta elaborada pelo grupo foi encaminhada ao Conselho Superior (CONSUP) do IFBA, sendo aprovada em 11 de dezembro de 2010. “Desse modo, ressignificando a AE como política pública de permanência nos IF’s, a Bahia foi pioneira na construção de um documento que legitimasse os direitos de permanência do seu alunado” (ANJOS, 2014, p. 82)

Em 2014, por meio da Resolução nº 194, o CONSUP aprovou a Política de Assistência Estudantil do IFBA, que foi reformulada pela Resolução nº 25/2016, e está dividida em três eixos:

- 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 (IFBA, 2014).

O eixo I é voltado exclusivamente para os estudantes com comprovada desvantagem socioeconômica e é composto de auxílios e bolsas. O eixo II encerra os programas que estão à disposição permanente para todos os alunos do IFBA. Já o eixo III contempla ações específicas subordinadas a critérios socioeconômicas e/ou meritocráticas.

Importante destacar que nesse trabalho optamos pelo recorte do Eixo I – Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), por atender exclusivamente alunos de baixa renda, que possuem trajetórias escolares prejudicadas pelos fatores sociais e econômicos e são mais vulneráveis às situações de abandono escolar.

O PAAE foi idealizado com o propósito de auxiliar os estudantes que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Instituição, considerando sobre suas necessidades e especificidades, a fim de auxiliá-los em seu percurso escolar. O programa seleciona e direciona os estudantes para uma das modalidades que melhor atenda as suas demandas. A partir daí, ele recebe mensalmente um auxílio financeiro e, em contrapartida, deverá ter frequência superior a 75%, podendo ser advertido ou até desligado do programa em caso de não cumprimento dessa exigência (IFBA, 2016). Mais detalhes do PAAE serão apresentados no próximo capítulo, quando trataremos especificamente de suas ações no Campus Porto Seguro, do IFBA.

Democratizar o espaço escolar é uma aspiração que deve ser almejada e é preciso que seja um enfrentamento coletivo. É urgente a criação de oportunidades, principalmente para que aqueles excluídos possam se apropriar dos mesmos instrumentos e forças para participar de forma igualitária em uma sociedade que sempre esteve atrelada à desigualdade e à seletividade, e que o acesso à cultura, ao conhecimento e à emancipação humana não sejam privilégios de poucos.

Nesse sentido e com o objetivo de verificarmos se o PAAE traz contribuições efetivas quanto à permanência daqueles estudantes contemplados quando comparados ao grupo não contemplado pelo Programa, procedemos à pesquisa, conforme será descrita no capítulo seguinte.

4. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

4.1. Abordagem Metodológica

Para o desenvolvimento desse trabalho foi realizado um estudo de caso, que, segundo Gil (2007), pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social.

Pretendeu-se examinar com um olhar investigativo o objeto estudado por meio de uma pesquisa aplicada, no intuito de explorar e melhor compreendê-lo à luz dos conhecimentos já disponíveis, para que pudéssemos, a partir daí, propor alternativas ao problema estudado. Segundo Laville e Dione (1999, p. 86) “este tipo de pesquisa pode tanto contribuir para ampliar a compreensão do problema como sugerir novas questões a serem investigadas”.

Além de colaborar para o fomento da discussão, foi elaborado um produto educacional, concretizado em um *software* para o acompanhamento pedagógico dos estudantes em risco de desistência, que fornecerá subsídios para ações preventivas. Essa ferramenta será melhor esclarecida no próximo capítulo, no qual apresentaremos todas as etapas, desde a idealização até o funcionamento do Programa.

Como parte da investigação qualitativa do fenômeno, o estudo contou ainda com a observação participante natural, na qual o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga, já que a o lócus da pesquisa é o *Campus* Porto Seguro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, espaço das atividades laborais da pesquisadora. Segundo Brandão (1999, p. 8), “só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura através de um envolvimento – e em alguns casos, um comprometimento pessoal entre o pesquisador e aquilo ou aquele que se investiga”.

Contudo, o fato do pesquisador pertencer ao ambiente dificulta um posicionamento neutro, o que pode suggestionar o entrevistado, levando-o a responder ou a se comportar conforme o que é esperado pelo cientista social. Para que isso não ocorresse, buscou-se uma maior atenção e precaução para que os sujeitos da pesquisa se sentissem à vontade para manifestar suas opiniões reais e não aquelas esperadas.

Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa documental para o levantamento de dados objetivos, por meio de fontes primárias – dados históricos e estatísticos, arquivos oficiais e registros em geral, além dos documentos disponibilizados pela e Coordenação de Registros Escolares (CORES) e setor de Serviço Social do *Campus* Porto Seguro. Foram extraídos dados também da Plataforma Nilo Peçanha e do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), que é o sistema acadêmico utilizado pelo IFBA para a informatização dos processos administrativos e acadêmicos, de forma a complementar a pesquisa.

Foram analisados ainda os formulários com as informações socioeconômicas que os estudantes preenchem no ato da matrícula para o delineamento de um perfil comum dos alunos que evadiram do *Campus* Porto Seguro entre o período de 2015 e 2018, através de dados estatísticos. Na presente pesquisa esses alunos não foram entrevistados, muito menos identificados, garantindo a privacidade desses sujeitos quanto aos dados confidenciais que constam em suas fichas pessoais.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi realizado um aprofundamento nos estudos acerca dos campos teóricos que orientam a pesquisa – Evasão, Educação Profissional e Tecnológica e Assistência Estudantil - a fim de nortear teoricamente os caminhos percorridos e construir subsídios para as análises realizadas.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que é uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE e DIONE, 1999). O roteiro das entrevistas segue ao final desse trabalho.

Para descrever e analisar o desempenho do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante e para se examinar as ações de enfrentamento da evasão escolar existentes no *Campus* Porto Seguro, foram entrevistados os membros da equipe pedagógica multidisciplinar – uma Assistente Social, dois Pedagogos e duas Assistentes de Alunos. Salienta-se que a Assistente Social respondeu a duas entrevistas visto que além de integrar a equipe multidisciplinar, também é a responsável pela execução, acompanhamento e avaliação das atividades do PAAE. As perguntas formuladas pretenderam incluir seguintes dimensões de análise: princípios e objetivos do PAAE, tipos de benefícios oferecidos e regras de concessão, o perfil do alunado atendido, a operacionalização, acompanhamento e avaliação do programa. As entrevistas foram gravadas – com o consentimento dos

entrevistados, e transcritas, a fim de assegurar uma maior legitimidade aos dados coletados.

Para a análise dos dados quantitativos, optamos pelo uso de procedimentos de estatística descritiva e inferencial, aplicados para sintetizar dados, apresentando-os de forma manejável, e com vistas a possibilitar a realização de inferências a partir das informações colhidas (BABBIE, 1999). Nossos dados foram obtidos por meio das planilhas de pagamentos dos bolsistas do PAAE dos anos 2015 a 2018, fornecido pelo Serviço Social do Campus, e do mapa de movimentação de discentes, fornecido pela CORES. Uma vez tabulados os dados, as análises estatísticas foram dispostas em tabelas e gráficos, que conduziram à construção de reflexões acerca das implicações dos auxílios e bolsas disponibilizados pelos programas aos estudantes vulneráveis socioeconomicamente.

O Projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA, em obediência às Resoluções nº 466/12 e nº510/16, tendo em vista que a pesquisa envolve a participação de seres humanos e, portanto, implicações éticas. Inicialmente, o projeto foi encaminhado pela Plataforma Brasil e, após aprovação pelo CEP, foram iniciados os procedimentos de coleta de dados – CAAE⁶. nº 92402418.3.0000.5031.

Explicitados os caminhos e opções metodológicas adotados para a pesquisa, passamos aos resultados obtidos, em um constante diálogo com os aportes teóricos das categorias Evasão Escolar, Educação Profissional e Tecnológica e Assistência Estudantil. Para não incorreremos no erro de uma análise superficial e inadequada, passemos antes à caracterização do contexto socioeducacional em que pesquisa se inscreve.

4.2 Caracterizando o lócus da Pesquisa

O Campus Porto Seguro do IFBA, localizado no Extremo Sul do estado da Bahia, está inserido em um município com uma população estimada em 148 686 habitantes⁷, cujas atividades produtivas se desenvolvem principalmente na área de

⁶ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

⁷ Informação disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/porto-seguro/panorama>> Acesso em 10 set. 2019.

Turismo. Além disso, outras atividades importantes são a agricultura, o eucalipto, a pecuária, o comércio e o setor de serviços.

O percentual de pessoas ocupadas na cidade em relação à população total é de 22,6% e a média mensal de salário dos trabalhadores formais é de 1,9 salários mínimos. Apesar do dinamismo do turismo na região, grande parcela de sua população se encontra no mercado informal (ANJOS JÚNIOR, 2008). O quadro é agravado pelo tipo de turismo priorizado na região – turismo de lazer, realizado principalmente nos meses de férias e nos feriados, aumentando a insegurança quanto à geração de renda nos períodos de baixa estação devido à sazonalidade da economia.

Dados extraídos do Cadastro Único², apontam que no município de Porto Seguro há 10.234 famílias beneficiárias do Bolsa Família, o que equivale a aproximadamente 21,24% da população total do município, e inclui 1.306 famílias que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza⁸.

Apesar da explosão das atividades turísticas nas décadas de 1980 e 1990, houve um agravamento das desigualdades socioeconômicas, visto que o desenvolvimento desse setor não permitiu uma melhor redistribuição de renda para a população. O crescimento do turismo atraiu muitos moradores para o município, principalmente aqueles oriundos da região cacauzeira, “que se restringiram, em sua maioria, à venda de sua mão-de-obra para empreendimentos turísticos, os quais têm como proprietários empresários advindos de outros Estados” (ANJOS JÚNIOR, 2008, p. 86).

Com o crescimento desordenado, hoje, a maior parte dos habitantes vive em bairros localizados na periferia do município, distantes dos locais frequentados pelos turistas. Assim, aquele que visita a cidade dificilmente terá uma compreensão real dos contrastes e antagonismos vivenciados pelos moradores locais.

Esse cenário de desigualdades socioeconômicas é descrito no Plano de Desenvolvimento Integrado do Turismo Sustentável da Costa do Descobrimento – PIDTS, citado nos estudos de Anjos Júnior (2008):

Socialmente, poucos são os nativos que se beneficiam do turismo. O custo de vida em geral (alimentação, aluguel, etc.) ficou muito alto.

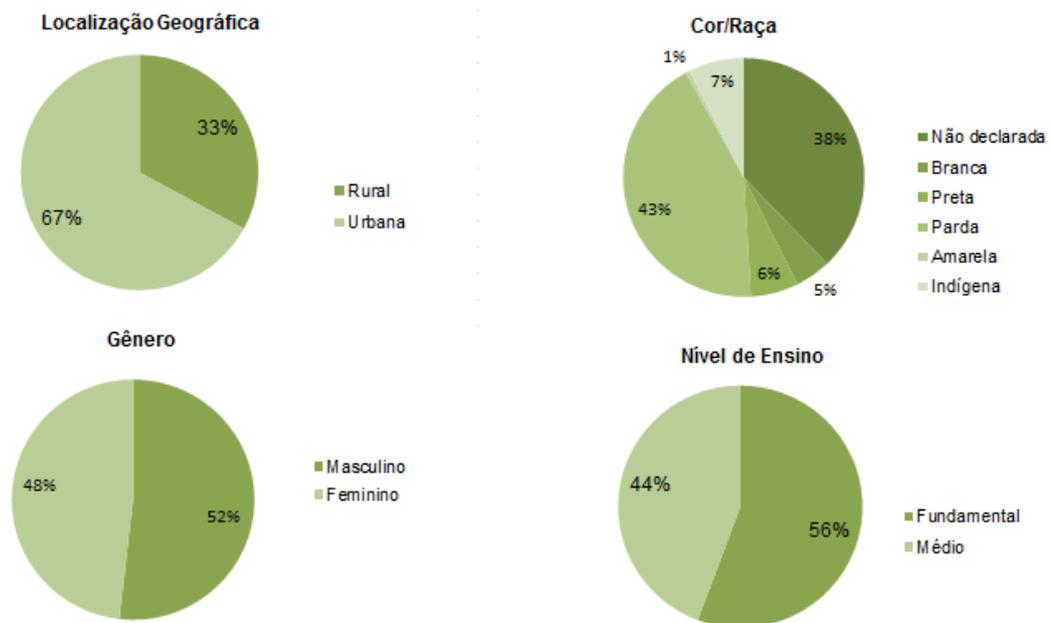
⁸ Informação disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/porto-seguro/panorama>> Acesso em 10 set. 2019.

A maioria tem emprego de baixa qualificação e salário pequeno, além de sazonal, vivendo em subúrbios ou favelas. Essa marginalização, a prostituição e o tráfico de drogas, também estimulados pelo turismo “festivo” ali promovido, geram um contexto social de pobreza, criminalidade e violência muito parecido ao que ocorre a periferia de Salvador, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo. (PIDTS, 2002, apud ANJOS JÚNIOR, 2008, p.86)

Acrescente-se a esse quadro a questão da violência urbana visto que a cidade figura nos últimos anos entre as dez cidades mais violentas do país, e forja-se um cenário com pouco acesso aos serviços sociais básicos e ausência de oportunidades para a população.

Quanto à educação, a cidade apresentou no Censo Escolar, em 2018, 25.330 matrículas no Ensino Fundamental e 6.115 matrículas no Ensino Médio, distribuídas em 126 estabelecimentos de ensino (INEP, 2019)⁹. Desses estudantes, 6,3% abandonou a escola nesse período. O painel Trajetórias de Sucesso Escolar (UNICEF, 2019) traçou o perfil desses alunos que evadiram das escolas municipais e estaduais durante o ano letivo de 2018, cujos indicadores são apresentados na figura 9 a seguir.

Figura 9 - Indicadores de Gênero, Localização Geográfica, Cor/Raça e Nível de Ensino dos alunos evadidos nas escolas municipais e estaduais - Porto Seguro/BA 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do UNICEF (2019)

⁹ Não estão inclusos os dados relacionados à Rede Federal de Educação Profissional, que serão abordados posteriormente.

Segundo a Figura 9, a maior parte desses estudantes evadidos reside na zona urbana da cidade, sendo que, pouco mais da metade, pertencem ao gênero masculino. Mesmo levando-se em consideração que um grande percentual não declarou a cor/raça (38%), dentre aqueles que informaram, os negros e pardos somados chegam a quase 50% dos alunos evadidos.

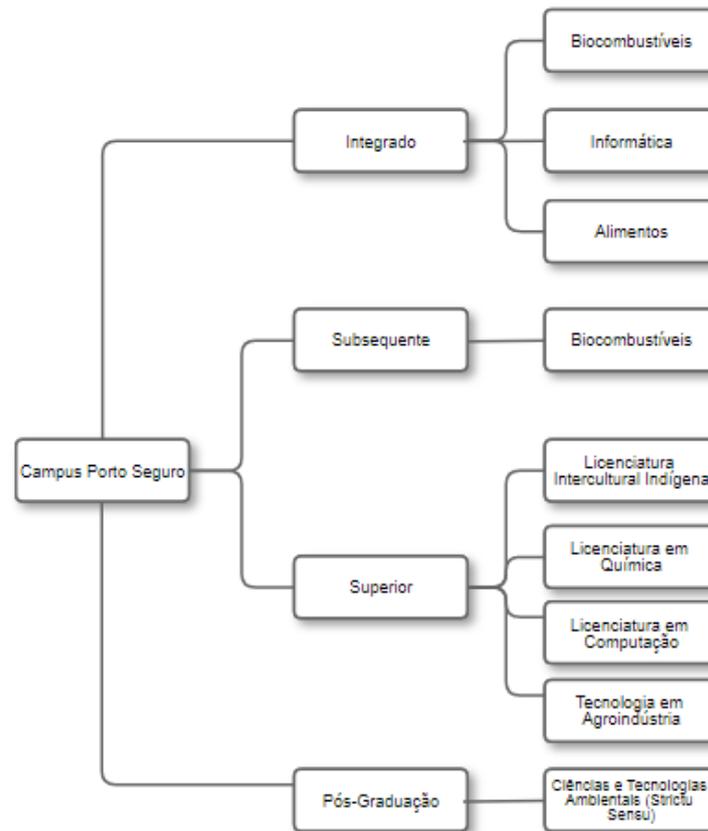
Quanto ao nível de ensino em que ocorreu a evasão, a figura 9 mostra que os estudantes do Fundamental (56%) evadiram mais que os do Ensino Médio (44%). Esse resultado parece contrário à informação divulgada pelo IBGE (2019b), elencada no capítulo anterior, de que, no Brasil, a etapa em que há maiores taxas de abandono escolar é no ensino médio. No entanto, quando se analisam os números de matriculados nos dois níveis, percebe-se que o Ensino Médio, proporcionalmente, perdeu mais estudantes, visto que 893 abandonaram a escola no Ensino Fundamental, o que corresponde a 3,5% no total de matrículas nessa etapa, enquanto 796 alunos evadiram no Ensino Médio – 13% do total de matriculados nesse nível.

Em relação à educação superior pública, Porto Seguro possui um Campus da Universidade Federal do Sul da Bahia e um Campus do Instituto Federal de Educação da Bahia, lócus dessa pesquisa. Conta ainda com o ensino superior privado, na modalidade presencial, além de diversas faculdades que oferecem cursos à distância ou semipresenciais.

O Campus Porto Seguro do IFBA iniciou suas atividades no município em 2008 com apenas dois cursos técnicos – Alimentos e Informática, nas formas integrada e subsequente. Desde então, o número de vagas e cursos foi ampliado e hoje oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequente¹⁰, cursos superiores e de pós-graduação, conforme Figura 10.

¹⁰ Conforme explicitado no Capítulo II, que trata sobre o percurso histórico da EPT, integrados são os cursos técnicos voltados para alunos que concluíram o ensino fundamental e incorporam componentes relativos ao Ensino Médio e à formação profissional. Já os cursos subsequentes são direcionados àqueles que já concluíram o Ensino Médio e oferecem a formação técnica.

Figura 10 - Cursos ofertados pelo Campus Porto Seguro/IFBA

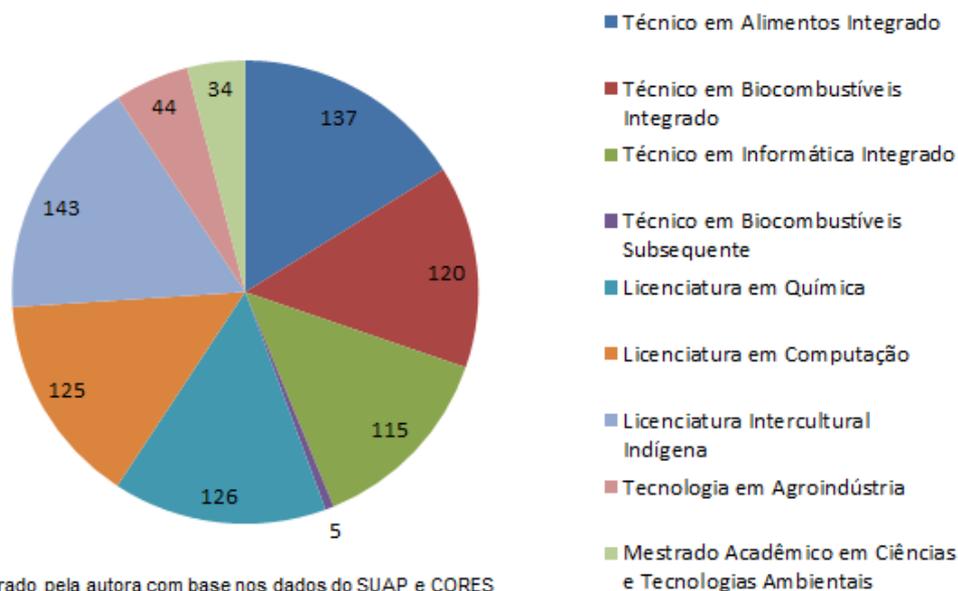


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Portal do IFBA <www.portal.ifba.edu.br>

Os cursos integrados têm duração de 04 anos, as licenciaturas têm duração de 4 anos, o Tecnólogo, 03 anos e o Subsequente, 02 anos. O Mestrado em Ciências e Tecnologias Ambientais é ofertado em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e já está em sua quarta turma.

O Campus funciona em prédio próprio e conta com 115 servidores, sendo 43 técnicos administrativos e 72 docentes, entre efetivos e substitutos. Em 2018, alcançou um total de 849 alunos matriculados, conforme nos mostra a Figura 11, elaborada com base no Sistema Acadêmico – SUAP, além dos dados fornecidos pela Coordenação de Registros Escolares – CORES.

Figura 11 - Total de Alunos por Modalidade - Campus Porto Seguro/IFBA 2018

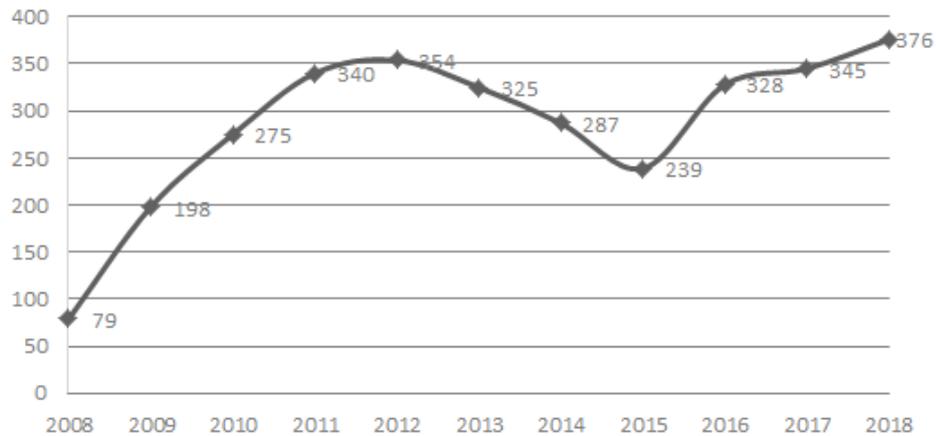


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SUAP e CORES

Aproximadamente 44% das matrículas foram efetuadas nos cursos técnicos integrados, objeto de nosso estudo. Esses cursos sempre foram o destaque dos Institutos Federais, e têm o compromisso de ofertar uma formação que ultrapasse o treinamento técnico. Contudo, o que assistimos é uma perspectiva restrita, de justaposição dos conteúdos, apenas somando-se os componentes curriculares da formação geral com os da formação técnica. Nessa acepção, o IFBA ainda tem um longo caminho a percorrer. O ideal é que esses cursos fossem realizados agregando-se ciência, trabalho e cultura, com o propósito de uma formação efetivamente integral, omnilateral. Deve-se, portanto, priorizar a “formação de um jovem ‘técnico-dirigente’, sujeito autônomo e protagonista de cidadania ativa, e não reduzido a um ‘cidadão-produtivo’ explorando, obediente, despolitizado e que faça ‘bem-feito’ o que o mercado determina” (FRIGOTTO, 2004, p. 213). O horizonte não pode ser formar o indivíduo para atuar unicamente no mercado de trabalho, mas possibilitar o seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico.

A figura 12 a seguir apresenta a evolução no número de matrículas nos cursos técnicos integrados do Campus Porto Seguro desde sua implantação, em 2008, até o ano de 2018.

Figura 12 - Evolução do número de matrículas nos Cursos Técnicos Integrados - Campus Porto Seguro/IFBA 2008-2018



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CORES - Campus Porto Seguro/IFBA

O número de matrículas nos cursos integrados passou de 79, em 2008, para 376, em 2018. Considerando a realidade da cidade com tão poucas oportunidades educacionais, depreende-se que o alcance do Campus ainda é bastante limitado a julgar pela sua capacidade técnica, qualificação dos servidores e investimentos realizados.

Observa-se que, a partir de 2012, houve uma queda no número de matriculados nesse nível de ensino. Preocupado com esse declínio e aliado aos crescentes índices de evasão, o *Campus* passou a ofertar o dobro de vagas para os cursos integrados no ano seguinte. Diferente dos anos anteriores, em 2016, duas turmas de cada curso passaram a ingressar no início do ano letivo, totalizando seis turmas de primeiros anos. Isso explica o salto de 239 para 328 matrículas de um ano para o outro. Essa prática de abrir vagas para seis turmas permanece até os dias atuais.

Importante relatar que o curso subsequente em Biocombustíveis ofertou vagas para alunos ingressantes até o ano de 2017. Em 2018, os estudantes vinculados ao curso eram de turmas anteriores – 04 alunos da turma de 2017 e 01 da turma de 2016. Nesse curso, além de altos índices de evasão, havia pouca demanda e, portanto, escassez de inscritos nos processos seletivos. O número de ingressantes em 2015 foi de 14 alunos, em 2016, 6 alunos, e em 2017, apenas 11 alunos novatos se matricularam. Diante desse quadro, optou-se por não mais ofertar vagas para esse curso na forma subsequente. O mesmo ocorreu com os cursos de Alimentos e Informática, também da forma subsequente, que, desde 2012, não

disponibilizam vagas para alunos ingressantes.

Segundo Oliveira (2003), o pós-médio sempre foi visto com certa restrição nas instituições ligadas à RFEPCCT.

Primeiro, pela sua indefinição conceitual que faz com que seja confundido com o tecnólogo; segundo, em virtude do seu próprio caráter, isto é, o fato de o aluno já possuir o curso médio e, assim, quando encontrar um emprego ou conseguir ingressar no ensino superior abandona o curso técnico. A isso tudo se soma a falta de base dos seus alunos que, por via de regra, estudaram em escolas públicas de qualidade questionável e que, por isso mesmo, não conseguindo acompanhar o curso, se evadem (OLIVEIRA, 2003, p. 71).

Essa assertiva condiz com a realidade do curso subsequente em Biocombustíveis do Campus Porto Seguro: dos 169 alunos que ingressaram entre 2012 e 2017, 22 concluíram, 20 integralizaram¹¹ e 05 continuavam matriculados em 2018, o que corresponde a 72,2% de alunos evadidos nesse curso. Esse não é um problema exclusivo do Campus Porto Seguro já que com o processo de “Ifetização” e a expansão dos cursos superiores, os cursos técnicos subsequentes perderam espaço na RFEPCCT e não há orientações específicas para trabalhar com esses cursos de maneira que eles possam buscar saídas e resistir ao novo contexto.

4.3 O PAAE no contexto do Campus Porto Seguro

Mais do que possibilitar o acesso à escola aos cidadãos, é necessário oferecer condições para a permanência e conclusão dos estudos. Garantir condições propícias para que os estudantes tenham igualdade de oportunidade em sua trajetória escolar exige ações planejadas e sistematizadas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi planejado justamente para assegurar essas condições, aspirando à melhoria do rendimento acadêmico e das condições de vida dos estudantes, além da inclusão social.

A permanência escolar relacionada aos programas e ações de assistência estudantil pode ser compreendida como a promoção da participação qualitativa dos estudantes no ambiente escolar, bem como o seu acesso aos recursos infraestruturais e pedagógicos disponíveis na instituição de ensino (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 200)

¹¹ Essa situação ocorre quando o estudante cumpre todos os componentes curriculares, mas ainda está em débito quanto ao estágio ou Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

O Campus Porto Seguro do IFBA orienta suas ações de Assistência Estudantil pela Resolução nº 25, de 23 de maio de 2016, que alterou a Resolução nº 194/2014, e que estabelece as Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA, com o propósito de garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFBA, possibilitando a formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e bem estar biopsicossocial (IFBA, 2016).

Nesse item realizamos uma descrição reflexiva sobre o funcionamento e a repercussão do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante – PAAE na evasão escolar do Campus Porto Seguro. Mais especificamente, buscou-se conhecer os princípios e objetivos do PAAE, identificar os tipos de benefícios oferecidos e regras de concessão, o perfil do alunado atendido, a contrapartida exigida, a responsabilidade pela operacionalização, acompanhamento e avaliação do programa.

Para o cumprimento dessa finalidade, foram realizadas entrevistas com os profissionais do setor pedagógico multidisciplinar, envolvidos diretamente na execução das ações da Assistência Estudantil. As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro, disponibilizado ao final desse trabalho, cujas questões tinham o objetivo de elucidar, da perspectiva dos profissionais entrevistados – dois pedagogos, duas assistentes de alunos e uma assistente social, o alcance e efetividade da AE no Campus. A caracterização que se segue foi feita com base nessas entrevistas.

O PNAES possibilita ações quanto às áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Entretanto, cada instituição tem autonomia para decidir quanto às áreas de atuação. O quadro 1 abaixo identifica as ações do Programa de Assistência Estudantil desenvolvidos no IFBA, classificados por eixo. Apesar de não ser foco do nosso estudo, incluímos no quadro os Eixos II e III apenas para efeito de conhecimento.

Quadro 1 - Eixos contemplados no Programa de Assistência Estudantil - IFBA		
PAAE	Programas Universais	Programas Complementares
I - Auxílios: a) Auxílio Transporte b) Auxílio Moradia c) Auxílio para Aquisições d) Auxílio Cópia e Impressão e) Auxílio Alimentação	I - Programa de Educação para Diversidade; II - Programa de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas; III - Programa de Assistência à Saúde; IV - Programa de Acompanhamento Psicológico; V - Programa de Acompanhamento Pedagógico; VI - Programa de Acompanhamento Social; VII - Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer; VIII - Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural; IX - Programa de Incentivo à Formação da Cidadania; X - Programa de Assistência a Viagens	I - Programa de Mobilidade Acadêmica II - Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica III - Programa de Monitoria
II - Bolsas: a) Bolsa Estudo b) Bolsa vinculada a Projetos de Incentivo a Aprendizagem - PINA		

Fonte: Elaborado pela autora com base as Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA (IFBA, 2016)

As Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA estabelecem ainda que 75% dos recursos destinados às ações da AE devem ser empregados nos programas seletivos, ou seja, no PAAE, direcionados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e operacionalizados pelo profissional de Serviço Social.

Os 25% restantes dos recursos financeiros são direcionados aos outros dois eixos, Programas Complementares e Programas Universais, que possuem uma comissão formada por docentes, técnicos e discentes para gerir suas ações.

O PAAE fornece suporte financeiro ao estudante para gastos necessários à sua permanência na escola. A instituição é pública, mas isso não quer dizer que o estudante não tenha despesas, sejam elas com material didático, transporte, alimentação, ou outros custos.

Além da autonomia do IFBA, cada campus também tem a liberdade de lançar individualmente seus próprios editais, que podem contemplar todas ou apenas parte das ações previstas, respeitando as especificidades de cada realidade. Assim, levando em conta as demandas dos seus estudantes, o Campus Porto Seguro optou por desenvolver as seguintes ações no âmbito do PAAE:

Quadro 2 - Auxílios e Bolsas do PAAE ofertados no Campus Porto Seguro/IFBA		
Auxílios/Bolsas	Objetivo	Valor Pago
Auxílio Transporte	Auxiliar financeiramente despesas mensais referentes ao deslocamento dos estudantes de sua residência até o IFBA	Até 20% do salário mínimo vigente para estudantes residentes no mesmo município e de até 30% do salário mínimo vigente para estudantes residentes em distritos ou municípios diferentes do <i>Campus</i> .
Auxílio Moradia	Auxiliar financeiramente despesas mensais referentes à moradia dos estudantes oriundos de municípios distintos da localidade do <i>Campus</i>	Até 50% do salário mínimo vigente
Auxílio Moradia	Auxiliar financeiramente despesas mensais referentes à moradia dos estudantes oriundos de municípios distintos da localidade do <i>Campus</i>	Até 50% do salário mínimo vigente
Auxílio Alimentação	Subsidiar uma refeição diária ao estudante selecionado, podendo ser o almoço e o jantar.	Fornecimento de refeições aos estudantes diariamente. Excepcionalmente, o <i>Campus</i> pode disponibilizar mensalmente o recurso financeiro equivalente às refeições ao estudante.
Auxílio para Aquisições	Disponibilizar auxílio financeiro para atender aos estudantes no custeio de material escolar, fardamento ou aquisições que os auxiliem no seu desenvolvimento acadêmico.	Os materiais serão disponibilizados com a entrega do próprio item e não através da liberação de recurso financeiro.
Bolsas Estudo	Auxiliar financeiramente estudantes com vistas a contribuir para um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas. Será priorizada para os estudantes que não apresentem condições acadêmicas para acumular atividades.	50% do salário mínimo vigente
Bolsas vinculadas aos Projetos de Incentivo à Aprendizagem - PINA	Auxiliar financeiramente os estudantes inseridos em projetos desenvolvidos no IFBA com vistas a contribuir para sua formação acadêmica, pessoal e profissional. O estudante	50% do salário mínimo vigente

	deve cumprir uma carga horária de atividades de até 12h semanais. ¹²	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base as Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA (IFBA, 2016)

O estudante contemplado não pode acumular mais de uma bolsa ou auxílio do PAAE, exceto para a combinação de qualquer benefício com o auxílio alimentação e auxílio para aquisições, mediante emissão de parecer social e disponibilidade de recursos. Aqueles com uma situação de vulnerabilidade maior são direcionados para os tipos de auxílio com maior valor. E os que estão dentro do critério da renda, mas em uma situação mais favorável são direcionados para auxílios com valores menores.

Os pagamentos referentes às bolsas e auxílios normalmente são realizados no início de cada mês, a depender da dinâmica do campus e das instituições bancárias. O programa tem a validade de um ano letivo e o estudante deve passar novamente por todo o processo de seleção no ano posterior para tentar ser inserido no programa.

Ao longo do ano letivo, em caso de alteração de situação socioeconômica do estudante, os profissionais que executam o programa podem remanejar os estudantes para um auxílio/bolsa diferente, ou ainda, no caso de evasão de aluno bolsista, incluir algum estudante que não foi selecionado de início por falta de recursos para atender a todos.

Para divulgação do processo seletivo do PAAE, o edital é publicado no *site* da instituição, assim como a afixação de informativos nos murais da escola. Quanto aos alunos novatos, ou calouros, o processo de divulgação se inicia muito antes disso, ainda no ato da matrícula. Os profissionais da equipe multidisciplinar informam o estudante e seus responsáveis da existência da AE e já distribuem um material impresso acerca dos Programas de Assistência disponíveis no Campus, procedimentos para inscrição e documentação necessária. A figura 13, a seguir, aponta as etapas do processo seletivo do PAAE a partir do lançamento do edital.

¹² Sob nenhuma hipótese, os orientadores podem exigir ou indicar estudantes específicos para seus projetos.

Figura 13 - Etapas do Processo Seletivo do PAAE - IFBA



Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas

Importante salientar que setor de Serviço Social não possui nenhum sistema ou programa que auxilie nesse processo de seleção. Tudo ainda é feito da forma mais tradicional, com formulários impressos e preenchidos à mão, o que ocasiona muita morosidade ao processo. Da publicação do edital até que o estudante comece efetivamente a receber o auxílio, leva-se muito tempo; tempo que talvez alguns estudantes não possam esperar e abandonem a instituição por não ter condições financeiras de frequentar as aulas durante o processo de seleção.

Considerando os meses destinados à seleção e as verbas disponíveis, após a divulgação dos resultados da seleção, o estudante recebe o benefício durante cerca de seis meses. Com isso, muitos estudantes começam a deixar de frequentar as aulas por não poderem contar com nenhum suporte financeiro até que os auxílios comecem a ser disponibilizados. A baixa frequência é um prenúncio do abandono permanente.

O acompanhamento da frequência dos estudantes contemplados pelo PAAE também é feita de forma manual: as Assistentes de alunos vão às salas de aula periodicamente com listas de presença para verificar quais os alunos estão frequentando as aulas ou não. Em caso de infrequência, os colegas notificam as profissionais. Depois desse processo, a Assistente Social entra em contato com os alunos faltosos e/ou seus responsáveis para saber dos motivos que levaram às ausências. Às vezes, alguns professores informam a Coordenação Pedagógica Multidisciplinar (COPEM) ao perceberem que determinados estudantes estão com faltas recorrentes. Todavia, essa não é uma prática habitual de todos os docentes.

É necessária e urgente a adoção de uma ferramenta que agilize esses processos, até mesmo para a sistematização dos dados visando futuras consultas. As informações existem, mas é extenuante a compilação desses dados em virtude do volume de documentos gerados no processo de seleção já que os formulários foram preenchidos manualmente. Esse foi um grande contratempo para essa

pesquisa em consequência da ausência da organização dessas informações em uma base sistematizada.

Isso é um indício do lugar que a AE ocupa na instituição. Os programas de assistência, especialmente o PAAE em decorrência do público que atende, precisam ter prioridade para que sejam operacionalizados de maneira mais eficiente e ágil. Nesse sentido,

Podemos dizer que, genericamente, sem perder de vista as experiências e iniciativas diferenciadas, a assistência não é considerada como um espaço de ações educativas e de produção e transmissão do conhecimento, convivendo com sua marginalização no conjunto das prioridades acadêmicas e administrativas (FARIA, 1993, p. 208, apud ALVES, 2002, p.4).

Outro fato verificado que dificulta e adiciona morosidade ao processo é a ausência de um espaço físico adequado para o atendimento aos discentes e suas famílias. A Assistente Social está subordinada à Coordenação Pedagógica Multidisciplinar e exerce suas atividades na mesma sala que os outros profissionais do setor. Assim, quando um dos profissionais precisa atender reservadamente um aluno ou seu responsável, os outros precisam sair da sala, o que é extremamente embaraçoso tanto para aquele que vai realizar o atendimento, por interromper o trabalho dos colegas, quanto para aqueles que saem, por ter que ir para outros setores ou aguardar nos corredores. É inconcebível que profissionais trabalhem nessas condições.

Já foi ofertada uma sala próxima à cantina do Campus como alternativa para a realização dos atendimentos. Contudo, o espaço não era adequado por não ter ventilação ou iluminação apropriadas. O espaço foi aproveitado para armazenar os documentos antigos ou os que não são usados com muita frequência – o arquivo morto do setor.

Descritas algumas peculiaridades na dinâmica da seleção do PAAE, passemos aos critérios estabelecidos na Resolução nº 25/2016. Para o estudante ser contemplado pelo PAAE, obrigatoriamente deve estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observando-se os seguintes aspectos pessoais e familiares:

- a) renda mensal per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio vigente;
- b) contexto das relações familiares, no que tange ao arranjo familiar, número de membros, situação de violência, conflitos familiares e processos judiciais, dentre outros;

- c) situação habitacional, referente à estrutura, localização, financiamento, dentre outros;
- d) participação em Programas Sociais do Governo e serviços socioassistenciais;
- e) situação que afete a saúde do estudante ou membro(s) da família, comprovada por meio de atestados médicos, bem como comprovantes de despesas com medicamentos, exames e consultas;
- f) histórico acadêmico, considerando defasagem idade-série, interrupção do processo de escolarização, nível de escolaridade, natureza da escola de origem, recebimento de bolsas de estudo. (IFBA, 2016)

Conforme apontado, a vulnerabilidade socioeconômica é o principal critério para a seleção do PAAE. Já para que o estudante se mantenha no programa, ele precisa ter frequência mínima de 75% no período letivo. Caso ele não assegure essa contrapartida, ele pode ser suspenso ou até desligado do programa. O monitoramento quanto à assiduidade desse estudante fica a cargo da equipe pedagógica multidisciplinar, que já faz esse trabalho interdisciplinar de acompanhamento sócio-pedagógico com todos os estudantes, contemplados ou não pelo PAAE.

Quanto ao perfil dos alunos atendidos âmbito do PAAE, apesar da similaridade quanto à situação socioeconômica, há uma gama de enredos e composições que circunscrevem a vida desses estudantes. Nesse sentido, todos que ingressam no PAAE têm um perfil de renda familiar de até 1,5 salários *per capita*, residentes em bairros periféricos da cidade, com condições de moradia inadequadas; oriundos, prioritariamente, de escolas públicas e com defasagem idade/série, fruto de reprovações anteriores. Encontramos alunos com núcleos familiares diversificados, distanciados da constituição conservadora, tradicional; muitos deles não contam com a presença do pai – nem no registro civil, e pertencem a famílias matrifocais, cujas mães ou avós são as responsáveis financeiras pelo sustento da casa.

É ainda bastante comum encontrarmos estudantes e/ou seus familiares trabalhando em atividades pouco valorizadas pela sociedade, com trabalhos informais ou subempregos sazonais, além de outros agravantes sociais, como violência ou dependência química na família. Essas são situações muito presentes na vida desses estudantes, que os colocam em uma posição desfavorecida em relação aos estudantes de classes sociais mais abastadas.

Com o passar dos anos, percebe-se que a situação de vulnerabilidade está

mais agravada, mais evidenciada, segmentos sociais cada vez mais pauperizados, em decorrência das conjunturas nacional, regional e local, da ampliação das desigualdades sociais, do desemprego, da severa realidade do país que afeta nossos estudantes, que se encontram às margens de uma sociedade excludente. Esse quadro social aponta que, para esses estudantes, a renda produzida por sua família não assegura as condições para sua permanência na escola, o que pode gerar não apenas o atraso na conclusão dos seus estudos como sua interrupção definitiva.

Algumas críticas podem ser feitas aos critérios estabelecidos para a inclusão nos Programas de Assistência aos estudantes. As políticas públicas tornam-se cada vez são mais seletivas e os critérios utilizados são muito mais para excluir do que para incluir. É inegável que o critério da renda é muito importante. Contudo, existem outras situações que ultrapassam o critério de renda, como é o caso de alguns estudantes que, apesar de pertencerem a um núcleo familiar não tão vulnerável, estão em risco social. São vulnerabilidades diferenciadas, mas não deixam de ser vulnerabilidades e abarcam a escassez de outras políticas públicas relacionadas a trabalho, segurança, saúde, dentre outras carências.

Outra reflexão que se pode fazer é em relação aos programas que utilizam critérios meritocráticos – eixos II e III – e dividem os mesmos recursos escassos com o PAAE. Tomemos como exemplo o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica, pertencente aos Programas Complementares. Compartilham dos recursos da PAAE para realização dos projetos de pesquisas, quando já existe a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) no IFBA com recursos próprios para desenvolver essas ações. Muito mais estudantes em situações de risco poderiam ser contemplados, aumentando suas possibilidades de concluírem os estudos.

Seria necessária uma avaliação desses programas, verificar se atendem aos mesmos objetivos. A Assistência Estudantil já é um grande avanço e segue caminhando para sua consolidação, mas já se percebe que algumas coisas devem ser revistas ou remodeladas.

Está previsto na Resolução nº 25/2016 que a Política de Assistência Estudantil do IFBA deve ser avaliada anualmente, através da análise do desenvolvimento de suas ações em âmbito local e geral, e a cada três anos deve ser realizada a revisão dos documentos que a compõem, fazendo-se as alterações

necessárias. Infelizmente, desde que foi aprovada em 2014, essa revisão não ocorreu. O IFBA segue funcionando como se o não cumprimento dessas ações não causasse nenhuma diferença. Somente no segundo semestre de 2019 é que foram instituídas comissões locais nos *campi* para dar início a esse trabalho, que deve ser concluído em 2020, ano em que deveria ser feita a segunda revisão da Política de Assistência Estudantil do IFBA.

Esse falta de empenho quanto ao cumprimento dos prazos para atualização dos documentos institucionais sustenta os resultados que obtivemos em estudo anterior (GÓIS; ROCHA, 2019), no qual constatamos que essa prática é frequente e contribui para a descontextualização das ações em virtude da desatualização das recomendações.

Além desse impasse, outro problema que os profissionais que trabalham com o PAAE têm que lidar é a sequência de cortes e bloqueios nas verbas para a educação vem ocorrendo desde 2015. No Campus Porto Seguro, entre 2015 e 2018, foram bloqueados mais de 5,4 milhões de reais, que impactam diretamente não apenas na AE, mas em necessidades básicas, exigências mínimas para o funcionamento do Campus, como energia elétrica, água, telefone, internet, limpeza e segurança. Sabe-se que os efeitos sociais fomentados por esses contingenciamentos provocam consequências cruéis para uma grande parcela da população, oriunda de meios já excluídos, que acaba por perder o pouco conquistado.

Uma análise superficial dos dados já nos permite verificar que os recursos financeiros destinados ao programa não são suficientes para atender a demanda existente. A limitação dos recursos não permite atender a todos. Ou seja, mesmo comprovando situação de vulnerabilidade, alguns estudantes podem não ser atendidos pelo PAAE em vista da insuficiência do orçamento disponível. Nesse sentido, Vargas (2008, p. 184, apud OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 201-2) afirma que “a democratização segregativa não é democratização de fato, pois reforça as desigualdades entre as classes sociais”. O perverso padrão de distribuição da renda impulsionam ações pulverizadas e compensatórias em substituição àquelas voltadas para a igualdade de oportunidades.

Haja vista a promoção da inclusão social, um dos pilares dos Institutos Federais, é preciso pensar na qualificação e expansão das ações do PAAE e, conseqüentemente, na expansão orçamentária, além de outras ações de natureza

pedagógica que sejam capazes de minimizar os efeitos do fracasso escolar motivado pelas desigualdades sociais.

Com escassos recursos, é preciso concentrar em grupos específicos, aqueles mais vulneráveis, possibilitando “dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado” (CURY, 2005, p.15). Segundo o autor, isso toma por base o princípio da equidade, na qual uma das formas de se fazer justiça é “tratar desigualmente os desiguais”, como já se afirmava na Antiguidade Clássica.

O ideal seria poder atender a todos os estudantes que precisam, independente do eixo ou do objetivo do programa. Mas os recursos estão cada vez menores. O orçamento destinado à AE precisa ser ampliado para que as ações não sejam tão focalizadas, tão seletivas, para que não seja preciso “selecionar o pobre dos pobres, o vulnerável dos vulneráveis” (ENTREVISTADO I). Trabalha-se com a extrema seletividade e focalização. Nesse sentido, “se apropriado por poucos, ele deixa de ser emancipatório e se torna também instrumento de desigualdade, expressa no fosso cada vez mais fundo que separa grupos sociais e países constituídos como estados nacionais” (CURY, 2005, p. 14).

Outro problema que ficou muito explícito durante as entrevistas é a limitação no número de profissionais que operacionalizam os programas. Com uma equipe maior de pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais e assistentes de alunos, ações mais qualificadas seriam desenvolvidas para o acompanhamento desses estudantes por parte desses profissionais, que, por serem poucos, são confinados a rotinas de trabalho extremamente burocráticas. O AE não se encerra com o auxílio financeiro, executado de forma isolada. Sozinho, sem o amparo pedagógico, psicológico e sócioassistencial, o suporte financeiro não garante a permanência e o êxito escolar.

A carência de profissionais também se reflete na execução dos programas, a exemplo da falta do profissional de Nutrição no Campus Porto Seguro durante um longo período nos últimos anos e a conseqüente não oferta de refeições aos estudantes. Essa ausência impactou negativamente em outras ações, como as monitorias que ocorrem no turno oposto às aulas. O fornecimento de refeições aos estudantes permite que eles permaneçam na Instituição no contraturno para as atividades complementares, com vistas à melhoria do seu desempenho escolar, como os atendimentos docentes, para que os alunos possam tirar dúvidas quanto

aos conteúdos ministrados, além da realização de trabalhos acadêmicos, pesquisas e atividades extracurriculares.

Diante do exposto, infere-se que a ação do PAAE no Campus Porto Seguro possui um alcance limitado devido, primeiramente, à escassez de recursos financeiros. Contribui ainda para esse desempenho mais restrito a insuficiência de recursos humanos, espaço físico inadequado, além da ausência de um sistema informatizado, que atrasa o processo de seleção e acompanhamento dos estudantes contemplados.

Nas entrevistas realizadas, os profissionais disseram acreditar nas contribuições da AE para a permanência dos estudantes no Campus, mas que o programa é apenas um dos mecanismos, já que existem outras questões que são mais determinantes para a permanência ou não do estudante no IFBA, como as dificuldades de adaptação aos cursos técnicos integrados, com tantas disciplinas e avaliações, principalmente para aqueles estudantes com “falta de base”, ou seja, com déficit nos conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, principalmente quanto à área de Exatas. Foi citada também por mais de um entrevistado a ausência de uma rotina de estudos por parte dos alunos, imprescindível para acompanhar a sobrecarga de atividades cotidianas do IFBA.

Sendo assim, o PAAE não se constitui instrumento capaz, sozinho, de elucidar o problema da evasão no IFBA. Outras medidas precisam ser adotadas com o intuito de sanar as graves lacunas nos processos educacionais aos quais os estudantes são submetidos ao ingressar na instituição.

Diante deste contexto de limitações e fortes expressões da lógica do capital nas relações sociais, bem como nas estruturas formativas internalizadas pelas escolas, fica para a Assistência Estudantil a difícil tarefa de contribuir para que sujeitos, expropriados dos seus direitos básicos, possam concorrer em nível de igualdade com outros que tiveram melhores condições de escolarização e situação de vida (ANJOS, 2014, p. 130).

Nesses termos, o PAAE, sem a integração de outras ações preventivas, se torna mais um elemento no conjunto de ações destinadas às classes populares cujas repercussões pouco ou nada alteram as condições impostas. Acreditar que apenas a transferência de renda pode mudar o *status* daqueles sujeitos historicamente “invisíveis”, acaba “por torná-los ‘tutelados’, subalternos e dependentes em uma estrutura que naturaliza as desigualdades sociais” (ANJOS, 2014, p. 134).

O combate à evasão deve ser uma ação permanente envolvendo não apenas da equipe pedagógica, mas cada um dos integrantes da comunidade escolar. Toda a instituição precisa assumir-se educadora para pensar coletivamente seus desafios com vistas à realização de suas finalidades educacionais, maximizando as alternativas de resistência à evasão escolar.

4.3 Comparando as taxas de evasão do Campus Porto Seguro

Para determinar os reflexos dos programas de assistência quanto à permanência dos estudantes nos cursos técnicos integrados do Campus Porto Seguro/IFBA, buscou-se identificar os índices de evasão entre os alunos assistidos pelo PAAE, comparando-os com os índices apresentados pelos discentes não assistidos pelo programa, no período compreendido entre 2015 e 2018. A lista dos beneficiários foi fornecida pelo setor de assistência social da instituição¹³.

Inicialmente serão apresentados os dados gerais de evasão no Campus Porto Seguro, independente das ações do PAAE; em seguida, passaremos aos dados específicos de cada ano letivo – 2015 a 2018, aí já considerando as categorias dos estudantes contemplados ou não pelo programa. Como a seleção e inclusão do estudante no PAAE são válidas para um ano letivo, não pudemos realizar um estudo longitudinal do fluxo escolar por turma, já que um discente pode ser selecionado em um ano e, no seguinte, não fazer parte desse grupo. Como o nosso estudo é um comparativo dos dois grupos – assistidos e não assistidos, o estudo longitudinal não atende os nossos propósitos. Assim, as análises realizadas referem-se aos atendidos em cada ano letivo, especificamente, independente se o aluno foi assistido ou não pelo PAAE no ano anterior ou subsequente.

A apresentação dos dados sobre evasão escolar no Campus Porto Seguro requer explicações acerca de algumas situações encontradas. Verificamos algumas discrepâncias quanto aos dados coletados e dados oficiais apresentados pelos órgãos governamentais. A título de exemplo, encontramos diferenças no número de matrículas do Campus divulgado pelo Censo da Educação Básica (Educacenso),

¹³ A partir desse ponto, usaremos os termos “alunos atendidos” para aqueles que receberam algum benefício do PAAE durante o ano letivo, e “alunos não atendidos” para os outros estudantes, não assistidos pelo programa. Todos os alunos são dos cursos técnicos integrados ofertados pelo Campus Porto Seguro/IFBA.

realizado pelo INEP, e o quantitativo de matrículas apurado junto ao setor de Registros Escolares (CORES) do *Campus* Porto Seguro. Provavelmente essa divergência se dê em decorrência da data tomada como referência para a coleta de dados do Educacenso – a última quarta-feira do mês de maio de cada ano letivo. Considerando que existem instituições que iniciam suas atividades letivas no início do mês de fevereiro, na data base do censo escolar, transcorridos quase quatro meses, alguns alunos já podem ter abandonado seus estudos e não são lançados no sistema de coleta. Diante de tal situação e do objetivo do nosso estudo, optamos por trabalhar com os dados fornecidos pela CORES por acreditarmos serem mais fidedignos. O setor possui uma planilha-controle que, a nosso ver, parece ser a fonte de dados mais completa e atualizada sobre o corpo discente em comparação às informações oficiais.

Outra imprecisão encontrada foi quanto à utilização aleatória, pelos coordenadores dos cursos técnicos, dos conceitos de evasão e reprovação por falta nos registros das atas que contem as planilhas com os resultados finais. A Organização Didática dos cursos da Educação Profissional de nível médio, que rege as normas acadêmicas dos cursos integrados e subsequentes do IFBA, em seu Artigo 56, distingue Reprovação por Falta, Abandono e Evasão.

§ 4 Será reprovado por falta o estudante que tiver frequência inferior a 75,0% (setenta e cinco por cento) e superior a 50,0% (cinquenta por cento).

§ 5º Será considerado abandono quando o estudante tiver frequência de 25,1% (vinte e cinco vírgula um por cento) a 50,0% (cinquenta por cento).

§ 6º Será considerada evasão quando o estudante tiver frequência de 0,0% (zero por cento) a 25,0% (vinte e cinco por cento) (CEFET/BA, 2008).

Todavia, apesar de existir na instituição critérios para essa identificação, eles não são muito utilizados, pois, de um modo geral, os alunos são classificados na categoria evasão/abandono em detrimento da categoria reprovado por falta, que gera perda de direito à matrícula ou o chamado jubramento.

Identificamos ainda muitos casos de evasão, abandono ou jubramento sendo tratados como Transferência externa, ou seja, como se o aluno, por vontade própria, solicitasse sua transferência para outras instituições de ensino. Essa ocorrência deve ser analisada ainda com mais cautela, visto que escondem ou mascaram situações de evasão.

A maior parte das transferências realizadas no *Campus* Porto Seguro foram

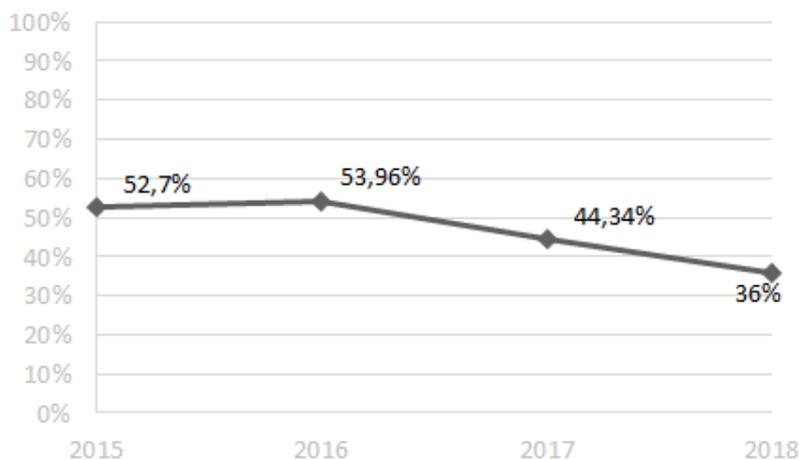
mais próximas do final do ano letivo, quando os estudantes percebiam que já não tinham condições de ser aprovados em virtude das notas baixas obtidas. Esses alunos se mudam para uma escola tida como “mais fraca”, onde, talvez, ele ainda tenha chance de aprovação. Um aluno que solicita transferência do IFBA, em decorrência da mudança de sua família para outra cidade, não pode ser classificado no mesmo critério que outro estudante que solicita transferência para uma escola localizada a poucos metros do Campus em virtude de uma iminente reprovação.

Também encontramos dados de estudantes que foram jubilados (reprovados por falta ou duas reprovações na mesma série), o que acarreta a perda do direito de matrícula no ano seguinte, sob a categoria “Transferência Externa”. Isso escamoteia a exclusão sofrida por esses jovens. Não foi uma opção pessoal a saída da instituição. Ele foi expulso. Nas palavras de Arroyo (1997, p. 17), “essa cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente”. Assistimos calados à exclusão sendo materializada na organização escolar, que se sistematiza para excluir.

Diante das inúmeras condições encontradas, englobamos na situação de evasão os casos encontrados de jubilações, trancamentos sem retorno, cancelamentos e transferências, entendendo que todos os alunos classificados nessas categorias perderam o vínculo com a instituição e não concluíram os cursos técnicos integrados. Esse critério é o mesmo utilizado pela Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019). Assim, conhecer os dados isoladamente não é suficiente para a análise, é preciso situá-los, relacioná-los com outros indicadores que deem sentido aos resultados, já que os dados objetivos não representam efetivamente a realidade estudada.

Entre 2015 e 2018, conforme apresentado no capítulo anterior, houve uma queda no orçamento destinado à Assistência Estudantil, mesmo tendo havido um aumento no número de matrículas nas instituições de ensino. No Campus Porto Seguro, em 2015, pouco mais da metade dos estudantes – 52,7% – obtiveram algum tipo de apoio financeiro proveniente do PAAE. Em 2018, esse percentual caiu para 36%, como mostra a Figura 14, a seguir.

**Figura 14 - Percentual de alunos atendidos pelo PAAE
Campus Porto Seguro/IFBA 2015-2018**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

Diante do atual cenário sociopolítico do país, a queda nos recursos é uma tendência para os próximos anos letivos, o que já é uma preocupação não apenas para os profissionais que lidam diretamente com a AE, mas para todos aqueles que reconhecem e contam com o PNAES enquanto instrumento necessário para romper com os entraves da vida escolar promovidos pela vulnerabilidade socioeconômica. Segundo Silva (2013),

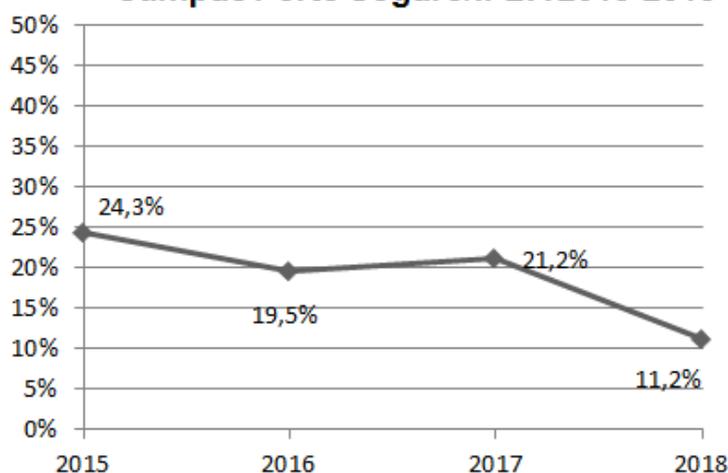
Os profissionais da área de educação, neste contexto, são desafiados cotidianamente a enfrentar as refrações de uma política educacional orientada por critérios de mercado com o risco de reduzirem suas intervenções ao nível da reprodução das relações sociais de produção (SILVA, 2013, p. 147).

Em 2015, o Campus teve 239 alunos distribuídos nos três cursos integrados ofertados. Desses 239 alunos, pouco mais da metade desses alunos – 52,7% – conseguiram receber algum tipo de apoio financeiro (Figura 14). Isso não quer dizer que o PAAE disponibilizou 126 bolsas ou auxílios durante todo o ano letivo de 2015. Alguns alunos foram incluídos no programa após outros serem desligados, em virtude de não cumprirem a exigência de 75% de frequência, ou de abandonarem sua trajetória acadêmica, ou ainda em caso de alteração de situação de vulnerabilidade socioeconômica – por exemplo, os responsáveis pelos alunos saíram da condição de desempregados.

Mesmo com mais da metade de alunos assistidos pelo PAAE, em 2015, o Campus apresentou um percentual de 24,5% de alunos evadidos nesse nível de ensino. A figura 15 mostra que o Campus Porto Seguro apresentou uma queda nos

índices de evasão nesses cursos nos anos subsequentes. Contudo, é preciso considerar um dado relevante já informado nesse trabalho e que pode ter impactado nesses números, que é a duplicação do número de ingressantes a partir de 2016, ampliando em mais de 37% o total de alunos no campus.

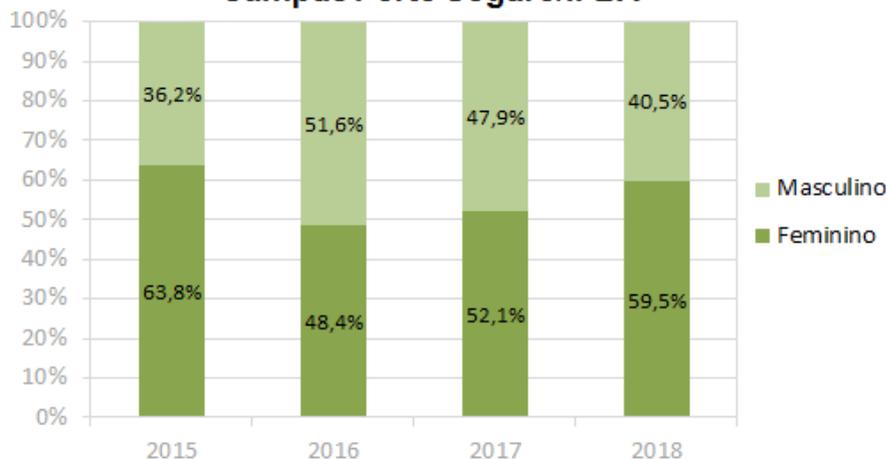
Figura 15 - Taxas de Evasão dos Cursos Técnicos Integrados Campus Porto Seguro/IFBA 2015-2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

Considerando o total de alunos evadidos no Campus entre 2015 e 2018, 55,3% são do gênero feminino e quase metade (48,52%) deles já carrega consigo pelo menos uma reprovação no IFBA. A figura 16 traz as informações acerca do gênero dos estudantes evadidos entre 2015 a 2018, identificados por ano letivo.

Figura 16 - Gênero dos alunos evadidos entre 2015 e 2018 Campus Porto Seguro/IFBA

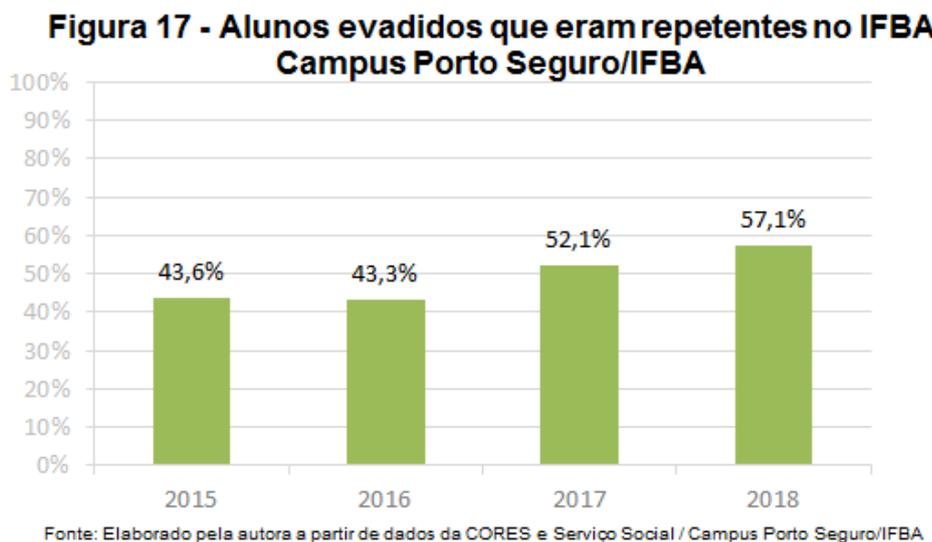


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

De acordo com a Figura 16, apenas no ano de 2016 o índice de evasão dos alunos superaram o das alunas, e, mesmo assim, a diferença entre os dois gêneros foi pequena. Nos outros anos, as estudantes evadiram mais que os estudantes e

isso reflete situações cotidianas que afetam mais diretamente as mulheres em sua trajetória escolar: gravidez não planejada, responsabilidade como cuidadora de parentes ou pelo trabalho doméstico e desestímulo para a formação e independência profissional (TORRES et. al, 2013).

A figura 17 a seguir mostra o percentual de alunos evadidos que já tinham sido reprovados ao menos uma vez no IFBA.



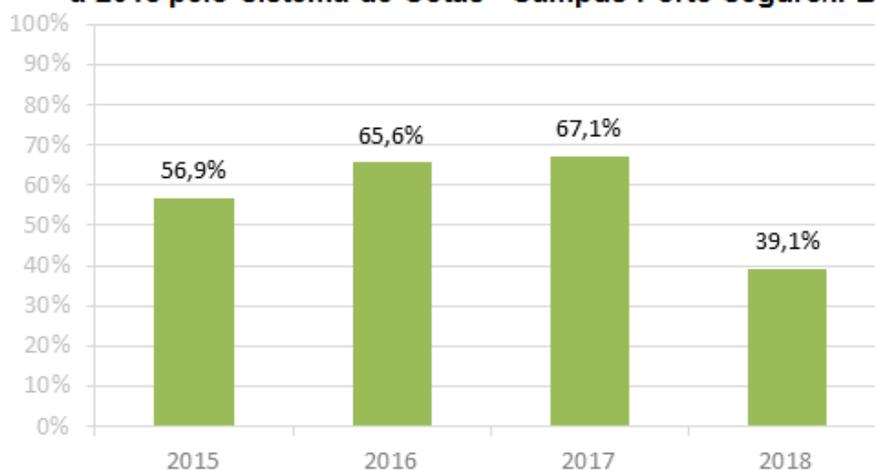
Vê-se que as reprovações anteriores pesam no cotidiano desses estudantes que interrompem sua trajetória escolar. Esses percentuais são avolumados principalmente pelas reprovações ocorridas nos primeiros anos. Retoma-se aqui os estudos de Ribeiro (1991) e de Torres et al. (2013) que acreditam ser a repetência geradora de novas repetências e, por conseguinte, da evasão.

Os alunos quando ingressam no IFBA se deparam com um quadro elevado de reprovações e acabam naturalizando essas ocorrências. E encontramos essa banalização não apenas na fala dos estudantes, mas também dos docentes. De acordo com Lima (2017, p. 16), as reprovações “têm significativo peso na decisão de continuar ou não os estudos, pois, geralmente a repetência é seguida pelo abandono escolar”. Todavia, é quase “natural” e justificável ser reprovado no IFBA, algo como um “batismo de fogo”, principalmente em se tratando dos primeiros anos.

Com a implementação de políticas afirmativas voltadas ao ingresso nos cursos do IFBA, 50% das vagas são reservadas para estudantes que cursaram inteiramente o ensino fundamental em escolas públicas. Caso o aluno tenha, em algum momento, estudado em escola privada, mesmo na condição de bolsista, ele não pode concorrer a essas vagas reservadas ao Sistema de Cotas. Além da

premissa fundamental da origem escolar, existem outras subcategorias relacionadas à etnia, à renda familiar e aos discentes com necessidades educacionais específicas. O critério racial é autodeclaratório, diferente do critério por renda, no qual há necessidade de documentos comprobatórios que atestem a condição do estudante. A figura 18 mostra o percentual de estudantes cotistas que evadiram entre 2015 e 2018.

Figura 18 - Alunos evadidos que ingressaram no IFBA entre 2015 a 2018 pelo Sistema de Cotas - Campus Porto Seguro/IFBA



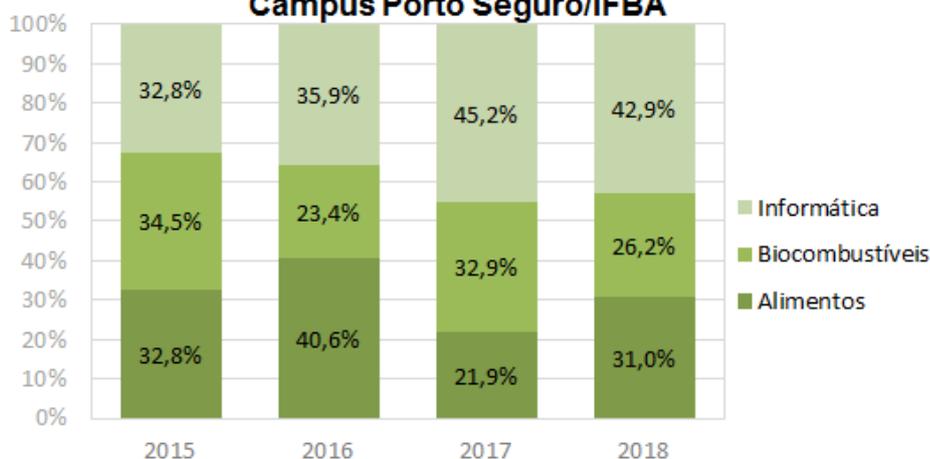
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

No computo geral, 59,1% dos estudantes evadidos ingressaram no IFBA via Sistema de Cotas, o que mostra que, além de uma política de acesso, esses alunos demandam uma política que vise sua permanência qualificada no Campus.

O sistema de cotas busca minimizar os efeitos da desigualdade estrutural presente na sociedade, acumulada ao longo dos anos e que ainda exclui aqueles frequentemente desprezados pela história – índios, negros e portadores de deficiências, não apenas da escola, mas de todos os espaços públicos. As cotas não apenas permitem a representatividades desses grupos como asseguram uma composição étnico-social das instituições federais de ensino que mais reflete a realidade brasileira.

Quanto aos cursos, na apuração geral, 39,2% dos alunos evadidos estavam matriculados no Curso Técnico em Informática, 31,2% no Curso Técnico em Alimentos e 29,5% eram do Curso Técnico em Biocombustíveis. A figura 19 revela o percentual de alunos evadidos por curso no período compreendido entre 2015 e 2018 no Campus Porto Seguro.

**Figura 19 - Alunos evadidos por Curso entre 2015 e 2018
Campus Porto Seguro/IFBA**

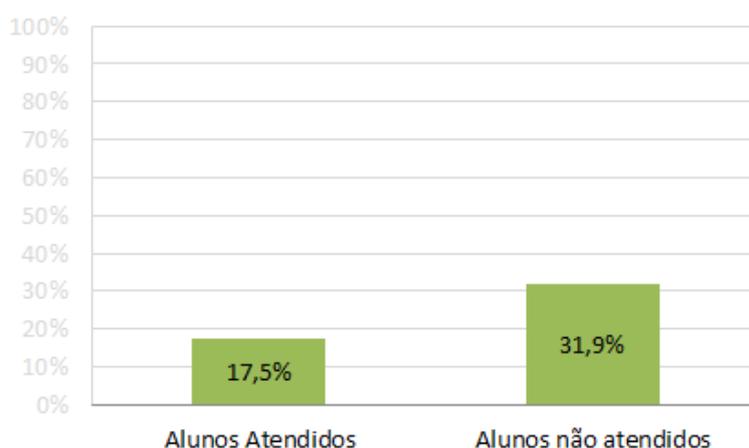


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

Conhecer os alunos evadidos é, de certa forma, dar luz a esse público invisível. Nesse sentido, de acordo com os dados expostos até aqui, podemos traçar o perfil geral mais comum dos evadidos: maior incidência da evasão em pessoas do gênero feminino, que ingressaram no IFBA via Sistema de cotas, vinculados ao curso Técnico em Informática e com histórico de reprovação em seu tempo de permanência no IFBA.

Passemos a análise sobre as relações entre assistência estudantil e permanência escolar. A figura 20 a seguir mostra os dados sobre a evasão no Campus Porto Seguro no ano letivo de 2015, considerando a situação dos alunos estarem vinculados ao PAAE ou não.

**Figura 20 - Alunos evadidos nos cursos técnicos integrados
Campus PortoSeguro/IFBA 2015**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

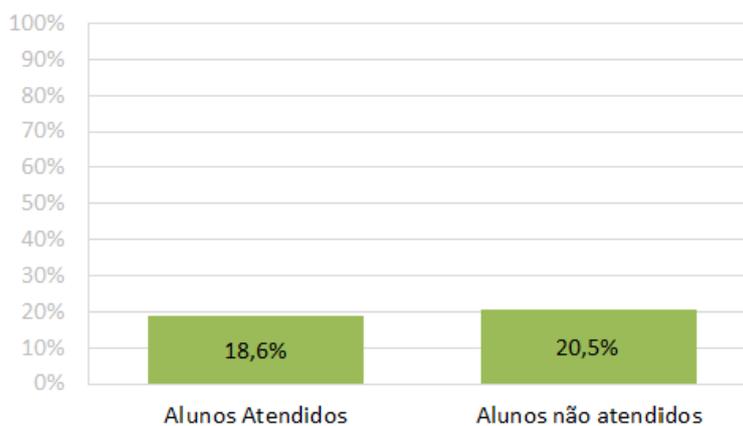
Os alunos com menor renda e maior vulnerabilidade socioeconômica,

segundo autores como Bourdieu e Champagne (2007), Soares (2000), Arroyo (1997; 2000; 2011) e Cury (2005; 2008), são os mais propensos a abandonar os seus estudos. Contudo, a figura 20 revela que a evasão ocorrida entre os alunos participantes dos programas de assistência estudantil apresentou níveis inferiores àqueles encontrados no grupo de estudantes não atendidos pelo PAAE.

Diante dos dados obtidos, podemos inferir que a intervenção institucional, por meio das ações do PAAE, deram resultados profícuos quanto à permanência dos estudantes atendidos. O recebimento de apoio financeiro parece ter contribuído para a permanência desses estudantes no Campus Porto Seguro.

Em 2015, primeiro ano do período em análise, as diferenças foram mais marcantes: apenas 17,% dos alunos atendidos evadiram, contra 31,9% daqueles não atendidos. No ano subsequente, as distâncias entre as taxas não foram tão acentuadas, como nos mostra a figura 21.

Figura 21 - Alunos evadidos nos Cursos Técnicos Integrados pelo critério de atendimento no PAAE - Campus Porto Seguro/IFBA - 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

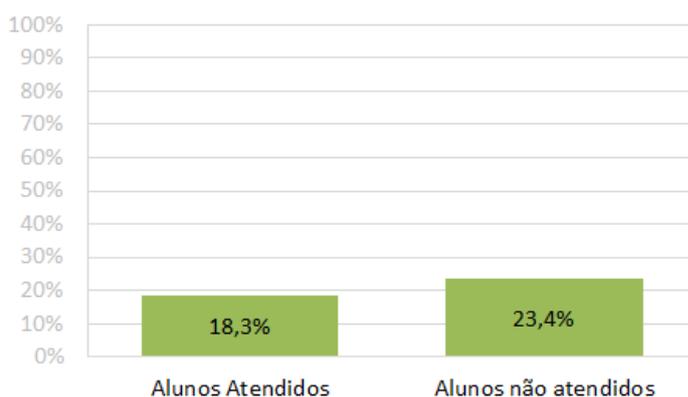
Mesmo não sendo uma diferença tão destacada, novamente em 2016 um número maior dos alunos que não estavam incluídos no PAAE abandonaram seus estudos. A maior parte dos alunos atendidos, mesmo com todas as adversidades, conseguiu prosseguir em seus estudos.

Os dados comprovam que é vantajoso e profícuo melhorar as condições para a permanência dos estudantes, principalmente para aqueles cujos contextos sociais produzem vulnerabilidades. É preciso resistir às constantes tentativas de boicotes aos programas para que se possa manter e ampliá-los, na tentativa de propiciar igualdade de oportunidades educacionais aos estudantes.

Ainda que com limitações, o Programa busca construir novas perspectivas de futuro para uma significativa parcela da sociedade, que se vê alijada dos processos educacionais de qualidade na estrutura social deste país. (...) É preciso pensá-la e executá-la, ampliando seu campo de atuação, entendendo-a como ferramenta legítima de transformação e construção de novos horizontes para os jovens estudantes. (ANJOS, 2014, p. 91-2)

A figura 22 mostra os dados referentes ao ano letivo de 2017, e novamente os alunos assistidos pelo PAAE apresentaram taxas de evasão menores que o grupo não assistido pelo programa. Entre 2016 e 2017, o total de alunos atendidos pelo PAAE caiu de 54,96% para 44,34%, conforme a figura 14, já apresentada. Contudo, mesmo sendo um grupo menor, os alunos atendidos evadiram menos que o outro grupo.

Figura 22 - Alunos evadidos nos Cursos Técnicos Integrados pelo critério de atendimento no PAAE - Campus Porto Seguro/IFBA - 2017



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

Os dados desse ano mais uma vez confirmam e reforçam a hipótese de que os alunos atendidos tem sua permanência na escola fortalecida pelo apoio financeiro recebido. Do total de 73 alunos evadidos nesse ano, 28 alunos eram vinculados ao PAAE e 45 pertenciam ao grupo dos alunos não atendidos pelo programa.

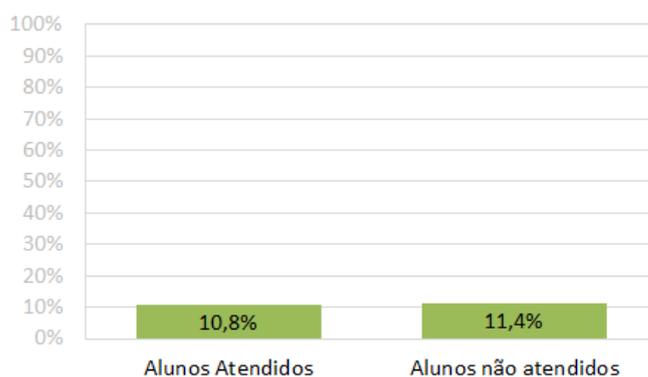
Apesar de todas as vulnerabilidades presentes entre os alunos atendidos, não podemos incorrer no erro de generalizar e afirmar que os alunos não atendidos pelo PAAE tinham todas as condições propícias e evadiram. O fato de não serem atendidos não significa que eles não precisavam dos benefícios ofertados pelo programa. Possivelmente, muitos deles desistiram justamente pela ausência de condições financeiras para continuar seus estudos, por não terem sido atendidos pelo PAAE em função da escassez de recursos destinados à AE.

Cavalheiro (2013, apud ANJOS, 2014, p. 19) faz uma crítica aos processos seletivos para vinculação aos programas da Assistência Estudantil em razão dos estudantes concorrerem aos benefícios anualmente. Da forma como vem ocorrendo, o aluno tem garantido o apoio financeiro durante aquele ano letivo específico no qual ele foi selecionado. No ano seguinte, ele pode não ser selecionado caso existam situações mais complexas que a sua ou novos cortes no orçamento. Isso deixa o estudante numa constante insegurança quanto à conclusão do seu curso. Segundo a autora, se o aluno é selecionado, após a análise do seu perfil socioeconômico, ele deveria ter garantida sua vinculação ao programa até o fim do seu curso, com exceção nos casos de faltas recorrentes e injustificadas ou superadas suas condições de vulnerabilidade social.

Contudo, a falta dos recursos impede que haja a renovação dos auxílios de um ano para o outro, e não uma nova seleção entre aqueles cada vez mais vulneráveis. É preciso que a AE tenha mais espaço nas agendas governamentais, em virtude da relevância de suas ações na redução dos efeitos promovidos pelas desigualdades sociais na trajetória de cada indivíduo.

A figura 23 traz os dados alusivos ao ano letivo de 2018.

Figura 23 - Alunos evadidos nos Cursos Técnicos Integrados pelo critério de atendimento no PAAE - Campus Porto Seguro/IFBA - 2018

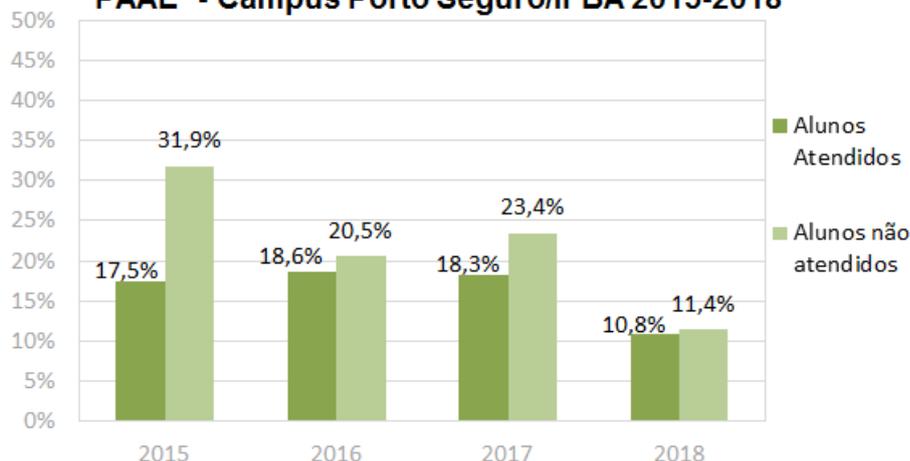


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

Os resultados evidenciam que a Política de Assistência aos estudantes executada pelo Campus Porto Seguro tem gerado um efeito salutar quanto aos índices de abandono escolar apresentados nos últimos anos. Em 2018, mais uma vez a taxa de evasão dos alunos não atendidos superou a taxa do grupo atendido. Para uma melhor visualização, a figura 24 apresenta as taxas de evasão,

organizadas lado a lado, entre os dois grupos.

Figura 24 - Taxas de Evasão pelo critério de inclusão no PAAE - Campus Porto Seguro/IFBA 2015-2018

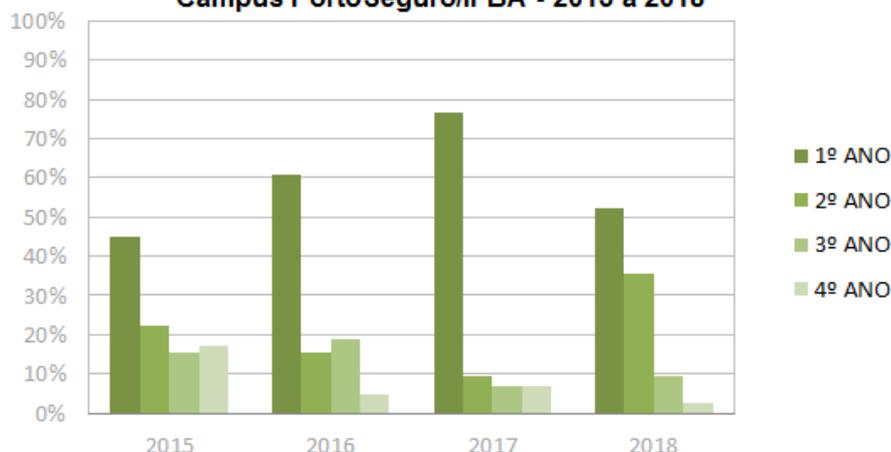


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

Nesse ponto, diante dos resultados alcançados, já podemos relacionar a permanência escolar com a Assistência Estudantil, visto que suas ações têm se mostrado como uma relevante ferramenta no combate à evasão escolar, e, por ser uma complementação de renda para muitos discentes, contribui também na melhoria do cotidiano de suas famílias.

Nossa pesquisa confirmou ainda a questão levantada pelos estudos de Lima (2017) e Dourado (2018), acerca do 1º ano ser a série com maior percentual de abandono escolar. A figura 25 mostra a etapa do ciclo em que os alunos evadiram no Campus Porto Seguro entre 2015 e 2018.

Figura 25 - Etapa do ciclo em que os alunos evadiram Campus PortoSeguro/IFBA - 2015 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da CORES e Serviço Social / Campus Porto Seguro/IFBA

No cômputo geral, mais de 60% dos alunos que evadiram no Campus Porto Seguro o fizeram enquanto estavam matriculados no 1º ano. Nos estudos de Dourado (2018), ela chama de "choque de discrepância" a reação que os estudantes têm ao ingressar no IFBA, que se dá em virtude do modelo de ensino anterior à sua entrada no instituto. Lima (2017) diz que além da falta de adaptação ao novo nível de ensino, que nem sempre acontece na mesma escola, o aluno ainda tem dificuldade em adaptar-se a um novo convívio social.

Adicionalmente, verificamos que à medida que aumenta o grau de escolaridade diminuem os índices de abandono escolar. Contudo, entre os anos de 2015 e 2016, aproximadamente 28% dos alunos abandonaram a escola no terceiro e quarto anos. Uma explicação para esse fato está na possibilidade que eles tiveram de obter o certificado de conclusão do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entre 2009 e 2016, os alunos que tivessem 18 anos e se submetessem ao Enem poderiam usar suas notas para conseguir a certificação do ensino médio. Assim, portando esse documento, muitos alunos anteciparam seu percurso formativo: não concluíram os cursos técnicos integrados e se matricularam diretamente em cursos superiores.

Esses alunos, geralmente, pertencentes a núcleos familiares com melhores condições financeiras, possuem outra relação com a escola e o trabalho. Devido à lógica capitalista do imediatismo, do lema "tempo é dinheiro", tanto os alunos quanto seus responsáveis consideram vantajoso o encurtamento do tempo destinado à formação.

Em um exame mais minucioso, percebemos que, nos quatro anos letivos em análise, apenas dois estudantes atendidos pelo PAAE abandonaram seus estudos no 4º ano. Como os alunos assistidos pelo programa representam a grupo mais vulnerável socioeconomicamente, com um contexto marcado pelo desemprego, subemprego e condições precárias de trabalho, talvez eles busquem na conclusão dos cursos técnicos uma maior possibilidade de ingresso qualificado no mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola assume o papel de potencializadora de emprego, uma estratégia para atrair reconhecimento profissional e social. Outra explicação possível é a ausência de propósito para ingressar no ensino superior.

Ainda que as repercussões do PAAE sejam animadoras, constatamos que mesmo inseridos no Programa alguns alunos abandonaram os estudos. Diante

disso, entende-se que a permanência escolar não está atrelada exclusivamente às dificuldades financeiras do estudante. As intervenções institucionais são necessárias em todos os casos, mas, infelizmente, possíveis em alguns. Os benefícios financeiros seriam “soluções pontuais para problemas estruturais” (ARROYO, 2000, p. 34).

Diversas são as motivações que podem levar à reprovação e à evasão escolar, muitas delas provocada pelos abismos sociais existentes no país. Os estudantes carregam consigo muitas incertezas quanto ao seu futuro, que está “imbricado nas possibilidades e oportunidades postas a cada um na estrutura social” (ANJOS, 2014, p.125). As experiências escolares desses jovens não respondem às aos seus interesses e necessidades, possibilitando-lhes um horizonte incerto no qual a escola interfere relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de tudo, um destino social. “Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos” (DUBET, 2003, p. 29).

Novamente, apontamos a necessidade de avaliação desses programas, de examiná-lo criticamente, para a adoção de intervenções reparadoras no intuito de melhorar sua operacionalização. Possivelmente a avaliação e o monitoramento das ações podem conduzir a procedimentos diferenciados para se trabalhar especificamente com os alunos atendidos, na perspectiva do sucesso escolar, paralelamente ao suporte financeiro.

4.4 Outras ações de enfrentamento

Além do acompanhamento sócio-pedagógico aos discentes realizado pelos profissionais da Coordenação Pedagógica Multidisciplinar (COPEM), verificamos algumas ações desempenhadas pelo setor nos anos letivos em apreço que podem ter contribuído para a redução da evasão nos cursos técnicos integrados do Campus Porto Seguro, que passou de 24,3%, em 2015, para 11,2%, em 2018. O trabalho interdisciplinar realizado por pedagogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais e assistentes de alunos tem o propósito de prevenir situações de abandono escolar e de reprovações.

Importante esclarecer que as ações não foram realizadas ininterruptamente entre os anos de 2015 a 2018 em virtude do afastamento para qualificação de três

servidoras do setor e, conseqüentemente, redução no número de servidores, já tão limitado. A pretensão é de que, com o retorno das servidoras, as atividades funcionem de forma permanente.

Uma das ações realizadas e informadas pelos entrevistados é a Semana de Acolhimento ao Estudante Ingressante, realizada no início do ano letivo, para se conhecer aquele a quem se destina as práticas educativas. O objetivo dessa experiência é, além de estabelecer um contato mais próximo com os alunos novatos antes do início das aulas, promover sua integração à instituição para um maior engajamento e fortalecimento dos vínculos dos estudantes com a escola.

Nessa atividade, os alunos são informados acerca das propostas dos cursos técnicos integrados que estão matriculados, são apresentados à estrutura e funcionamento da instituição e estabelecem os primeiros contatos com os colegas e servidores do Campus.

O ingresso no IFBA é marcado por um período de muitas mudanças na vida dos estudantes. O ajustamento à instituição exige muito empenho dos discentes, e, para ajudar nessa adaptação, a COPEM tem ofertado também a Oficina de Organização do Tempo e Métodos de estudo, com o propósito de identificar elementos que facilitam ou dificultam a rotina de estudos dos discentes.

Outro trabalho realizado pela equipe multidisciplinar é a oferta de um Curso de Matemática Básica, ministrado por um aluno monitor, com objetivo de melhorar o desempenho escolar dos estudantes que possuem dificuldades nas disciplinas da área de Exatas. Após a análise das notas obtidas pelos estudantes nas disciplinas de Física e Matemática, os profissionais da COPEM convocam e atendem individualmente aqueles que não conseguiram lograr resultados satisfatórios. A partir daí, os estudantes são encaminhados ao curso de Matemática Básica, que funciona no turno vespertino, na tentativa de melhorar seu desempenho.

Esse curso foi elaborado visando ampliar a formação dos estudantes, principalmente daqueles que tiveram um Ensino Fundamental mais fragilizado e, por isso, trazem grandes lacunas nos conteúdos básicos, fundamentais para o acompanhamento das disciplinas introdutórias do ensino médio integrado.

Quando ingressam no IFBA, os alunos trazem não apenas seus anseios, mas também os do seu núcleo familiar, que tem perspectivas de uma trajetória escolar repleta de oportunidades e sucesso. A realidade, contudo, contraria as expectativas iniciais. Quando os alunos não alcançam o êxito esperado, a reprovação não se

limita a um mero resultado, mas se reflete na sensação de incapacidade, baixa autoestima, fracasso, desmotivação, que atingem o estudante assim como sua família.

Com o objetivo de auxiliar nesse processo e minimizar os atritos familiares, a COPEM realiza no início do ano letivo uma reunião com os responsáveis pelos alunos repetentes para firmar uma parceria entre escola e pais visando um acompanhamento mais próximo desses alunos, que se tornam mais vulneráveis a outra reprovação.

Também são realizadas reuniões com os alunos repetentes para orientá-los não apenas quanto à responsabilidade e comprometimento com as atividades escolares, mas para motivá-los já que a reprovação produz um efeito negativo e a sensação de fracasso pode afetar seu desenvolvimento.

De acordo com as análises realizadas ao longo do estudo, compreende-se que limitar as ações da Assistência Estudantil ao apoio financeiro não é uma alternativa profícua para a permanência dos estudantes. Embora o PAAE seja muito importante como um instrumento no combate à evasão, suas ações não conseguem eliminar as desigualdades educacionais existentes entre os estudantes, e não alcançar o grau de exigência do IFBA é um dos maiores problemas obstáculos para o sucesso escolar.

Entendemos que elaborar e executar estratégias no combate à evasão escolar demanda uma análise atenta de todas as circunstâncias que atravessam o contexto escolar. As políticas educativas precisam desconstruir o ideal de igualdade que se espera dos estudantes, pois aquele que não atinge esse ideal, se autorresponsabiliza pelo fracasso e se culpa pelo lugar social que ocupa. Segundo Arroyo (2011), ingressar na escola e não passar de ano significa não passar de lugar social, representa não ser reconhecido digno desses lugares legítimos e reforça a condição histórica de não reconhecimento desses sujeitos.

No contexto em que esses estudantes vivem, o apoio financeiro, pouco pode fazer se não vier acompanhado de uma rede de proteção mais ampla, com ações que garantam oportunidades para esses jovens se estabelecerem como cidadãos, sujeitos de sua história. Sendo assim, todos os envolvidos com o trabalho educativo devem se comprometer na busca de melhores práticas que promovam condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político para seus alunos, principalmente para aqueles que, apesar de toda a história de

exclusão e invisibilidade, ainda acreditam na justiça social que pode resultar da educação escolar.

5. Desenvolvimento do Produto Educacional: O Sistema *Monitum*

Ao longo da história, a tecnologia tem motivado grandes mudanças no processo de produção, possibilitando a criação de métodos e procedimentos que dinamizaram as ações humanas. Segundo Hetkowski (2004, p. 100, apud LIMA, 2017, p. 77), “dialeticamente, o homem sente necessidade em criar novas formas e novos instrumentos que facilitem sua vida e que, de alguma forma, contribuam para mudanças no cenário social, cultural, econômico, político e, em especial, no educacional”. Nesse sentido, aliando-se a tecnologia aos estudos realizados, buscamos desenvolver uma ferramenta que auxiliasse o monitoramento de situações que poderiam conduzir à evasão escolar. O Sistema *Monitum* surgiu como resposta a esse propósito.

O produto educacional desenvolvido é um *software* de acompanhamento pedagógico cuja finalidade é identificar a vulnerabilidade acadêmica dos estudantes e direcionar as ações realizadas pela equipe pedagógica multidisciplinar do *Campus* Porto Seguro do IFBA com o propósito de se antecipar à evasão escolar.

Etimologicamente, *Monitum* vem do latim e significa aquele que adverte, que dá conselho, que faz pensar. E é justamente esse o propósito do nosso produto educacional: monitorar e advertir preventivamente os possíveis casos de evasão para subsidiar as intervenções mais adequadas. Essa ferramenta se propõe a apontar precocemente os alunos com maior probabilidade de abandonar seus estudos, por meio da identificação de indicadores mais frequentes relacionados à evasão escolar, auxiliando na reorientação dos serviços institucionais para atender às singularidades dos estudantes assim como no delineamento de ações futuras.

Presume-se que no decorrer do seu percurso escolar alguns desses estudantes já revelam indícios quanto à possibilidade de abandono escolar. É nesse contexto que se pretende implantar essa ferramenta de gestão pedagógica com o propósito de se monitorar essas fragilidades demonstradas pelos alunos, de modo que as ações e decisões tomadas sejam compatíveis com a realidade do educando e em prol de sua permanência e êxito na instituição.

Assim, é preciso identificar precocemente os alunos com maior probabilidade

de desistir, antecipando as intervenções institucionais direcionadas àqueles com maiores riscos de evasão. Dore e Lüscher (2011) alertam que

Para controlar o problema, não é suficiente examiná-lo em suas consequências e buscar soluções quando ele já tenha se manifestado. Ao contrário, os pesquisadores têm enfatizado a necessidade de políticas públicas com o objetivo de identificar antecipadamente a evasão escolar, de modo a possibilitar o acompanhamento de jovens em situação de risco e, assim, prevenir a ocorrência do problema (DORE; LÜSCHER, 2011, p.777)

Para o desenvolvimento do produto trabalhamos com a metodologia de mineração de dados para classificar alunos a partir de padrões definidos com base nas ocorrências de abandono escolar do *Campus* Porto Seguro. Mineração de dados (ou data mining) é um processo de tratamento de dados para identificar padrões e correlações a partir de um conjunto de dados (DIGIAMPIETRI et al, 2016).

Segundo Torres et al. (2013, p. 211), essa primeira modelagem obedece a uma metodologia tradicional em pesquisas que investigam eventos dicotômicos (como é o caso do abandono), e é preciso “assumir que a probabilidade de ocorrência do evento segue uma distribuição de probabilidade teórica e, em seguida, estimar os parâmetros que associam variáveis (potencialmente) explicativas ao fenômeno estudado”. Assim, a probabilidade de um aluno abandonar a escola representa um conjunto condições correlacionadas, que foram utilizadas como parâmetro para o funcionamento do Sistema *Monitum*. Dessa forma, busca-se uma relação de causalidade entre as variáveis e o fenômeno em questão.

A partir dos principais motivos que levam os estudantes a evadir, elencados no Documento Orientador ¹⁴ elaborado pela SETEC/MEC (BRASIL, 2014), realizamos uma reunião com a equipe multidisciplinar do *Campus* Porto Seguro para mapearmos quais daquelas razões correspondiam àquela realidade. Feito esse levantamento, escolhemos as trinta motivações à evasão escolar mais

¹⁴ Utilizamos como referência para a elaboração do Sistema *Monitum* o “Apêndice C - Fatores específicos que aumentam as chances de Evasão e de Retenção”, páginas 41 a 45 do Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014).

recorrentes no *Campus* Porto Seguro, disponibilizados ao fim desse trabalho (APÊNDICE B). A partir daí, organizamos os itens sob a forma de escala, atribuindo a cada informação um peso, que varia de 1 (influenciou pouco) a 5 (influenciou totalmente).

No Sistema *Monitum* são inseridos aspectos de natureza diversa dos estudantes – situação socioeconômica, cultural, familiar, trajetória escolar – informados tanto no ato de matrícula quanto nos atendimentos sócio pedagógicos realizados durante o ano, que alimentam um banco de dados para o fornecimento de um perfil mais particularizado dos estudantes de forma que os profissionais do setor possam identificar aqueles mais suscetíveis e propensos ao abandono escolar.

Munido das informações individualizadas dos estudantes e das causas predominantes que dificultam sua permanência na instituição, esse programa fará o cruzamento desses elementos e emitirá um diagnóstico acerca de cada estudante, apontando caso ele reúna determinados pré-requisitos que o enquadrem em um perfil de aluno em risco de evasão. A partir das combinações dos dados inseridos, o sistema informa a classificação do aluno quanto à sua maior ou menor possibilidade de evadir. O ranking gerado classifica os estudantes em ordem decrescente quanto às vulnerabilidades acadêmicas, colocando no topo aqueles mais passíveis de abandonar sua trajetória escolar por reunirem as características com os maiores pesos.

Após a análise desses relatórios, a equipe pedagógica multidisciplinar do *Campus* Porto Seguro, formada por Pedagogos, Assistentes Sociais, Assistentes de Alunos, Psicólogo e Técnica em Assuntos Educacionais, traçará um plano de ação com foco nas dificuldades apresentadas pelos alunos, visando atender as suas necessidades específicas com estratégias que os distanciem de uma possível evasão.

Organizar esse material em um só sistema vai contribuir muito com o trabalho de orientação e apoio realizado pela equipe multidisciplinar já que esse trabalho vem sendo realizado de forma manual, o que permite que elementos importantes passem despercebidos, sem mencionar as dificuldades de se encontrar determinadas informações em meio à grande papelada tão habitual das instituições de ensino.

Após o mapeamento dos principais indicadores e classificação de risco à evasão escolar, realizamos algumas reuniões com a equipe que o desenvolveria operacionalmente, para o norteamo do funcionamento do sistema.

Inicialmente, para testar sua efetividade na identificação do aluno com propensão ao abandono escolar, o sistema foi testado com alunos dos primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados do *Campus* Porto Seguro. Depois dessa primeira experiência, o modelo vai ser aperfeiçoado de acordo com as necessidades surgidas com a aplicabilidade e, a partir daí, deve implantado gradualmente com as outras turmas.

Contudo, antes de passarmos às funcionalidades do Sistema *Monitum*, é importante recapitular que a evasão não é apenas uma soma de fatores; é um processo complexo que envolve uma série de dimensões, conforme explanado anteriormente. Segundo Dourado (2018, p. 98), “estudantes com as mesmas características podem ter diferentes retornos ou ‘preços’ de suas ‘características’”. Assim, ao trabalharmos com a ferramenta aqui proposta, é preciso considerar as imprecisões e mutabilidades, inerentes a todo contexto escolar.

5.1 Manual de Uso do Sistema *Monitum*

Autores: Luana Santana Góis, Jonatas Santos e Jadson dos Santos

Ferramentas envolvidas no desenvolvimento do Produto:

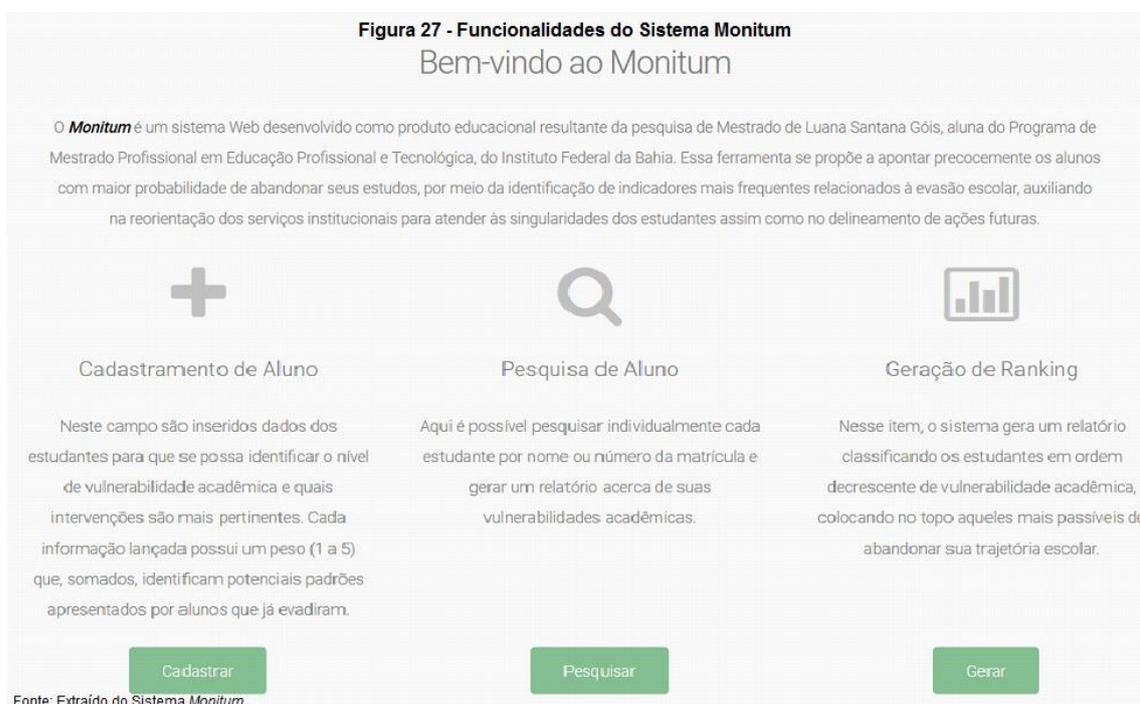
- ✓ Linguagens de Programação: Java e Javascript
- ✓ Linguagens de Marcação e estilização: HTML e CSS
- ✓ Banco de dados: PostgreSQL
- ✓ Servidor: Glassfish

Instruções de Uso

Ao iniciar o sistema, a seguinte tela é exibida (Figura 26):



Nela, é possível visualizar o Menu e o nome do programa. Ao clicar no botão abaixo de “Sistema *Monitum*” ou descer a tela, são exibidas algumas informações acerca dos objetivos da ferramenta e suas funcionalidades, conforme é apresentado na figura 27.



Ao clicar na opção “Adicionar Aluno”, um formulário é exibido, onde são preenchidos os dados dos alunos nos campos matrícula, ano letivo, ano em curso (Figura 28). A seguir estão os itens referentes às informações pedagógicas, psicológicas e socioeconômicas dos discentes. Para cada uma das trinta questões

há três opções de resposta: Sim, Não e Dúvida, não sendo possível marcar duas opções.

A opção “Dúvida” é reservada às situações de precaução, nas quais os profissionais suspeitam de alguma situação envolvendo o aluno, não tem certeza, mas não querem descartar a possibilidade. Assim, existe nesse campo a possibilidade de lançar uma observação ou alerta acerca daquele aluno, a exemplo de dúvidas quanto ao uso de entorpecentes ou vítimas de violência doméstica.

Novo Aluno

Matrícula Ano em curso

Ano letivo:

1°

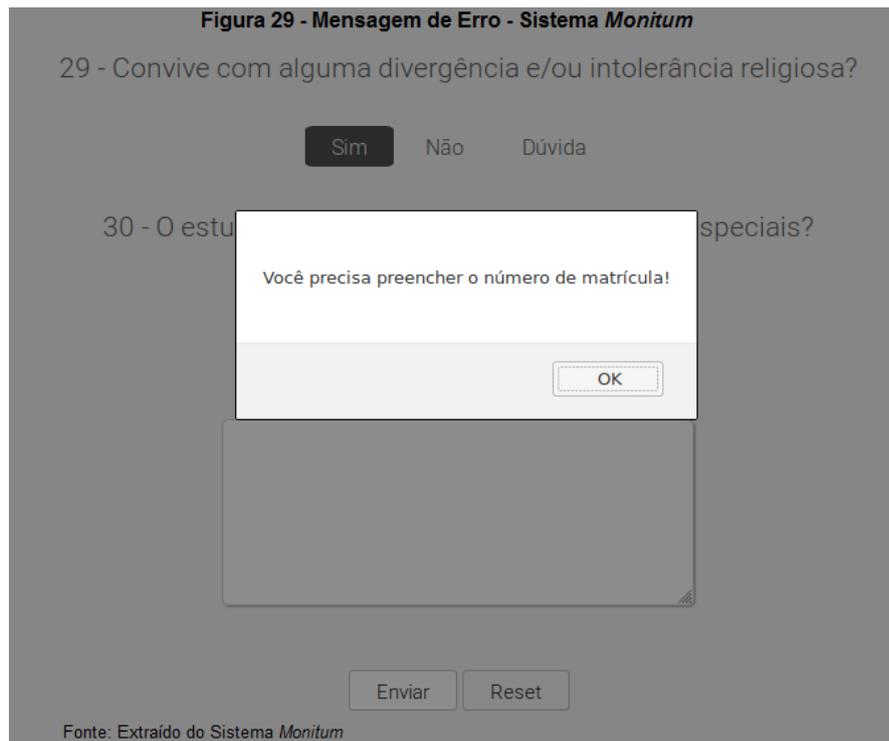
1 - Faltas Recorrentes?

2 - Dificuldades no deslocamento até a escola?

3 - Problemas Comportamentais?

Fonte: Extraído do Sistema *Monitum*

A cada opção de resposta – Sim, Não ou Dúvida – foi atribuído um peso que vai gerar um valor a ser somado para gerar o ranking. Caso alguma informação não tenha sido preenchida, uma mensagem de erro é exibida na tela (Figura 29).



Depois de preencher corretamente os dados dos alunos e clicar em enviar, o sistema exibe a pontuação do respectivo estudante (Figura 30).



No topo da tela, é possível ver a opção “Pesquisar Aluno”. Ao clicar nela, é exibido um campo onde pode ser lançado tanto o número de matrícula quanto o nome do aluno (Figura 31), para que todos os dados, preenchidos anteriormente, sejam exibidos (Figura 32). Precisamente por conter dados pessoais dos

estudantes, o acesso ao sistema será exclusivo via *login* e senha. Na versão utilizada para a apresentação, a funcionalidade de pesquisa pelo nome não pode ser utilizada para que nenhum estudante seja identificado, em observância à responsabilidade ética envolvendo a pesquisa.

Figura 31 - Função Pesquisar Aluno - Sistema *Monitum*



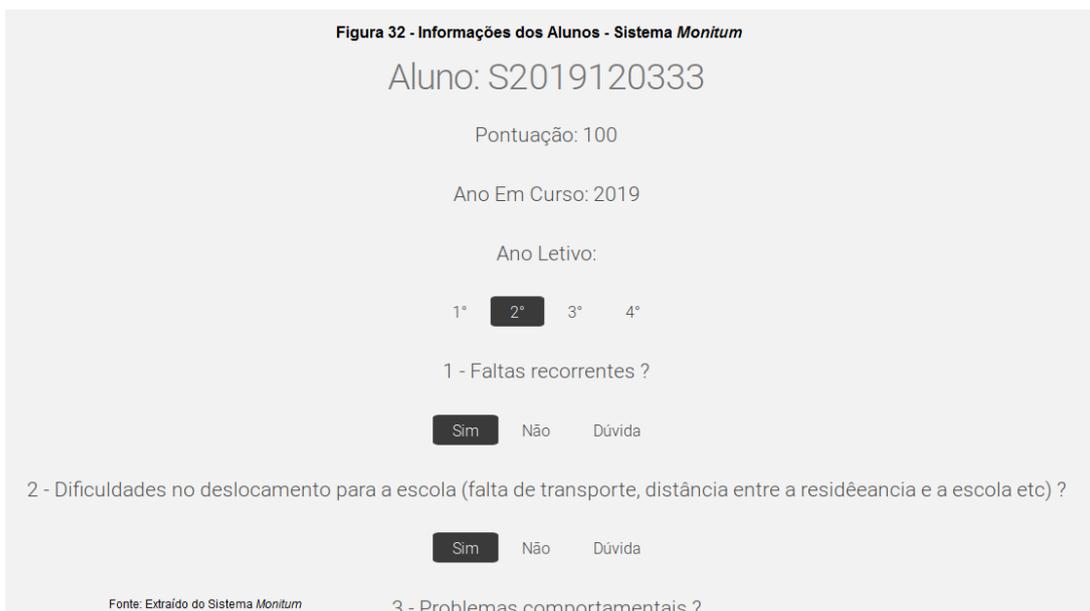
Monitum

Pesquisar Aluno

Informe a matrícula do aluno !

Fonte: Extraído do Sistema *Monitum*

Figura 32 - Informações dos Alunos - Sistema *Monitum*



Aluno: S2019120333

Pontuação: 100

Ano Em Curso: 2019

Ano Letivo:

1° 2° 3° 4°

1 - Faltas recorrentes ?

Sim Não Dúvida

2 - Dificuldades no deslocamento para a escola (falta de transporte, distância entre a residência e a escola etc) ?

Sim Não Dúvida

3 - Problemas comportamentais ?

Fonte: Extraído do Sistema *Monitum*

Caso seja necessário alterar alguma informação acerca do aluno, basta clicar no campo desejado e efetuar a mudança. No fim da tela existe um botão chamado “Alterar” que ao clicar, vai salvar as mudanças. Ao lado dele há um botão chamado

“Excluir” para o caso de desejar deletar o estudante do sistema (Figura 33).

Figura 33 - Alteração de dados ou Exclusão do Aluno - Sistema Monitum
28 - Estudante não tem rotina de estudos ?

Sim Não Dúvida

29 - Divergência e/ou intolerância religiosa ?

Sim Não Dúvida

30 - Estudante com Necessidades Educativas Especiais ?

Sim Não Dúvida

Observações:

Observação 4

Fonte: Extraído do Sistema Monitum

A última opção do Menu é o de Geração de Ranking (Figura 34). Nesse item, o sistema gera um relatório classificando os estudantes em ordem decrescente de vulnerabilidade acadêmica, colocando no topo aqueles mais passíveis de abandonar sua trajetória escolar.

Figura 34 - Geração de Ranking - Sistema Monitum



Ranking

Exibir Pesquisar

CLASSIFICAÇÃO	MATRÍCULA	ANO EM CURSO	PONTUAÇÃO	OBSERVAÇÃO
1	S2019120333	2019	100	NÃO

Fonte: Extraído do Sistema Monitum

Ao final da tela existem três opções de formato para exportação dos dados (PDF, CSV E Excel), o que permite que os dados sejam trabalhados fora do sistema, possibilitando outros recursos e funcionalidades (Figura 35).

Exibir 10 Pesquisar

Figura 35 - Opções para exportação dos dados - Sistema *Monitum*

CLASSIFICAÇÃO	MATRÍCULA	ANO EM CURSO	PONTUAÇÃO	OBSERVAÇÃO
1	S2019120333	2019	100	NÃO
2	M2019120334	2019	95	SIM
3	2019120328	2019	61	NÃO
4	2019120332	2019	59	NÃO
5	2019120330	2019	58	NÃO
6	2019120325	2019	52	NÃO
7	2019120331	2019	51	NÃO
8	2019120326	2019	50	NÃO
9	2019120329	2019	49	NÃO
10	2019120327	2019	41	NÃO

Exibindo página 1 de 2

Copiar CSV EXCEL PDF PRINT
Anterior 1 2 Próxima

Fonte: Extraído do Sistema *Monitum*

Vale salientar que esse estudo, além de ter apresentado e desenvolvido um produto educacional com o propósito de auxiliar no enfrentamento da evasão escolar, busca fomentar as discussões para um maior aprofundamento acerca da temática, cuja compreensão é muito mais obscura do que parece à primeira vista.

A evasão escolar diminui as possibilidades de emancipação humana, visto que os processos excludentes incrustados nas instituições escolares alargam ainda mais os contrastes sociais e inviabilizam que grande parcela da população tenha acesso ao múltiplos direitos sociais, distanciando-se cada vez mais de um projeto societário cujo horizonte mais amplo é a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino profissional no país é fruto de um sistema caracterizado, desde suas origens, pela dualidade estrutural que dispõe de um sistema que destina aos filhos da classe trabalhadora uma educação puramente técnica, para a inserção imediata no mercado e para a reprodução da acumulação capitalista, enquanto à elite é ofertada uma formação intelectual visando à formação de dirigentes.

As contradições encontradas nas políticas direcionadas à educação profissional não despontaram junto com os Institutos Federais. A trajetória histórica dessa modalidade de ensino mostra que ela tem sido alvo de políticas imprecisas e contraditórias, reflexos das disputas políticas, econômicas e sociais que se efetivaram na história do país.

Apesar de desafios vividos pela educação profissional, causados principalmente pela finalidade a que se propunha – função assistencialista e/ou contenção das mazelas sociais, além do viés mercantilista – assistimos, a partir de 2003, uma inflexão nos rumos dessa vertente da educação. O governo federal investiu na expansão da Educação Profissional e Tecnológica objetivando levar educação básica, técnica e tecnológica para todas as regiões do país, inserindo-a em locais com escassez de oportunidades para sua população.

As mudanças efetivadas alçaram a educação profissional a um relevante patamar no cenário educacional e provocaram a ampliação de horizontes para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora que passaram a ter maiores possibilidades efetivas de inserção profissional e social.

Contudo, mesmo com os avanços obtidos, a RFEPCT não está imune aos problemas que assolam a educação como um todo. A evasão escolar é um desses obstáculos que vem limitando o alcance e impacto social dessas instituições. Mesmo com a ampliação no número de matrículas – aumento de quase 223% entre 2003 e 2018, os Institutos Federais não estão conseguindo ofertar as condições para que os alunos permaneçam e concluam com êxito seus estudos, o que gera árduos prejuízos pessoais, econômicos e sociais.

A simples inserção do jovem no meio escolar não lhe garante uma trajetória de êxito. Mais do que possibilitar o acesso, é preciso que toda a comunidade escolar se empenhe para a permanência dos estudantes nas escolas, visto que a evasão escolar é um dos maiores desafios enfrentados no contexto escolar e um entrave à

garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. Todo o trabalho da escola deve estar voltado para a realidade de seus educandos, ajudando-o a apropriar-se dos instrumentos necessários para atuar criticamente, para transformar permanentemente o meio em que ele vive. O esforço é delinear mecanismos democráticos em uma escola que exclui tantos alunos.

A evasão escolar envolve uma série de questões e motivações e é fundamental conhecê-las para compreender melhor a realidade local, potencializando as intervenções. Apesar de as pesquisas na área classificarem as causas para o abandono escolar em individuais, institucionais ou relacionadas ao sistema de ensino, o fato é que as imposições do contexto social atravessam todas elas. Ou seja, ainda que as razões se apresentem como localizadas, elas estão vinculadas a dilemas macrossociais.

O perfil geral dos estudantes que ingressam nos Institutos Federais é formado basicamente por alunos vulneráveis socioeconomicamente, jovens das classes trabalhadoras, cujos pais desempenham funções de pouco prestígio social, residentes em localidades distantes, egressos de sistemas públicos de ensino, com condições educacionais mais frágeis e, portanto, mais propensos à evasão. São alunos que oriundos dos meios já excluídos, cujas experiências de vida repercutem em sua trajetória escolar.

Diante dessa realidade, que não é exclusiva dos Institutos Federais, e da necessidade de ações sistemáticas que contribuam para a permanência escolar dos estudantes, foi implantado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Governo Federal através do Decreto nº. 7.234/10, com o objetivo de viabilizar recursos para criar condições que contribuam para melhoria da qualidade de vida e desempenho acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade, reduzindo as ocorrências de abandono escolar.

É importante salientar os Institutos Federais foram incluídos no PNAES por responderem por parcela do ensino superior ofertado no país, visto que as ações da Assistência Estudantil visavam, majoritariamente, os graduandos das Universidades Federais. Assim, todos os alunos dos Institutos Federais que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem participar dos processos de seleção dos programas propostos pelo PNAES.

No IFBA, a Política de Assistência Estudantil abrange três eixos: Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), Programas Universais e Programas

Complementares. Partindo do pressuposto de que os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica são também os mais vulneráveis às situações de abandono escolar, optamos por trabalhar com o primeiro eixo, o PAAE, único programa voltado exclusivamente para os estudantes com comprovada desvantagem socioeconômica.

Nesse sentido, o presente estudo buscou averiguar os impactos das ações do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) no combate à evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia – *Campus* Porto Seguro, no período de 2015 a 2018. Investigamos também se outras ações estão sendo executadas com o propósito de estimular a permanência dos estudantes no *Campus*.

Inicialmente, comparamos as taxas de evasão apresentadas, ano a ano, pelos estudantes contemplados pelo PAAE àquelas apontadas pelo grupo não contemplado, com o objetivo de verificarmos se o programa traz contribuições efetivas quanto à permanência escolar.

Os dados deste estudo evidenciam os alunos do *Campus* Porto Seguro atendidos pelo PAAE tiveram sua permanência na escola fortalecida pelo apoio financeiro recebido já que os índices apresentados por esse grupo foram menores em todo o período analisado quando comparados aos dados referentes aos alunos não assistidos pelo programa.

Assim, podemos relacionar as ações do PAAE, por meio da concessão de auxílios e bolsas, a indicativos de maiores índices de permanência, sendo fecundo, portanto, o investimento em melhores condições para a permanência dos estudantes, principalmente daqueles oriundos de contextos sociais mais suscetíveis.

Considerando que o suporte financeiro, por si só, não garante a permanência dos estudantes na escola, verificamos a execução de outras ações pelos profissionais da equipe multidisciplinar do *Campus* Porto Seguro que concorrem para a formação de uma rede de proteção aos estudantes: Semana de Acolhimento aos alunos ingressantes, Curso de Matemática Básica, Organização do Tempo e Métodos de Estudo, além de reuniões realizadas com os pais e/ou responsáveis e com os alunos repetentes, considerados extremamente frágeis a outras reprovações, que conduzem ao jubramento ou à evasão escolar.

Como os teóricos propõem a adoção de medidas preventivas para um

combate mais efetivo da evasão escolar, produzimos, a partir desse estudo, o Sistema *Monitum*, um software que permite identificar precocemente o estudante mais propenso a evadir, de maneira que se possa reorientar o planejamento e as ações institucionais para o desenvolvimento de intervenções específicas para alunos com riscos diferentes.

Apesar de se admitir os resultados do PAAE no que se refere à evasão escolar, a pesquisa nos conduziu também as seguintes fragilidades do Programa no *Campus* Porto Seguro: a inexistência de um sistema informatizado para a seleção e acompanhamento dos estudantes, a limitação no quadro de servidores para a execução das ações e a falta de espaço físico adequado para o atendimento dos alunos e seus familiares.

Essas limitações na operacionalização do PAAE diminuem o alcance das ações e podem causar o efeito oposto ao esperado: a morosidade do processo pode ser decisiva em alguns casos de abandono escolar já que podem existir alunos que não tenham condições financeiras de frequentar as aulas até a finalização da seleção.

Esses são situações que podem ser resolvidas na esfera da própria instituição. Contudo, há conjunturas que independem da ação dos gestores: as verbas destinadas às ações do PNAES tem sido insuficientes para atender a demanda de estudantes que precisam dos auxílios, e isso tem trazido graves implicações para a operacionalização do programa, que se torna a cada ano mais seletivo e focalizado. E a carência de recursos para a execução do programa, mesmo sendo uma importante ferramenta no combate à evasão e estímulo à permanência, parece ser uma tendência para os próximos anos.

Estamos vivendo as tensões de tempos funestos, com retrocessos nas áreas políticas, educacionais, culturais e sociais, um clima de instabilidade que provoca danos à democracia. As políticas voltadas à educação se perdem nessas tensões.

Essa desvalorização das questões relacionadas à educação retrata as velhas concepções que estão sendo retomadas pela classe dominante, com o viés mercadológico voltando a ganhar relevo e a disputa de projetos não apenas para a EPT, mas para a sociedade como um todo.

É preciso um posicionamento crítico e de alerta quanto aos mecanismos de controle e regulação que, aos pouco, vão tomando o espaço conquistado a custa de muita resistência e embate social. A intenção é conduzir ao imobilismo, mas a

tarefa de resistência é coletiva e a escola assume, nesse momento em especial, espaço relevante na disputa dos projetos de sociedade.

A escola não possui a capacidade de corrigir os efeitos das desigualdades sociais, mas ao ofertar uma educação de qualidade, não aquela qualidade restrita a estatísticas e dados quantitativos, mas uma qualidade socialmente referenciada, ela contribui decisivamente para expor os abismos sociais existentes. Mas para isso, é preciso trabalhar os processos de exclusão tão presentes, conforme apontam os índices de reprovação e evasão escolar.

A Educação Profissional Tecnológica torna-se, no cenário vigente, uma ferramenta singular: é tida como aliada do sistema produtivo, mas pode, ao mesmo tempo, guiada em ações que transformem a realidade, possibilitar a formação de sujeitos histórico-críticos, comprometidos com a justiça social e com rompimento do silêncio historicamente produzido dos coletivos populares, ainda hoje excluídos e alijados de direitos elementares.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, M.; PINHEIRO, L. C. Violência e vulnerabilidade social. In FRAERMAN, A. (Ed.). **Inclusión social Y desarrollo**: presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana. Madri: Comunica, 2003. Disponível in <http://observatorio.ucb.org.br/artigos/96.pdf>. Acesso em 08 Mar 2019.

ALVES, J. M. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista**. Vol. 5, N. 1 Jul/Dez 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm> Acesso em 8 Ago 2018.

ANJOS, M. C. dos. **PAAE como política pública de juventude**: uma avaliação a partir dos estudantes do IFBA - Santo Amaro. 2014. 152 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

ANJOS JÚNIOR, E. S. dos. **Um olhar antropológico sobre a relação cultura-turismo em Porto Seguro/BA**: reflexões sobre a baianidade. 2008. Dissertação. Mestrado em Cultura & Turismo. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e Universidade Federal da Bahia – UFBA.

ARAÚJO, C. F. de; SANTOS, R. A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: **The 4th International Congress on University-Industry Cooperation** –Taubaté, SP, Dez 2012. Disponível em: <<https://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>> Acesso em 20 Ago 2019

ARROYO, M. G. **Fracasso-Sucesso**: o peso da cultura escolar e o ordenamento da educação básica. IN: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Revista Em Aberto**, v. 17, n. 71, 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>> Acesso em 01 dez. 2018

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19969/11600>> Acesso em 03 dez. 2017

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27-40, 2012. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>> Acesso em 15 fev 2019.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. de L. T.; FURTADO, O. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Tradução Magali de Castro. IN: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 217-227.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 9.070**, de 25 de Outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 03 Jun 2019

_____. **LEI Nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 03 Mar 2019.

_____. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de Outubro de 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 15 Set 2019.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 08 Ago 2018.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 17 set 2019.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria TCU 026.062/2011-9**. Relator: Ministro José Jorge. 13/3/2013 – Ordinária. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?Inline=1&fileid=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em 22 mai 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>> Acesso em 03 dez. 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 mar. 2018.

_____. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2019. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org>> Acesso em 08 Jun 2018

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA – CEFET/BA. **Organização didática dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do CEFET/BA**. 2008. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/deptnm/documentos-1/organizacao-didatica>> Acesso em 10 set 2019

COELHO, A. J. D. P.; GARCIA, N. M. D. Permanência e abandono escolar: contexto histórico na Educação Profissional e Tecnológica brasileira. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1538-0.pdf> Acesso em 15 fev 2019

COELHO, J. E.. **A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina unidade Florianópolis a partir do decreto nº 2.208/97** (1997-2004). 2012 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Santa Catarina

COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR. 5. Setembro de 2018. São Luis/MA. **Caderno de Resumos**. IFMA. 364 f. 2019

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000c. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_07_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf>. Acesso em 21 nov 2018.

CURY, C. R. J. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: **Escola de Gestores**, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/jamilcury.pdf>> Acesso em 05 jun 2019

_____. A Educação Escolar, A Exclusão E Seus Destinatários. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | n. 48 | p. 205-222 | dez. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_escolar_exclusao_destinatarios.pdf> Acesso em 02 mar 2019

CRUZ, C. C. da. Um olhar sobre os impactos do Programa Bolsa Escola na evasão escolar. IN: **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Rio de Janeiro (RJ), julho de 2009. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cskvJcDFpRsJ:sbsociologia.com.br/portal/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D3071%26Itemid%3D170+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 15 set 2019

DIGIAMPIETRI, L. A.; NAKANO, F.; DE SOUZA LAURETTO, M. Mineração de dados para identificação de alunos com alto risco de evasão: Um estudo de caso. **Revista de Graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 17-23, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/gradmais/article/view/117720>> Acesso em 15 fev 2019

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, R.; ARAÚJO, C. de; MENDES, J. de S. **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

_____; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>> acesso em 18 nov 2018

DOURADO, A. M. de S. Entre textos, contextos e intertextos: Análise de fatores intraescolares de evasão no IFBA – Irecê. IN: MUTIM, A. L. B.; MACHADO, C. T.; SANTOS, A. de O. C. S. (orgs.). **Educação profissional, território e Sustentabilidade**. Curitiba: CRV, 2018. UNEB, 2018

DUBET, F.. A Escola e a Exclusão. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>> Acesso em 08 Mar 2019

_____. O que é uma escola justa? Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em 05 Nov 2018.

FARIA, D.S. A.; MOURA, D. H. Desistência e permanência de estudantes de Ensino Médio do PROEJA. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 151-165, ago. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195>>. Acesso em: 15 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2015.3195>.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>> Acesso em 08 Fev 2019.

FINI, R.; DORE, R.; LÜSCHER, A.Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. IN: CUNHA, D. M. et. al. **Formação/Profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: Fundamentos e reflexões contemporâneas. Editora PUC Minas: Belo Horizonte, 2013.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf> Acesso em 08 Ago 2019.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 1 volume. Rio de Janeiro, 1961.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 6 Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 21, 1998, Caxambu-MG. **Anais da Reunião da ANPED** [...]. Caxambu-MG, 1998. CD-ROM Comemorativo 25 anos da ANPEd

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>> Acesso em 01 dez. 2017

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em 15 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.

_____.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2018.

GALLINDO, J. Formação para o Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. *IN*: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GÓIS, L. S.; RIBEIRO, M. M.; MOTA, L. M. (2019). Educação para o mercado: ideário capitalista que conforma a Educação Profissional Brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**, 19, e019039. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654528>

_____. ROCHA, G. S. A atuação do Gestor Escolar no enfrentamento da evasão no Instituto Federal da Bahia – IFBA. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 5, n. 14, outubro/2019. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3505/2045>> Acesso em 08 Out 2019

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. Em Questão, v.3, São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação. 2007.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. *Serv. Soc. Soc.* [online]. 2017, n.129, pp.285-303. ISSN 0101-

6628. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso em 20 mai 2019.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**. 2019b. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>> Acesso em 20 Nov 2019

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Resolução Nº 194, de 04 de dezembro de 2014. Conselho Superior. **Aprova a Política de Assistência Estudantil e o Documento Normativo da Política de Assistência Estudantil do IFBA**. Disponível em: http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,777/id,206/view/category/. Acesso em: 18 jan 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 08 Jun 2019.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas consequências. IN: LIMA FILHO, D. L. (org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: Editora SINDOCEFET/PR, 1999.

LESSA, J. S. **CEFET-BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. Salvador, 2002. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/lessa-jose-silva-cefet-ba-uma-resenha-historica-compressed.pdf>> Acesso em 10 Ago 2019.

LIMA, I. dos S. **Classificação do risco por meio de Protocolo Eletrônico: um instrumento para diagnóstico da evasão escolar**. Salvador, 2017. 100f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, p. 269-301, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>. Acesso em: 01 mar. 2018.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e

abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós Graduação**. Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dezembro 2011. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/244>> Acesso em 08 Jun 2018

MACHADO, L. R. de S. **Educação e Divisão Social do Trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARGIOTTA, U.; VITALE, G.; SANTOS, J. S. (2014). O Fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. **Cadernos CEDES**. 34 (94), 349-366. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0349.pdf>> Acesso em Nov 2019.

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, C. S. V. **A Socialização da Força de Trabalho**: introdução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MOTA, L. M.; SOUZA, R. R. de. O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices aos IFs. IN: BARBOSA, W.; PIRES, L. L. de A.; SANTOS, N. J. de V. (Orgs.). **O IFG no tempo presente**: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015). Goiânia: IFG, 2016.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em 01 mar 2018.

_____.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.

NOVAES, I. L. **Construção do Projeto de Pesquisa sobre Políticas e Gestão Educacionais**. Salvador: EdUNEB, 2014.

OLIVEIRA, G. E. DE; OLIVEIRA, M. R. N. S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299>> Acesso em 10 Ago 2019.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas Públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, R. de. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Moderna: SP, 2011.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211675>> Acesso em 02 Jun 2019

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADA, T. SURDINE, M. C. da C.. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **SER Social**, v. 20, n. 43, p. 268-289, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860> Acesso em 08 Abr 2019.

QUELUZ, G. L. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, Ago 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604>> Acesso em 16 fev 2019

RODRIGUES, J. Ainda a educação Politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**. V. 03, n. 02, p. 259-282, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/02.pdf>> acesso em 17 Set 2019.

SÁ, V. A Evasão Escolar na Educação Profissional em Portugal: Sentidos de uma evolução. **VI CIEPEE - VI Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**. Salvador, BA, Nov 2019.

SAMPAIO, R. L.; ALMEIDA, A. R. S. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. IN: FARTES, V. L. B.; MOREIRA, V. C. (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**, Salvador:

EDUFBA, 2009.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. IN: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHWARTZMAN, S. Programas sociais voltados à educação no Brasil: o impacto do Bolsa Escola. **Sinais Sociais**, ano 1, v. 1, 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2006_Bolsaesc.pdf> Acesso em 15 set 2019

SILVA, C. A. D. da; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. da. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. IN: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SILVA, L. C. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. IN: **Serviço Social e educação**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. Parte III, p.131-148.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527>> Acesso em 03 Jun 2019.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SOARES, M. **LINGUAGEM E ESCOLA** Uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

TACCONI, G. Formação, Trabalho e Juventude. IN: **V CIEPEE - V Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**. São Luis, MA, Set 2018

TORRES, H. da G.; CAMELO, R.; FRANÇA, D. Abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda. IN: **Estudos & Pesquisas Educacionais Fundação Victor Civita** – Vol 04, 2013. Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_4.pdf> Acesso em 15 Out 2018

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Painel Trajetórias de Sucesso Escolar**. 2019. Disponível em: <<https://trajetoriaescolar.org.br/painel/municipio/2925303/2018/>> Acesso em 18 Ago 2019

APÊNDICE A

Roteiro para a Entrevista Semiestruturada Profissionais que executam as ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES no *Campus* Porto Seguro

1. O (A) senhor (a) participou do processo de implantação das ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES no *Campus* Porto Seguro? Relate como aconteceu o processo de construção de normas/regras/estatutos.

2. Quais são os projetos, programas e ações desenvolvidas no âmbito do PNAES no *Campus* Porto Seguro?
3. As atuais ações de assistência desenvolvidas no *Campus* Porto Seguro atendem a todas as dimensões da Assistência ao Estudante presentes no PNAES? Se não, quais outras ações deveriam ocorrer e por que não ocorrem?
4. Quais critérios a instituição utiliza para o ingresso do estudante no PNAES? Qual (is) desses são mais utilizados? Esses critérios são definidos na instituição? Qual sua avaliação sobre os critérios?
5. As estratégias e requisitos para concessão dos benefícios estão adequados à finalidade do Programa?
6. Existe a interferência de outros setores e/ou de profissionais da instituição ou de fora dela no resultado das seleções? Em caso positivo, como ocorre e sua análise acerca do processo.
7. Qual o perfil dos estudantes inseridos no Programa? Esse perfil tem mudado ao longo dos anos?
8. Como é feito o acompanhamento e avaliação do Programa? Qual a periodicidade?
9. Como o (a) senhor (a) percebe a relação entre o Programa de Assistência Estudantil e a permanência do estudante na Instituição? Em sua percepção, o atendimento pelos programas é um dos fatores responsáveis pela permanência dos estudantes na instituição?
10. Em termos gerais, o Programa de Assistência Estudantil, da forma como é executado no *Campus* Porto Seguro, atende satisfatoriamente às necessidades dos alunos com vistas à permanência?
11. Quais pontos considera positivos na execução do Programa?
12. Quais as principais fragilidades e dificuldades encontradas na concepção, na gestão e na execução do Programa? Quais suas sugestões para aperfeiçoar a operacionalização do Programa?
13. Existe algum sistema informatizado que auxilie na seleção, monitoramento e avaliação dos programas?
14. Quais os canais/instrumentos que o aluno dispõe para participar da gestão do programa?
15. Há dados sistematizados do Programa no *Campus*? Ex. perfil dos alunos atendidos por ano, permanência, desistência...

16. Em relação aos recursos financeiros, houve crescimento no percentual do orçamento direcionado ao PNAES ao longo dos anos?
17. Existe discussão coletiva ou descentralizada sobre as ações do programa?
18. Como se dá a participação da gestão central do IFBA sobre o desenvolvimento do PNAES no *Campus*? Existe uma padronização entre as ações desenvolvidas pela Assistência Estudantil nos *campi* do IFBA?
19. O (A) senhor (a) gostaria de manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto referente à evasão-permanência escolar da instituição que não foi abordado na entrevista e que gostaria de deixar registrado?

Roteiro para a Entrevista Semiestruturada
Equipe Pedagógica Multidisciplinar do *Campus* Porto Seguro

1. Na sua percepção, quais os motivos levam à evasão escolar no *Campus* Porto Seguro?
2. Em qual período do percurso escolar ocorre maior evasão no *Campus* Porto Seguro?
3. Existem discussões coletivas sobre a evasão no *Campus* Porto Seguro?
4. Que ações tem sido feitas para conter a evasão escolar no *Campus* Porto Seguro?
5. Caso existam ações de enfrentamento da evasão, elas são efetivadas coletivamente?

6. Quais os principais motivos para a permanência do aluno na Instituição?
7. Quais os fatores que devem ser melhorados no *Campus* Porto Seguro para a permanência do aluno?
8. Quais as principais dificuldades que o aluno enfrenta durante sua trajetória escolar no *Campus*?
9. Há uma unidade ou integração entre o trabalho pedagógico e o trabalho docente?
10. O (A) senhor (a) acompanha a frequência dos alunos? Com que periodicidade?
11. É realizado um contato com os pais e/ou responsáveis dos alunos infrequentes? Existem outras ações quanto a esses alunos?
12. O (A) senhor (a) conhece as taxas de evasão do *Campus* Porto Seguro?
13. Como se dá o acompanhamento dos alunos em situação de vulnerabilidade acadêmica?
14. Há alguma ação com o propósito de retorno dos alunos que abandonaram a instituição?
15. Em termos gerais, como o (a) senhor (a) avalia a preocupação e ações da instituição com relação à desistência dos alunos?
16. O (A) senhor (a) gostaria de manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto referente à evasão-permanência escolar da instituição que não foi abordado na entrevista e que gostaria de deixar registrado?

APÊNDICE B

FATORES DE VULNERABILIDADE ESCOLAR		PESO (01 a 05)
1	Faltas recorrentes	5
2	Dificuldades no deslocamento para a escola (falta de transporte, distância entre a residência e a escola etc)	2
3	Problemas comportamentais	1
4	Problemas cognitivos	4
5	Desinteresse pela área/curso	4
6	Defasagem educacional	5
7	Dificuldades em se relacionar com os colegas	4
8	Reprovado em anos letivos nas escolas anteriores	3
9	Repetente no IFBA	4
10	Vítima de bullying	4
11	Distorção idade/série	4
12	Cotista	2
13	Reprovado em duas unidades na mesma disciplina no ano letivo corrente	3

14	Indisponibilidade de tempo para participar de atividades no contra turno	3
15	Estudante já concluiu o ensino médio em outra instituição	2
16	Vulnerabilidade socioeconômica	3
17	Tem filhos	4
18	Falta de acompanhamento da família no processo ensino/aprendizagem	3
19	Trabalha no turno oposto às aulas	5
20	Estudante não reside com o tutor legal	2
21	Problemas psicológicos	4
22	Conflitos familiares	3
23	Estudante tem acompanhamento da rede de proteção local (Conselho Tutelar/CRAS/CREAS/CAPS)	3
24	Estudante envolvido com drogas/atos infracionais	4
25	Problema de saúde do estudante	4
26	Ambiente doméstico desfavorável ao estudo	3
27	Cuidador de parentes no turno oposto (idoso, criança, pessoa com necessidade especial)	2
28	Estudante não tem rotina de estudos	4
29	Vítima de intolerância religiosa ou de gênero/sexualidade	3
30	Estudante com Necessidades Educativas Especiais	3