

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães

**DESIGUALDADES SOCIAIS, EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico**

Belo Horizonte/MG

2022

Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães

**DESIGUALDADES SOCIAIS, EVASÃO E PERMANÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma análise sob a perspectiva do
processo pedagógico**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política, trabalho e formação humana.

Orientador: Professor Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo

Belo Horizonte/MG

2022

C845d

T

Cotrim-Guimarães, Iza Manuella Aires, 1980-
Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado [manuscrito] : uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico / Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães. - Belo Horizonte, 2022. 252 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

Bibliografia: f. 233-241.

Apêndices: f. 242-252.

1. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais -- Evasão escolar -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Evasão escolar -- Teses. 4. Igualdade na educação -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Igualdade -- Teses. 6. Ensino médio -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Ensino integrado -- Minas Gerais -- Teses. 8. Ensino técnico -- Evasão escolar -- Teses. 9. Januária (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Fidalgo, Fernando Selmar Rocha, 1962-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.280981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FOLHA DE APROVAÇÃO

**DESIGUALDADES SOCIAIS, EVASÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico**

Aprovada em 23 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

IZA MANUELLA AIRES COTRIM GUIMARÃES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Prof(a). Fernando Selmar Rocha Fidalgo - Orientador
FAE/UFMG

Prof(a). Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
PUC MINAS

Prof(a). Antonio Julio de Menezes Neto
UFMG

Prof(a). Marise Nogueira Ramos
UERJ

Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins
UFMG

Belo Horizonte, 03 de março de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 03/03/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1286460** e o código CRC **DE537B8C**.

A Gustavinho, meu filho amado, meu norte,
minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tantas bênçãos tem derramado sobre mim, e à minha Mãezinha do Céu, Nossa Senhora, passando sempre na frente e conduzindo meu caminho. Não poderia me esquecer das minhas outras mãezinhas no céu, pois minha fé me diz que estão sempre me acompanhando e abençoando minha caminhada: minha saudosa mãe, Zelda, e minha saudosa avó/mãe, Antonieta. Registro aqui essa homenagem tão merecida.

À minha família, especialmente a Gustavo, pelo apoio e compreensão que tornaram possível a realização desse sonho, e à minha tia/mãe Sanda, pelo carinho e torcida.

Ao professor Fernando, meu muito obrigada pela acolhida! Por ter conduzido essa orientação de forma tão competente e serena. Que este não seja o fim da nossa interlocução, iniciada timidamente num dia de junho, 18 anos atrás.

À professora Rosemary Dore, pelos ensinamentos e orientações iniciais.

Aos membros da banca, meus agradecimentos pelas contribuições tão pertinentes.

Aos estudantes do IFNMG/Campus Januária que participaram da pesquisa. Vocês são a principal razão desse estudo. Trago aqui as suas vozes para que possamos, juntos, sonhar e lutar por uma formação mais humana e uma educação de qualidade para todos.

Giuliana e Alexandre, agradeço imensamente pelo incentivo e conselhos tão preciosos.

Ao IFNMG/Campus Januária, especialmente aos colegas da secretaria escolar do Departamento de Ensino Técnico, agradeço pelo apoio, parceria e auxílio no desenvolvimento desse estudo. Agradeço, também, pelo apoio propiciado pelo Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS) do IFNMG.

Por fim, deixo meus agradecimentos a todos(as) que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização desse sonho: professores, coordenação e colegas do Programa de Doutorado, servidores da Faculdade de Educação/FAE, colegas do IFNMG e tantos amigos(as) queridos(as) que torceram por mim.

É um assunto que me dói muito, sabe, Iza. É uma coisa que, assim, particularmente, eu tô emocionada aqui agora porque é uma coisa que ninguém fala sobre isso, ninguém fala quanto que, não é que seja mais... realmente é mais complicado pra uma menina preta continuar numa escola do nível que é o Instituto do que uma menina branca da escola particular, entendeu?

Estudante evadida do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária

RESUMO

Este estudo analisou a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência estudantil no Ensino Médio integrado de um Instituto Federal vinculado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Destaca-se a relevância da organização do processo pedagógico nesta análise, quanto à compreensão e acompanhamento da evasão e permanência no IF em apreço. As desigualdades se inserem no amplo contexto das relações sociais produzidas pelo capitalismo. Nesta perspectiva, verifica-se a existência de algumas peculiaridades que se consubstanciam, especialmente, na dualidade entre a formação geral e profissional, marcada pelas desigualdades sociais e, também, por outros fatores como os percursos e as condições socioeconômicas dos estudantes, os ambientes cultural e familiar, o acesso, ou não, ao capital social e cultural e, finalmente, os aspectos individuais e escolares, dentre outros. Nesse contexto, a evasão compreende um fenômeno socialmente desigual, portanto, uma manifestação das desigualdades sociais na escola, e deve ser considerado como construção histórica e social. Esse fenômeno é constituído no contexto do processo pedagógico e se caracteriza como um processo complexo, que apresenta uma diversidade de situações e fatores. Quanto ao desenvolvimento metodológico, foi realizado um estudo de caso no Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Campus Januária. Inicialmente, levantou-se o Estado da Arte a respeito da temática, contemplando estes enfoques: desigualdades sociais e escolares na organização da escola na sociedade capitalista; história, relações e contradições da Educação Profissional brasileira; evasão e permanência estudantil. Posteriormente, foi aplicado questionário a estudantes concluintes, evadidos e ainda em curso no Ensino Médio integrado do Campus Januária. Também foram realizadas entrevistas individuais com estudantes evadidos e um grupo focal com estudantes concluintes, e analisados os documentos que compõem o processo de discussão das ações relacionadas à evasão e permanência em nível nacional e na instituição. Foram identificados importantes achados, especialmente quanto ao perfil dos estudantes mais propensos a evadir e aos fatores que influenciam a sua decisão sobre abandonar ou não o curso. Destacam-se algumas características dos estudantes que compõem esse grupo de risco: baixa renda familiar e pais e mães em posição profissional de baixa estabilidade, Ensino Fundamental cursado em escola pública, estudantes pretos e ter sido retido em pelo menos uma série escolar. Por outro lado, constatou-se que os programas institucionais de auxílio financeiro e programas de residência e semirresidência contribuem significativamente para a permanência dos estudantes, principalmente aqueles que apresentam elementos associados ao grupo de risco para evasão. Verificou-se, ainda, que afinidade com o curso, apoio da família e dos amigos são aspectos influentes sobre a decisão de permanecer. Mas a pesquisa evidenciou que as desigualdades sociais não se limitam à relação entre perfil socioeconômico e risco de evasão. As desigualdades sociais na escola técnica de nível médio estão associadas às percepções e perspectivas que os diferentes grupos de estudantes apresentam e, dessa forma, orientam suas trajetórias escolares. Estão ainda associadas às concepções e decisões tomadas pelos docentes, gestores e outros profissionais, influenciando a organização do processo pedagógico e, conseqüentemente, as escolhas e trajetórias dos estudantes.

Palavras-chave: Evasão escolar. Permanência estudantil. Ensino Médio integrado. Desigualdades sociais. Desigualdades escolares.

ABSTRACT

This study has analyzed the relationship between social inequalities, school inequalities, dropout and student persistence in Vocational High School Education in a Federal Institute linked to the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education. It highlights the relevance of the organization of the pedagogical process, regarding the understanding and monitoring of dropout and student persistence in the Federal Institute under consideration. Inequalities are part of the broad context of social relations produced by capitalism. From this perspective, it is possible to verify the existence of some peculiarities that are embodied, especially, in the duality between general and vocational education, marked by social inequalities. There are also other factors such as the students' socioeconomic trajectories and conditions, the cultural and family environments, the access, or not, to social and cultural capital, and, finally, the individual and school aspects, among others. In this context, dropout is a socially unequal phenomenon, therefore, a manifestation of social inequalities in school, and should be considered as a historical and social construction. This phenomenon is constituted in the context of the pedagogical process and it is characterized as a complex process, which presents a diversity of situations and factors. Regarding the methodological development, a case study was carried out at the Integrated High School of the Federal Institute of the Northern Minas Gerais/Campus Januária. Initially, we conducted a bibliographic study on the following topics: social and school inequalities in the organization of school in a capitalist Society; history, relations and contradictions of Brazilian Vocational Education; dropout and student persistence. Subsequently, a questionnaire was applied to students who had completed, dropped out or were still in progress at the Vocational High School Education of the Januária Campus. We also conducted individual interviews with students who had dropped out and a focus group with students who had finished the course. We also analyzed the documents that make up the process of discussion related to dropout and persistence in Brazilian institutions, in general, and in IFNMG, specifically. Important findings were identified, especially regarding the profile of students most likely to drop out and the factors that influence their decision about dropping out or not. Some characteristics of the students that make up this risk group are: low family income and fathers and mothers in a low professional stability position, elementary school attended in public schools, black students and having been held back in at least one grade. On the other hand, it was found that the institutional programs of financial aid and student residence and semi-residence programs have contributed significantly to the student persistence, especially those students who present elements associated with the risk group for dropping out. It was also verified that affinity with the course, support from family and friends are influential aspects on student persistence. But the research showed that social inequalities are not limited to the relationship between socioeconomic profile and dropout risk. Social inequalities in technical high school are associated with the perceptions and perspectives that different groups of students present and guide their school trajectories. They are also associated with the conceptions and decisions made by teachers, managers and other professionals, influencing the organization of the pedagogical process and, consequently, the students' choices and trajectories.

Key-words: School dropout. Student persistence. Vocational High School Education. Social inequalities. School inequalities.

Lista de Gráficos

Gráfico 01: Situação em que se encontravam, em 2019, os estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária no ano de 2016	97
Gráfico 02: Comparação da situação atual dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do Campus Januária em 2016, segundo participação ou não em regime residencial	149
Gráfico 03 - Relação entre residência de origem, participação em regimes residenciais e situação atual no curso dos ingressantes nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016	151

Lista de Tabelas

Tabela 01 – Situação em que se encontravam, em 2019, os estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária no ano de 2016	95
Tabela 02 – Raça/cor autodeclarada pelos ingressantes nos Cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária em 2016, no ato da matrícula	98
Tabela 03 – Relação entre raça/cor autodeclarada pelos ingressantes nos Cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária em 2016 e situação no curso em 2019	99
Tabela 04 – Relação entre raça/cor autodeclarada pelos ingressantes nos Cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária em 2016 e situação no curso quanto à retenção	100
Tabela 05 – Principais motivos para o abandono do Curso Integrado pelos estudantes evadidos que responderam ao questionário, segundo curso de origem	111
Tabela 06 – Fatores e possibilidades (motivação) que contribuíram para a conclusão do curso integrado no IFNMG/Campus Januária, segundo os respondentes ao questionário	118
Tabela 07 – Fatores que contribuíram para a conclusão do curso no IFNMG/Campus Januária, segundo os estudantes que responderam ao questionário e por curso integrado	119
Tabela 08 – Distribuição geral dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo a modalidade de ingresso indicada no processo seletivo	128
Tabela 09 – Distribuição dos estudantes segundo a modalidade de ingresso em que foram convocados/matriculados nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016	129
Tabela 10 – Situação dos estudantes segundo a modalidade de ingresso indicada no ato de matrícula para os cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016	129
Tabela 11 – Comparação da situação dos estudantes convocados para matrícula nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016 pela modalidade ampla concorrência, segundo a tipificação da escola de origem	130
Tabela 12 – Comparação da situação dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo a tipificação da escola de origem	133
Tabela 13 – Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária e que apresentaram questionário socioeconômico em 2016, segundo renda familiar per capita e situação no curso	138
Tabela 14 – Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016 que concorreram pela modalidade de reserva de vagas, segundo renda familiar per capita indicada na inscrição para o processo seletivo	139
Tabela 15 – Situação atual dos estudantes que responderam ao questionário da pesquisa, segundo renda familiar total	141
Tabela 16 – Comparação entre a renda familiar per capita, progressão e situação dos estudantes participantes da pesquisa	142
Tabela 17 – Situação dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo residência de origem	147
Tabela 18 – Relação entre residência de origem e participação em regimes residenciais pelos ingressantes nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016	147

Tabela 19 – Situação dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo o curso e a participação em regimes residenciais	148
Tabela 20 – Relação entre residência de origem, participação em regimes residenciais e situação no curso dos ingressantes nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016	150
Tabela 21 – Relação entre os participantes da pesquisa beneficiados ou não pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes do IFNMG/Campus Januária e situação no curso	156
Tabela 22 – Trabalho exercido pelos pais e mães dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário	159
Tabela 23 – Posição ocupada no trabalho pelos pais e mães dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário	160
Tabela 24 – Relação entre trabalho, função profissional dos pais e situação dos estudantes que responderam ao questionário	160
Tabela 25 – Situação atual dos estudantes que responderam ao questionário segundo agrupamentos de atividades profissionais dos pais	163
Tabela 26 – Relação entre trabalho, função profissional das mães e situação atual dos estudantes que responderam ao questionário	164
Tabela 27 – Situação atual dos estudantes que responderam ao questionário segundo agrupamentos de atividades profissionais das mães.	166
Tabela 28 – Comparação entre níveis de escolaridade dos pais e mães dos estudantes que responderam ao questionário	169
Tabela 29 – Comparação entre a situação dos estudantes beneficiados ou não pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, segundo agrupamento das atividades profissionais dos pais e mães	171
Tabela 30 – Situação atual dos estudantes no curso, tendo como variável dependente o acesso a cada um dos serviços de lazer e cultura indicados no questionário	174
Tabela 31 – Acesso aos serviços de lazer e cultura, segundo agrupamentos profissionais dos pais e mães dos respondentes ao questionário	177
Tabela 32 – Perfil dos estudantes que responderam ao questionário em relação aos hábitos de estudos no ensino integrado do IFNMG/Campus Januária, segundo situação atual no curso	180

Lista de Abreviaturas e Siglas

AC	Ampla concorrência
ABAPEVE	Associação Brasileira de Prevenção da Evasão Escolar
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas
Nucleape	Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RV	Reserva de vagas
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

- VRRRI** Modalidade de reserva de vagas para egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita que não se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas
- VRRRI-PPI** Modalidade de reserva de vagas para egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas
- VRRS** Modalidade de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita que não se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas
- VRRS-PPI** Modalidade de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. JUSTIFICATIVA	24
3. REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1. Desigualdades sociais na escola democrática: contribuições Gramscianas para a análise.	27
3.2. A relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares ganha notoriedade: contribuições de Bourdieu e outros pesquisadores contemporâneos.	38
3.3. Evasão: uma manifestação das desigualdades sociais e escolares	56
3.4. Desigualdades sociais e evasão escolar no contexto da Educação Profissional brasileira.	59
3.5. Evasão e permanência no Ensino Médio integrado: um olhar sobre as relações acadêmicas, práticas pedagógicas e institucionais	75
4. METODOLOGIA	87
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
5.1. Um panorama da evasão e permanência nos Cursos Integrados do IFNMG/Campus Januária	94
5.1.1. Aspectos gerais da evasão e permanência dos estudantes nos Cursos Integrados do IFNMG/Campus Januária	96
5.1.2. Um olhar sobre o perfil socioeconômico dos estudantes	126
5.1.3. Capital cultural, oportunidades e condições de estudos	173
5.2 Evasão e permanência na Rede Federal: o que dizem os documentos?	181
5.2.1 A evasão nos IF's, segundo o relatório de auditoria do TCU	184
5.2.2 O Documento orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal e Notas Informativas	189
5.2.3 O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	196
6. CONCLUSÃO	209
7. REFERÊNCIAS	233

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaria de apresentar brevemente minha trajetória no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), destacando uma determinada situação que muito me inquietou e, de certa forma, me desafiou a construir o objeto de conhecimento abordado nesta pesquisa.

Eu sou professora da área de Didática e Fundamentos da Educação no referido Instituto, Campus Januária, desde setembro de 2009, atuando principalmente nos cursos de Licenciatura. A minha experiência com Educação Profissional teve início na Escola Técnica de Saúde da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), onde atuei como docente e pedagoga nos cursos técnicos subsequentes, no período de 2002 a 2009. Meu contato direto com o Ensino Médio integrado se deu a partir do meu ingresso no IFNMG, mais especificamente no período de 2011 a 2016, quando eu atuei como diretora do Departamento de Ensino Técnico, estando sob minha coordenação todos os cursos técnicos ofertados pelo Campus Januária. Além disso, atuei como docente da disciplina de Sociologia no Ensino Médio integrado.

No ano de 2014, a instituição promoveu uma ampla discussão sobre o sistema de avaliação da aprendizagem nos cursos técnicos, a fim de revisar o regulamento geral do IFNMG sobre o tema. No Campus Januária, diversas ações foram realizadas com a participação de estudantes, docentes, pedagogos e outros profissionais da educação, e ainda com representantes de pais e mães dos estudantes do Ensino Médio integrado. Uma dessas ações consistiu numa reunião com a participação desses atores e um dos temas discutidos foi o problema da retenção, que no Campus tinha como consequência, dentre outras questões, a evasão estudantil. Naquele momento, certo professor pediu a palavra e afirmou que: *se o aluno não dá conta de acompanhar o ritmo, se não tem interesse em estudar, se esse aluno pede transferência para a Escola Estadual X ou Y, isso não é problema meu, é dele. Melhor pra nós* (Professor do Ensino Médio integrado).

O clima que se seguiu foi, ao mesmo tempo, de constrangimento e conflito, principalmente pelos embates entre os participantes divididos entre posições favoráveis e contrárias à afirmação do professor. Pessoalmente, tal afirmação me inquietou bastante, especialmente pelo sentimento de “desobrigação” com os estudantes que, no meu entendimento, essa fala evocava. Mas também me inquietou e mesmo me surpreendeu o fato de que não somente outros colegas ali presentes, mas também estudantes, concordavam com o posicionamento do professor. Posicionamento este que revelava algumas concepções presentes

na comunidade escolar em relação à organização do processo pedagógico na instituição, especialmente para o Ensino Médio integrado, em que uma culpabilização exacerbada do estudante quanto aos resultados e trajetória escolar podia ser claramente percebida. Essa situação me “desassossejou” durante muito tempo, até que, em meados de 2017, no momento de elaboração do projeto de pesquisa para concorrer ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ela veio à tona em minhas lembranças e suscitou os questionamentos que nortearam a elaboração do projeto. Compreendi, naquele momento, que essa fala estava diretamente relacionada ao problema da evasão que, por sua vez, se relacionava a outras questões que podem ser verificadas nas concepções e perspectivas dos docentes, estudantes e outros profissionais da educação quanto à educação de nível médio no Brasil. Além disso, uma questão que também me inquietou foi quanto aos estudantes que “não fariam falta” se deixassem a instituição. Quem são eles? Quem são esses estudantes que, na concepção daquele professor e provavelmente de outros profissionais e até mesmo estudantes, tornariam a situação “mais favorável” ao abandonarem o curso e instituição?

Assim, a elaboração do projeto dessa pesquisa de doutorado se deu a partir dos seguintes questionamentos:

Como se dá a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares e evasão escolar no Ensino Médio integrado e em que medida essa relação influencia e é influenciada pela organização do processo pedagógico na instituição? De que maneira o processo pedagógico, as concepções, perspectivas e práticas dos profissionais da educação influenciam a decisão dos estudantes de abandonar ou permanecer no curso e instituição? E ainda, quem são os estudantes que evadem do Ensino Médio integrado na instituição e por que decidiram abandonar o curso e a escola? Como eles percebem o fenômeno da evasão escolar no Ensino Médio integrado e a influência do processo pedagógico nessa decisão?

Algumas hipóteses foram traçadas: há forte relação entre as condições socioeconômicas, acesso ao capital cultural e social pelos estudantes e as desigualdades escolares e evasão escolar, de modo que estudantes em condições desfavoráveis apresentam risco maior de evadir. Todavia, uma vez que um percentual de estudantes nessas condições permanece na instituição e consegue concluir o curso, acredita-se que múltiplos fatores internos e externos aos indivíduos e à instituição contribuem para essa realidade, sendo que os aspectos relacionados à organização e prática pedagógica apresentam significativas implicações para a decisão do estudante permanecer no curso, mas não abrangem, ainda, todos os estudantes em situação de risco. Por outro lado, acredita-se que as concepções e atitudes docentes e de outros

profissionais da educação legitimam as desigualdades sociais no processo pedagógico e sua relação com as desigualdades escolares, cujo fenômeno da evasão escolar se constitui numa das suas manifestações. Tais concepções, alicerçadas nos conceitos de meritocracia, igualdade de oportunidades, desigualdades justas, competitividade e formação para o mercado de trabalho, influenciam o processo pedagógico, que inclui a prática docente, elaboração e desenvolvimento dos processos, regulamentações e projetos pedagógicos. Acabam exercendo pressão sobre os estudantes, delimitando processos de avaliação e recuperação da aprendizagem e mesmo colaborando para desestimular alunos com dificuldades de aprendizagem a permanecer no curso, gerando um considerável índice de retenções e transferências. Acredita-se, ainda, que tais concepções e atitudes dificultam a redefinição de ações que possam contribuir para a permanência estudantil, vez que essas ações dependem, em grande parte, da mudança de postura, normas e condução do processo educativo, a partir do que Araújo e Rodrigues (2012) denominam de compromisso ético-político assumido por docentes e discentes numa prática integradora.

As seguintes situações, verificadas no Campus do IFNMG onde foi realizada a pesquisa, ilustram alguns dos aspectos indicados como hipótese no projeto. Primeiramente, a fala do professor já apresentada nesta introdução. Segundo, uma outra situação que também foi verificada nesse processo de revisão das normas avaliativas já relatado nesse capítulo e que corrobora a hipótese formulada: nesse processo amplo de discussão entre professores, representantes dos alunos e outros profissionais a fim de redefinir as normas referentes ao processo de avaliação da aprendizagem, a progressão parcial, que permite ao estudante cursar a série seguinte ao mesmo tempo em que cumpre as dependências em horário extra, foi amplamente discutida, sendo defendido pela maioria dos docentes e estudantes (e assim definido) que, ao reprovar em mais de uma disciplina, o estudante deve cursar toda a série novamente, o que tem como consequência um considerável percentual de retenção. Além disso, foi definida a realização de dois simulados anuais, compreendendo 20% da nota total do ano letivo para cada disciplina. Somente três anos depois as disciplinas técnicas passaram a fazer parte do simulado. Ambas as práticas tiveram como principal argumento a preparação dos alunos para a realidade, o mundo externo competitivo e preparação para exames de ingresso no Ensino Superior.

Apresentado esse panorama sobre a construção do objeto de pesquisa, verificam-se os seguintes princípios que nortearam seu desenvolvimento: a evasão escolar consiste numa manifestação das desigualdades sociais na escola; e a organização do processo pedagógico tem um peso considerável, significativo sobre esse fenômeno.

A evasão escolar, segundo Dore e Lüscher (2011), tem sido associada a uma diversidade de situações, que passam pela retenção e repetência, saída da instituição ou do sistema de ensino, a não conclusão do nível de ensino e até mesmo o abandono da escola com posterior retorno do estudante, e ainda se refere aos estudantes que nunca ingressaram em determinado nível de ensino previsto na educação compulsória. Esse fenômeno está associado a múltiplas causas e fatores que devem ser compreendidos tanto no contexto do sistema educacional e da instituição de ensino, quanto no contexto socioeconômico, cultural (FRITSCH, 2017) e das políticas educacionais que o definem.

No cenário educacional brasileiro, a ampliação do acesso à Educação Profissional (EP) foi acompanhada pelo problema da evasão estudantil, afetando fortemente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no País, especialmente com as mudanças ocorridas a partir de 2008, ano de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Desde então, houve um amplo reordenamento das instituições de ensino técnico no Brasil, uma expansão sem precedentes de instituições de Educação Profissional e um crescimento substantivo de matrículas nessa Rede.

Os holofotes dos Institutos Federais se voltaram para a evasão escolar quando o Tribunal de Contas da União (TCU) decidiu realizar uma auditoria¹ que investigou, dentre outras questões, o fenômeno da evasão e medidas para reduzi-la (TCU, 2013). O relatório de auditoria operacional do TCU identificou, para os ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011 dos cursos integrados, subsequentes² e Proeja³,

¹ Relatório de Auditoria nº TC026.062/2011-9 TCU e Acórdão nº 506/2013 entre TCU e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Ministério da Educação (TCU, 2013).

² Há três possibilidades de oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: (I) No curso subsequente, o estudante concluiu o Ensino Médio antes de ingressar na Educação Profissional; (II) no curso concomitante, o estudante cursa o Ensino Médio em outra instituição ou em um curso distinto da EP na mesma instituição de ensino; já o (III) Ensino Médio integrado, oferecido a quem tenha concluído o Ensino Fundamental, compreende um projeto único de formação propedêutica e profissional, na mesma instituição de ensino e com matrícula única no curso.

³ O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) constitui uma das ofertas de Educação Profissional integrada, podendo ser ofertado a estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental - EF (nesse caso verifica-se uma integração entre o EF e uma qualificação profissional) ou a estudantes que já concluíram o EF (integração entre o Ensino Médio e habilitação profissional), ambos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

respectivamente: 46,8%; 31,4% e 37,5% de taxas de conclusão; 6,4%; 18,9% e 24% de alunos evadidos e 44,4%; 49,3% e 37,9% de alunos ainda em curso. O percentual de alunos em curso sugere um alto índice de retenção, cujos alunos nessa situação, segundo o relatório, são os mais propensos a evadir (TCU, 2013), bem como pode indicar a situação em que estudantes abandonam a escola sem formalizar a solicitação de transferência ou cancelamento de matrícula.

Essa situação pode ser verificada, por exemplo, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária (IFNMG/Campus Januária), instituição onde foi desenvolvido o estudo empírico desta pesquisa. Um estudo de Cotrim-Guimarães e Dore (2018) sobre evasão escolar no Ensino Médio integrado da instituição identificou que os alunos ingressantes em 2014 nos cursos técnicos em Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente, todos integrados ao Ensino Médio, apresentaram o seguinte percentual de evasão, respectivamente: 49,3%; 26,7% e 42,6%. Nesse caso, os índices de retenção também foram verificados e fortemente associados à evasão dos estudantes, que se configura, principalmente, pela transferência para outras instituições de ensino da região que ofertam apenas o Ensino Médio regular. É o que pode ser observado pela fala do professor, apresentada no início da introdução: no Ensino Médio integrado verificam-se, principalmente, estudantes que deixam a instituição e se transferem para o Ensino Médio regular em outras instituições.

O problema da evasão, especialmente no Ensino Médio integrado, requer, portanto, um estudo aprofundado, considerando o que Dore (2013, s/p) denomina de “multiplicidade de situações que envolvem o trânsito de estudantes no interior do sistema de ensino”. Isso porque esse fenômeno compreende uma gama de perspectivas e fatores, incluindo o percurso e as condições socioeconômicas dos estudantes, ambiente cultural familiar e acesso ao capital cultural e social, aspectos individuais, escolares, dentre outros. Sendo assim, demanda também soluções complexas e que envolvam diversos agentes sociais que compõem o processo pedagógico.

Todavia, conforme aponta Tinto (1993), esse múltiplo e complexo problema requer alguns cuidados e observações em sua análise, pois há certa confusão quanto à variedade de formas de evasão e às causas que levam os estudantes a evadir. É importante fazer essa distinção e também se atentar às características específicas das instituições de ensino e de cada tipo e modalidade de curso, e como elas afetam esse problema. O autor também afirma que as lacunas na compreensão do fenômeno da evasão e nas estratégias para a permanência são resultados de

uma tendência, por parte dos pesquisadores, em ignorar ou confundir as diferentes formas de evasão e minimizar o papel da instituição nesse processo.

Nesse contexto, quanto aos estudos⁴ sobre evasão e permanência na Educação Profissional no Brasil, pode-se averiguar que grande parte tem centralizado sua discussão na compreensão das causas e aspectos pontuais relacionados ao fenômeno. Verifica-se que muitos estudos abordam esse fenômeno de forma generalizada, desconsiderando que diferentes níveis de ensino, tipos de cursos e outras características apresentam, também, diferentes perspectivas e abordagens. Por exemplo, no que se refere à Educação Profissional, que contempla diferentes tipos de oferta e organização pedagógica para diferentes públicos⁵, muitos estudos sobre evasão adotam uma análise geral, sem distinguir as especificidades de cada tipo de curso e público atendido. Desconsideram, assim, que os resultados que se aplicam aos jovens e adultos que fazem o curso técnico subsequente, nem sempre são pertinentes aos adolescentes que cursam o Ensino Médio integrado. Apesar disso, as conclusões apresentadas nesses estudos dizem respeito à Educação Profissional como um todo e acabam servindo de referência para outros estudos e proposições, seja qual for o tipo de curso em vista.

Quando os estudos centralizam sua análise e discussão em um determinado tipo de curso técnico, em sua maioria são direcionados ao ensino técnico subsequente ou ensino integrado para jovens e adultos, que é o caso do Proeja. Ainda são poucos os estudos sobre evasão no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Um outro aspecto pouco aprofundado nos estudos sobre evasão se refere à sua relação com as desigualdades sociais. Na visão de Bernard (2015; 2016), a evasão escolar compreende um fenômeno socialmente desigual, que deve ser considerado como construção histórica e social. Entretanto, muitos estudos sobre o fenômeno se atêm à construção de um perfil dos estudantes evadidos e na identificação de causas e fatores relacionados ao problema, dentre eles as condições socioeconômicas e percursos dos estudantes, mas nem sempre analisados de forma articulada ou profunda. Pelo contrário, Bernard (2016) ressalta que os diversos fatores relacionados à evasão devem ser analisados de forma articulada, já que o ambiente social em que o estudante está inserido encontra-se diretamente associado à composição social da escola que ele frequenta. Assim, segundo o autor, o risco de abandono pode ser intensificado por clima e práticas escolares indiferentes ou contrárias às necessidades dos alunos.

⁴ Conforme verificado nas bases “repositorio.ufmg.br”; scielo.br; e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>), para os filtros “evasão escolar” e “permanência escolar” ou “permanência na escola”.

⁵ Cf. notas 2 e 3 deste capítulo.

A análise da relação entre desigualdades sociais e evasão escolar, nesse estudo, tem como referência as contribuições teóricas de importantes estudiosos das relações entre desigualdades sociais e a organização da escola na sociedade capitalista, especialmente Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu e François Dubet. O primeiro denunciou as desigualdades na escola do seu tempo, demonstrando a dualidade presente entre escolas do tipo profissional, voltadas à formação prática e imediatista, e a escola formativa. As reflexões de Gramsci têm influenciado estudos e discussões sobre a educação pública brasileira, especialmente o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, reconhecidamente marcados pela dualidade entre formação geral e profissional.

A relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares foi profundamente analisada por Pierre Bourdieu, cujos estudos contribuíram para desmascarar a ideologia do dom e da meritocracia, superando a percepção das desigualdades escolares simplesmente como frutos de diferenças naturais entre os indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Essa relação também tem sido estudada por importantes sociólogos contemporâneos, como François Dubet, que tem discutido, principalmente, a questão da igualdade de acesso e da ideologia do mérito no contexto da escola democrática atual.

Esses autores, entretanto, não aprofundam a relação entre desigualdades sociais e evasão escolar. É inegável, porém, a contribuição desses estudos para a análise do fenômeno da evasão na Educação Profissional brasileira, que aqui está sendo considerado como uma das manifestações das desigualdades sociais na escola.

Dessa forma, a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares consiste no referencial que norteia as discussões e análises desenvolvidas nesse trabalho. A evasão escolar, suas dimensões, aspectos e relações são constituídos no contexto de uma escola contraditória, que expressa “(...) uma multiplicidade de interesses e movimentos efetivados no plano social e político” (OLIVEIRA, 2012, p. 96), já que no seu interior se dão as lutas e conflitos entre os diferentes grupos sociais pelos projetos educativos que atendem aos seus interesses (DORE SOARES, 1997; OLIVEIRA, 2012).

Assim, o problema da evasão escolar toma forma no contexto da organização do processo pedagógico, cuja dimensão pedagógica, segundo Araújo e Rodrigues (2012), está subordinada a uma dimensão política, de forma que o posicionamento e atitude assumidos pela instituição de ensino e pelos profissionais da educação são fatores decisivos das práticas educativas e suas consequências. Dessa forma, compreender profundamente essas relações e como elas se constituem e afetam a organização e práticas nas instituições de ensino é crucial

para a proposição de medidas efetivas em direção à permanência dos estudantes e, principalmente, a uma educação de qualidade para todos. Especialmente na Educação Profissional Técnica de nível médio, tão marcada pelas tensões e contradições que perpassam do âmbito conceitual ao político, e quanto ao Ensino Médio integrado, que carece de estudos específicos e mais propositivos sobre a questão da evasão e permanência.

Sendo assim, esta pesquisa se propôs ao estudo da relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência no Ensino Médio integrado, sob a perspectiva da organização do processo pedagógico no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Campus Januária.

Por fim, ressaltamos que alguns estudos recentes (Cf. Carmo, 2016; 2018) têm apresentado uma abordagem mais propositiva, centralizando suas discussões na questão da permanência e êxito, em contraposição ao enfoque na evasão escolar. Neste estudo, concordamos quanto à necessidade de se avançar em relação à abordagem do problema da evasão escolar, mas entendemos que uma análise profunda desse fenômeno é parte indissociável de um estudo que se propõe, para além de uma mera compreensão, direcionar ações que possam aprimorar a permanência e êxito dos estudantes no Ensino Médio integrado. Ou, como afirma Tinto (1993), referência mundial para os estudos dessa temática, o desafio para as instituições em relação à permanência consiste não apenas em compreender as complexas causas da evasão, mas também buscar uma base e estratégias significativas para a permanência dos estudantes. O próprio Tinto (2005), em referência às suas mais de três décadas dedicadas ao estudo da evasão, apresenta em seus estudos (Cf. Tinto, 2002, 2005, 2012, dentre outros) mais recentes um enfoque nas estratégias e programas favoráveis à permanência dos estudantes. Mas essas proposições se deram a partir de um amplo e profundo estudo das teorias, raízes e padrões da evasão, especialmente no início da sua carreira (Cf. Tinto, 1993).

Assim, esse estudo apresenta como **objetivo geral:** analisar a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência no Ensino Médio integrado de um Instituto Federal, considerando a organização do processo pedagógico e suas implicações na decisão do estudante permanecer ou não no curso.

E como **objetivos específicos:**

- Aprofundar o estudo sobre a relação entre desigualdades sociais, escolares e evasão na Educação Profissional, considerando os interesses, embates e relações que compõem a escola na sociedade capitalista.

- Analisar a relação entre as condições socioeconômicas e evasão escolar a partir do perfil dos estudantes concluintes e evadidos de cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária.
- Conhecer as concepções e percepções de docentes e outros profissionais da educação do IFNMG e Campus Januária quanto ao fenômeno da evasão escolar, suas múltiplas dimensões, fatores e relações.
- Conhecer as percepções de estudantes evadidos dos cursos integrados do IFNMG/ Campus Januária quanto ao fenômeno da evasão escolar, suas causas, dimensões e relações com as desigualdades sociais e escolares.
- Identificar os fatores e processos que, segundo as percepções de estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, contribuíram para sua permanência e conclusão do curso integrado.

2. JUSTIFICATIVA

O problema da evasão escolar, em sua diversidade e complexidade, apresenta múltiplos fatores (individuais, escolares, internos e externos à instituição) e dimensões que demandam uma análise aprofundada e articulada, sem desconsiderar as relações, projetos educativos e interesses que travam sua luta no interior da escola.

Trata-se de um tema relevante, especialmente pela grande defasagem de estudos sobre o assunto, já que no Brasil ainda são poucas as pesquisas sobre evasão na Educação Profissional (LÜSCHER; DORE, 2011; DORE; SALES; CASTRO, 2014), ainda que este número esteja em crescimento na última década. Além disso, as informações e os indicadores que esses estudos apresentam se encontram, geralmente, associados a dados quantificáveis, possibilitando apenas uma análise instrumental que, por sua vez, não permite uma abordagem da realidade social mais complexa (FIGUEIREDO; SALLES, 2017). São poucos, por exemplo, os estudos relevantes que aprofundam a relação entre desigualdades sociais e evasão escolar ou que discutem o problema a partir da organização do processo pedagógico e suas implicações para a decisão do estudante permanecer ou não no curso. A maioria dos trabalhos sobre abandono escolar se limitam à construção de um perfil dos estudantes evadidos e na explicação de causas e fatores relacionados ao problema, considerando uma diversidade de perspectivas e dimensões, mas sem esclarecer a relação entre elas ou mesmo apontar possibilidades para sua superação.

Os estudos e as orientações sobre evasão têm destacado, principalmente, os fatores individuais - também associados aos fatores sociais e familiares, e os fatores internos e externos às instituições. Entretanto, nem sempre têm demonstrado de forma clara a articulação existente entre cada uma dessas dimensões na organização do processo pedagógico. Elas são tratadas como se fossem aspectos isolados e pontuais que podem ser enfrentados a partir de medidas unilaterais, desconsiderando a complexidade do fenômeno e do sistema educacional em meio a interesses, embates e relações que compõem a escola na sociedade capitalista. Alguns estudos mais atuais têm se destacado em relação à temática, contemplando uma abordagem propositiva com enfoque na permanência e êxito, o que representa um avanço considerável para essa modalidade da educação.

Todavia, o que esta tese apresenta é uma análise mais articulada das desigualdades sociais e escolares, que têm se manifestado na instituição escolar, dentre outros, pela evasão, e que carece de uma compreensão mais aprofundada, especialmente no contexto da Educação Profissional técnica de nível médio e, mais especificamente, no Ensino Médio integrado. Para tanto, compõem essa análise as questões relacionadas à permanência, principalmente dentre

aqueles estudantes em situação de risco para evasão. Evasão e permanência não podem ser tratadas de forma antagônica ou como reflexo um do outro (“sair não é a imagem espelhada de ficar”, como ressaltam Carmo, Arêas e Lima (2018), citando Vincent Tinto). Mas integram um mesmo tecido social que compõe o espaço escolar e seus processos pedagógicos e, por isso, requerem uma análise também articulada.

No que se refere, especificamente, aos Institutos Federais (IF's), o problema da evasão se acentua no Ensino Médio integrado, modalidade de ensino que teve sua oferta consideravelmente ampliada no País, desde a criação dos IF's, que devem destinar pelo menos 50% de suas vagas a esse tipo de curso (Lei Federal nº 11.892/2008). A partir da democratização e ampliação do acesso à Educação Profissional, principalmente na forma integrada ao Ensino Médio, verifica-se, também, um significativo aumento dos índices de evasão, já que “a evasão na escola média geral ou na modalidade profissionalizante vincula-se ao maior ou ao menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino” (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 150). Mas a maioria dos estudos sobre evasão se refere à Educação Básica regular, havendo lacunas no exame do fenômeno na Educação Profissional, especialmente quanto à forma integrada ao Ensino Médio. Por isso esse estudo considera as especificidades das diferentes formas de oferta da Educação Profissional de nível médio, mas mantém-se focado no Ensino Médio integrado, de forma a possibilitar proposições mais efetivas no enfrentamento do problema e em direção à permanência e êxito dos estudantes neste tipo de ensino.

Além disso, o Ensino Médio integrado, especificamente, e a Educação Profissional, em geral, apresentam em seu projeto formativo uma dualidade de seus objetivos e sua organização, tão destacada por Gramsci (2004b), que contribui para confirmar ou acentuar as desigualdades sociais e escolares presentes no processo pedagógico. Marcada por conflitos e contradições, a Educação Profissional apresenta, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de interesses e uma gama de possibilidades. De um lado, segundo Ramos (2005), verifica-se uma formação focada no mercado de trabalho (de forma a atender os interesses do mercado, do Capital, ou em conformidade com exames vestibulares e outros processos seletivos), de outro, a possibilidade de uma formação focada nos sujeitos (numa perspectiva de integração entre trabalho, ciência e cultura).

Esse cenário, por si só, já justifica a realização desta pesquisa; e sua relevância no campo educacional, tanto social quanto política, se relaciona às possibilidades de ampliar a análise do problema sob uma nova perspectiva, em que a escola, para além da reprodução das

desigualdades sociais, se constitui num espaço de luta pela hegemonia, num local de conflitos e contradições que expressam, segundo Oliveira (2012), uma realidade mais ampla do que se pode enxergar.

Assim, esse trabalho se justifica pela possibilidade de elucidar o fenômeno da evasão na Educação Profissional, especialmente no Ensino Médio integrado, aprofundando e redirecionando o debate sobre o problema e, dessa forma, contribuindo para identificar estratégias mais propositivas e efetivas em direção à permanência dos estudantes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Desigualdades sociais na escola democrática: contribuições Gramscianas para a análise.

As reflexões de Gramsci a respeito da democratização do acesso à escola e da questão da dualidade escolar, bem como sua proposta da escola unitária, são fundamentais para se compreender a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, especialmente na Educação Profissional. No cenário educacional brasileiro, as reflexões de Gramsci contribuíram consideravelmente, nos anos 80, para a formulação dos projetos em defesa da educação pública (DORE, 2006); (Cf. SAVIANI, 1992). Suas reflexões também se tornaram uma importante referência para os estudos e proposições para a Educação Profissional no País, especialmente nos anos 2000, período marcado pela reforma dessa modalidade da educação no contexto do neoliberalismo e, posteriormente, pela nova configuração do Ensino Médio integrado, em meio à perspectiva de um governo democrático popular.

Ainda antes do período do cárcere, Gramsci “acusou a escola de ser um ‘privilégio’ das elites e criticou sua forma dualista de organização” (DORE SOARES, 1997, p. 391), já que o proletariado era excluído da escola média e superior de cultura, sendo a ele destinados os institutos técnicos e profissionais. No período do cárcere, a escola ganha força em suas reflexões como um centro de organização de cultura, como explica Dore (DORE SOARES, 1997; DORE, 2007): as reflexões iniciais de Gramsci a respeito da questão da cultura e da elevação da consciência dos trabalhadores quanto ao seu valor histórico, direitos e deveres, têm as revistas (e.g. GRAMSCI, 1916), e não a escola, como referência para as atividades educacionais. No cárcere, quando apresenta uma análise mais madura e complexa das relações entre sociedade política e sociedade civil no Estado capitalista, é que Gramsci esclarece a importância da escola para a organização cultural, bem como formula a proposta da escola unitária, opondo-se ao dualismo escolar, que se configura numa clara expressão das desigualdades sociais.

Para Gramsci (2004b), a escola existente no seu tempo passou por uma profunda crise de tradição cultural e de concepção de vida e de homem, possibilitando uma predominância das escolas profissionais sobre a escola formativa. A primeira, voltada à formação prática e imediatista; a segunda, descrita por Gramsci (2004b) como “algo desinteressado”, ou seja, cuja aprendizagem não se voltava a uma “finalidade prático-profissional”, mas ao “desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia (sic) moderna” (p. 46). Em sua análise sobre a democratização da escola, ele concluiu que essa tendência se deu em virtude da multiplicação

das escolas do tipo profissional, contribuindo para uma falsa impressão de democratização. Pelo contrário, essas escolas profissionais se configuravam cada vez mais como escolas especializadas e organizadas de forma a fixar e cristalizar as divisões em grupos sociais.

Era necessário aos grupos dominantes formular políticas voltadas à ampliação do acesso à escola, como parte do projeto burguês para a conquista da hegemonia. Hegemonia que, segundo Gramsci (1984), pressupõe que os interesses e tendências dos grupos sobre os quais será empreendida sejam levados em consideração, que se forme “certo equilíbrio de compromisso” (p.33), ainda que o grupo dirigente tenha que fazer sacrifícios de “ordem econômico-corporativa” (Ibid.). Bem como, o desenvolvimento industrial, seja na cidade ou no campo, demandou um novo tipo de intelectual urbano, o que possibilitou o desenvolvimento da escola técnica, ao lado da escola clássica, configurando um esquema racional: “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2004b, p. 33).

Nesse cenário, verifica-se a difusão da instrução primária e a ampliação do acesso aos graus intermediários de escolaridade, servindo para criar uma ampla base para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais (GRAMSCI, 2004b). Mas, segundo Dore Soares (1997), “ao pretenderem definir a qualificação profissional do indivíduo desde o seu ingresso na escola, essas escolas contribuíam para perpetuar as diferenças sociais, conservando nas classes subalternas as suas funções tradicionais: dirigidas, classes instrumentais” (p. 409). De um lado, a escola para a elite, que não precisa se preocupar com a preparação para o futuro profissional e, do outro, as escolas profissionais especializadas, destinadas aos alunos cujas atividades profissionais são predeterminadas.

Esse projeto burguês de democratização do acesso à escola buscou fortalecer a ideologia da igualdade social, possível numa escola tida como aberta e democrática e pela qual um público cada vez maior passa a confiar nas possibilidades de “subir na vida” por meio da escola, embora sua estrutura ganhe diferenciações internas sempre mais profundas, de modo a garantir sua seletividade. Aparentemente aberta e democrática, mas internamente diferenciada e excludente, como explica Gramsci (2004d), a escola elementar e média é a escola popular e da pequena burguesia, sendo que a maioria dos seus estudantes não chegará à universidade, que é a escola da classe dirigente propriamente dita.

Assim é que a escola se tornou pública, gratuita e laica, bem como converteu o trabalho numa referência para seu programa, configurando-se num “terreno de mediação da disputa hegemônica” (DORE SOARES, 2000, p. 38). E por esse motivo, as reflexões de Gramsci

demonstram que a escola, ainda que resultante do processo histórico de desenvolvimento do capitalismo, não se constitui num espaço de pura reprodução de interesses dos grupos dominantes, pelo contrário, a escola também incorpora reivindicações históricas e conquistas das lutas populares (DORE SOARES, 1997).

Se, por um lado, tais concessões visam a garantir a hegemonia burguesa, por outro, elas confirmam o fato de que o movimento operário logrou impor à classe dominante um redirecionamento das suas concepções educacionais, abrindo espaços para a penetração de idéias (sic) nascidas no campo socialista (DORE SOARES, 2000, p. 450).

Em lugar de ficar esperando o capitalismo ruir devido às suas contradições internas, é justamente no interior das contradições da sociedade civil, incluindo a escola, que Gramsci propõe atuar estrategicamente para transformar a sociedade. Isso porque o autor (GRAMSCI, 2004c) compreende o Estado para além do aparelho de governo, mas contemplando, também, a sociedade civil ou “aparelho privado de hegemonia”, superando, assim, o conceito unilateral de Estado. Pela concepção gramsciana, o conceito de Estado leva em consideração as mudanças nas relações de força em virtude da organização e politização das classes subalternas. Nesse contexto, Estado compreende sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 2004a; 2004b; 2004c), sendo essa última compreendida no “sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2004c, p. 225).

Isso posto, num exercício de “estímulo ao pensamento”, Gramsci (1984; 2004c) se apropria de elementos da guerra militar para fazer uma análise do que ele denomina “luta política”. Esta é por ele considerada “muitíssimo” mais complexa que a guerra militar, já que não basta que determinado objetivo estratégico seja alcançado, e sim que a luta continue no terreno político e da “preparação militar”. Nos Estados mais avançados, onde a sociedade civil também se apresenta como estrutura complexa, as superestruturas são como o “sistema de trincheiras”. As funções táticas, mais que as estratégicas, ganham terreno na arte e ciência política (GRAMSCI, 1984; 2004e). Vê-se, então, no campo político, uma passagem da guerra de movimento ou guerra manobrada à guerra de posição, que requer uma concentração da hegemonia e, por isso, um governo mais “‘intervencionista’, que mais abertamente tome a ofensiva contra os opositores e organize permanentemente a ‘impossibilidade’ de desagregação interna: controles de todo o tipo, políticos, administrativos, etc, reforço das ‘posições’ hegemônicas do grupo dominante, etc” (GRAMSCI, 2004c, p. 255).

Assim, tomando a analogia feita pelo próprio Gramsci (1984), de que “um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente no **tempo de paz**” (p. 92. Grifos nossos), compreende-se porque a escola é examinada por ele como uma “trincheira” da sociedade civil. Nos regimes representativos, leva-se em alta conta a “eficácia e capacidade de expansão e de persuasão das opiniões de alguns (...)” (Ibid., p. 88). Mas como se formam as opiniões?

As idéias (sic) e as opiniões não “nascem” espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, um grupo de homens ou inclusive uma individualidade que as elaborou e apresentou sob a forma política de atualidade (GRAMSCI, 1984, p. 88).

Nesse sentido, a escola se configura como “centro difusor do conteúdo ético do Estado” (DORE SOARES, 2000, p. 469), ou seja, exerce a função educativa de elevar o nível cultural e moral da grande massa da população em correspondência às “necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes” (GRAMSCI, 2004c, p. 284). Por outro lado, a escola também consiste no “eixo de organização cultural da classe trabalhadora” (DORE SOARES, 2000, p. 469-470). Se, por um lado, as classes dominantes têm na escola um espaço para criação de consenso e para a qualificação dos trabalhadores para atender as demandas das atividades produtivas, por outro lado, para as grandes massas da população a escola compreende um espaço de acesso ao conhecimento e elevação cultural, elementos indispensáveis para o fortalecimento de suas lutas pela emancipação social e política (DORE SOARES, 2000). Para Gramsci, as relações que se verificam entre educador e aluno não são concebidas exclusivamente na escola, mas “como uma relação pedagógica mais ampla, existente em todo o organismo social, uma relação de hegemonia” (Ibid., p. 470).

Assim, a escola existente reúne incertezas, contradições e determinadas condições que justificam as dúvidas e críticas a ela direcionadas. Entretanto, conforme afirma Nogueira (2000), nos deparamos com um “paradoxo: tudo está difícil no campo da educação, mas é impossível visualizar saídas que não passem por ela [escola]” (p. 13).

Dessa forma, como meio de enfrentamento da dualidade escolar e das desigualdades próprias à sociedade capitalista, Gramsci formulou o conceito de escola unitária, uma proposta que se desenvolve em direção à luta pela hegemonia “(...) de um novo grupo social cujo objetivo político é a realização da igualdade social” (DORE, 2007, p. 80). Essa escola única, “inicial, de cultura geral, humanista, formativa” (GRAMSCI, 2004b, p. 33), se propõe a equilibrar “(...)de

modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Ibid.). Para tanto, apresenta como tarefa a inserção dos jovens na atividade social, após elevá-los a um determinado grau de capacidade e maturidade e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa, em direção à criação intelectual prática (GRAMSCI, 2004b).

A escola unitária se opõe ao dualismo escolar porque se distingue como uma escola para todos, uma formação geral e profissional equilibrada, de forma que todos possam desenvolver competências técnicas e políticas. Essa formação possibilita, ao mesmo tempo, a inserção no mundo da produção e uma sólida formação geral, capaz de preparar os estudantes para decidir e participar dos projetos sociais e políticos da sociedade (GRAMSCI, 2004b).

Segundo as diretrizes estabelecidas por Gramsci (2004b) para a escola unitária, as funções de educar e formar as novas gerações ficariam a cargo do Estado, deixariam de ser privadas para se tornarem públicas. As demais diretrizes referem-se à organização prática da escola, que deveria contemplar a ampliação do corpo docente, dos prédios, materiais científicos, espaços educativos, etc., além daquelas relacionadas às questões curriculares e acadêmicas.

Com a organização acadêmica “vivificada” a partir da escola unitária, ainda como enfrentamento das desigualdades sociais, Gramsci (2004b) propõe que sejam construídos mecanismos para o desenvolvimento das capacidades individuais da massa popular, até então sacrificadas por erros e tentativas sem perspectivas. Isso porque Gramsci não desconsidera a existência de diferentes realidades e percursos dos estudantes de famílias pertencentes aos grupos sociais dominantes e dos estudantes oriundos dos grupos subalternos. A sua própria experiência escolar foi marcada por obstáculos e desafios inerentes à sua condição social e econômica e pela falta de boas oportunidades de estudo (Cf. FIORI, 1979). São diferenças que acabam tornando o processo de aprendizagem mais lento para os filhos dos grupos sociais subalternos, já que, em geral, não apresentam elementos, noções, aptidões que compõem a trajetória anterior e concomitante à escola e que, por sua vez, facilitariam a carreira escolar. Quais são esses elementos, na visão de Gramsci?

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade,

já absorveram — antes dos seis anos — muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar (GRAMSCI, 2004b, p. 37-38).

Assim, ao tratar do acesso das massas mais amplas à escola média, Gramsci (2004b) observa a existência de vantagens para os estudantes oriundos das famílias tradicionais de intelectuais, que possuem orientações e hábitos familiares que facilitam seu desempenho escolar. Quanto aos estudantes dos grupos subalternos, o autor ressalta as dificuldades de adaptação, a complexidade e até mesmo o sofrimento relacionados à disciplina e ao trabalho intelectual e muscular-nervoso demandado pelos estudos, e acentua que estudar é trabalhoso e cansativo, requer esforço, adaptação e por vezes até sofrimento.

Esses aspectos sublinhados por Gramsci (2004b) expressam as desigualdades sociais entre os estudantes. Por um lado, a ampliação do acesso das massas à escola tende a afrouxar e facilitar as atividades escolares, gerando certo “empobrecimento” do ensino. Além disso, torna-se cada vez mais problemática a formação dos alunos que não têm ajuda intelectual fora da escola, no ambiente familiar, e que acabam se formando apenas por meio dos estudos e orientações nas aulas. Por outro lado, ressalta Gramsci, crianças de famílias tradicionais de intelectuais superam com mais facilidade o processo de adaptação, já que apresentam vantagens sobre seus colegas, orientadas por hábitos familiares, acesso a um regime alimentar adequado, dentre outros aspectos:

Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): vêem (sic) o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque” (GRAMSCI, 2004b, p.52).

Os elementos e as condições que conferem às elites e aos grupos de intelectuais certa vantagem em relação aos grupos subalternos devem ser criados na organização interna da escola unitária. Além do que, é necessária a criação de uma rede de creches e instituições que deem suporte às crianças mesmo antes da idade escolar. Dessa maneira, Gramsci (2004b) compreende que a escola poderia “abarcas todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (p. 36). Ele estava ciente, entretanto, de que a escola unitária não seria implementada para todos de uma única vez. Por isso, propôs que, inicialmente, ela fosse ofertada a grupos restritos de jovens escolhidos por meio de concurso ou indicados por instituições idôneas. Também defende que a escola unitária desenvolvesse os elementos necessários à construção de uma nova concepção

de mundo, que entrasse em luta contra as concepções tradicional e socialmente determinadas (concepções folclóricas). Além disso, reconhece que a organização do trabalho cultural na escola unitária poderia se dar a partir de um primitivo centro de cultura, como um embrião, uma molécula, considerando, também, iniciativas experimentais e transitórias, mas que poderiam ser absorvidas no esquema geral. Gramsci demonstra, assim, que a formação de uma consciência unitária e o desenvolvimento cultural das massas têm como ponto de partida o espaço escolar, constituído na própria sociedade capitalista, espaço este onde se dão as lutas e os embates entre as diferentes concepções de mundo e os diferentes grupos sociais na luta pela hegemonia.

Assim, Gramsci não desconsidera que a organização escolar seja resultante do processo histórico de desenvolvimento do capitalismo, mas, ao mesmo tempo em que parte da escola existente, propõe superá-la de forma dialética. Ou como afirma Dore Soares (1997) a partir da análise da concepção gramsciana de Estado e sociedade civil: “A realidade nos é adversa, mas é nesta realidade que precisamos atuar, se quisermos transformá-la” (p. 38). Reconhecer essa realidade e tê-la como ponto de partida para a transformação é uma pretensiosa tarefa nesse processo, pretensão esta de um “político em ato” voltado à criação de “novas relações de forças”:

O político em ato é um criador, um suscitador, mas **não cria a partir do nada** nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos. Toma como base a **realidade efetiva**: mas o que é esta realidade efetiva? Será algo estático e imóvel, ou, ao contrário, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio? (GRAMSCI, 2004c, p. 35. Grifos nossos).

É claro que não se pode desconsiderar que a análise feita por Gramsci se encontra relacionada ao novo contexto social que se desenha a partir do fim do século XIX. Mas seja no tempo de Gramsci ou no tempo atual, a luta pela educação pública e democrática não se encerra simplesmente quando do acesso das massas populares à escola. Essa asserção gramsciana foi tomada por importantes pesquisadores brasileiros, especialmente na década de 80, período fecundo para as reflexões e proposições sobre a educação pública no Brasil. Nesse cenário, destaca-se a análise de Dermeval Saviani quanto à relação entre escola, sociedade e democracia, que desde então tem influenciado importantes propostas e estudos sobre a temática no País. As reflexões e formulações deste autor sobre as teorias da educação e sua relação com a sociedade

são claramente apoiadas sobre as concepções gramscianas (Cf. SAVIANI, 2007⁶), sendo Saviani reconhecido como pioneiro na introdução de Gramsci no campo educacional brasileiro (MARTINS, 2017).

Corroborando a análise de Gramsci, Saviani (1992) compreende a ampliação do acesso à escola como parte do projeto burguês para consolidação de sua hegemonia. Segundo este último, o direito de todos à educação, princípio que inspirou a organização dos sistemas nacionais de ensino no início do século XIX, decorria do tipo de sociedade inerente aos interesses dessa nova classe que se consolidava no poder, que era a burguesia. É assim que, pautada pelo princípio de homem livre numa sociedade igualitária, a burguesia passou a estruturar os sistemas nacionais de ensino e a defender a escolarização para todos, como forma de converter os servos em cidadãos participantes do processo político e dessa “nova” ordem democrática burguesa. Mas é claro que, como esclarece Saviani (1992), “(...) a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia” (p. 52), já que fomenta os espaços compreendidos por Gramsci como de mediação da disputa hegemônica.

Nesse contexto, Saviani (1992) apresenta uma pedagogia revolucionária crítica que se reconhece como condicionada, mas que também reconhece que essa relação entre educação e sociedade não é unidirecional, mas dialética. Nas palavras do autor: “nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 1992, p. 75). Dessa forma é que o autor, assim como Gramsci, concebe a escola como espaço de superação, em que a desigualdade pode ser “convertida em igualdade pela mediação da educação” (Ibid., p. 87).

Saviani (1992) reconhece a escola, portanto, como uma instituição socialmente determinada pelos conflitos de interesse que caracterizam a sociedade capitalista, mas também reconhece a possibilidade de superação tanto da visão ilusória em relação à escola, típica das teorias não-críticas sobre a relação entre escola e sociedade, quanto da visão de impotência, percebida pelo autor nas teorias que ele denomina de crítico-reprodutivistas. Essas teorias compreendem dois diferentes grupos classificados pelo autor a partir de sua análise sobre a relação entre as teorias da educação e a questão da marginalidade. Grosso modo, o primeiro

⁶ No artigo em questão, Saviani afirma que, “inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual” (SAVIANI, 2007, p. 159).

grupo concebe a marginalidade como um acidente, um desvio da sociedade harmoniosa, cabendo à educação, portanto, a “correção dessas distorções” (SAVIANI, 1992, p. 16). Nesse caso, a educação exerce um importante papel na conformação da sociedade e na construção de uma sociedade mais igualitária. Destacam-se nesse grupo de teorias não-críticas as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista.

O segundo grupo, por sua vez, compreende a sociedade não como um corpo harmonioso, mas como sendo marcada pela divisão de grupos e classes antagônicos, que se relacionam pelo uso da força que se “manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (SAVIANI, 1992, p. 16). Nesse cenário, determinado grupo ou classe se estabelece como grupo dominante, enquanto os demais são relegados à condição de marginalizados. Assim, a marginalidade é compreendida como própria, inerente à estrutura da sociedade e não como um desvio dela. “Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (Ibid., p. 16). E o autor acrescenta que a educação se converte num “fator de marginalização”, vez que reproduz a marginalidade cultural e escolar. Dentre as teorias que, segundo Saviani, compõem o grupo de teorias crítico-reprodutivistas, destacamos os estudos de Bourdieu que, como será discutido mais adiante, são notadamente reconhecidos pelas importantes contribuições quanto à análise da relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares.

Saviani (1997) imputou às teorias crítico-reprodutivistas, especialmente à Teoria bourdieusiana, duras críticas relacionadas ao que chamou de “modo mecânico e unidirecional” (p. 48) como essa teoria concebeu o papel da sociedade sobre a educação, de forma determinista, “eliminando as contradições do interior da escola” (p. 48) e “reduzindo-a a um espaço onde os interesses dominantes se impõem de forma, por assim dizer, absoluta” (p. 48). De fato, como afirma Miguel (2015), “a sociologia de Pierre Bourdieu é frequentemente criticada pelo relevo, que seria excessivo, dado à resiliência dos mecanismos de dominação” (p. 197), especialmente no campo da Sociologia da Educação, dado o impacto da sua obra “A Reprodução” [1970], em coautoria com Jean-Claude Passeron. Essa crítica, que não é uma exclusividade de Saviani, será discutida em capítulo adiante, à luz dos estudos de Nogueira e Nogueira (2002, 2017) e Lahire (1997). Mas cumpre adiantar que, a despeito de tal crítica, as contribuições de Bourdieu são fundamentais para se compreender essa “realidade efetiva”, como denomina Gramsci (2004c), verificada no espaço escolar. Ou como ressalta Miguel (2015, p.199), “uma compreensão dos obstáculos à superação da dominação tal como

apresentada por Bourdieu não leva à resignação ou à acomodação”. Pelo contrário, afirma o autor, essa compreensão está na base de uma ação política transformadora, o que nos leva à afirmação de Gramsci (2004c, p.35) de que,

aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa **continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la** (ou contribuir para isso). (Grifos nossos).

Assim, este estudo não poderia desconsiderar as contribuições de Pierre Bourdieu para a Sociologia da Educação, um dos mais importantes sociólogos das últimas décadas (SCHNEIDER; BEZERRA; CASTRO, 2017), que notadamente influenciou e tem influenciado importantes discussões e pesquisas sobre o cenário educacional brasileiro. Considerado como o sociólogo de referência para os campos de produção cultural, Bourdieu dedicou boa parte dos seus estudos às questões da cultura, incluindo sua relação com o sistema escolar. Na sua análise sobre a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, é possível verificar uma aproximação com o pensamento gramsciano, ainda que Bourdieu tenha afirmado (MARTELETO, 2017) que não consultou a obra desse autor em seus estudos. A despeito disso, alguns estudiosos têm analisado as contribuições desses dois pensadores e verificado uma certa relação entre elas, ainda que sob diferentes perspectivas. Essas aproximações entre Gramsci e Bourdieu também indicam a pertinência de se considerar seus estudos na análise dessa relação entre desigualdades sociais e escolares na Educação Profissional brasileira, o que inclui o fenômeno da evasão escolar, objeto de estudo desta tese de doutorado.

Tais aproximações giram, principalmente, em torno dos conceitos de cultura e dominação, hegemonia e violência simbólica, abordados por Gramsci e Bourdieu a partir de ênfases e perspectivas distintas, mas nem por isso antagônicas, ou como dizem Schneider, Bezerra e Castro (2017), talvez complementares. É o que pode ser verificado quando o primeiro analisa as concepções de mundo das massas populares, considerando o contraste entre o pensar e o agir, ou seja, nas palavras do próprio Gramsci (2004a, p. 97), considerando “a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva (...)”. O autor compreende que as massas populares, na condição de grupo social, têm sua própria concepção de mundo, mesmo que embrionária, mas “toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua. E a afirma verbalmente, e também acredita segui-la (...)” (Ibid.). Por sua vez, Bourdieu também verificou dentre as classes desfavorecidas o reconhecimento da cultura dominante

como legítima e superior, elaborando, assim, seu conceito de violência simbólica. Além disso, o autor elaborou o conceito de *habitus* como um sistema de disposições próprias do meio e posições sociais dos sujeitos e que por eles são incorporadas, o que revela mais uma aproximação entre estes dois estudiosos pois, de certa forma, Gramsci antecipa Bourdieu quanto à questão do capital cultural e da aquisição de um *habitus* (não necessariamente nestes termos) que influencia o desempenho dos estudantes na escola, como verificaram Fidalgo, Souza e Moreira (2017).

Para Burawoy (2012), enquanto Bourdieu apresenta um conceito de *habitus* caracterizado por uma dominação simbólica que é internalizada, que “(...) se instala no inconsciente por meio das sedimentações acumuladas de estrutura social” (BURAWOY, 2012, p. 203), Gramsci apresenta uma noção de hegemonia baseada no consenso, pois “(...) acreditava que os trabalhadores colaboram ativa, deliberada e conscientemente na reprodução do capitalismo; eles consentem em uma dominação definida como hegemonia” (Ibid.).

Sobre essa questão, Schneider, Bezerra e Castro (2017) compreendem que, reconhecendo que a hegemonia opera não apenas no nível da consciência ou da representação, Gramsci também assinalava a sua atuação “inconsciente”, aproximando-se das ideias de Bourdieu quanto à internalização. Todavia, Burawoy (2012) esclarece que a ideia de hegemonia de Gramsci não se assenta sobre o conceito de mistificação ou desconhecimento, pelo contrário, se assenta principalmente sobre o racional, que é a base cognitiva do consentimento. Como afirma Gramsci (2004b), por meio da ação dos intelectuais, considerados por ele como os “prepostos” do grupo dominante, as grandes massas dão seu consenso “espontâneo” às orientações do grupo dominante, “(...) consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção” (p. 21). Nessa perspectiva, torna-se possível uma tomada de consciência coletiva, por meio da ação dos intelectuais orgânicos junto aos dominados. Burawoy (2012, p. 203) assim descreve essa possibilidade:

Eles [os trabalhadores] entendem o que estão fazendo; eles simplesmente têm dificuldade em perceber que pode haver algo além do capitalismo. A dominação não foi mistificada, mas naturalizada, eternizada. Mas, ao mesmo tempo, em virtude de sua posição na produção, os trabalhadores também possuem uma perspectiva crítica sobre o capitalismo e um senso embrionário de uma alternativa, uma alternativa que poderia ser elaborada em conjunto no diálogo com os intelectuais. Eles têm uma consciência dual em vez de uma falsa consciência.

Assim, é possível compreender porque Burawoy afirma que “muito mais do que Bourdieu, Gramsci se preocupa com a transformação social” (2012, p. 204). Para ele, a principal diferença entre Gramsci e Bourdieu está justamente no “pessimismo” deste último “(...) quanto à possibilidade do senso comum ascender a um entendimento não mistificado da realidade social de dominação que o conforma”, esclarecem Schneider, Bezerra e Castro (2017, p. 62).

De fato, ao apresentar um conceito de cultura que contrastava com a noção de “pedantismo”, de saber enciclopédico, associada à cultura de um grupo social específico, Gramsci demonstrou como o amplo acesso à cultura por todos os grupos sociais pode contribuir para uma tomada de consciência do próprio valor que, na visão de Gramsci, não se dá de forma espontânea ou natural mas, como escreveu em publicação da revista “Il Grido del Popolo”, em janeiro de 1916, “pela reflexão inteligente, primeiro de alguns e depois de toda uma classe” (GRAMSCI, 1916, s/p). Assim, como ressalta Saviani em análise do contexto brasileiro, “o papel político da educação cumpre-se, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado” (SAVIANI, 1997, p. 85). Daí a importância da escola unitária como centro de cultura, centro difusor de conhecimento e espaço de transformação.

Diante do exposto, ainda que a ampliação do acesso à escola suponha certa igualdade de oportunidades e universalização de direitos, a complexa realidade escolar nos instiga a questionar em que medida a democratização do acesso à escola se configura numa garantia de igualdade. E ainda, sobre como se dá a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, cuja análise jamais poderia prescindir dos estudos de Bourdieu e outros pesquisadores da Sociologia da Educação que contribuíram e têm contribuído para elucidar essa “realidade efetiva” (GRAMSCI, 2004c) das relações entre escola e sociedade.

3.2. A relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares ganha notoriedade: contribuições de Bourdieu e outros pesquisadores contemporâneos.

A relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares ganha notoriedade com os estudos de Bourdieu, na segunda metade do século XX, por confrontar a visão otimista que atribuía à educação escolar um papel central na superação do atraso econômico e na construção de uma nova sociedade, mais justa e democrática. As contribuições de Bourdieu e seus parceiros, especialmente Jean-Claude Passeron, tornaram-se um marco para a Sociologia da Educação devido à diminuição do peso atribuído ao fator econômico na explicação das desigualdades escolares, quando comparado ao peso do fator cultural (NOGUEIRA;

NOGUEIRA, 2002). Dessa forma, para além dos obstáculos econômicos, Bourdieu e Passeron (2018) evidenciam os obstáculos culturais a serem superados pelos estudantes oriundos dos meios mais desfavorecidos.

Os sistemas de ensino sofreram uma grande transformação a partir dos anos 1950, especialmente pela ampliação do acesso de categorias sociais que até então se encontravam excluídas da escola, cenário este que Bourdieu (2015e) denomina como “estado antigo”. Lograda essa expansão do acesso, os estudantes oriundos de classes populares e médias se deparam agora com processos de exclusão progressiva ou contínua, ao longo do percurso escolar e não mais na entrada, como ocorria no “estado antigo”. Nesse contexto, verificam-se cortes e fronteiras nítidos na organização do ensino e quanto ao acesso e trajetórias escolares que, por sua vez, compõem a análise de Bourdieu quanto ao papel exercido pela escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Bourdieu (2015a) denuncia a transformação dos privilégios sociais em dons ou méritos individuais e questiona o sistema escolar como fator de mobilidade social, já que as desigualdades sociais são convertidas em diferenças acadêmicas, consagrando a ideologia meritocrática que compõe o conjunto de ideias e concepções dos grupos sociais dominantes. Segundo o autor, a escola exerce responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais, ainda que a definição social de igualdade de oportunidades defenda o contrário: por essa definição de “igualdade formal”, como expressão dos ideais democráticos, a escola se apoia na neutralidade e afirma a desigualdade de dons ou de méritos, fazendo crer que o sucesso seja uma consequência do trabalho e dos dons individuais.

Na verdade, o que se têm aqui são desigualdades devidamente justificadas (BOURDIEU, 2015a), pois é justamente no tratamento dos estudantes como iguais em direitos e deveres que o sistema escolar protege melhor os privilégios e consolida as desigualdades sociais. Isso porque os conteúdos e aptidões escolares, as exigências e critérios do sistema de ensino apresentam maior ou menor afinidade com os hábitos culturais de determinadas classes (BOURDIEU; PASSERON, 2018). E segundo Bourdieu, “a cultura escolar é a cultura dominante” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32), pois os gostos, valores, crenças e posturas representados e cobrados na escola são aqueles associados aos grupos dominantes, apresentados pela escola como cultura universal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Ou seja, os comportamentos e habilidades valorizados e a seleção dos conteúdos escolares se dão em função dos conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes, e por isso estudantes dessa classe são mais familiarizados e ambientados à cultura escolar. Assim, uma vez cumprida

a igualdade formal de possibilidades, a escola se apoia nas aparências de legitimidade como forma de validar esses privilégios (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

Nesse cenário, Bourdieu verificou, por parte das classes desfavorecidas, o reconhecimento da superioridade e legitimidade da cultura dominante, e quando os grupos desfavorecidos adotam as ideias dessa cultura dominante como sendo suas, elas passam a fazer parte do seu referencial teórico e prático. Essa situação expressa o maior efeito daquilo que o sociólogo denomina de “violência simbólica” sobre as camadas dominadas: é justamente esse reconhecimento que define o conceito de “violência simbólica”, já que ele se traduz na desvalorização do saber e saber-fazer tradicionais e na percepção, por parte dos estudantes desfavorecidos, de uma certa inferioridade intelectual e moral (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Já para os alunos das classes dominantes, verifica-se o entendimento de que suas disposições, habilidades e facilidades são devidas aos dons naturais (BOURDIEU, 2015a), inerentes à sua própria personalidade, sem que reconheçam, entretanto, essa “dissimulação das bases sociais do sucesso escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30). Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2018):

Ora, a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e *a fortiori* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe (p. 41-42).

Essa análise corrobora as observações de Gramsci (2004b) sobre como estudantes pertencentes aos grupos subalternos percebem e lidam com as demandas escolares e dificuldades de estudo, como se houvesse algum “truque” contra eles, ou como se fossem estúpidos demais para lidar com essas questões. Bem como, Gramsci (2004b) também verificou que a carreira escolar dos jovens das camadas de intelectuais se comporta como uma espécie de prolongamento da vida familiar, o que a análise de Bourdieu e Passeron (2018) demonstra como sendo a cultura dominante admitida como cultura escolar.

Sendo assim, Bourdieu e Passeron (2018) verificaram que as classes privilegiadas encontram na ideologia meritocrática o caminho aceitável para legitimar seus privilégios culturais, devidamente transformados e justificados como talento individual ou mérito pessoal, e dessa forma mascaram o que os autores denominam de “racismo de classe” (p. 95). Segundo eles, essa “alquimia” triunfa muito melhor quando “as classes populares assumem o essencialismo da classe alta e vivem sua desvantagem como um destino pessoal” (p. 106).

Assim é que a seleção social e a eliminação precoce das camadas populares da escola são amplamente aceitas pelos estudantes e suas famílias, já que esse processo encontra justificativa na ideologia de dons e méritos, devidamente assimilada por aqueles que a escola rejeita. Segundo Bourdieu e Champagne (2015), as vítimas dessa seleção acabam se convencendo de que são elas que não querem a escola, ou de que não são feitas para as posições geralmente alcançadas pela via escolar, como as profissões não manuais e as funções de dirigentes.

Confrontando a ideologia de méritos e dons, Bourdieu (2015a, 2015c) afirma que as diferenças de atitudes e aptidões podem ser associadas, na escola, à posse de capital cultural, ou seja, à bagagem familiar que favorece o desempenho escolar e se opõe às teorias que consideram o sucesso ou insucesso escolar como resultado das aptidões e dons naturais. Assim é que as referências culturais, o domínio da língua culta e acesso a conhecimentos também considerados cultos (legítimos) facilitam a aprendizagem escolar. A posse ou não de capital cultural pelos estudantes confere à escola diferentes significados, segundo o meio de origem: conforme já assinalado, para os estudantes das classes favorecidas, a educação escolar se constitui numa continuação da educação familiar; para os estudantes das classes desfavorecidas, a escola significa algo distante ou ameaçador (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A noção de capital cultural, portanto, fundamenta as implicações do pertencimento a diferentes classes sociais sobre os resultados escolares. Como noção geral do significado de capital cultural, Bourdieu (2015a) ainda explica que,

[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (p. 46).

Ao capital cultural Bourdieu acrescenta a noção de capital simbólico, que se refere ao prestígio ou à boa reputação do indivíduo na sociedade ou num campo específico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017), e de capital social. Este último, também herdado, influencia o rendimento econômico e social do certificado escolar e se refere ao conjunto de recursos ligados a uma “rede durável de relações” e à vinculação a um determinado grupo, marcada por ligações permanentes e úteis. Desse modo, o volume do capital social que cada indivíduo possui depende não apenas da extensão dessa rede de relações que ele pode mobilizar, mas também do “volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2015b, p. 75). Como parte dessas relações, destaca-se, ainda, o acesso às informações sobre a estrutura e funcionamento do sistema de ensino,

vantagem verificada nos grupos que detêm capital cultural e social e que favorece a escolha dos cursos, instituições e relações escolares.

Nessa direção, Bourdieu demonstra que as famílias das “classes cultas” apresentam um capital de informações que permite as melhores escolhas sobre os cursos, estabelecimentos de ensino, sobre as carreiras e orientações que levam a elas: “existe concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas” (BOURDIEU, 2015a, p. 51). O autor explica que as atitudes e escolhas dos pais em relação à educação dos filhos refletem a interiorização de um destino que já é objetivamente determinado segundo a classe social à qual as famílias pertencem. Assim, a relação entre as disposições e as condições inerentes às classes sociais tendem a “engendrar todas as práticas ‘razoáveis’” (Bourdieu, 2015d, p. 94), considerando suas possibilidades e limitações e conformando um ajustamento antecipado do *habitus* às condições objetivas possíveis.

O *habitus* corresponde ao sistema de disposições estruturadas segundo o meio social do sujeito, ou seja, é fruto da incorporação, pelo sujeito, da estrutura e posição sociais de origem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). O *habitus* assegura a “hereditariedade social”, já que “tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores (...)” (BOURDIEU, 2015d, p. 125). Assim, as aspirações sociais e escolares das famílias se adequam às suas condições objetivas, verificadas a partir da consciência prática da sua posição social, das suas possibilidades e limites. Nesse contexto, Bourdieu (2015d) apresenta o conceito de “causalidade do provável”, em que o reconhecimento do que é mais provável em cada meio social permite uma projeção do futuro e acaba funcionando como causa, já que as ações são definidas e limitadas conforme as chances de concretização. Segundo o autor:

(...) as ambições *sonhadas* e as esperanças milenaristas manifestadas, por vezes, pelos mais carentes dão ainda testemunho de que, diferentemente dessa ‘demanda sem efeito’, baseada, como diz Marx, na necessidade e no desejo, a ‘demanda efetiva’ encontra seu fundamento e, também, seus limites no *poder*, medidos pelas chances de saciar o desejo e satisfazer a necessidade” (BOURDIEU, 2015d, p. 98. Grifos do autor).

Dessa forma, pertencer a certo grupo social é determinante para os atos e as expectativas dos indivíduos, já que, “entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, [...] tendem (sic) a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens” (BOURDIEU, 2015a, p. 55).

Bourdieu e Passeron (2018) também afirmam que é ao longo da escolarização e durante as transições das etapas escolares que a origem social tem exercido maior influência. Verifica-se uma desigualdade de informações sobre os estudos, ao mesmo tempo que uma consciência quanto aos altos custos apresentados por alguns cursos e quanto aos modelos culturais que, associados ao meio social de origem, indicam essa “predisposição, socialmente condicionada” (Ibid., p. 29), à adaptação aos modelos e normas escolares. Para os estudantes de origem desfavorecida, essa adaptação tende a ser penosa e por vezes contribui para a formação de um sentimento de exclusão e deslocamento. E por isso, de acordo com Bourdieu e Passeron (2018), nem todos os estudantes terão as chances de fazer os mesmos estudos, seja pela restrição da escolha dos cursos e instituições, seja pelas dificuldades verificadas ao longo da trajetória escolar, que conferem um rigor desigual conforme a origem dos estudantes.

Assim, além da escolha dos cursos e instituições, na trajetória escolar dos sujeitos também se verifica uma diversidade de situações e aspectos que confere dificuldades e restrições aos estudantes oriundos das classes desfavorecidas, configurando um processo de exclusão progressiva ou contínua. Isso porque, ainda que as classes populares tenham conquistado o acesso à escola, a exclusão permanece como parte inerente à organização do processo pedagógico, especialmente quando os estudantes dessas classes são relegados aos cursos ou ramos mais desvalorizados. Bourdieu e Champagne (2015) denominam esses estudantes, inseridos nesse contexto de democratização dissimulada, de “excluídos do interior”, pois uma vez “obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro”(p. 251). Bem como, constata Bourdieu (2015a), quanto mais fracas forem as chances de prosseguir nos níveis mais elevados de ensino, maior é a propensão a abandonar os estudos.

Apesar de não apresentar uma discussão direta e profunda sobre o abandono escolar, essa temática permeia os estudos de Bourdieu, especialmente quando o autor destaca a “eliminação” como uma expressão das desigualdades sociais na escola, defendendo a necessidade de se descrever os mecanismos objetivos que a determinam (BOURDIEU, 2015a). Pela ideologia de dons e mérito, essa eliminação é percebida pelos estudantes das camadas populares de maneira suave, o que favorece sua aceitação também de forma suave e ainda uma relação resignada e menos realista (BOURDIEU, 2015e).

Essa eliminação, que Bourdieu e Passeron (2018) também denominam de “mortalidade escolar”, pode ser verificada no atraso ou repetência, pela “releição aos ramos

de ensino de segunda ordem” e consequente estigmatização, pelo “reconhecimento antecipado de um destino escolar e social” e pela outorga de diplomas desvalorizados (BOURDIEU, 2015e, p. 191). Estes constituem alguns dos efeitos paradoxais do fenômeno da democratização escolar, em que Bourdieu e Champagne (2015, p. 246) apontam a “descoberta progressiva, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola ‘libertadora’”. Depois de um período que os autores classificam como de ilusão e euforia, as camadas populares compreenderam que o acesso ao ensino secundário não significava, necessariamente, o seu aproveitamento com êxito; ou o alcance das posições sociais almejadas por meio da posse de um certificado escolar (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015). É ficção também a ideia de uma homogeneização dos grupos sociais por meio da transmissão de uma mesma cultura de massa para todos (BOURDIEU, 2015a).

O que Bourdieu (2015a) aponta é que o sistema de ensino, uma vez que valoriza determinadas qualidades vinculadas à mobilização do conhecimento, habilidades de comunicação e expressão, estilo e sintaxe, só funciona perfeitamente na medida em que se limita a recrutar e selecionar estudantes que satisfaçam essas exigências. Ampliando o acesso às camadas mais diversas da população, esse sistema de ensino recebe um número cada vez maior de estudantes que não se adequam ao perfil satisfatório esperado, o que gera uma crise por vezes percebida como “queda de nível”, conforme denomina o autor, ou certo “empobrecimento” do ensino, como descreve Gramsci (2004b).

Nesse cenário, os estudantes oriundos das classes populares, quando não respondem às atividades e comportamentos escolares com a mesma desenvoltura daqueles oriundos das camadas médias e superiores, se refugiam “(...) numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas” (BOURDIEU, 2015a. p. 64). Aliás, em seus estudos, Bourdieu tem evidenciado o papel do professor na reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Segundo o autor, de forma consciente ou não, o professor leva em consideração a origem social dos estudantes nos processos educativos e resultados escolares, especialmente porque as condutas, o estilo e diletantismo dos estudantes das classes dominantes correspondem às suas expectativas e às exigências da instituição de ensino. Segundo Bourdieu (2015a), os professores tendem, inclusive, a “desposar” dos seus valores relacionados ao meio de origem ao qual pertencem, porque costumam justificar o seu sucesso universitário e social pela transmissão de uma “cultura aristocrática” à qual também tiveram acesso.

Na organização do processo pedagógico, estudantes e professores exprimem uma mesma lógica de participação no sistema: estes últimos têm iniciativa em tudo, da definição de programas e planejamento até o desenvolvimento das atividades de ensino, enquanto os estudantes não contribuem em nada para esse processo, já que pouquíssimas vezes são consultados pelos professores quanto às suas necessidades (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

Ainda em relação ao papel dos professores, Bourdieu verificou um melhor desempenho nos processos de avaliação por parte dos estudantes dos meios favorecidos, já que muito além da simples verificação da aprendizagem, a avaliação escolar inclui um “verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21). Isso porque, como já foi explicitado, as exigências em relação aos estudantes contemplam os valores verificados na socialização das crianças das classes favorecidas, como a postura elegante, estilo de falar e comportamento disciplinado, curioso e interessado, que acabam influenciando o julgamento e as apreciações que os professores realizam cotidianamente, e que Bourdieu e Saint-Martin (2015) denominam de juízo ou julgamento professoral. Esses autores constataram, numa análise documental das apreciações de um professor de Filosofia de Ensino Superior na França, quanto aos comportamentos e aproveitamentos individuais de seus estudantes, que

(...) as taxinomias, que as fórmulas rituais dos considerandos do julgamento professoral (“as apreciações”) revelam e que se pode supor estruturam o julgamento professoral na medida em que o exprimem, podem ser colocadas em relação com a sanção numerada (a nota) e com a origem social dos alunos que fazem o objeto dessas duas formas de avaliação” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 208).

Bourdieu e Passeron (2018) também chamam a atenção para o fato de que, no caso daqueles estudantes dos meios desfavorecidos que apresentam uma maior longevidade nos estudos, essa conquista se deve apenas a uma maior adaptabilidade ou ao meio familiar mais favorável que de outras famílias em condições similares, ou seja, “famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho” (BOURDIEU, 2015a, p. 48). O tamanho da família, aliás, consiste numa categoria analisada por Bourdieu (2015d) como parte das estratégias de reprodução: segundo o autor, os grupos sociais orientam as funções de reprodução para conservação ou aumento do patrimônio, o que permite analisar as diferentes estratégias adotadas segundo as classes sociais, como por exemplo: casamento tardio e limitação da fecundidade pelas classes médias, o que possibilita uma redução do número de pretendentes ao patrimônio e maior investimento educacional. Além da preocupação dessas camadas com a possibilidade de os filhos recaírem ao subproletariado,

Bourdieu e Passeron verificaram que a pequena burguesia se apega mais fortemente aos valores escolares, já que por meio da escola podem ser alcançadas as expectativas de sucesso social e prestígio cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2018; BOURDIEU, 2015a).

Importante esclarecer que, segundo Bourdieu (BOURDIEU, 2015d; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017), as estratégias e práticas de investimento não consistem, necessariamente, num cálculo ou planejamento racional, mas passam a ser incorporadas pelos grupos sociais como parte do seu *habitus*, desempenhando funções de reprodução que, segundo o autor, “(...) são objetivamente orientadas para a conservação ou o aumento do patrimônio e, correlativamente, para a manutenção e melhoria da posição do grupo dentro da estrutura social” (BOURDIEU, 2015d, p. 126). Assim, os grupos sociais constituem, ao longo do tempo, um senso prático que orienta a definição de estratégias de ação rentáveis e seguras, segundo a posição social de cada grupo. Quanto maior a posição na hierarquia social, mais explícitas são essas estratégias; quanto mais baixa essa posição, maior a chance de que o “senso da realidade” permaneça no plano do “senso prático”, ou seja, “aquém da explicitação” (BOURDIEU, 2015d).

Assim, centralizando suas análises no conceito de classe social, Bourdieu discorre, portanto, sobre as desigualdades inerentes ao pertencimento a determinadas classes, já que a origem social, na visão do autor e de Passeron, é fator de maior influência sobre o meio estudantil, mais até que fatores como sexo, idade e religião (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

É importante ressaltar, porém, que a teoria bourdieusiana tem sido alvo de críticas, especialmente pela centralidade da sua análise no “plano macrossocial das relações entre classes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 101). As principais acusações contra Bourdieu são de que o sociólogo adotou uma perspectiva determinista, desconsiderando a complexidade e autonomia relativa dos sistemas de ensino, bem como a singularidade e realidade individual (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; 2017). Em síntese, as críticas a Bourdieu se fundamentam na defesa de que “(...) a subjetividade não pode ser diretamente deduzida do pertencimento a uma dada categoria social ou da posição ocupada no espaço social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 92), ou seja, o que se verifica em relação aos indivíduos que ocupam determinada posição social é uma tendência ou probabilidade de agir em conformidade com esse grupo ou posição, e não uma confirmação.

Essa assertiva pode ser verificada na análise de casos singulares de aproveitamento e sucesso escolar por estudantes socialmente desfavorecidos, casos estes que contrariam as

disposições diretamente relacionadas ao pertencimento a determinada classe social e que, segundo Nogueira e Nogueira (2017), pela teoria bourdieusiana, admitem que o *habitus* individual seja uma simples variação do *habitus* coletivo. Bourdieu não desconsidera esses casos singulares, indicando, inclusive, possíveis justificativas para sua ocorrência. Mas chama atenção para o destaque dado pela escola a essas situações de sucesso excepcional, que segundo o autor, escapam ao destino coletivo. Esse destaque, afirma Bourdieu (2015a, p. 66), dá “(...) crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou”.

Apesar das críticas, os estudos de Bourdieu são fundamentais para se compreender a relação entre desigualdades sociais e escolares, pois como afirmam Nogueira e Nogueira (2017, p.11):

Mesmo nos dias de hoje, quando a geração atual de sociólogos questiona o suposto determinismo das análises de Bourdieu, e parte em busca de novos horizontes teóricos e de novos desafios – como, por exemplo, o de conhecer os “efeitos” do estabelecimento de ensino, da sala e do professor sobre as desigualdades escolares -, é ainda a teoria de Bourdieu que constitui sua principal referência.

Assim como Bourdieu, importantes sociólogos e pesquisadores contemporâneos têm analisado a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, dentre eles, François Dubet, ao apontar que, apesar dos princípios relacionados à democratização e igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo em que afirma a igualdade dos indivíduos, a escola também afirma a desigualdade de seus desempenhos (DUBET, 2001; 2003b; 2004). Para o autor, houve um considerável progresso em relação à igualdade de acesso à escola, entretanto, a escola não apenas integra mais, como também exclui mais que antes. Assim é que a “escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição” (DUBET, 2004, p. 541).

A competição, que permite a hierarquização dos estudantes em função do mérito de cada um, é usada como justificativa para as desigualdades escolares, pois, nessa concepção, cada indivíduo é responsável pelas suas performances e resultados (DUBET, 2012). Uma vez que o acesso à escola foi generalizado, instaurando-se uma certa mistura social, nesse sistema meritocrático a injustiça social não serve mais de consolo aos vencidos, já que a igualdade de oportunidades se fundamenta numa escola para alunos “livres”, “iguais”, onde todos têm o

direito de obter os melhores resultados a partir do seu esforço e desempenho. Dessa forma, os estudantes são orientados e hierarquizados em função de suas performances (DUBET, 2008).

Assim é que a igualdade de oportunidades, segundo Magrone (2017), consiste num dos mais caros mitos das sociedades modernas, bem como na forma preferencial do discurso hegemônico que associa igualdade e liberdade no discurso da ideologia do mérito. No contexto da meritocracia, a igualdade de oportunidades apresenta-se como esteio de uma “autorrepresentação ilusória da ‘liberdade de escolha’” (MAGRONE, 2017, p.36), ou como afirma Dubet (2008), apresenta-se como ficção credível e necessária, constituinte das sociedades democráticas liberais.

O conjunto de “ficções”, em que o mérito é concebido como manifestação da liberdade e da igualdade dos indivíduos, aponta que os resultados escolares são uma consequência direta do trabalho e engajamento dos estudantes, assim como seu próprio fracasso também se constitui numa responsabilidade individual. Alunos e professores, entretanto, nem sempre acreditam verdadeiramente nessas ficções, mas acabam se apropriando delas porque permitem aos indivíduos perceberem-se como livres e iguais (DUBET, 1997, 2008), ainda que de forma ilusória (MAGRONE, 2017).

Assim, a democratização do acesso à escola, na visão de Dubet, permitiu a abertura à massificação do sistema de ensino, mas não beneficiou de forma homogênea todas as categorias sociais já que, ainda que os estudantes sejam agora numerosos, os acessos aos níveis desse sistema são ainda muito desiguais. Em seu estudo sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior, por exemplo, Dubet (2015) verificou que quanto mais elevada a origem social, maior a oportunidade de se cursar esse nível de ensino. E sem desconsiderar a ampliação do número de estudantes nos vários níveis de ensino, constatou que as desigualdades agora se deslocam para dentro do sistema de ensino, configurando o que o autor denomina de “democratização segregativa”, o que se aproxima do conceito formulado por Bourdieu e Champagne (2015) em relação aos “excluídos do interior”. Dessa forma, “a igualdade cresceu porque os estudos de longa duração não são mais um bem raro, porque muitos se beneficiem com eles, mas eles se transformaram num bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis” (DUBET, 2003b, p. 36).

Dubet (2008; 2015) corrobora ainda a tese de Bourdieu quanto ao acesso às informações e melhores escolhas por parte das famílias que detêm maior capital cultural e social, já que o primeiro aponta, também, as estratégias e orientações familiares em direção às

instituições e formações mais ou menos prestigiosas ou rentáveis. O autor acrescenta que, “conhecendo relativamente bem o sistema escolar, seus códigos e suas regras implícitas, os pais guiam seus filhos de maneira mais ou menos eficaz” (DUBET, 2008, p. 30), “(...) enquanto as outras [famílias] não sabem como agir ou pensam que isso não é de sua competência” (Ibid., p. 31).

Duru-Bellat (2005) também verificou em seus estudos que “as desigualdades sociais decorrem especificamente do acesso a contextos escolares de qualidade desigual” (p. 23), e que as famílias mais atentas sabem disso e se esforçam para conseguir o benefício das melhores condições de ensino para seus filhos. Do mesmo modo, Antunes e Sá (2010) indicam que, no âmbito do ensino secundário, as famílias mobilizam estratégias legais e informalmente admitidas para assegurar as escolhas de boas opções, boas escolas e até mesmo boas turmas, assegurando a distinção entre as várias classes sociais e, por vezes, desigualdades de oportunidades. Algumas famílias dispõem de elementos vantajosos para esse processo de escolha, como uma quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar, tornando-a mais proveitosa e rápida, o que Mont’Alvão (2015) sintetiza muito bem com a seguinte afirmação: “quanto maior o prestígio de uma instituição, maior o peso das origens sociais na determinação de quem terá acesso a ela” (p. 131).

Quanto à realidade brasileira, mais especificamente, os estudos de Mont’Alvão (2015) apontaram algumas mudanças significativas em relação ao acesso à Educação Profissional e Ensino Superior nas últimas décadas: investimentos e ampliação do ensino privado (técnico e superior), enquanto as instituições públicas se mantêm seletivas e responsáveis pela produção de pesquisa acadêmica. Na Educação Profissional verifica-se que o ensino integrado, especialmente aquele ofertado pelas instituições federais, tem despontado como cursos gratuitos de alta qualidade e, por esse motivo, vêm sendo cooptados pelas classes médias e elites socioeconômicas do País (MONT’ALVÃO, 2015). Esses bons resultados são percebidos pelas famílias com acesso aos capitais cultural e social e, portanto, a escolha das instituições federais - que nas pesquisas de Ribeiro (2011) tem apresentado os melhores resultados em relação às transições escolares, se configura num exemplo claro de associação entre condições socioeconômicas de origem, acesso às informações e estratégias para a manutenção e/ou melhoria da posição social.

Assim é que a partir da ampliação e democratização do acesso, verifica-se uma substituição das desigualdades de acesso pelas desigualdades de sucesso (DUBET, 2008), já que a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as

desigualdades escolares. Dubet (2008) esclarece que, “de fato, na escola democrática de massa não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora de sua escolarização: desde então são os próprios mecanismos escolares, as notas e as decisões de orientação que fazem o ‘trabalho sujo’” (p. 32). Sendo assim, a lógica percebida é a de que os alunos pertencentes aos meios mais favorecidos têm maiores chances de se tornarem bons alunos, e quanto melhores forem os alunos, maiores as chances de terem acesso a um ensino de qualidade.

Dubet (2008) reforça, portanto, as diferenças socioeconômicas e culturais de origem dos estudantes e como elas afetam sua trajetória e resultados na escola. Ele afirma que “(...) os diversos grupos culturais e sociais desenvolvem precocemente nas crianças conjuntos de atitudes e de competências mais ou menos favoráveis ao Êxito escolar” (Ibid. p. 30), o que possibilita aos grupos mais favorecidos uma “convivência imediata com a cultura escolar”, enquanto para as crianças dos grupos menos favorecidos essa cultura escolar é percebida com estranheza. Dessa forma, corrobora as discussões de Bourdieu em relação às disposições estruturadas segundo o meio social do sujeito, ou seja, ao conceito de *habitus*, e os relatos de Gramsci (2004b) quanto às dificuldades de adaptação das crianças “do povo” em contraposição às vantagens e facilidades das crianças de grupos sociais favorecidos.

Estudos recentes também denunciam essa percepção de estranheza e desajustamento, como os estudos de Viana (2000) sobre as camadas populares na escola e longevidade escolar: a autora concluiu que o acesso dos estudantes de origem social desfavorecida ao Ensino Superior configura uma “inserção simultânea em dois grupos sociais” (p. 55), por vezes gerando contradições culturais e até ocasiões de crise.

Assim, a influência do ambiente social de origem está associada a contextos diversos e até mesmo às formas como os diferentes grupos sociais encaram e conduzem escolhas e processos educacionais, afirma Duru-Bellat (2005). Mas a autora responsabiliza a escola como “vetora” das desigualdades sociais - ainda que, diretamente, ela seja mais cobrada pelas desigualdades de desempenho. Dubet também atribui um certo peso ao papel da escola na legitimação das desigualdades sociais. O autor enfatiza que a escola trata pior as crianças oriundas dos meios desfavorecidos, já que seu funcionamento não é totalmente imparcial, pelo contrário, segundo o autor, “sabe-se também que a escola é mais sensível às demandas de orientações positivas apresentadas pelos pais socialmente e culturalmente mais próximos dos professores do que àquelas dos pais de meios populares(...)” (DUBET, 2008, p. 36).

Mas Dubet (2003b) pondera sobre as diferentes vertentes que tratam das desigualdades sociais e escolares: de um lado, o paradigma da reprodução, que atribui as desigualdades

escolares unicamente às desigualdades sociais. Do outro, uma microssociologia da educação que demonstra que, às desigualdades sociais, a escola acrescenta suas próprias desigualdades. Nesses estudos, verificam-se diferentes efeitos (escola, classe, professor) relacionados às políticas e práticas pedagógicas no âmbito escolar, que podem interferir na dinâmica da relação entre as desigualdades sociais e escolares. Dubet (2003b) reconhece, afinal, a necessidade de se considerar o conjunto de oportunidades e fatores que configuram as desigualdades como um sistema bastante complexo de causas e decisões. Segundo o autor, “desta forma, na área do sucesso escolar, é evidente que a parte do nascimento diminui à medida em que o aluno avança em seus estudos, enquanto que sua própria história escolar é cada vez mais determinante: seus resultados, sua idade, as formações escolhidas” (DUBET, 2003b, p. 45).

É importante perceber, portanto, que “as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são perfeitamente uniformes” (DUBET, DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p. 24) e “tudo depende da maneira como a escola se organiza e do que se faz nela” (Ibid. p.35). Para os autores, a escola não transforma desigualdades sociais em desigualdades escolares da mesma maneira e amplitude em todos os países e instituições por eles estudados, pelo contrário, em alguns casos, a escola pode até mesmo atenuar os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Outros estudiosos têm compartilhado essa constatação, como Ribeiro (2011), que concorda que as características dos sistemas educacionais podem influenciar as chances de progressão dos estudantes, não importam quais sejam suas origens sociais. Entretanto, o autor pondera que muitos sistemas são altamente estratificados e acabam contribuindo para aumentar as desigualdades. Grácio (2002), que defende que o papel da escola como reprodutora deveria ser mais matizado do que sugerem as Teorias da Reprodução, já que a escola pode fazer mais para reduzir as desigualdades sociais e culturais. E Viana (2000), cujo estudo de casos singulares de longevidade escolar, a partir de uma aproximação microssocial, demonstrou uma significativa heterogeneidade das configurações das famílias das camadas populares e sua relação com essa longevidade, em que a escola se constitui num fator dinâmico do processo de construção das “situações de sobrevivência escolar” (p. 59).

Alguns autores têm estudado casos atípicos ou trajetórias excepcionais, demonstrando que a escola, ao mesmo tempo que exerce o papel de reprodutora, contribui para a redução das desigualdades sociais (GRÁCIO, 2002), ou que a longevidade escolar é possível nas camadas populares, ainda que na ausência de práticas familiares ou percepções positivas e evidentes quanto a essa possibilidade, como por exemplo, a ausência de um projeto de escolarização

conscientemente elaborado (VIANA, 2000; ZAGO, 2006). Além disso, Viana (2000) identificou uma significativa diversidade das configurações familiares e de longevidade escolar, evidenciando as singularidades de cada caso, por sua vez marcadas por diferentes traços de maior visibilidade em cada situação analisada.

Um dos sociólogos contemporâneos que tem se dedicado a essa aproximação microsocial, tornando-se uma referência para os estudos sobre o sucesso escolar nos meios desfavorecidos, é o Bernard Lahire. Nogueira (2013) sintetiza a proposição de Lahire como uma “análise empírica mais detalhada dos processos de constituição das disposições individuais e de atualização dessas em contextos específicos” (s/p), contrapondo-se às teorias macrossociológicas que transpõem o conhecimento das categorias coletivas para o plano individual, numa relação mecânica.

Nesse sentido, ainda que apresente pontos de continuidade ou afinidades com a obra de Bourdieu, uma das principais críticas de Lahire à teoria bourdieusiana é dirigida ao conceito de *habitus* e suas generalizações, especialmente quanto ao sistema unificado de disposições, tido por Bourdieu como transferível para qualquer contexto de ação. Ou seja, na perspectiva de Bourdieu, o *habitus* individual consistiria numa simples variação do *habitus* coletivo (NOGUEIRA, 2013; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Lahire não desconsidera o conceito de *habitus*, mas compreende que os indivíduos, ao longo de sua história, vivenciam uma diversidade de experiências de socialização e contextos de ação, configurando uma realidade individual que nem sempre pode ser tomada como uma representação fiel de determinado grupo ou categoria social (NOGUEIRA, 2013). Assim,

Lahire não nega a pertinência e a importância do conhecimento macrossociológico da realidade social. O que ele procura enfaticamente demonstrar é que não se pode reduzir as realidades individuais a simples manifestações de regras gerais, típicas ou probabilísticas, estabelecidas numa escala coletiva de análise (Ibid., s/p.).

Lahire (1997) verificou, por exemplo, que famílias que detêm capital cultural equivalente nem sempre irão produzir situações escolares também equivalentes, já que as configurações familiares apresentam diferentes efeitos de socializações e mobilização dos conhecimentos e capitais culturais. Esse é um claro posicionamento crítico do autor quanto às concepções e abordagens dos meios familiar e social de forma ampla e abstrata. “Com efeito, a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relatos sociais, a

frequência das relações, etc., através das quais eles se ‘transmitem’ ou não se ‘transmitem’⁷” (p. 339).

Para compreender melhor a tese de Lahire, e como essa heterogeneidade de elementos e relações se entrecruzam numa rede de interdependência, é importante conhecer sua definição de configuração social:

A nosso ver, ele [o conceito de configuração social] está fundamentalmente ligado a uma antropologia da interdependência humana, que considera os indivíduos, antes de tudo, como seres sociais que vivem em relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais. (...) ao contrário de uma interação face a face, uma configuração social não implica necessariamente que os seres sociais estejam *presentes* no mesmo espaço e no mesmo momento (LAHIRE, 1997, p. 39, 40. Grifos do autor).

A tese fundamental desenvolvida por Lahire, segundo Nogueira (2013), é de que “a escrita seria um elemento central da cultura escolar” (s/p.), uma vez que ela se encontra na base da organização racional do pensamento e da realidade prática. O que destacamos aqui, de forma a colaborar com a análise da relação entre desigualdades sociais e escolares, é que as crianças que apresentam maior contato com a cultura escrita no ambiente familiar tendem a ter maior facilidade na escola, inclusive por apresentar comportamentos e atitudes valorizados pela instituição de ensino e assim a ela melhor se adaptar (NOGUEIRA, 2013).

Além da escrita, outras dimensões verificadas por Lahire no meio familiar podem favorecer o desempenho e resultados dos estudantes. Ainda que em condições socioeconômicas similares, Lahire (1997) identificou que essas dimensões atuam em diferentes pesos e maneiras, conforme o contexto de cada família. Mesmo em famílias das classes populares, tendencialmente representadas como classes homogêneas, é verificada uma diversidade de relações e combinações das dimensões apontadas pelo autor.

As dimensões ou temas utilizados por Lahire (1997) para descrever as configurações familiares: formas familiares da cultura escrita e gestão ou organização racional do cotidiano familiar (planejamento, cumprimento de horários, listas de compras e tarefas e outros meios de objetivação-planificação); condições e disposições socioeconômicas (estabilidade – ou não – profissional e econômica que influencia a forma como as famílias lidam com as demais dimensões); ordem moral doméstica (respeito pela autoridade, definição clara de obrigações e

⁷ Lahire registra o verbo transmitir entre aspas devido à contraposição que faz entre esse termo e o termo construção. O primeiro expressa a ideia de uma reprodução unilateral, que (...) não explica muito bem o *trabalho* – de *apropriação* e de *construção* – efetuado pelo ‘aprendiz’ ou pelo ‘herdeiro’ (LAHIRE, 1997, p. 341).

de horários, controle das situações de socialização dos filhos, etc); autoridade familiar (mais favorável quando se baseia no diálogo e reflexão, compreensão e incorporação das normas de comportamento) e, por último, o investimento pedagógico por parte das famílias (apoio e acompanhamento das atividades escolares, presença da família na escola, proposição de atividades extras, etc). Sobre esta última dimensão, pode se verificar, em alguns casos singulares, uma “superescolarização” (mobilização familiar intensa e obsessão familiar pela escolaridade) ou um auxílio mais ou menos adequado. Em algumas situações, essa mobilização mais intensa não gera os resultados esperados. Por fim, Lahire (1997) chama a atenção para o fato de que essas dimensões devem ser consideradas de maneira combinada interdependente, bem como de forma contextualizada.

Além dessas questões, Lahire também discorre sobre a relação dos professores com os estudantes nos processos de escolarização. Segundo o autor, os adultos, para além das informações objetivas sobre o funcionamento e conteúdos escolares, transmitem aos alunos uma “interpretação subjetiva e emocional sobre o mundo escolar” (NOGUEIRA, 2013, s/p.), baseadas em suas próprias experiências escolares. Assim:

As experiências de sofrimento, fracasso, humilhação ou, ao contrário, de sucesso e realização pessoal vividas na escola tenderiam a ser repassadas às crianças, mesmo que de maneira involuntária, por meio de práticas e comentários cotidianos relativos, por exemplo, ao nível de dificuldade, de relevância e de prazer associado às diferentes disciplinas, ou ainda sobre o modo de funcionamento da escola e o comportamento dos professores (descritos, por exemplo, como mais ou menos comprometidos, competentes e sensíveis às necessidades das crianças) (Ibid).

Os professores são, ainda, peça-chave na reprodução do que Lahire (1997) denomina de “mito da omissão parental”, propagado por esses profissionais em relação ao acompanhamento dos pais dos meios populares nas atividades escolares dos filhos, especialmente quando se encontram ausentes do espaço escolar. Julga-se que essa ausência de relações e contatos, interpretada como negligência e omissão, pode explicar o “fracasso escolar” das crianças, julgamento este considerado por Lahire (1997) como profundamente injusto e moralizador. Na realidade, o que Lahire verificou dentre os diversos perfis de configurações familiares investigados foi que quase todas as famílias dos meios populares consideram a importância da escola para o futuro dos filhos e não são indiferentes aos comportamentos e resultados escolares, adotando maneiras particulares para o acompanhamento de suas experiências escolares. No entanto, o que se verifica por parte dos professores e da escola é uma insistência na integração das famílias populares, associada à sua adaptação às normas e

cultura consideradas legítimas no universo escolar ou, nas palavras de Lahire (1997), “um trabalho de conversão-aculturação do *ethos*, dos costumes” (p. 336).

O que Lahire nos mostra é que diferentes elementos e estratégias de ação constituem as configurações sociais e familiares, relacionados aos diferentes contextos culturais, de socialização e mobilização dos conhecimentos. Não descarta a constituição de um *ethos*, um *habitus* e a posse de capitais numa dimensão ampla dessas configurações, mas considera que tendências a determinadas formas de ação não correspondem, necessariamente, a uma confirmação ou predestinação.

Por exemplo, Lahire (1997) verificou que algumas famílias de pouco ou nenhum capital escolar têm contrariado as disposições e apresentado, à sua maneira, um comportamento interessado e uma proximidade com as experiências escolares dos filhos, ainda que com algumas limitações, contribuindo significativamente para a “integração simbólica do ‘escolar’” (p. 344) no seio familiar e para uma “boa escolaridade” (Ibid.).

Assim, Lahire propõe considerar as singularidades e os contextos de ação na investigação da relação entre as famílias, suas condições socioeconômicas e posse de capitais, a escola e os resultados escolares. Os elementos e práticas verificadas nessa investigação, mesmo entre os casos atípicos de sucesso escolar, podem contribuir para as reflexões e proposições de estratégias de enfrentamento das desigualdades na escola.

De fato, essas amplas e diversas dimensões verificadas nas configurações familiares compreendem um contexto mais dinâmico, ampliado e atual, marcado, dentre outros aspectos, por uma crescente “mobilização parental” e configurando uma apropriação “mais alargada” do conceito de capital cultural. Assim, em resposta ao questionamento quanto à utilidade desse conceito na atualidade, a professora Maria Alice Nogueira, referência nos estudos sobre Bourdieu, esclarece que: “tudo leva a crer que o papel do capital cultural continua decisivo no contexto atual, desde que concebido seu conceito amplo, que incorpora as novas dinâmicas culturais em curso e acrescente mobilização parental contemporânea em favor da transmissão cultural⁸”.

A apresentação dessas abordagens, ora divergentes, mas fundamentalmente complementares, é importante para a análise da relação entre desigualdades sociais e escolares. Especialmente quando se leva em consideração o conjunto de elementos que compõe as relações e estratégias socializadoras e de mobilização escolar e as concepções e práticas que

⁸ Palestra proferida pela professora Maria Alice Nogueira na Conferência de abertura do XVII Encontro de Pesquisa em Educação da UFMG, Belo Horizonte, 25 out. 2021.

orientam a organização do processo pedagógico e permeiam essas relações de forma positiva ou negativa. Isso significa que a relação entre desigualdades sociais e escolares não se efetiva de forma cíclica e perfeitamente uniforme, o que não indica uma negação da reprodução da desigualdade social pela escola, pelo contrário, desconsiderar essa relação seria o mesmo que negar os embates que se travam no interior da escola no processo de luta dos grupos sociais pela manutenção ou rompimento da hegemonia burguesa. Segundo Magrone (2017, p.41), “que a escola não é somente reprodução é um truísmo, mas deveria também ser um truísmo que sem reprodução não existem condições sociais de possibilidade para a existência da educação escolar”.

Por isso, é importante compreender que o próprio espaço escolar, numa perspectiva dialética, se configura como ponto de partida para a superação das desigualdades que ele próprio produz e reproduz. Trata-se de conceber a escola, em seus diferentes níveis e tipos de ensino, com seu público heterogêneo e práticas sociais contraditórias, como espaço legítimo de circulação e confronto de ideias e ideologias que vão direcionar a disputa entre as classes sociais pela hegemonia.

3.3. Evasão: uma manifestação das desigualdades sociais e escolares

O estudo da relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares tem suscitado importantes questionamentos quanto ao modelo hegemônico de orientação das práticas e projetos pedagógicos, que se apoia na ideologia do mérito e na igualdade de acesso para justificar uma competição que, nestes moldes, é tida como justa. Entretanto, os principais estudos não aprofundam a relação entre as desigualdades e a evasão escolar que, segundo Bernard (2015; 2016), consiste num fenômeno socialmente desigual. Autores como Dubet (2003a; 2004; 2008; 2011; 2012) e Duru-Bellat (2005) apontam em seus trabalhos importantes considerações que se relacionam, em maior ou menor grau, ao fenômeno da evasão, e dentre os poucos estudos que tratam dessa relação de forma mais aperfeiçoada, destacam-se os trabalhos de Bernard (2015; 2016) e de alguns pesquisadores brasileiros que têm se dedicado ao estudo da evasão, mais especificamente na Educação Profissional⁹.

Nessa direção, Dubet (2008) afirma que alunos de origem mais privilegiada, que apresentam maior e melhor capital social e cultural, também apresentam melhor rendimento e acabam cursando os estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis. Nessa clara

⁹ A exemplo de Dore (2013), Dore e Lüscher (2011), Dore e Sales (2017) e Magrone (2017).

relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, o autor verifica que a exclusão escolar se apresenta como resultado da extensão da escola democrática de massa. Isso porque, diante da competição amparada pela ideologia meritocrática (DUBET, 2003b; 2012), o autor ressalta que “(...) o próprio indivíduo se percebe como responsável pela sua própria infelicidade e se deixa invadir pela consciência infeliz” (DUBET, 2003b, p. 54). O autor acrescenta:

Enquanto os indivíduos consideram que suas desigualdades escolares resultam do trabalho que eles investem, sua igualdade fundamental é mantida porque se supõe que eles estão livres para trabalhar ou para se divertir. Quando eles descobrem, o que é uma experiência banal, que eles são desiguais apesar de seu trabalho, eles só podem duvidar de seu próprio valor, de sua própria igualdade. Eles só podem incriminar-se a si próprios, eles só podem sentir-se inferiores, o que lhes deixa a escolha entre retirar-se de um jogo onde eles estão perdendo, e a violência, a destruição deste jogo (DUBET, 2003b, p.56).

Dubet (2008) afirma ainda que, ameaçados em sua autoestima, os estudantes apresentam um quadro de desânimo e depressão, “sentindo-se indignos das esperanças neles depositadas pelos seus professores, pela sua família e por si mesmos” (p. 41). Mas o autor também aponta o papel exercido pela escola nessa situação, já que o seu funcionamento e organização não são totalmente imparciais e por isso, de maneira geral, trata pior as crianças menos favorecidas. O papel da escola também é ressaltado por Duru-Bellat (2005):

Não terá a escola responsabilidade nesse jogo em grande medida social? Ela pode, sem dúvida, sentir-se pouco responsável por essas desigualdades de escolha, em grande medida induzidas pela estrutura da sociedade (famílias desiguais buscam colocar seus filhos em posições desiguais). Isto posto, é ela, por sua organização, que dá mais ou menos importância a essas escolhas desiguais, e por meio desse fundamento orienta os alunos para ramos ou dispositivos particulares (p. 22).

Assim, na escola meritocrática, “todo aluno é orientado ou deixa a escola quando fracassa, quando não consegue superar as avaliações das notas, dos exames e dos concursos” (DUBET, 2008, p. 25).

A relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares e evasão escolar tem sido estudada de forma mais específica por autores como Rumberger e Thomas (2000), que afirmam que o nível e composição social dos estudantes também influenciam seu desempenho na escola; Gentile e Tacconi (2017), que indicam que o risco de evasão está fortemente relacionado ao nível econômico e sociocultural das famílias dos estudantes; Fiorentinni (2014), ao afirmar que as desigualdades sociais e de renda produzem desigualdades escolares, assim

como Finn (1989), Dore e Sales (2017) e Magrone (2017), que também apontaram essa relação em seus estudos. Além destes estudos, destacam-se os trabalhos do pesquisador francês Pierre-Yves Bernard, que tem analisado de forma mais profunda essa relação.

Bernard (2016) identificou que as análises mais frequentes sobre a relação entre desigualdades sociais e evasão escolar destacam que o meio social teria, essencialmente, um efeito direto sobre o abandono escolar, por meio da ligação entre as dimensões culturais e um ambiente social específico. Os valores, funcionamento e práticas familiares seriam mais ou menos adequados ao sucesso acadêmico de acordo com os círculos sociais. Segundo o autor, o abandono escolar é uma manifestação das desigualdades sociais, mas nem sempre essa relação é percebida pelos jovens, por vezes sentida como uma fatalidade, injustiça ou mesmo mal-entendido relacionados à sua condição social. Esses jovens percebem o mundo da escola como estranho, hostil, indiferente às suas dificuldades (BERNARD, 2015).

Se, por um lado, as estruturas sociais impõem um padrão escolar inteiramente estruturado em torno do sucesso escolar, por outro, a instituição educacional não atende às expectativas dos jovens que, devido às suas condições culturais e sociais, trabalham mais duramente na obtenção do sucesso, mas não encontram suas possibilidades de realização em uma instituição que trabalha em grande parte com um princípio de competição que os elimina (BERNARD, 2015). E o autor esclarece que, no que concerne às interações entre alunos e professores, as expectativas destes últimos são menores em relação às crianças das classes populares.

Entretanto, Bernard (2016) ressalta que não há “relação mecânica entre pertencer a um meio social e um destino escolar que seria escrito com antecedência” (BERNARD, 2016, p. 18), já que a maioria das crianças da classe trabalhadora obtém sucesso acadêmico e deixa o sistema educacional com uma qualificação. Do mesmo modo, o abandono escolar afeta também estudantes oriundos das classes médias, ainda que em menor proporção que os das classes populares e que haja uma diferença de contexto e significados em cada caso. Por exemplo, Bernard (2016) identificou que a evasão escolar das crianças oriundas da classe trabalhadora costuma estar associada às suas dificuldades acadêmicas e a fatores inerentes à própria escola, enquanto o abandono da escola por crianças das classes médias está mais relacionado a problemas pessoais. Enquanto para estas últimas a evasão escolar é geralmente percebida como um “acidente”, como algo que pode ser compensado posteriormente, para os jovens de origem popular a evasão é traduzida em termos de ressentimento ou autodepreciação.

Assim, Bernard (2016, p. 19) considera que “levar em conta um processo que ocorre em toda a escola tem o mérito de permitir uma melhor compreensão do abandono escolar”. A evasão escolar é um fenômeno socialmente desigual, que resulta de múltiplos fatores, o que faz com que seja um risco presente em todas as classes sociais, mas em graus muito diferentes. Dessa forma, as desigualdades não podem ser analisadas apenas a partir da dimensão econômica, como a renda familiar. Aspectos políticos, sociais e culturais refletem as desigualdades sociais e implicam as decisões dos estudantes.

3.4. Desigualdades sociais e evasão escolar no contexto da Educação Profissional brasileira.

Conhecer a história é uma necessidade e um desafio para que aprendamos com ela, de modo que, reconhecendo as contradições como constituidoras do real, possamos captá-las em seus aspectos principais e agir para acirrá-las na direção do trabalho. (RAMOS, 2016, p. 19).

A escola média no Brasil tem sido marcada pela dualidade de seus objetivos e organização, apresentando, de um lado, a função de preparar para a continuidade dos estudos no nível superior e, do outro, uma formação profissional focada no mercado de trabalho (LÜSCHER; DORE, 2011).

Um breve passeio pela história da Educação Profissional no Brasil, de forma a apresentar alguns fatos diretamente relacionados a essa dualidade, demonstra que a escola brasileira, histórica e institucionalmente, foi criada “para preparar grupos seletos” (MANFREDI, 2016) para o comando e direção social, sendo constituída em diferentes períodos históricos como resultado de articulações políticas e de pressões dos diversos grupos de interesse que se envolveram/têm se envolvido na construção da Educação Profissional no País. E por isso, esse breve passeio também permite uma compreensão mais profunda sobre o Ensino Médio integrado, contexto de análise desta pesquisa.

A Educação Profissional tem sido direcionada à classe trabalhadora desde o período colonial brasileiro, quando, a fim de atender as demandas dos setores manufatureiros de grande porte, o Estado “envolvia o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (MANFREDI, 2002, p.76). Caires e Oliveira (2016) acrescentam que, embora não

houvesse uma educação profissional sistematizada no período colonial brasileiro, a dualidade verificada nessa época, por meio das práticas educativas e preparação para os ofícios destinados separadamente para homens livres e escravos, confere significativas repercussões na educação brasileira, especialmente para a Educação Profissional. Uma breve descrição dessa relação desigual entre trabalhadores e senhores, que se encontra na gênese do preconceito contra os trabalhos manuais na sociedade brasileira, é apresentada pelas autoras:

Nessa conjuntura, para o desenvolvimento das atividades que empregavam, preponderantemente, a força física e a utilização das mãos, foi introduzido o trabalho escravo de índios e, especialmente, de negros africanos. (...) Os escravos trabalhavam para movimentar a economia baseada na extração e no comércio de madeira e na agroindústria açucareira, enriquecendo os proprietários das terras. Quanto maiores a riqueza e a prosperidade geradas nas fazendas e nos engenhos, maior era a distância socioeconômica entre os trabalhadores e os senhores. Assim, crescia, também, o preconceito contra os trabalhos pesados e de cunho manual que eram destinados apenas aos escravos e àqueles socialmente próximos deles “(CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Enquanto a formação de mão de obra ocorria de forma prática no próprio ambiente do trabalho, os filhos dos colonizadores tinham acesso a uma formação humanista, clássica e intelectual, ministrada pelos jesuítas da Companhia de Jesus e com a finalidade de “instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual” (Ibid., p. 27). Registra-se, ainda, nesse período, a aprendizagem de determinadas atividades manuais destinadas aos homens brancos livres, organizadas pelas Corporações de Ofício que, por sua vez, dificultavam o acesso de escravos e mestiços a elas, reforçando o preconceito e desqualificação de certas atividades manuais, bem como a divisão social dentre os próprios ofícios manuais (MANFREDI, 2016; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Essa desqualificação e essa distinção do trabalho manual verificadas no período colonial influenciaram a construção tanto da noção de trabalho, quanto das ações educativas relacionadas à formação dos trabalhadores brasileiros, “preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual”, como afirma Manfredi (2016, p. 51), ainda hoje presente nas políticas e estratégias educacionais no País.

Antes de dar um salto até os anos 80, período de redemocratização do País em que importantes debates sobre os rumos da educação, em geral, e da educação de nível médio, em especial, tornaram esse momento como um dos mais fecundos para a educação brasileira (ROMANELLI, apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016), serão brevemente apresentados alguns

fatos sobre as principais medidas relacionadas à formação dos trabalhadores nesse interstício entre o período colonial e o final do século XX: tem-se a chegada da família real no Brasil (1808) e a consequente permissão para instalação de indústrias, o que demandou a organização de práticas educativas formais que, neste contexto, culminou a adoção de aprendizagem compulsória para os “pobres, órfãos e desvalidos”; nenhum avanço é verificado no período imperial, no que se refere à destinação da aprendizagem de ofícios aos pobres e desvalidos, pelo contrário, verificam-se na constituição da educação brasileira níveis de ensino voltados para a elite e formação de intelectuais e, paralelamente a esse sistema, um ensino voltado para a formação dos trabalhadores diretamente ligados à produção; durante a Primeira República, reforçando o caráter preventivo e corretivo da Educação Profissional no País, em 1909, Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, como anunciava seu decreto de criação (Decreto nº 7.566) (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). A criação dessas escolas tornou-se um marco para a Rede de Educação Profissional no País, vez que

De qualquer forma, porém, mesmo pouco eficientes como o foram, marcaram as Escolas de Aprendizes Artífices uma era nova na aprendizagem de ofícios no Brasil e representaram uma sementeira fecunda que, germinando, desabrocharia, mais tarde, sob a forma das modernas escolas industriais e técnicas do Ministério da Educação (FONSECA apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Percorrendo ainda alguns fatos significativos para o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, registra-se uma primeira tentativa de oferta obrigatória do ensino profissional em todo o País, a “Lei Fidélis Reis”, como ficou conhecido o Decreto sancionado em 1927 a partir de projeto do deputado mineiro homônimo. Por meio deste Decreto, o ensino profissionalizante se estenderia a todas as classes, aos pobres, ricos, desfavorecidos da fortuna ou não. Todavia, assim como se repetiria a história na década de 70, por pressão e resistência das classes mais abastadas, bem como pela falta de recursos públicos, tal projeto não vingou (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). No primeiro período da Era Vargas, uma reforma do ensino secundário (Reforma Francisco Campos – 1932) implementou os cursos complementares de base propedêutica, voltados à preparação para o ingresso no curso superior desejado. Todavia, ainda que tenha passado por um processo de expansão referente ao Ensino Comercial, a Educação Profissional não alcançou, com essa Reforma, a equivalência para fins de ingresso no Ensino Superior (KUENZER, 2001; OLIVEIRA, 2003; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No terceiro período da Era Vargas, em 1942, com uma nova reforma (Reforma Capanema) e com a promulgação das Leis Orgânicas, os cursos complementares foram substituídos por “cursos médios de 2º ciclo” ou “cursos colegiais”, de base científica ou clássica, todos com a clara finalidade de preparação para o ingresso no Ensino Superior. Ainda que considerados de mesmo nível, os cursos profissionalizantes não asseguravam o acesso ao Ensino Superior, a não ser por meio da realização de exames de adaptação. E ainda que essa possibilidade tenha representado uma abertura ao acesso da classe trabalhadora ao nível superior de ensino, esse cenário manteve bem delineada a trajetória de formação daqueles que iriam desempenhar funções intelectuais e da formação daqueles cujas funções seriam de cunho instrumental, legitimando a dualidade entre formação de intelectuais, de um lado, e formação de trabalhadores pelos cursos técnico-profissionais, de outro (KUENZER, 2001; OLIVEIRA, 2003). Kuenzer (2001) ressalta que os conhecimentos gerais necessários e válidos para a formação dos que irão assumir as funções de dirigentes na sociedade são aqueles requeridos no processo de ingresso no Ensino Superior, a saber: ciências, letras e humanidades, conteúdos considerados como “únicos saberes socialmente reconhecidos” (KUENZER, 2001, p. 14), e por isso a autora esclarece que: “assim é que os matriculados ou egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado a um campo específico de trabalho, tendo de fazer adaptação (...)” (Ibid.) ao currículo proposto para o Ensino Superior.

A Educação Profissional somente conquistou a equivalência para ingresso no Ensino Superior no início da década de 60, por meio da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/61). Entretanto, ainda que tenha se configurado como um significativo avanço para a educação no País, Kuenzer (2001) aponta a manutenção da dualidade do ensino, vez que permaneceram duas redes distintas para cada tipo de ensino, sendo reconhecida socialmente aquela que passava pela formação propedêutica no nível secundário.

Já na década de 70, a Lei nº 5.692/1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tornou obrigatória a habilitação profissional para todos os cursos denominados, à época, de 2º grau, o que perdurou apenas até o ano de 1975, quando o Parecer nº 76 do então Conselho Federal de Educação passou a “permitir a coexistência de todas ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica” (KUENZER, 2001, p. 24), regredindo à formatação existente antes de 1971. Tal proposta foi referendada pela Lei nº 7.044/82.

Cabe chamar a atenção para alguns aspectos desse arranjo para a Educação Profissional: primeiro, que tantas possibilidades de oferta distanciavam ainda mais o ensino direcionado às classes trabalhadoras do ensino propedêutico ofertado, principalmente, pelas escolas privadas. Enquanto a classe trabalhadora deixava de ter acesso ao conjunto de disciplinas e unidades voltadas para a formação geral (já que o currículo era “achatado”, de forma a se viabilizar, também, a formação profissional), a própria habilitação profissional também ficava comprometida quanto à qualidade do ensino ofertado, já que apresentava restrição de carga horária. Segundo, em relação ao direito de ingressar no Ensino Superior, este estava mantido por Lei, todavia, quanto às “condições de acesso”, estas sim eram desiguais, visto que estudantes oriundos do 2º grau propedêutico se encontravam melhor preparados para enfrentar os processos seletivos ou vestibulares (KUENZER, 2001; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005c).

Além disso, nos anos 70 e 80, a profissionalização compulsória e universal que se pretendia implementar no País tinha como finalidade a preparação de recursos humanos para sua absorção pelo mercado de trabalho, de forma que o Brasil pudesse participar da economia internacional (MANFREDI, 2002). Nesse cenário, verifica-se claramente a lógica do Capital no sentido de reforçar a dualidade presente nos processos educacionais e assim garantir as condições que alimentam o capitalismo, ou, como Marx e Engels bem afirmam: “Mas para que se possa oprimir uma classe é necessário assegurar-lhe condições em cujo âmbito ela consiga ao menos manter sua existência servil” (1998, p.19-20). Condições estas que garantem uma formação restrita aos interesses do mercado e que não possibilitam a superação da realidade vivenciada pela classe trabalhadora, como descreve Kuenzer (2001) sobre o cenário dessas décadas no Brasil:

Os historicamente excluídos destes benefícios, que teimosamente se mantiveram na escola, não colheram aí os necessários frutos que permitissem a superação de sua situação de classe, posto que a “qualidade” desta escola, que era a qualidade do academicismo livresco e da competência no fragmento, não correspondia à “qualidade” necessária para superar a sociedade de classes que alimenta a cumulação capitalista. (p. 25).

Mudanças técnico-organizativas introduzidas pelo padrão da acumulação flexível demandaram novas necessidades de formação, que na década de 90 fizeram surgir debates em direção a uma reestruturação do Ensino Médio e Profissional no País (MANFREDI, 2002; ARAÚJO, 2014). Não bastava resolver o problema do déficit de escolarização nos níveis fundamental e médio, mas esse novo modelo deveria atender aos “processos em curso de

reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais” (MANFREDI, 2002, p. 108), ganhando território um novo perfil para os trabalhadores de nível médio e uma “nova institucionalidade” (ARAÚJO, 2014) da Educação Profissional brasileira. Segundo Paz e Oliveira (2012), esse contexto demandava trabalhadores com capacidade de agir, intervir e decidir, o que requer a superação de um processo formativo voltado ao acúmulo de conhecimentos e habilidades e a adoção de um modelo educacional focado no desenvolvimento de competências. Assim é que “uma possível Pedagogia das Competências foi apresentada como uma novidade capaz de produzir o desenvolvimento das capacidades humanas que a nova realidade requeria” (ARAÚJO, 2014, p. 203).

A Pedagogia das Competências se insere num contexto em que a educação é proclamada como elemento fundamental para sobrevivência no mundo globalizado e nos mercados altamente competitivos, cenário este de grande expansão de cursos profissionais, de especialização, ensino superior, dentre outros (FIDALGO; FIDALGO, 2007). Nesse contexto, verifica-se um deslocamento, no plano do trabalho, da qualificação profissional para o desenvolvimento de competências, o que, por sua vez, forjou no plano pedagógico um outro deslocamento: “do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a ‘pedagogia das competências’” (RAMOS, 2006, p. 185). Ramos (2002; 2006) também ressalta os atributos individuais do trabalhador como dimensão de destaque na lógica de competências. Do mesmo modo, Fidalgo e Fidalgo (2007) apontam que “a lógica de competências adota como referência principal o indivíduo” (p. 58), sendo a ele imputadas a responsabilidade e sobrecarga em relação ao acesso e manutenção do emprego.

Por essa lógica, a mobilização das competências necessárias ao desenvolvimento das atividades profissionais recai sobre os trabalhadores, tidos como competentes ou não, mascarando o fato de que a realização dessas atividades depende, também, das condições e circunstâncias específicas do ambiente de trabalho e das relações ali construídas, ou seja, como afirmam Fidalgo e Fidalgo (2007), “(...) essa potencialidade se desenvolve de forma parametral e nos limiares definidos pela gestão do trabalho” (p. 65).

Segundo Ramos (2002), essas tendências afetaram fortemente a política da Educação Profissional no Brasil nos anos 90, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando foram regulamentadas pela legislação educacional. A autora confirma que a reforma da Educação

Profissional nesse período teve a competência como princípio ordenador. Sob a orientação de organismos e agências internacionais, a Educação Profissional técnica de nível médio teve sua estrutura e currículo modificados, tendo como referência, claro, a noção de competência e uma formação devidamente distinta daquela atribuída à Educação Básica: a esta caberia a formação geral dos estudantes, sua responsabilidade exclusiva, e não à Educação Profissional.

Nesse contexto, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996), é publicado o Decreto Federal nº 2.208, em 1997, que proibiu a articulação entre Ensino Técnico e regular por meio de um currículo integrado. Na visão de Manfredi (2016), o Decreto Federal nº 2.208/97 configurava “a desresponsabilização da União com o ensino técnico federal e separação pedagógica e institucional do ensino acadêmico e do técnico-profissionalizante” (p. 129). Em relação às reformas educacionais para o nível médio nos anos 90, Manfredi (2016) descreve as seguintes características das políticas educacionais no campo da Educação Profissional, no governo Fernando Henrique Cardoso: como já explicitado, destaca-se a separação entre Ensino Médio (formação geral) e ensino técnico-profissionalizante; escolas técnicas passam a oferecer cursos técnicos concomitantes e sequenciais no lugar do Ensino Médio profissionalizante; desorganização e desmantelamento do sistema de ensino técnico de nível médio, especialmente na rede federal; divisão de responsabilidades – quanto à formulação e implementação de políticas públicas – entre o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação, cabendo ao primeiro a formação dos trabalhadores com baixo nível de escolaridade; e grande parte dos cursos técnicos tiveram sua gestão assumida pela sociedade civil, por meio da adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Manfredi (2016) destaca, ainda, que os pressupostos político-filosóficos dessa política de Educação Profissional estavam alinhados à Teoria do Capital Humano e também agregados às noções de empregabilidade e, como apontado anteriormente, da Pedagogia das Competências, esta última relacionada à organização dos currículos dos cursos. Sobre essa questão, Caires e Oliveira (2016) afirmam que:

(...) é possível perceber que as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de *competências adequadas* ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção (p. 133. Grifos das autoras).

Assim, as reformas educacionais pelas quais passou a Educação Profissional desde a década de 90 trataram de garantir um direcionamento dos processos educativos de forma a atender às necessidades desse novo modelo produtivo, fundamentado pela noção de flexibilidade, empregabilidade e competitividade, o que demandava um novo perfil para os egressos da Educação Profissional. Essas orientações, normatizadas pelo arcabouço legal, foram marcadas pela desarticulação da EP e obrigatoriedade do currículo baseado em competências (estas em atendimento aos interesses do mercado). Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), no governo Fernando Henrique Cardoso o sentido de público e o Estado passam a ter uma função privada, a partir da transformação do “ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional de Estado” (p. 107), ou seja, a educação brasileira, antes sob as leis do arbítrio da ditadura civil-militar, passou então ao arbítrio da “ditadura da ideologia do mercado” (p. 107).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio conquistou, em 2004, a possibilidade de oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, por meio da homologação do Decreto Federal nº 5.154/2004, ainda que este Decreto tenha praticamente reiterado as diretrizes do Decreto 2.208/97, que por ele foi revogado (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Ainda assim, esse novo Decreto possibilitou “(...) a abertura do debate sobre a concepção de ensino médio e de educação profissional da classe trabalhadora que defendíamos” (RAMOS, 2019, p. 50). Nessa direção, para além de uma integração formal entre educação geral e profissional, foi construída a concepção de Ensino Médio integrado, em que ambas são constituídas de forma inseparável, conceitual e formal (RAMOS, 2019). Sob a perspectiva de uma educação politécnica, essa integração

(...) implica proporcionar aos estudantes os fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção na sua forma mais avançada, a possibilidade de se integrar a formação profissional ao ensino médio no mesmo currículo tem seu sentido no fato de o estudante compreender que os processos produtivos se vinculam radicalmente ao desenvolvimento da ciência, carregando em si, muitas contradições (RAMOS, 2019, p. 51).

Além disso, o Ensino Médio integrado se apresenta como possibilidade de formação omnilateral, no sentido da integração entre trabalho, ciência e cultura, integração esta que demonstra como o ser humano transforma a realidade por meio do trabalho, do domínio científico e cujo desenvolvimento se constitui numa construção histórica e social (RAMOS, 2019). Por fim, essa concepção de Ensino Médio integrado prima, também, pela “integração

dos conhecimentos na perspectiva da totalidade” (Ibid., p. 52); pela superação do currículo justaposto e fragmentado e pela abordagem interdisciplinar e histórica dos conhecimentos. Essa concepção não desconsidera as contradições do capitalismo, da sociedade de classes e da própria escola, contradições estas que se expressam na luta pela educação dos trabalhadores e, por isso, em consonância com as ideias de Gramsci, essa construção do Ensino Médio integrado “(...) não aguardaria ‘outra’ sociedade; mas, ao contrário, contribuiria para a luta nessa direção” (RAMOS, 2019, p. 51).

Todavia, o que se seguiu ao Decreto nº 5.154/04 foi uma série de ações que destoavam das propostas de integração entre Educação Básica e Profissional numa perspectiva emancipatória, contrariando, inclusive, a própria concepção de Ensino Médio integrado, agora possibilitado pelo novo Decreto. Uma dessas ações, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), consistiu na separação das políticas de Educação Básica e Profissional na organização estrutural do Ministério da Educação. Além disso, discussões aligeiradas quanto à organização política e pedagógica do Ensino Médio integrado, propostas focadas numa sobreposição de disciplinas, dentre outras orientações desconectadas com as concepções político-filosóficas e pedagógicas do currículo integrado, marcaram essas discussões. Soma-se a isto a implementação de “programas focais e contingentes” (Ibid.), à exemplo do “Escola de Fábrica”, Proeja e Projovem, dentre outras ações controvertidas.

Os autores verificaram, ainda, a clara independência entre os cursos, confirmando-se a dicotomia entre formação geral e profissional, inclusive no Ensino Médio integrado, sobre a qual as diretrizes vigentes indicavam que, ainda que fosse um curso com matrícula e conclusão únicas, os conteúdos propedêuticos (referentes ao Ensino Médio) e profissionais apresentavam naturezas diversas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b):

Re-estabelece-se,(sic) assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1095)

Esse “princípio da independência”, explicitamente manifestado pela legislação vigente, dentre outros aspectos, confere à Educação Profissional de nível médio elementos de conformação da dualidade entre formação geral e profissional, que mesmo diante do considerável avanço propiciado pela possibilidade de oferta do Ensino Médio integrado, imprime suas marcas na condução, nas percepções e perspectivas em relação a esse tipo de ensino profissionalizante.

Esse princípio se reflete nas práticas pedagógicas e na organização do processo pedagógico como um todo, influenciando a percepção tanto de professores atuantes no Ensino Médio integrado, quanto dos estudantes e comunidade em geral. Gusmão (2016), em pesquisa sobre a perda do caráter profissionalizante na Educação Profissional técnica integrada ao Ensino Médio no IFNMG/Campus Januária, confirma que parte significativa dos estudantes que ingressam nos cursos integrados do Campus estão em busca de um Ensino Médio de qualidade, capaz de prepará-los para a disputa de vagas para o Ensino Superior, e não de uma profissionalização.

O autor verificou que a “identidade” da instituição, reforçada pela legislação e diretrizes educacionais das últimas décadas, tem favorecido esse cenário, pois é percebida externa e por vezes até internamente como instituição “formadora de ensino médio com qualidade” (GUSMÃO, 2016, p. 133). Ele acredita que essa percepção tem se dado, especialmente, pelo fato de o Campus ser a única opção de formação de nível médio gratuito e de qualidade da região. A falta de estágio curricular obrigatório em um dos cursos integrados ofertados e sua realização como atividade secundária pelos demais cursos também contribuem para esse cenário, pois há um distanciamento entre práticas profissionais reais e a formação profissional possibilitada pelos cursos que, por sua vez, se apresenta de forma justaposta à formação propedêutica.

Mais recentemente, em setembro de 2016, apenas 22 dias após a posse definitiva de Michel Temer na presidência da República, o Governo Federal instituiu a chamada Reforma do Ensino Médio sob a forma de Medida Provisória (MP nº 746/16). Em fevereiro de 2017, a MP foi aprovada pelo Congresso com algumas alterações em relação ao texto original, convertendo-se na Lei nº 13.415/2017 e desconsiderando os apontamentos contrários de movimentos sociais, estudiosos e instituições de defesa da educação pública no País. Tal Reforma impôs alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) que implicam diretamente na organização curricular do Ensino Médio, dentre outras questões, e reforça a dualidade existente entre a formação da classe trabalhadora e a formação da elite (ou daqueles que têm condições de custear o ensino privado no país). A urgência com que foi publicada e aprovada foi justificada pelo Ministério da Educação pela necessidade da retomada do crescimento econômico e investimento em capital humano, este último como forma de potencializar a produtividade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Dentre as alterações sofridas pelo Ensino Médio, destaca-se a ampliação da carga horária desse nível de ensino de forma progressiva, das atuais 800 horas anuais para 1.400

horas. Já em relação à organização curricular, a Lei se apoia no princípio de flexibilidade, sendo que 1800 horas do Ensino Médio consistem no teto a ser cumprido pela Base Nacional Comum Curricular, cabendo aos estudantes escolher uma das possibilidades de itinerário formativo para complementação da carga horária: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; ou formação técnica e profissional.

Apesar das propagandas financiadas pelo governo indicarem que os estudantes terão possibilidade de escolher seus itinerários formativos para serem quem “eles quiserem ser”, como astronautas, jornalistas, professores, dentre outros, a própria Lei nº 13.415/2017 indica em seu artigo 4º que os itinerários formativos serão ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” e que sua organização será feita “de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017). Ou seja, a escolha desse itinerário não caberá, de fato, ao aluno.

Em relação à recente Reforma do Ensino Médio, o que se pode verificar, portanto, é um claro retrocesso às políticas educacionais de mais de quatro décadas atrás, perpassando desde a falta de estrutura e condições para a oferta dos itinerários, especialmente da Educação Profissional, até o aprofundamento do abismo existente entre a formação da classe trabalhadora e a formação da elite, acentuando a dualidade tão marcante nesse nível de ensino no País. Nas palavras de Frigotto e Ramos (2019):

Essa contrarreforma liquidou com o ensino médio como última etapa da educação básica, e com qualquer projeto que lutava por sua universalidade e unitariedade. Ataca frontalmente a concepção de formação integrada e regride aos aspectos mais discriminatórios de legislações passadas, superados com muita luta, a exemplo da fragmentação do ensino da década de 1940; da dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante da década de 1970; da dissociação da entre formação básica e profissional e o pragmatismo das competências dos anos de 1990. (FRIGOTTO; RAMOS, 2019, p. 04).

Assim, esse breve passeio pela história da Educação Profissional no Brasil e seu arcabouço jurídico permite reforçar a compreensão de que as políticas em geral, especialmente as educacionais, não estão isentas da ideologia e dos interesses das classes dominantes. Reforça, também, a questão da dualidade examinada por Gramsci na organização escolar da burguesia, cujo agravamento o motivou a esboçar o princípio educativo da escola unitária (DORE SOARES, 2000).

Ciavatta e Ramos (2012) apontam que as questões elaboradas por Gramsci em relação à escola unitária, associadas às concepções de educação tecnológica (no sentido marxiano) e

politécnica, embasaram as lutas pela educação emancipatória para a classe trabalhadora no Brasil desde a redemocratização do País. Claro que, na história da Educação Profissional brasileira, essas lutas se depararam e ainda têm encontrado obstáculos instituídos pelas políticas e reformas educacionais, especialmente para essa modalidade de ensino, que, conforme já discutido, historicamente tem se dado em função do modelo de desenvolvimento econômico vigente. “A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Foi assim que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996) se fez marcante pelos embates travados durante sua elaboração, cujas questões relacionadas à luta social por uma educação unitária, tecnológica e politécnica encenaram uma das mais significativas disputas. O projeto original de uma LDB que contemplava os preceitos de uma educação emancipatória foi esvaziado (CIAVATTA; RAMOS, 2012), dando lugar a uma reforma conservadora que, dentre as principais determinações, foi marcada pela separação explícita entre Ensino Médio e Educação Profissional, por meio do citado Decreto Federal nº 2208/97.

Mas segundo Ramos (2017), o Ensino Médio no Brasil sempre teve sua razão de ser vinculada ao mercado de trabalho, seja ele integrado à Educação Profissional ou não. Esse vínculo se dá tanto pela possibilidade imediata de inserção no mercado de trabalho após conclusão desse nível de ensino, como pela forma mediata, em que o estudante vislumbra o acesso ao curso superior para, após sua conclusão, ingressar no mercado. Ou seja, como extensão do Ensino Médio, o vestibular e outros processos seletivos também apontam a centralidade do mercado de trabalho no Ensino Médio e Educação Profissional. Fato esse que pode ser verificado na inversão presente na construção dos projetos educacionais do Ensino Médio regular ou integrado: currículos, práticas e outras iniciativas em conformidade com vestibulares e outros processos seletivos, e não o contrário.

Nesse contexto, sem desconsiderar o trabalho como prática econômica na sociedade, Ciavatta e Ramos (2012) reforçam, entretanto, que uma vez apropriada como princípio educativo, a formação dos trabalhadores não se reduz à formação para o mercado de trabalho, não se reduz à preparação para o exercício de uma profissão. Ao contrário, as autoras afirmam que, “(...) integrada à ciência e à cultura a formação para o trabalho se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25). E que “os conhecimentos específicos de uma profissão – mesmo ampliados para uma área

profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção” (Ibid. p. 26). Daí a defesa do currículo integrado na Educação Profissional.

Assim, a Educação Profissional se insere no contexto do processo histórico construído no Brasil, marcado pela desigualdade social, fruto de um “longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural)” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a, p. 07). A Educação Profissional no Brasil, especialmente quanto à relação entre Educação Básica e Profissional, está marcada por diferentes perspectivas e projetos construídos e ressignificados historicamente. Tais debates, por sua vez, revelam confrontos político-ideológicos segundo os diferentes interesses, orientações e grupos sociais, o que compõem a história da democratização da sociedade e do Estado (MANFREDI, 2016). Nesse contexto, em que os princípios da democracia e representatividade são incorporados pelo Estado, constituindo espaços propícios à disputa pela hegemonia por diferentes grupos sociais, a universalização da escola apresenta implicações para além das necessidades do sistema produtivo e propicia, ainda, as lutas pela ampliação e melhoria da qualidade da educação pública (Ibid.).

Sendo assim, a escola, como instituição constituída no interior dessas relações, se caracteriza pela “imensa desigualdade educacional” inerente à formação histórica e ao projeto capitalista de sociedade construído no País. E essa desigualdade se relaciona diretamente à democratização do acesso à educação. O que a princípio parece uma afirmação paradoxal, encontra embasamento nos principais estudos que relacionam as desigualdades sociais às desigualdades escolares e que, retomando Dubet (2004), indicam que a escola progrediu em relação à igualdade de acesso, mas agora exclui mais do que antes.

No que se refere à democratização do acesso ao ensino, há dois aspectos diferentes a serem destacados: “democratização como ‘difusão’ do ensino” e como “igualização das oportunidades escolares” (SÁ, 2008, p. 426). Sá cita Merle (2002, apud Sá, 2008) como referência para diferenciar duas possibilidades da democratização como **difusão do ensino**: na primeira, denominada “uniforme”, crianças e jovens obtêm estudos mais longos e diplomas mais elevados, “(...) mantendo-se, contudo, a amplitude das desigualdades entre os vários grupos sociais” (SÁ, 2008, p. 427). Na segunda possibilidade, denominada democratização segregativa, o acesso é ampliado, mas de maneira desigual, o que pode ser verificado, por exemplo, no acesso diferenciado a determinados tipos de curso de acordo com os grupos sociais. Ou seja, há uma tendência de que os estudantes oriundos dos grupos médios ingressem nos cursos científico-tecnológicos, que por sua vez dão acesso às profissões com melhor

remuneração e prestígio, enquanto as classes populares encontram maior possibilidade de acesso nos cursos técnico-profissionais (SÁ, 2008).

Já pela **“igualização das oportunidades escolares”**, a expansão do acesso à escola, como afirmam Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012, p.35), “não é, por si só, uma garantia de justiça escolar”. As desigualdades sociais não são suprimidas depois do acesso à escola e afetam o desempenho dos alunos, produzindo mais ou menos desigualdades escolares, que se manifestam, dentre outros aspectos, pela evasão escolar.

No que diz respeito aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sua criação, em dezembro de 2008, representa um marco para o sistema educacional brasileiro, especialmente pela democratização e ampliação do acesso à Educação Profissional e Superior. Essa expansão se mostra como resultado de uma maior responsabilização do Estado para com a Educação Profissional. Ainda em 2005, a Lei Federal nº 11.195 possibilitou a criação de mais de 40 unidades federais voltadas para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Nesse cenário, diversos movimentos foram realizados com a finalidade de ampliar e/ou transformar as unidades de EPT ligadas à Rede Federal. Destacam-se o pleito dos “Cefet Históricos” - como são denominados, no estudo de Caires e Oliveira (2016), os Cetet’s do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná - para se transformarem em Universidades Tecnológicas Federais, e a realização da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em 2006, que dentre as deliberações aprovadas, verifica-se a de democratização da oferta de EPT no País, “possibilitando **o acesso e a permanência** dos alunos de todos os segmentos sociais” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 152. Grifos nossos).

Em abril de 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujas ações para a EPT propunham, dentre outros aspectos, a criação dos Institutos Federais, “(...) para uma atuação integrada e referenciada, regionalmente, evidenciando os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), o que culminou, em dezembro de 2008, a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei Federal nº 11.892/2008), a maior expansão da Rede Federal em toda a sua história.

Mas, como já assinalado¹⁰, esse processo de expansão e democratização se associa, também, à diversidade de perspectivas e fatores relacionados à evasão escolar, em que pelo

¹⁰ Cf. Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012); Lüscher e Dore (2011).

menos três dimensões conceituais podem ser consideradas na sua análise: nível de escolaridade em que ocorre; tipo de evasão e as razões que motivaram o abandono. Estas dimensões permitem compreender que níveis de ensino, tipos de curso e outros aspectos a eles relacionados podem conferir diferenças significativas para a análise do problema (DORE; LÜSCHER, 2011), o que representa um leque de considerações a serem analisadas na Educação Profissional técnica de nível médio, já que os tipos de curso ofertados (subsequente, concomitante ou integrado) apresentam um perfil diverso em relação às causas, fatores e tipos de evasão.

Nesse aspecto, tomamos também como referência o trabalho de Vincent Tinto (1993). Apesar dos seus estudos estarem direcionados à evasão e permanência no Ensino Superior das instituições americanas, sua discussão apresenta importantes elementos para a análise desse fenômeno em outras modalidades e níveis de ensino. Segundo o autor, é importante distinguir dentre as várias formas de evasão, bem como quanto às características específicas das instituições de ensino e como elas afetam esse problema. Tinto (1993) verificou que diferentes formas de evasão podem confundir ou prejudicar uma compreensão mais efetiva e articulada das suas causas, e que essa inabilidade pode interferir nos esforços para a permanência dos estudantes. Dessa forma, no que se refere à Educação Profissional no Brasil, é imprescindível considerar essas diferentes dimensões de análise indicadas por Dore e Lüscher (2011) nas pesquisas sobre evasão escolar. Isso porque, as causas, aspectos, ações propostas, dentre outros, podem ser diferentes segundo cada tipo de curso ofertado.

Na Educação Profissional técnica de nível médio brasileira, há três formas de organização dos cursos. O Ensino Médio integrado é uma dessas formas. Destinado aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, compreende um projeto único que articula Ensino Médio e Profissional num mesmo curso e instituição de ensino. Diferentemente, uma outra forma de oferta denominada concomitante consiste em matrículas distintas e simultâneas para o Ensino Médio regular e habilitação profissional, numa mesma instituição ou em diferentes escolas. A terceira e última possibilidade de oferta se refere ao ensino técnico subsequente, em que a matrícula dos estudantes está condicionada à conclusão do Ensino Médio (Decreto Federal nº 5.154/2004, BRASIL, 2004). Dentre as possibilidades de oferta do Ensino Médio integrado, verifica-se, também, aquela destinada à educação e profissionalização de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Assim, considerando dimensões de análise da evasão escolar (DORE; LÜSCHER, 2011), o Ensino Médio integrado se destaca em relação aos demais tipos de cursos devido às

especificidades do projeto formativo, do público atendido (em sua maioria, adolescentes) e da forma como essa modalidade se insere no contexto histórico da Educação Profissional no Brasil que, como vimos, tem a dualidade entre formação geral e profissional como marca registrada. Essas especificidades compreendem, para além da faixa etária e particularidades desse grupo de jovens, os interesses que motivam a procura pelos cursos integrados, especialmente nos Institutos Federais, instituições de referência na oferta desse tipo de curso. Os estudantes têm procurado o Ensino Médio integrado, principalmente, pela qualidade da formação propedêutica e bons resultados nos processos de ingresso para o Ensino Superior, como aponta Gusmão (2016). Ao analisar alguns estudos relevantes sobre evasão escolar na Educação Profissional, Dore, Sales e Castro (2014) verificaram que há falta de identidade, motivação, interesse e/ou compromisso dos estudantes com o curso e a escola técnica. Estes preferem o Ensino Médio regular e por vezes não demonstram vocação ou interesse pela área da formação profissional, o que pode estar relacionado, segundo as autoras, à falta de informações suficientes sobre o curso e escolha precoce pelos estudantes do Ensino Médio integrado.

Dessa forma, nos cursos de Ensino Médio integrado a evasão escolar se caracteriza, principalmente, pelos altos índices de transferências para outras instituições de ensino, a fim de concluir apenas o Ensino Médio regular (já que a maioria das escolas estaduais e privadas não oferta o ensino integrado). Esse fenômeno em que o estudante transfere para outra escola por razões diversas é denominado por Rumberger e Thomas (2000) como *student mobility*, e quando não está relacionado à mudança de endereço pela família do estudante, a sua transferência pode estar associada à participação, desempenho e engajamento na escola. Nesse caso, trata-se de um tipo específico de evasão escolar: a saída de determinada instituição e desistência da formação profissional, sem que haja, necessariamente, o abandono do nível médio de ensino.

Em relação ao ensino técnico subsequente, pode-se verificar que, para esse tipo de ensino, a evasão se caracteriza pelo abandono do curso e instituição, sem que haja uma transferência para outra escola. Quanto à forma concomitante, como demonstram Figueiredo e Salles (2017), os estudantes abandonam o curso técnico e permanecem cursando apenas o Ensino Médio regular, já que são matrículas distintas para cada curso e, na maioria dos casos, em escolas diferentes.

As autoras identificaram em seu estudo sobre um determinado curso técnico concomitante/subsequente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet/RJ) que os principais motivos de evasão para a turma estudada relacionam-se às lacunas

na escolha do curso, fatores escolares (relacionados às metodologias, currículo e horários), dificuldades pessoais (falta de conhecimento base, conciliação do curso com o trabalho e frustração), influência de amigos, oportunidades de trabalho e/ou outros estudos e desinteresse institucional e/ou governamental. Pelo fato desse trabalho se referir a um tipo de curso técnico específico, não é possível concluir, a partir do estudo das autoras, se esses fatores são pertinentes à evasão escolar no Ensino Médio integrado ou num curso apenas subsequente.

Do mesmo modo, outros estudos sobre evasão na Educação Profissional (DORE; LÜSCHER, 2011, LÜSCHER; DORE, 2011 e DORE; SALES, 2017) identificaram fatores similares aos da pesquisa de Figueiredo e Salles (2017), sendo que Dore e Sales (2017) aprofundaram de maneira significativa a relação entre as condições socioeconômicas e abandono escolar. Porém, uma vez que esses estudos nem sempre fazem distinção entre as formas de oferta dos cursos analisados, apresentando resultados generalizados para a Educação Profissional, não é possível identificar os aspectos e perspectivas diretamente relacionados a cada tipo de curso técnico, o que poderia contribuir para uma melhor compreensão e enfrentamento mais efetivo do problema.

3.5. Evasão e permanência no Ensino Médio integrado: um olhar sobre as relações acadêmicas, práticas pedagógicas e institucionais

Em grande parte dos estudos relevantes sobre evasão escolar, pode-se verificar que a relação entre esse fenômeno e desigualdades sociais tem sido comumente analisada a partir de elementos isolados que caracterizam trajetórias e perfis socioeconômicos em situação de risco, gerando uma lacuna na compreensão do problema. Os principais estudos sobre o tema apontam o *background* familiar, capital cultural e social em suas análises sobre a relação entre condições socioeconômicas e evasão escolar, a partir de pelo menos duas perspectivas identificadas: a do indivíduo e a da escola.

Lüscher e Dore (2011) indicam uma relação entre essas perspectivas, também verificadas por Rumberger e Lim (2008), e relacionam a primeira às características individuais, como desempenho educacional, comportamento e atitudes dos alunos, características demográficas e experiências prévias; e a perspectiva da escola às características institucionais das famílias dos estudantes, escolas e comunidades.

Já Tinto (1993) afirma que a evasão deve ser compreendida somente se referindo às experiências e percepções de cada estudante evadido, ainda que em meio à diversidade de comportamentos e vivências nas instituições de ensino. Essas disposições individuais

caracterizam tanto as experiências interacionais na instituição de ensino quanto as forças externas que influenciam o comportamento dos estudantes na instituição.

Um aspecto que o autor chama atenção é para o fato de que o conhecimento e os significados que um estudante atribui a seu comportamento podem ser substancialmente diferentes das interpretações dadas por um observador (TINTO, 1989). Dessa forma, a evasão pode ter múltiplos e diferentes significados para os estudantes e o que pode ser definido como um fracasso para e por alguns, pode ser para outros apenas uma decisão positiva em relação a uma meta, o que está relacionado ao atributo denominado por Tinto (1993) de “intenção”: segundo o autor, nem todo estudante pretende seguir carreira na área que ingressou. Nesse caso, Tinto compreende que “(...) permanência e evasão deveriam ser vistas como um componente de um processo mais amplo de carreira e formação de identidade” (TINTO, 1993, p. 41).

Todavia, mesmo diante dessa multiplicidade de comportamentos, Tinto (1993) afirma que é possível identificar temas comuns ou padrões que contribuem para a compreensão desse fenômeno, definido pelo autor como “altamente idiossincrático” (p. 37).

Tinto (1993) identifica dois atributos que se encontram na raiz da saída dos estudantes: interação e compromisso, corroborando o apontamento de Rumberger e Thomas (2000), que indicam a participação e engajamento dos estudantes como atributos que predizem quanto ao abandono, transferência ou permanência na escola. Lüscher e Dore (2011) também esclarecem que, no âmbito individual, os valores, comportamentos e atitudes dos estudantes na vida escolar conferem maior ou menor engajamento às suas atividades. Esse engajamento pode estar relacionado à aprendizagem propriamente dita, e por isso é denominado de engajamento acadêmico, ou à convivência do estudante com os colegas, professores e outros membros da comunidade escolar (engajamento social).

Mas ainda que classificados como atributos individuais, engajamento, compromisso e interação possuem estreita relação com a dimensão institucional, pois como afirma Tinto (1993), “(...) qualidade do esforço é, no mínimo, um reflexo do contexto social e acadêmico” (p. 42), já que, em parte, essa disposição reflete as ações da instituição voltadas ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes e também à seletividade da instituição. O autor também aponta que, se por um lado o abandono ou transferência para outras instituições se configura numa decisão refletida e positiva para o estudante, por outro lado, essa decisão pode ocorrer quando a instituição não mobiliza ações e recursos adequados para uma orientação dos estudantes (TINTO, 1989).

Outro aspecto verificado na dimensão individual se refere ao *background* familiar, definido por Lüscher e Dore (2011) como “o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante, em algum ponto do seu percurso escolar” (p.152). As autoras explicam o *background* familiar como o nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família, e acrescentam o capital social como outro fator enfatizado pelas pesquisas sobre evasão escolar, que claramente está relacionado a esse fenômeno. Segundo as autoras, capital social pode ser definido como a qualidade das relações entre pais e filhos, e também entre pais, outras famílias e a própria escola.

O *background* familiar e composição social dos estudantes também são ressaltados por Tippelt (2017) e Rumberger e Thomas (2000) em seus estudos sobre evasão, como aspectos que influenciam os resultados e mobilidade dos estudantes. Destacam a relação entre o nível de escolaridade dos pais e a trajetória do estudante na escola, que é evidenciada por Tippelt (2017): “o histórico familiar e, especialmente, o desempenho educacional formal dos pais afetam a interrupção dos estudos, e os alunos cujos pais têm diplomas baixos estão particularmente em risco” (p. 296), e por Dore e Sales (2017), que enfatizam a instrução das mães, em especial, como fator de grande influência no desempenho escolar dos alunos.

Apesar de não aplicar o termo *background* familiar, Tinto (1989) concorda que alunos pertencentes às minorias apresentam mais dificuldades para estabelecer vínculos sociais e acadêmicos nas instituições de ensino. O autor também verificou em estudos que relacionam evasão, condição social e etnia que, para os estudantes brancos, o desgaste na instituição escolar tende a ser mais um reflexo de dificuldades acadêmicas do que de condições sociais. Entretanto, quanto mais desfavorável são as condições e experiências socioeconômicas, mais os estudantes nessa situação são propensos a enfrentar dificuldades acadêmicas, destacando-se, portanto, a relação entre esses dois determinantes (TINTO, 1993). Consoante às discussões de Dubet (2004; 2008) e Sá (2008) quanto à democratização do acesso ao ensino, Tinto (2005) também verificou que, ainda que o acesso de estudantes de baixa renda tenha aumentado e que o vão entre o acesso de diferentes grupos tenha diminuído, permanece ainda uma lacuna entre os estudantes de baixa e alta renda que completam ou não os estudos. Assim, segundo o autor, “claramente nossos esforços para ampliar a permanência não estão funcionando para estudantes de baixa renda” (TINTO, 2005, p. 08).

Mas, o autor também constatou que, para estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, certos elementos de integração social e acadêmica podem ser mais relevantes para sua permanência do que para a maioria dos alunos. O bom desempenho acadêmico e sua

permanência são uma possibilidade maior quando esses estudantes acreditam que haja suporte para seus esforços e na igualdade dos processos de avaliação (TINTO, 1989; 1993). Entretanto, verificou-se que as instituições de ensino têm se empenhado na reestruturação de programas para melhor lhes servir e não para responder às necessidades acadêmicas dos estudantes, especialmente aqueles com baixa renda (ENGSTROM; TINTO, 2008).

De uma forma mais direta, as discussões sobre a relação entre evasão escolar e desigualdades sociais têm se apresentado de forma associada aos diversos fatores já assinalados anteriormente, como capital cultural, social, *background* familiar, engajamento dos estudantes, dentre outros. Bernard (2016), Gentile e Tacconi (2017), Magrone (2017) e Dore e Sales (2017) são alguns dos autores que confirmam essa relação, ainda que nem todos aprofundem a discussão para além do perfil socioeconômico dos estudantes em situação de risco ou já evadidos. Estas últimas autoras indicam que as condições favoráveis ou não à trajetória escolar podem influenciar a decisão dos estudantes sobre a permanência na escola, mas também admitem que esse fato não esgota as possibilidades de análise do problema e que possivelmente há outros fatores a ele relacionados. Isso porque a relação entre desigualdades sociais e evasão escolar não se dá de forma cíclica e determinista. A escola também pode representar “(...) oportunidade fundamental para confrontar e superar limites do contexto, diante de desejos e aspirações dos indivíduos, permitindo-lhes construir novas, mais complexas e mais amplas perspectivas de inserção e participação na vida social” (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 154).

Assim, quanto à perspectiva da escola, dentre os fatores relacionados à permanência ou não dos estudantes, Dore e Lüscher (2011, p. 777) ressaltam “a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola e os processos e as práticas escolares e pedagógicas.”

Rumberger e Thomas (2000) também apontam que processos pedagógicos afetam os resultados e desempenho dos estudantes, atribuindo à escola uma grande influência na decisão do estudante sobre permanecer ou não na instituição. Segundo os autores, os processos educacionais afetam diretamente a rotatividade dos estudantes na escola, referentes às baixas notas e baixas frequências, mau comportamento, dentre outros fatores que levam à suspensão, expulsão ou transferência da escola. Essa perspectiva reforça, portanto, o papel da escola na produção da evasão, cuja afirmação de Riehl é utilizada por Rumberger e Thomas (RIEHL, 1999, apud RUMBERGER; THOMAS, 2000, p.41) para caracterizá-lo: “Estudantes evadem

da escola, escolas dispensam estudantes.¹¹” Além disso, os autores citam diversos estudos em que a escola exerce grande influência sobre a evasão escolar, especialmente quando se refere aos estudantes causadores de “problemas” (*trouble-makers*) e àqueles que apresentam outras dificuldades inerentes ao processo pedagógico. Assim, Rumberger e Thomas (2000) identificaram que a escola procura manter a sua legitimidade e perseguir seus objetivos técnicos, dentre eles a obtenção de bons resultados nos testes e avaliações externos, sendo uma das formas de atingir essa conquista a redução dos estudantes de baixo desempenho e/ou comportamento difícil.

Tinto (1993) também discute sobre o papel das instituições de ensino em relação à saída e permanência dos estudantes, seja por ações intencionais de desencorajamento ou pela maneira como a instituição se organiza e implementa as ações e processos. Os diversos estudos analisados por ele concordam que as instituições, pelas suas manifestações normativas e ações, têm mais relação com as falhas dos estudantes do que eles mesmos têm. Ainda que esses estudos, assim como o de Rumberger e Thomas (2000), se refiram às experiências americanas, essa discussão pode ser apropriada na análise do fenômeno nas instituições federais de Educação Profissional brasileiras, já que apresentam elementos comuns, como: participação em processos avaliativos de larga escala, ranqueamento de instituições e cursos, dentre outros.

Além disso, os estudantes destas instituições, especialmente no Ensino Médio integrado, também se deparam com ritos de passagem específicos, devidos, principalmente, à alta seletividade dos estudantes em seus processos de ingresso, ao ajustamento à nova modalidade de ensino integrado e integral e à adesão aos regimes de moradia e semirresidência estudantil, por uma parte significativa dos estudantes.

Sobre esse último aspecto, Tinto (1989; 1993) verificou que estudantes em regime residencial na instituição de ensino, especialmente aqueles oriundos de meio rural, podem encarar a separação dos pais e da comunidade com dificuldade. Entretanto, a separação é mais amena para estudantes cujas famílias apresentam maior nível de escolaridade, que até mesmo encorajam essa possibilidade. Essa característica não é exclusiva do Ensino Médio integrado, mas é encontrada, principalmente, nesta forma de oferta, o que contribui para a formação de um perfil diferenciado de corpo discente, em que atributos como interação, ajustamento e isolamento compõem esse perfil.

¹¹ Tradução literal de: “Students drop out of school, schools discharge students”.

Outro aspecto ressaltado por Tinto (1993) se refere à integração dos estudantes à vida social e intelectual da instituição, o que inclui sua relação com o corpo docente, discente e com outros profissionais da educação. Segundo o autor, estudantes estarão mais propensos a investir seus esforços na aprendizagem quando estão envolvidos com a comunidade acadêmica. Tinto ressalta o papel do corpo docente e sua relação com os estudantes para além do espaço da sala de aula: “o comportamento do professor na sala de aula não apenas influencia a performance acadêmica e as percepções de qualidade acadêmica, como influencia um conjunto de interações posteriores fora da sala de aula” (TINTO, 1993, p. 57). O comportamento em sala de aula é importante, mas são as interações externas à classe, inclusive entre estudantes e professores, que ajudam os estudantes a tomar decisões quanto à evasão ou permanência.

Outros autores também apontam a influência dos processos pedagógicos sobre o desempenho dos estudantes e sua decisão de abandonar ou não a escola. Gentile e Tacconi (2017) afirmam que a escola parece ainda selecionar e produzir condições para o insucesso; Aristimuño (2017) ressalta o peso da responsabilidade da escola na provisão escolar e Tippelt (2017) afirma que a organização do sistema educacional exerce importante influência no sucesso da aprendizagem e também sobre a evasão escolar.

Como se vê, diversos aspectos e fatores se relacionam na composição do fenômeno da evasão escolar, que por sua vez se insere no amplo contexto das relações sociais produzidas no interior do projeto capitalista de sociedade no Brasil. Desconsiderar essa questão na abordagem do problema não tem contribuído para seu enfrentamento. Nem estudá-la de forma pontual e focada na sua dimensão individual, o que comumente tem restringido as discussões ao levantamento e descrição do perfil dos estudantes evadidos e aos fatores que causam a evasão. Além disso, Tinto (1993) chama atenção sobre os estudos que tendem a conceber a evasão como uma falha individual. Ele considera que esse ponto de vista/abordagem é uma verdade parcial, pois ignora que o comportamento individual corresponde ao ambiente no qual os indivíduos se encontram e que os traços de personalidade relacionados à evasão estão muito mais em função da instituição em particular e do corpo discente como um todo. Segundo Engstrom e Tinto (2008, p.50), o “acesso sem suporte não é oportunidade”, especialmente para estudantes em situação socioeconômica desfavorável.

Ressalta-se, portanto, a importância de se considerar esses aspectos e dimensões como um conjunto articulado. Individual e coletivo encontram-se associados nessa trama, pois como afirma Tinto (1993), a capacidade da instituição reter (no sentido de permanecer) os estudantes está diretamente relacionada à habilidade de “conquistar” e fazer contato com os estudantes e

integrá-los ao tecido social e intelectual da vida acadêmica. O autor frisa o efeito das ações institucionais sobre a permanência dos estudantes, mas afirma que a evasão não consiste numa responsabilidade única da instituição de ensino. Não se pode negar um princípio essencial da educação, de que os estudantes são eles mesmos responsáveis por sua própria aprendizagem. A evasão também é reflexo do compromisso e da qualidade dos esforços dos estudantes. Entretanto, esclarece que as instituições têm uma responsabilidade especial sobre a permanência estudantil, já que tem como papel oferecer a todos, sem exceção, recursos e condições para que possam concluir os cursos.

Em estudos posteriores, quando Tinto (2005) faz uma avaliação dos seus mais de 30 anos de estudos sobre evasão e permanência, ele chega à seguinte constatação: faz-se necessário, ainda, atender às questões educacionais mais profundas que acabam dando forma ao sucesso dos estudantes. E até que haja essa compreensão, os esforços serão menos efetivos do que o que se deseja. Quando o autor iniciou seus estudos, a evasão e fracasso escolar eram principalmente analisados sob o ponto de vista da Psicologia, como reflexo de atributos individuais dos estudantes, como motivação e capacidade: os estudantes falhavam, não as instituições. Essa perspectiva passou por mudanças a partir da década de 70, contemplando em sua análise a relação entre os indivíduos e a sociedade e o ambiente e papel da instituição de ensino (TINTO, 2005). A partir de uma análise das principais teorias relacionadas à partida dos estudantes, das raízes e padrões verificados nesse fenômeno, especialmente no Ensino Superior, Tinto (1993) desenvolve um estudo inovador, direcionado à permanência dos estudantes, que, segundo ele próprio (TINTO, 2005), pela primeira vez faz conexões explícitas entre o tecido acadêmico e social das instituições de ensino e os indivíduos que as compõem e nelas tomam forma.

Focando sua discussão na questão da permanência dos estudantes, Tinto (2005) questiona quais lições podemos aprender a partir dos estudos e medidas verificados nas últimas décadas. Seus apontamentos podem ser pertinentes aos estudos sobre evasão e permanência na Educação Profissional brasileira porque, diferentemente das principais pesquisas que, nas últimas décadas, têm focalizado a discussão nas causas e fatores da evasão, os estudos de Tinto (1993, 2003, 2005, 2012) apresentam uma análise mais direcionada à questão da permanência, sem desconsiderar, entretanto, uma profunda análise sobre o fenômeno da evasão. Além disso, Tinto (1993, 2005) ressalta que o horizonte a ser perseguido consiste no compromisso da instituição com a educação de todos os estudantes, por meio da construção de um sólido senso de inclusão educacional e comunidade nas instituições de ensino.

Mas, qual seria a resposta para a permanência? Não há promessas ou fórmulas secretas, afirma Tinto (1993). A instituição precisa olhar sobre ela mesma, comprometer-se, junto com seu corpo docente e outros profissionais, com a educação de seus estudantes, o que requer mudanças na instituição. Trata-se de uma tarefa diária, cujos esforços não podem ser uma tarefa exclusiva de alguns membros ou de uma comissão.

Mas Tinto verificou (2005) que “tão poucas [instituições] estão dispostas a comprometer os recursos necessários e resolver as questões estruturais profundas que ultimamente dão forma à permanência escolar” (p. 06). Ele ainda acrescenta que muitas vezes bons programas são planejados, mas nem sempre são total ou mesmo corretamente implementados. Em muitos casos, essa implementação não consegue reunir os suportes necessários por parte das instituições de ensino. Estas estão sempre dispostas a agregar esforços para as atividades em desenvolvimento, mas nem sempre estão dispostas a alterar aquelas ações de forma a enfrentar as raízes profundas do problema da evasão (TINTO, 2003; 2005). Tais questões e direcionamentos apresentados por Tinto são pertinentes à análise da experiência brasileira com a Educação Profissional, e no caso deste estudo, mais especificamente no Ensino Médio integrado, já que o autor indica a possibilidade de que a permanência não esteja, ainda, no alto da lista e prioridades das instituições e do corpo docente, mesmo que a temática esteja presente nos discursos dos professores e outros profissionais da educação. Muitos docentes, afirma Tinto (2005), encaram a permanência dos estudantes principalmente como um reflexo das habilidades e motivação destes últimos, reforçando a perspectiva individual e vitimista que nos leva à afirmação de um professor de Ensino Médio integrado apresentada na introdução desta tese: *Se o aluno não dá conta de acompanhar o ritmo, se não tem interesse em estudar, se esse aluno pede transferência para a Escola Estadual X ou Y, isso não é problema meu, é dele. Melhor pra nós* (Professor do Ensino Médio integrado). Sendo assim, consideram que o problema pode ser minimizado com o aprimoramento das capacidades dos estudantes e por meio de uma seleção mais adequada (TINTO, 1993), o que vai ao encontro das afirmações generalizadas de muitos docentes de que “os estudantes não têm base”, ou que “fizeram um Ensino Fundamental muito ruim nas escolas públicas estaduais”, etc. Tinto (2005, p. 07) ironiza essas percepções: “se a instituição só me desse bons estudantes, eu não teria problema com a permanência deles”.

O autor acredita que um dos fatores que explicam esse “pensamento” é que, nas universidades, ao contrário dos demais níveis de ensino, os docentes não são diretamente capacitados para ensinar, não há uma boa estrutura para se promover a aprendizagem dos

estudantes, já que este não é o foco: as instituições de Ensino superior estão organizadas em torno dos interesses do corpo docente e não da aprendizagem dos alunos. Daí a defesa de Tinto quanto à importância dos esforços para uma reestruturação pedagógica e curricular em direção ao fortalecimento das comunidades de aprendizagem e integração dos estudantes ao tecido social e acadêmico das instituições (TINTO, 2005; ENGSTROM; TINTO, 2008). Quanto à Educação Profissional brasileira, é possível se apropriar desse mesmo aspecto apresentado por Tinto: quantos docentes da Educação Profissional e, mais especificamente, do Ensino Médio integrado, apresentam formação inicial ou continuada voltada para essa modalidade da educação? E como essa [falta de] formação interfere na organização do processo pedagógico?

O autor (TINTO, 2003; 2005; 2012) ressalta a disposição do corpo docente e outros profissionais da educação quanto à promoção de um conjunto de atividades de suporte à aprendizagem e integração dos estudantes e indica, principalmente: clima institucional marcado por expectativas positivas dos professores e outros profissionais quanto ao desempenho dos estudantes, o que inclui frequente avaliação e *feedback* quanto à sua performance; boa frequência e qualidade do contato entre os estudantes, corpo docente e outros profissionais, valorizando seu envolvimento na instituição; programas e cursos para desenvolvimento de habilidades requeridas aos estudantes; suporte individual, acadêmico e social, devidamente conectados às experiências estudantis; programas que conectem atividades da sala de aula com serviços de suporte aos estudantes, por exemplo, com atuação de conselheiros e/ou orientadores, possibilitando uma comunidade de aprendizagem. Segundo Tinto (2005), “as comunidades de aprendizagem em educação para o desenvolvimento são mais eficazes quando servem como canal para outros serviços de apoio que os alunos de baixa renda talvez não acessem” (p. 09). O autor também indica a adoção de pedagogias inovadoras, colaborativas e/ou cooperativas que incentivem os estudantes a aprender juntos, pois assim eles podem se tornar mais engajados social e academicamente, aprender mais e persistir nos estudos com mais frequência, afirma Tinto (2005). Por fim, as instituições de ensino têm que fazer mais do que ajudar os estudantes a se ajustar às suas demandas. Embora seja esta uma estratégia importante, as instituições precisam também mudar sua própria estrutura e práticas para melhor atender às necessidades do corpo discente (TINTO, 2003).

Interessante perceber como essas condições encontram-se interligadas no processo de ensino-aprendizagem e de integração dos estudantes na instituição de ensino. Tinto (2003) chama a atenção para uma condição que ele considera muito importante: a promoção da aprendizagem. Segundo o autor, “estudantes que aprendem são estudantes que ficam” (p. 03).

Mas o aprender envolve todas essas outras condições relacionadas ao envolvimento e engajamento dos estudantes: expectativas, suporte, *feedback*, interação e, claro, as mudanças nas práticas institucionais e pedagógicas, dentro e fora da sala de aula (TINTO, 2003; 2012).

Simplificando, quanto mais os alunos se envolverem acadêmica e socialmente com a equipe acadêmica e os colegas, especialmente nas atividades da sala de aula, maior a probabilidade de sucesso na sala de aula. Tais compromissos levam não apenas às afiliações sociais e ao apoio social e emocional que fornecem, mas também a um maior envolvimento nas atividades de aprendizagem e na aprendizagem que elas produzem (TINTO, 2012, p. 05).

Como essas questões se relacionam ao Ensino Médio integrado? Quais são os interesses do corpo docente dessa modalidade de ensino? Eles giram em torno do quê? De uma educação inclusiva e de qualidade ou dos resultados individuais (dos estudantes) e das avaliações externas (ranqueamento) da instituição, como apontam Rumberger e Thomas (2000)?

Chegamos, agora, numa discussão voltada mais especificamente ao contexto político e pedagógico da Educação Profissional, com enfoque no Ensino Médio integrado, objeto deste estudo.

Em relação ao Ensino Médio integrado, algumas particularidades demandam uma análise ainda mais complexa, inerente a essa formação, que segundo Ciavatta (2005, p.85) “coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira”, marcada pela dualidade e fortemente vinculada às demandas do mercado. Dentre os pressupostos para a formação integrada na Educação Profissional, destacam-se duas orientações (CIAVATTA, 2005): primeiro, que essa formação requer a existência de um projeto de sociedade que enfrente os problemas da realidade brasileira e que, nas palavras de Ramos (2017), desloque do mercado de trabalho o foco da formação de nível médio para colocá-lo sobre os sujeitos, que nesse caso compreendem os estudantes, sujeitos de necessidades, de desejos e potencialidades.

Segundo, que os docentes, gestores e outros profissionais da educação, de forma articulada com alunos e seus familiares, possam discutir e elaborar, coletivamente, estratégias de integração (CIAVATTA, 2005). Araújo e Rodrigues (2012) corroboram essa orientação, apontando a necessidade de uma atitude diferenciada para os profissionais do Ensino Médio integrado, que pressupõe o engajamento e compromisso ético-político dos docentes, estudantes e outros profissionais da educação e é denominada pelos autores de “atitude pedagógica

integradora” e implica uma questão “fundamentalmente política e filosófica”, já que, segundo os autores:

Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino (...). Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem diante da realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012, p. 108-109).

A integração entre formação geral e profissional se justifica pela possibilidade de propiciar aos estudantes uma formação para além do saber fazer, para além de uma mera preparação para o mercado. Essa formação tem o trabalho como princípio educativo, que considera o ser humano como produtor de sua própria realidade e, portanto, é ele capaz de transformá-la (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Que coloca o ser humano como sujeito de sua própria história, que possa ser capaz de assumir a direção política dessa sua história, como vislumbrou Gramsci (2004b).

Para tanto, Gramsci sabiamente indicou o caminho para se chegar a essa realidade: o desenvolvimento cultural das massas e a formação de uma consciência unitária, de forma que possam compreender os conflitos sociais, o próprio valor histórico, a própria função na vida e os próprios direitos e deveres. Mas essa transformação não se dará de forma espontânea. Nas palavras do próprio Gramsci:

O que se pode contrapor, por parte de uma classe inovadora, a este complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante? O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão de que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isto requer um complexo trabalho ideológico, cuja primeira condição é o exato conhecimento do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa humana (GRAMSCI, 2004b, p. 79).

Assim, na história da Educação Profissional, as lutas e embates travados pela classe trabalhadora em meio às disputas e contradições sociais culminaram, de certa forma, na ampliação do acesso das massas populares à escola de nível médio e, mais recentemente, ao Ensino superior. Mas para além do direito do trabalhador acessar a escola, Ramos (2019) aponta um direito fundamental: o do “(...) acesso à ciência, à filosofia, às artes, sob o princípio educativo do trabalho” (p. 58). Para tanto, enfrentar o problema da evasão escolar é ação primordial, especialmente quando este fenômeno contribui para o que Bourdieu (2015a)

compreende como seleção, eliminação e exclusão dos estudantes de grupos sociais menos favorecidos.

Enfrentar esse problema, portanto, requer compreendê-lo nesse contexto mais amplo das contradições e desigualdades sociais. Requer, ainda, uma atitude pedagógica integradora, já que a proposição de projetos e outras orientações, por si só, não é suficiente para resolver o problema. A integração social e intelectual dos estudantes e a dinâmica da vida acadêmica nas instituições de ensino são dimensões que afetam a permanência ou não dos estudantes, conforme verificado por Tinto (1993). Mas o que pode ser feito em favor da permanência dos estudantes? É a pergunta central de Tinto (1993), que também esclarece que essa questão deve levar em consideração os aspectos e causas da evasão desses estudantes. Sendo assim, o caminho em direção à permanência dos estudantes requer um conhecimento profundo do problema da evasão em suas múltiplas dimensões, causas e tipos, na sua relação com as desigualdades sociais e escolares. Por sua vez, requer considerar que o horizonte a ser perseguido consiste na luta pela igualdade social, o que supõe o enfrentamento das desigualdades pela escola, como proposto por Gramsci.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência na Educação Profissional, focalizando o Ensino Médio integrado e a oferta desse curso pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Seu desenvolvimento metodológico se caracteriza como um estudo de caso relacionado à situação enfrentada pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária (IFNMG/Campus Januária).

De acordo com Severino (2016), o estudo de caso se refere à análise de uma situação particular, mas que ao mesmo tempo seja significativa e representativa de uma situação geral, fundamentando, assim, uma generalização. Na pesquisa em questão, o problema analisado, a evasão escolar no Ensino Médio integrado, consiste num fenômeno verificado nos Institutos Federais em todo o Brasil, apresentando aspectos, análises e medidas comuns para as instituições envolvidas, conforme verificado nos principais documentos elaborados pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2013) e Ministério da Educação (BRASIL, 2014). Sendo assim, os resultados alcançados por meio do estudo no IFNMG/Campus Januária poderão contribuir para o conhecimento, análise e proposições relacionadas ao tema em diferentes instituições públicas que ofertam o Ensino Médio integrado no País.

O IFNMG/Campus Januária compõe o conjunto de 09 *Campi*, 02 Campus avançados e um Centro de Educação a Distância do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais que, por sua vez, apresenta como área de abrangência municípios do Norte e Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri, compreendendo 45% do território mineiro. O Campus Januária iniciou suas atividades em dezembro de 1960, como Escola Agrotécnica de Januária, passando a se denominar como Colégio Agrícola no ano de 1964 e depois, em 1979, como Escola Agrotécnica Federal de Januária (EAF Januária). Em novembro de 2002 a EAF Januária foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. No final de 2008, o CEFET Januária protagonizou a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e, juntamente com a então Escola Agrotécnica Federal de Salinas, constituíram os primeiros *Campi* do IFNMG.

Tradicionalmente uma instituição agrícola, somente em 1996 a então EAF Januária iniciou a oferta de cursos técnicos na área de Informática e, a partir daí, ampliou consideravelmente seu escopo. Atualmente são 08 cursos de Ensino Superior ofertados, contemplando 03 cursos de Licenciatura e 05 de bacharelado, nas mais diversas áreas. São 06

cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em oferta, a saber: integrados em Agropecuária, Informática para a Internet e Meio Ambiente e subsequentes e/ou concomitantes em Edificações, Enfermagem e Manutenção e Suporte em Informática. Os cursos do Proeja e de Tecnologia em Análise de Sistemas, únicos nestas modalidades na última década, encerraram a oferta de novas turmas em 2017 e 2018, respectivamente. Todos estes cursos são presenciais e, além deles, o Campus oferta uma variedade de cursos à distância, a maioria de nível técnico (IFNMG/CAMPUS JANUÁRIA, 2019).

Apresentado brevemente o Campus Januária, *locus* desse estudo, são retomados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa. Qualitativa porque se aplica ao estudo das relações, percepções, opiniões, atitudes e interpretações dos sujeitos (MINAYO, 2008). As abordagens qualitativas, segundo a autora, “se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (p. 57). A abordagem quantitativa se caracteriza pela frequência das respostas às questões fechadas do questionário. É importante ressaltar que, “no caso da pesquisa qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo” (MINAYO, 2008, p. 268), daí a importância desse instrumento na pesquisa em questão.

Quanto à natureza das fontes, técnicas e instrumentos de pesquisa, optou-se por apresentá-los de forma associada a cada um dos objetivos específicos indicados no projeto, possibilitando uma melhor visualização do percurso metodológico. Cabe ressaltar que esse formato de apresentação não exclui a articulação entre as técnicas e etapas propostas que, por sua vez, estão embasadas por um profundo estudo bibliográfico, seja qual for a ação indicada para o cumprimento dos objetivos.

Objetivo: Aprofundar o estudo sobre a relação entre desigualdades sociais, escolares e evasão na Educação Profissional, considerando os interesses, embates e relações que compõem a escola na sociedade capitalista.

Para o cumprimento desse objetivo, realizou-se o levantamento e estudo das principais publicações sobre a evasão e permanência na Educação Profissional, em geral, e no Ensino Médio integrado, de modo particular, cuja análise apresentou como referência as contribuições teóricas dos principais estudiosos das relações entre desigualdades sociais e a organização da

escola na sociedade capitalista, a saber: Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu, François Dubet, além de outros estudiosos do tema e da Educação Profissional no Brasil.

Esse estudo bibliográfico que, segundo Cruz-Neto (2001, p. 52-53), consiste num tipo de pesquisa que “permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento”, se constituiu na primeira etapa da pesquisa, embasando todas as outras etapas.

Objetivo: Analisar a relação entre as condições socioeconômicas e evasão escolar a partir do perfil dos estudantes concluintes e evadidos de cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária.

Foi aplicado um questionário com questões fechadas aos estudantes evadidos, concluintes e ainda em curso, de forma a traçar um perfil socioeconômico da população estudada e a partir desse perfil analisar a relação entre as condições socioeconômicas, evasão e permanência escolar. Participaram dessa etapa os estudantes dos três cursos de Ensino Médio integrado ofertados pelo Campus, a saber: Técnicos em Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente, que ingressaram na Instituição no ano letivo de 2016.

O ingresso em 2016 foi definido como critério para participação na pesquisa porque corresponde ao ciclo de integralização referente ao período de 2016-2018, ou seja, no momento de aplicação do questionário, entre agosto e novembro de 2019, pôde-se identificar: estudantes que evadiram do curso; estudantes que concluíram o curso durante o período regular de integralização; estudantes que, reprovados em uma ou mais séries do curso, permaneceram na instituição e se encontravam matriculados e frequentes durante o período de aplicação do questionário. Além disso, o período estipulado possibilitaria maior sucesso de contato com os estudantes e tamanho da amostra, já que os anos de matrícula e conclusão do curso encontravam-se próximos ao período de aplicação do questionário, mesmo em relação aos estudantes que evadiram ainda no primeiro ano de curso.

Estudantes que estavam repetindo a 1ª série em 2016, ou seja, que ingressaram na instituição antes do ano em questão, não participaram da pesquisa, bem como os estudantes que ingressaram na instituição nos anos seguintes a 2016, uma vez que, ainda que fosse possível identificar o percentual de evadidos nas séries iniciais, não seria possível comparar as condições e perfil dos estudantes evadidos e concluintes de um mesmo ciclo de matrícula (período regular de integralização).

O questionário foi aplicado por meio da ferramenta digital “Google Formulários®”. Antes da aplicação foi realizado pré-teste com a participação de 10 estudantes da última série dos cursos, o que possibilitou ajustar e aprimorar o instrumento. O contato inicial se deu por meio dos grupos das três turmas participantes, pelo aplicativo “Whatsapp®”, mas também foram utilizados e-mails, contato telefônico e contato pessoal.

Para cumprimento do objetivo, também foram consultados os registros individuais dos estudantes, disponíveis na Secretaria Escolar, como relatórios de resultados finais, listas de classificação e chamadas do processo seletivo e questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes no ato da matrícula. Maiores detalhes sobre esses procedimentos serão apresentados no capítulo referente aos resultados e discussão.

Objetivo: Conhecer as concepções e percepções de docentes e outros profissionais da educação do IFNMG e Campus Januária quanto ao fenômeno da evasão escolar, suas múltiplas dimensões, fatores e relações.

Para cumprir esse objetivo foram analisados os documentos referentes às discussões e definições das medidas de enfrentamento da evasão escolar no IFNMG, em geral, e no Campus Januária, especificamente. Esses documentos compreendem os relatórios e diagnósticos elaborados pela gestão, corpo docente, outros profissionais da educação e membros da comunidade escolar, Termo de Acordo de Metas e Compromissos e outros documentos relacionados. Não foi identificada nenhuma ata referente às reuniões e encontros realizados pelos docentes e outros profissionais da instituição.

Uma vez que esses documentos foram elaborados por meio de amplo e coletivo processo de discussão, culminando com a organização de Grupos de Trabalhos – GT’s e de um evento (Encontro de Ensino) direcionado à discussão do fenômeno, compreende-se que foram suficientes para análise das concepções e percepções que norteiam o processo pedagógico e as definições sobre evasão e permanência no IFNMG e no Campus estudado.

Além disso, uma vez que os documentos institucionais foram elaborados a partir das orientações do TCU e do Ministério da Educação, foram analisados, também, o relatório de auditoria nº TC026.062/2011-9 TCU (TCU, 2013), o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal” (BRASIL, 2014) e as notas técnica e informativa que se seguiram a esses documentos.

Objetivo:

Conhecer as percepções de estudantes evadidos dos cursos integrados do IFNMG/ Campus Januária quanto ao fenômeno da evasão escolar, suas causas, dimensões e relações com as desigualdades sociais e escolares.

Para cumprimento deste objetivo, seria realizado grupo focal com estudantes evadidos, identificados dentre aqueles que responderam ao questionário, de forma aleatória e com amostra representativa para cada um dos cursos integrados envolvidos na pesquisa. O grupo focal consiste numa técnica de pesquisa em grupo, bastante utilizada em pesquisas qualitativas de forma combinada com entrevistas ou outras técnicas. Constitui-se num tipo de entrevista em grupos pequenos e homogêneos (entre seis e doze participantes), aplicada mediante roteiro, em ambiente não diretivo e sob a coordenação de um moderador (MINAYO, 2008).

O cronograma de desenvolvimento da pesquisa previa a realização do grupo focal no primeiro semestre de 2020. Todavia, em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia do Novo Corona vírus (SARS-CoV-2), essa previsão foi alterada para o final de 2020. Sabe-se que a pandemia adentrou o ano de 2021 e, por esse motivo, definiu-se pela realização das entrevistas de forma *online*, por meio do aplicativo “Google Meet”®.

O contato e aceitação dos estudantes evadidos no grupo focal não foi uma tarefa fácil. Do total de 20 estudantes evadidos que responderam ao questionário, 16 manifestaram interesse em participar dessa outra etapa da pesquisa, informando seu contato por email ou telefone em resposta a uma das perguntas do questionário aplicado. Todos esses 16 participantes receberam convite para participar do grupo focal, mas apenas 04 deles confirmaram a participação. Apesar do pequeno número de participantes, o grupo focal foi mantido, mas apenas dois destes ex-alunos participaram da entrevista, já que os demais tiveram problemas para acessar a internet. Sendo assim, definimos pela realização de entrevistas individuais com os estudantes evadidos, pois dessa maneira a aceitação e compatibilidade com data e horário poderia ser melhor. O que de fato aconteceu: além dos dois participantes do que seria, em princípio, um grupo focal, outros 04 estudantes evadidos participaram de entrevistas individuais. Essas entrevistas aconteceram no período entre 26 de janeiro e 23 de fevereiro de 2021 e dos 06 entrevistados, 03 evadiram do Técnico em Informática para Internet e os outros 03 do Técnico em Agropecuária. Nenhum estudante evadido de Meio Ambiente aceitou participar da pesquisa.

Objetivo: Identificar os fatores e processos que, segundo as percepções de estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, contribuíram para sua permanência e conclusão do curso integrado.

Para cumprimento desse objetivo, realizou-se um grupo focal com participantes da pesquisa que responderam ao questionário e que concluíram o curso integrado no IFNMG, seja no período mínimo previsto para integralização do curso, seja em período posterior. Por sua vez, esses estudantes concluintes foram selecionados dentre aqueles que, em resposta ao questionário, indicaram interesse em participar de outras etapas da pesquisa e informaram telefone ou email para contato. Dentre os integrantes desse grupo, foram ainda identificados participantes que, segundo perfil traçado a partir das respostas de todos os respondentes ao questionário, apresentassem condições socioeconômicas menos favoráveis quando comparados aos demais.

Assim, foi enviado convite por meio do aplicativo “Whatsapp®” e/ou email para 19 estudantes concluintes. Destes, 10 confirmaram sua participação, dos quais 08 de fato participaram da entrevista. O grupo focal foi realizado no dia 02 de fevereiro de 2021, por meio do “Google Meet®” e os entrevistados participaram da discussão tanto oralmente quanto por meio de registro em tempo real no *chat* do aplicativo.

Os 08 participantes cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas; 07 deles se autodeclararam pardos e apenas 01 como preta. Cinco cursaram Técnico Agropecuária integrado ao Ensino Médio, sendo que 01 deles concluiu o curso após o período de integralização, ou seja, no momento de aplicação do questionário, encontrava-se ainda em curso. Duas participantes concluíram o Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio, sendo que uma delas concluiu após o período de integralização. Por fim, 01 entrevistado concluiu o Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio. Metade desses entrevistados eram residentes na zona rural no momento de aplicação do questionário e todos eles cursaram Técnico em Agropecuária. Apenas dois entrevistados indicaram renda familiar total de 02 a 05 salários mínimos, 04 indicaram renda de 01 a 02 salários mínimos e 02 entrevistados indicaram que a renda familiar total era de até 01 salário mínimo. Todos eles concorreram pelo sistema de reserva de vagas para ingresso no IFNMG.

Metodologias de análise:

Quanto aos procedimentos de análise, levou-se em consideração a frequência de respostas às questões fechadas e relação entre diferentes variáveis e aspectos identificados na pesquisa. Ressalta-se que esse estudo se caracteriza, principalmente, pela abordagem qualitativa do fenômeno investigado. Sendo assim, números, percentuais e outras informações estatísticas foram analisadas em meio a um amplo contexto de relações, percepções e processos

pedagógicos. Neste estudo, informações quantitativas e qualitativas se complementam na busca de respostas para o fenômeno investigado.

Os conteúdos das entrevistas foram analisados por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: categorização, inferência, descrição e interpretação, não necessariamente nesta ordem. Desta forma, constituíram etapas para análise dos conteúdos: decomposição do material a ser analisado em partes; distribuição destas partes em categorias; descrição do resultado da categorização; inferências dos resultados (lançando-se mão das premissas aceitas pelos pesquisadores); interpretação dos resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica (GOMES, 2007).

Quanto à análise dos documentos institucionais e demais orientações oficiais sobre a temática, os procedimentos utilizados se basearam nas orientações de Gomes (2007) sobre análise de conteúdo. Compreenderam etapas dessa análise: “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (Ibid., p. 75-76). Inicialmente o material foi organizado e foram definidos temas e unidades de contexto que orientaram a primeira leitura dos documentos. A partir dessa leitura inicial, foi possível registrar as primeiras impressões sobre os documentos, que embasaram uma posterior releitura e a identificação e descrição das temáticas abordadas. Por sua vez, estas foram organizadas em categorias afins, o que permitiu a interpretação dos dados e informações de forma articulada às respostas ao questionário e às entrevistas, levando em consideração a literatura e teorias que embasam esse estudo.

Ética em pesquisa:

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, obtendo parecer favorável (Parecer nº 3.442.284, de 06 de julho de 2019). A coleta de dados teve início somente após parecer favorável. No desenvolvimento da pesquisa os questionários e as entrevistas somente foram realizados a partir de prévio e livre consentimento dos interlocutores. Todos os participantes das entrevistas permitiram sua gravação, sendo garantido o anonimato dos entrevistados. A consulta aos registros escolares e outros documentos institucionais foi devidamente autorizada pela direção geral do IFNMG/Campus Januária.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão apresentados neste capítulo estão organizados em dois subcapítulos diferentes, mas complementares. No primeiro deles, o enfoque da análise encontra-se na apresentação de um panorama da evasão e da permanência no Campus estudado, considerando as condições socioeconômicas, acesso ao capital cultural, possibilidades e condições de estudo e sua relação com a situação dos estudantes no curso (concluintes, evadidos ou ainda em curso) em novembro de 2019. Este período se refere ao mês/ano em que foram concluídos o levantamento de informações sobre os estudantes na Secretaria Escolar do Campus e a aplicação do questionário.

No segundo momento, está apresentada a análise do relatório de auditoria do TCU, dos documentos orientadores do Ministério da Educação e dos documentos do IFNMG relacionados à participação dos docentes, gestores, pedagogos e outros atores educacionais nos processos de discussão sobre evasão e permanência estudantil, bem como das políticas e ações definidas pela instituição.

5.1. Um panorama da evasão e permanência nos Cursos Integrados do IFNMG/Campus Januária

Este subcapítulo tem como finalidade relacionar evasão e permanência dos estudantes, seus aspectos e variações, às condições socioeconômicas, acesso ao capital cultural e condições de estudo dos que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016. As informações e dados para esta análise foram levantados a partir dos seguintes procedimentos: aplicação de questionário aos estudantes que ingressaram no Ensino Médio integrado do Campus em 2016; realização de entrevistas com estudantes deste mesmo grupo, sendo entrevistas individuais com os evadidos e grupo focal com estudantes concluintes; e análise dos seguintes documentos: requerimentos de matrículas nos cursos integrados em 2016, questionário socioeconômico apresentado por alguns estudantes no ato de matrícula, listas de controle das turmas iniciadas em 2016¹², listas de aprovação e chamada do processo seletivo referente ao ingresso neste mesmo ano, listas de controle dos participantes dos regimes residenciais no Campus Januária referentes ao período 2016-2019 e resultados finais dos

¹² Documentos elaborados pela Secretaria de Registro Escolar do Departamento de Ensino Técnico do Campus. São organizadas listas de alunos matriculados em determinado ano letivo, discriminados por curso e turma. Nestas listas são registradas, ao longo do ano, as situações referentes a cada estudante: se evadido, reprovado ou retido.

processos de seleção para o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes do referido Campus, referentes ao mesmo período.

A aplicação do questionário ocorreu no período de agosto a novembro de 2019. O link para o formulário foi divulgado por meio dos grupos de *whatsapp*® das turmas do Ensino Médio integrado que encerraram suas atividades em 2018. Também foi realizado contato pessoal com estudantes que se encontravam em curso no momento da aplicação e com aqueles que concluíram o curso e se encontravam nos primeiro e segundo períodos de cursos superiores no próprio Campus Januária. Quanto aos evadidos, o contato se deu, principalmente, por meio dos telefones registrados nos requerimentos de matrícula. Uma vez que estes documentos foram preenchidos no início de 2016, muitos números estavam inativos, dificultando a participação desses estudantes. Ainda assim, o número de respondentes foi expressivo para todas as categorias: dentre os 109 alunos que concluíram o curso no período regular de integralização (final de 2018), 52 (47,7%) responderam ao questionário. Dentre os 24 ainda cursistas, o índice de respondentes foi de 45,8% (11), e dentre os evadidos (58), este índice foi de 34,5% (20). Os percentuais de respostas por curso consistem em 42,2% para Agropecuária; 30,1% para Informática para Internet e 27,7% para Meio Ambiente. Considerando o total de questionários respondidos, tem-se um percentual de 62,7% de respondentes concluintes; 13,2% de respondentes ainda em curso e 24,1% de evadidos, uma proporção próxima à do total de estudantes sujeitos da pesquisa, conforme demonstra a Tabela 01:

Tabela 01 – Situação¹³ em que se encontravam, em 2019, os estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária no ano de 2016

Curso	Ingressantes em 2016	Concluintes		Em curso		Evadidos	
		Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Agropecuária	89	53	59,6%	13	14,6%	23	25,8%
Informática para Internet	45	30	66,7%	3	6,6%	12	26,7%
Meio Ambiente	57	26	45,6%	8	14%	23	40,4%
Todos os cursos	191	109	57,1%	24	12,5%	58	30,4%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As considerações dos estudantes evadidos e concluintes que participaram das entrevistas (individuais e grupo focal) também compõem esse subcapítulo, cuja análise se deu de forma articulada com os achados referentes às respostas ao questionário. De certa forma, as

¹³ Nesta pesquisa, os dados referentes à situação dos estudantes nos cursos são aqueles verificados no mês de novembro de 2019, período em que foi realizada coleta de dados na Secretaria de Registro Escolar do Campus e que foi encerrada a aplicação do questionário.

entrevistas se constituíram em momentos oportunos para buscar respostas às indagações que surgiram após sistematização e análise dos dados do questionário.

A fim de preservar a identidade dos participantes e garantir seu anonimato, os estudantes evadidos que participaram das entrevistas serão chamados por nomes de rios da região de abrangência do IFNMG. São eles: “Velho Chico”, “Pandeiros” e “Itaguari”, evadidos do Técnico em Informática para Internet; “Jequitaí”, “Peruaçu” e “Catulé”, evadidos do Técnico em Agropecuária. Já os estudantes concluintes que participaram do grupo focal serão chamados por nomes de frutos do cerrado: “Pinha”, “Cajá”, “Baru”, “Gabirola” e “Buriti”, do Técnico em Agropecuária; “Mangaba” e “Seriguela”, do Técnico em Meio Ambiente; “Pequi”, do Técnico em Informática para Internet. As falas dos entrevistados serão apresentadas em itálico, seja no corpo do texto ou de forma recuada, e todos os registros serão acompanhados dos pseudônimos e informações sobre os respectivos cursos.

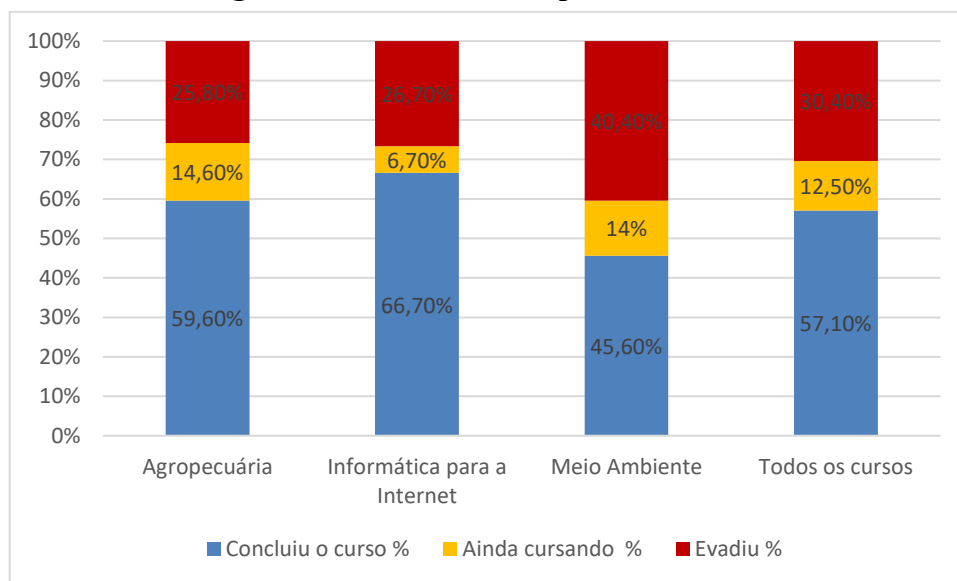
Apresentadas essas informações iniciais, a partir deste ponto, o subcapítulo será organizado segundo afinidade dos dados e informações analisadas. Inicialmente, serão apresentados os aspectos gerais da evasão e permanência nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária, destacando-se uma discussão acerca dos fatores que podem ter contribuído para a decisão de abandonar ou permanecer no curso e a forma como o fenômeno se apresenta em cada um dos três cursos contemplados pela pesquisa. Num segundo momento, será delineado um perfil socioeconômico dos estudantes envolvidos na pesquisa, com destaque para a relação entre as características apresentadas e a situação em que os estudantes se encontravam no curso no momento de coleta dos dados, em 2019. Por fim, a discussão será direcionada aos aspectos relacionados ao acesso ao capital cultural pelos estudantes e como eles se comportavam em relação aos estudos e atividades acadêmicas.

5.1.1. Aspectos gerais da evasão e permanência dos estudantes nos Cursos Integrados do IFNMG/Campus Januária

O fenômeno da evasão transita de forma diferenciada pelos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária. Algumas diferenças verificadas no modo como esse fenômeno se apresenta em cada um dos cursos podem dizer muito sobre o enfrentamento desse problema. Não que seja esta a centralidade do estudo, mas perceber como determinadas características estão associadas às escolhas dos estudantes, às suas percepções e interesses em relação aos cursos e à instituição, pode contribuir para a definição de estratégias efetivas em direção à permanência e êxito.

Dessa forma, o primeiro ponto a chamar atenção nesse estudo se refere às diferenças significativas entre os índices de evasão e conclusão dos três cursos analisados. Ilustrando a Tabela 01, pode-se visualizar, pelo Gráfico 01, que o maior índice de evasão dentre os ingressantes em 2016 se encontra no curso de Meio Ambiente, com diferença significativa quando comparado aos demais. Por sua vez, o curso de Informática para Internet apresenta maior índice de conclusão dentro do período regular de integralização do curso, que é de três anos.

Gráfico 01: Situação em que se encontravam, em 2019, os estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária no ano de 2016



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Esse resultado pode ser comparado a um levantamento realizado por Cotrim-Guimarães e Dore (2018) nos mesmos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária, porém, com turmas iniciadas em 2014. Segundo esse estudo, dos estudantes que ingressaram em 2014 no curso integrado em Agropecuária, 49,3% evadiram. Para o curso de Informática para Internet esse índice foi de 26,7% e para o de Meio Ambiente, 42,6%. No estudo em questão, Agropecuária e Meio Ambiente apresentam alto índice de evadidos e Informática para Internet se apresenta como o curso com menor percentual de evasão. Verifica-se, assim, que o curso Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio tem apresentado, no Campus Januária, maior percentual de alunos que concluem o curso com êxito, no período regular previsto para integralização (03 anos), cuja diferença, quando comparado aos demais cursos, é bastante significativa.

Outro dado importante se refere ao período em que os estudantes evadiram do curso: metade deles evadiu ainda no primeiro ano do curso (2016); 31% evadiram no ano de 2017 (sendo que, destes, apenas 01 estudante não estava repetindo a 1ª série¹⁴) e 19% evadiram em 2018. É interessante registrar que dentre os evadidos que cursavam Informática para Internet, apenas um estudante abandonou o curso em 2017 e todos os demais saíram ainda no primeiro ano de curso, em 2016. Já os cursos de Agropecuária e Meio Ambiente apresentam alunos evadidos distribuídos pelos três anos verificados, sendo que, para o primeiro curso, a distribuição dos índices de evasão pelos três anos está bastante equilibrada. Já a maioria dos evadidos do curso de Meio Ambiente deixou a instituição ainda no primeiro ano. Mais uma vez as diferenças significativas entre os cursos, com destaque para o Técnico em Informática para Internet, indicam a necessidade de se aprofundar quanto aos aspectos que projetam esse cenário que, conforme será verificado, permeia parte da análise dos dados.

Em relação ao gênero, por exemplo, 96 ingressantes são do sexo feminino e 95 do sexo masculino. As mulheres são maioria no Curso Técnico em Meio Ambiente (66,7%), enquanto o inverso ocorre no Técnico de Informática para Internet, em que as mulheres correspondem a 33,3% do grupo de ingressantes. Já no Técnico em Agropecuária a balança está mais equilibrada, com 48,3% de mulheres e 51,7% de homens. Os homens são maioria no quesito evasão, já que dentre todos os estudantes evadidos, os do sexo masculino compõem 55,2% do grupo e pouco mais da metade dos homens (51,6%) concluiu o curso ainda em 2018. No grupo feminino, 62,5% das mulheres concluíram o curso em 2018.

Outro aspecto relacionado ao perfil dos participantes da pesquisa se refere à raça ou cor autodeclarada no ato da matrícula (Tabela 02). Verifica-se que o percentual de estudantes pardos e pretos é expressivo na instituição. Entretanto, apesar do Campus Januária se localizar a pouco mais de 100 quilômetros da reserva indígena dos Xacriabás, apenas 3 estudantes indígenas se matricularam nos cursos integrados em 2016, tendo os 3 deixado a instituição sem concluir o curso.

Tabela 02 – Raça/cor autodeclarada pelos ingressantes nos Cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária em 2016, no ato da matrícula

Raça/cor ¹⁵	Quant.	%
Amarela	2	1%
Branca	29	15,2%
Indígena	3	1,6%

¹⁴ Neste estudo, optou-se pela utilização do termo série, ao invés de ano, a fim de evitar confusão entre o tempo em curso na instituição (número de anos) e o ano/série curricular.

¹⁵ Conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Raça/cor ¹⁵	Quant.	%
Parda	124	64,9%
Preta	26	13,6%
Não declarada	7	3,7%
Total Geral	191	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em seguida, a Tabela 03 demonstra a relação entre raça ou cor autodeclarada e situação dos estudantes em relação ao curso.

Tabela 03 – Relação entre raça/cor autodeclarada pelos ingressantes nos Cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária em 2016 e situação no curso em 2019

Raça/cor	Em curso	Concluiu o curso	Evadiu	Total
Amarela	0	100%	0	100%
Branca	10,4%	58,6%	31%	100%
Indígena	0	0	100%	100%
Parda	12,1%	59,7%	28,2%	100%
Preta	15,4%	42,3%	42,3%	100%
Não declarada	28,6%	71,4%	0	100%
Total Geral	12,5%	57,1%	30,4%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pela Tabela 03, pode-se verificar que os percentuais de concluintes e evadidos dentre os estudantes autodeclarados brancos e pardos são bastante próximos. Os índices específicos para cada um destes dois grupos também se aproximam dos percentuais verificados para o total de ingressantes em 2016. Já dentre os autodeclarados pretos, menos da metade dos ingressantes concluiu o curso no tempo regular para integralização (03 anos), o que corresponde a um valor significativo de até 17,4 pontos percentuais de diferença, quando comparado aos índices de conclusão dos pardos e brancos. Os índices de evasão desse grupo também são elevados, chegando a 42,3%, quase 10 pontos percentuais acima do índice geral de evasão. Quanto aos autodeclarados indígenas, conforme já informado, todos os 03 estudantes evadiram da instituição.

Esses dados confirmam que estudantes pretos e indígenas compõem o grupo de risco para evasão, juntamente com outros fatores apontados no decorrer deste estudo. Uma análise correlacional desses aspectos permite identificar fatores e associações de riscos que requerem um olhar mais atento da instituição de ensino. Uma dessas associações pode ser verificada entre as variáveis raça/cor e retenção em alguma série do curso, o que demonstra que estudantes pretos apresentam maior probabilidade de retenção, quando comparados aos estudantes de

outras raças/cor (Tabela 04). Mais adiante será discutida a relação entre retenção e evasão escolar.

Tabela 04 – Relação entre raça/cor autodeclarada pelos ingressantes nos Cursos de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária em 2016 e situação no curso quanto à retenção

Raça/cor	Sem retenção	Retidos em pelo menos 01 série	Evadiu em meados do 1º ano de curso
Amarela	100%	00	00
Branca	65,5%	27,6%	6,9%
Indígena	00	100%	00
Parda	59,7%	34,7%	5,6%
Preta	42,3%	46,2%	11,5%
Não declarada	71,4%	28,6%	00
Total Geral	58,1%	35,6%	6,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quando analisada a distribuição dos estudantes segundo raça/cor pelos cursos integrados, verifica-se que o curso Técnico em Informática para Internet apresenta 22,2% de seus estudantes autodeclarados brancos, enquanto esse percentual é de 11,2% para o curso de Agropecuária e 15,8% para Meio Ambiente. Todos os cursos apresentam como maioria dos estudantes matriculados em 2016 aqueles autodeclarados pardos (62,2%; 69,7% e 59,6% em cada curso, respectivamente). Quando se considera o conjunto de estudantes autodeclarados pretos que se matricularam em 2016, verifica-se que metade deles se encontra no Técnico em Agropecuária, 26,9% em Meio Ambiente e 23,1% no curso de Informática para Internet. Já os estudantes indígenas se matricularam, todos eles, no curso Técnico em Meio Ambiente, o que pode estar relacionado ao perfil profissional do curso, que se aproxima das questões ambientais inerentes aos territórios e povos indígenas no País.

Esses diferentes perfis instigaram uma série de questionamentos que foram abordados nas entrevistas realizadas com estudantes evadidos e concluintes: que aspectos conferem diferenças na caracterização e organização desses cursos, a ponto de influenciar a decisão dos estudantes quanto à permanência ou evasão? Estariam esses aspectos relacionados às especificidades das práticas e outras atividades realizadas em cada um deles? Ou mesmo ao perfil profissional próprio de cada curso e como eles direcionam as escolhas dos estudantes sobre qual curso fazer? E, por fim, uma pergunta fundamental para essa pesquisa: como esses aspectos poderiam nortear as ações do Campus em direção à permanência e êxito dos estudantes nos cursos integrados, em geral?

Ainda que essas questões tenham sido apresentadas a todos os entrevistados, é perceptível uma diferença de abordagem pelos dois grupos participantes: os concluintes, durante grupo focal, deram ênfase ao fator positivo que representa a proximidade entre curso, área, perspectivas profissionais e a realidade dos estudantes, destacando, inclusive, o peso dessa relação para a permanência no curso. Já os evadidos compreenderam essa relação também como um fator positivo, mas enfatizaram as diferenças entre os cursos e áreas profissionais, especialmente os diferentes perfis dos estudantes que procuram cada um deles.

De modo geral, os estudantes percebem a escolha dos cursos como um processo associado ao perfil acadêmico e mesmo socioeconômico dos estudantes. Práticas e atividades pedagógicas, unidades curriculares, quantidade de vagas ofertadas, perspectivas em relação à continuidade dos estudos e atuação profissional são fatores determinantes no momento de escolha do curso (na inscrição para o processo seletivo) e que, juntamente com outros fatores, podem contribuir para que os estudantes persistam ou até mesmo para que evadam.

Os entrevistados sugeriram que a escolha dos cursos de Informática para Internet e Meio Ambiente nem sempre está atrelada a uma disposição, aptidão ou interesse profissional pelo curso. Essa maior identificação com a formação e área profissionais parece ser mais comum em Agropecuária, como será demonstrado logo adiante.

Também há uma percepção, especialmente por parte dos alunos evadidos, de que o curso de Informática para Internet atrai um público seletivo, com melhores condições socioeconômicas e que, ao contrário do que ocorre em Agropecuária, nem sempre seus estudantes estão interessados na formação profissional propiciada pelo curso. É o que entende “Jequitaí”, estudante evadida de Agropecuária: *Informática é como se fosse pros assim, os nerdinhos, sabe? E Meio Ambiente é o que sobra. (...) Agropecuária, acho que a pessoa já tá mais certa de que quer aquilo, entendeu? É como se o curso de Informática para Internet apresentasse um status diferenciado em comparação aos demais, por exemplo, quando o estudante evadido de Informática para Internet, “Velho Chico”, comparou este curso ao de Engenharia Civil, também ofertado pelo Campus e considerado como de alto status: *Pelo que eu vejo lá no médio, com os meninos lá do médio, que a gente convive muito, né, mesmo no Ensino Superior, o pessoal da Informática lá, parece que... é como se fosse a Engenharia Civil lá do Superior (risos). É como se fosse a Engenharia Civil.* E ainda temos a fala de “Itaguari”, que expressa bem essa situação e ainda expõe sua percepção sobre o perfil dos estudantes que escolhem Informática para a Internet, no qual, inclusive, ela não se sentia ajustada:*

Quando eu cheguei no Instituto eu percebi, só de olhar, a galera de Informática, a grande maioria era da escola particular, era o pessoal branco, era o pessoal que tinha uma condição financeira melhor. Eu percebi muito isso, sabe. (...) E eu comecei olhar na minha [turma], em Informática as notas eram maiores, o nível de evasão era muito menor, o nível de repetência era muito menor, [inaudível] repetiram de Informática foram cinco ou seis alunos, de duas turmas muito cheias. Enquanto em Meio Ambiente praticamente uma turma inteira repetiu de ano. Então eu percebi isso, eu percebi isso quando me olhei, vi minha situação na sala de aula enquanto mulher, negra e eu vi que eu era uma das poucas pessoas negras que estavam ali ainda, entendeu? Na Informática, porque... muito mais em Meio ambiente. Em Meio Ambiente eu via muita gente parecida comigo. Em Agropecuária eu via muito mais (“Itaguari”, estudante evadida do Curso de Informática para Internet).

De fato, como percebido pela “Itaguari” e apresentado anteriormente, os estudantes autodeclarados pretos estão concentrados nos cursos de Agropecuária (metade deles) e de Meio Ambiente, sendo o curso de Informática para Internet aquele com maior percentual de estudantes autodeclarados brancos. Estudantes pretos também são o grupo com maior percentual de evadidos e repetentes, como já fora apresentado. A aluna também percebeu corretamente quanto ao percentual de estudantes oriundos da escola privada. O curso de Informática para Internet apresenta 24,4% de estudantes matriculados em 2016 que cursaram, total ou parcialmente, o Ensino Fundamental na escola privada, enquanto Agropecuária contou com 19,1% e Meio Ambiente apresentou 8,7% de alunos nessa situação.

Ainda em relação aos diferentes perfis e exigências do curso escolhido, quanto ao curso integrado de Agropecuária, pelo fato dele apresentar práticas e atividades técnicas diversificadas e que até mesmo demandam esforço físico, alguns dos entrevistados entendem que essas características, que não são tão marcantes nos outros cursos, possuem peso significativo na decisão do estudante sobre qual curso fazer. Do mesmo modo, esse pode ser um estímulo à permanência daqueles que se identificam com a área ou, para os que não se identificam, um reforço a mais para a decisão de abandonar o curso.

É o que explicou o estudante evadido do Técnico em Informática para Internet, “Velho Chico”, se referindo aos estudantes de Informática e às práticas em Agropecuária: *tem um pessoal que não gosta muito de mexer com aquelas outras coisas do técnico em Agropecuária.* Bem como “Jequitaí”, estudante evadida do Técnico em Agropecuária, que entende que no momento de escolher o curso *o povo já tira Agropecuária porque vê na Agropecuária um lado mais pesado, talvez, e aí acaba que sobra Meio Ambiente e Informática.* Ao ser questionada

sobre o que seria esse “lado mais pesado” em Agropecuária, a ex-estudante explicou: *não sei, identificação, talvez. As práticas pesam mais em Agropecuária, Meio Ambiente é mais tranquilo, Informática eu acredito que também seja, entendeu? Eu acho que pode ser isso.* “Catulé”, aluno evadido de Agropecuária, também compreende que as escolhas dos estudantes em relação aos cursos passam por essa avaliação quanto às práticas profissionais. Segundo ele, *outros falam: ah, não sei o que, Informática é só o básico, não cai muita coisa difícil, então vou fazer Informática.*

E temos ainda uma avaliação da estudante de Agropecuária “Pinha” quanto à relação entre permanência e/ou evasão e identificação com o curso. Ela percebeu que alguns colegas de curso que evadiram não se identificavam com a formação profissional na área: *Tipo assim, se parar pra pensar, se eu for parar pra pensar sobre as pessoas que eu conheço que saíram, elas não tinham motivação de querer o lado da Agropecuária, eram mais interessadas só no Ensino Médio.*

Por outro lado, os entrevistados reconhecem que alunos cuja realidade e interesses se aproximam da formação profissional propiciada pelo curso tendem a persistir na sua conclusão, e que essa relação se encontra mais presente no curso de Agropecuária, como também explicou “Jequitai”: *Agropecuária, acho que a pessoa já tá mais certa de que quer aquilo, entendeu? Porque não é ninguém que quer fazer Agropecuária, curso de Agropecuária, entendeu? Ou como exemplificaram “Catulé”, que se descreve como muito chegado em animais, e “Peruaçu”:* *Eu fazia Agropecuária, é uma área que eu gosto também. Eu, toda vida, desde pequenininho, mexia com roça, tinha a roça do meu avô, mexia com cavalo, é uma área que eu gosto.* A estudante concluinte de Agropecuária, “Cajá”, apresentou uma posição muito próxima à dos estudantes evadidos, na qual sugere uma provável justificativa para essa forte relação de identidade com o curso de Agropecuária:

O que eu observei, pode ser até que eu tenha me equivocado um pouco, mas é porque a minha experiência de aluna de Agropecuária, geralmente, as pessoas que fazem Agropecuária, em maioria dos meninos, são pessoas que vieram da zona rural e têm um histórico na área. Ou que querem dar continuidade em Veterinária, Agronomia, Engenharia Agrônômica, então o curso de Agropecuária pra gente, como é o meu caso, que faço Veterinária, foi como uma base, a gente precisava daquilo pra poder avançar em níveis mais superiores. Aí os que pararam no técnico em Agropecuária vão aplicar esse conhecimento na área, nas suas próprias propriedades, entendeu? Quem vem da zona rural e tudo mais. Geralmente o pessoal de Meio

Ambiente, de Informática, pode ser até que eu esteja errada porque é uma dedução, eu não tenho dados a respeito disso, são pessoas mais da zona urbana. Às vezes o curso não atende a expectativa do que eles achavam que eram, ou o nível de dificuldade pra eles é muito alto e talvez eles não estejam dispostos a enfrentar. Mas aí eles não têm essa motivação, entre aspas, que o pessoal da Agropecuária tem, de querer usar esse curso como base para o nível superior ou de aplicar o que aprende em suas próprias casas. (“Cajá”, estudante concluinte do Curso de Agropecuária).

Outras questões verificadas nas entrevistas também confirmaram que essa proximidade com a área profissional é muito marcante no curso de Agropecuária. E os próprios entrevistados deram algumas pistas sobre o porquê dessa forte relação. Quando perguntamos aos estudantes concluintes sobre fatores que contribuíram para sua permanência no curso, verificamos que dos 05 estudantes de Agropecuária participantes do grupo focal, 04 indicaram a identificação com o curso como fator preponderante para sua permanência, dos quais citamos “Baru”: *eu me identifiquei muito com o curso. Eu já tinha uma ideia, um propósito do que eu queria fazer lá no Instituto, eu já tinha um propósito de fazer aquele curso pra mim conseguir seguir na área e eu acredito que foi uma base muito interessante, foi muita experiência, né. Foi o que também respondeu a estudante “Gabirola”: (...)* sempre foi o meu sonho e o deles [seus pais] *de que eu fizesse o curso técnico em Agropecuária, bem como o meu desejo em conhecer e aprofundar cada vez mais os meus conhecimentos na referida área. E o que respondeu a estudante “Cajá”:*

(...) eu gosto muito, por ter convivido com a área a minha vida inteira, porque também eu sempre quis fazer Medicina Veterinária e eu acho que, acho não, hoje depois de ter cursado já algumas disciplinas do ensino superior eu tenho certeza que o curso de Agropecuária deu uma base muito boa, muito boa mesmo. E eu já tinha isso na minha cabeça, que quando eu fizesse Veterinária o curso de Agropecuária me ajudaria, então eu acho que esse objetivo de cursar essa faculdade foi o principal motivo de eu ter persistido, apesar de ter que fazer a distância todos os dias da semana (“Cajá”, estudante concluinte do Curso de Agropecuária).

Essa afinidade também pode ser compreendida a partir do contexto em que o curso de Agropecuária se insere na instituição e mesmo na região de abrangência do Campus. Januária, município-polo da microrregião do Alto Médio São Francisco, tem sua economia concentrada na agricultura, pecuária e serviços. Além disso, sua microrregião se caracteriza por apresentar maior valor econômico no setor agropecuário (VIEIRA, 2011). Soma-se a isso o fato de o

IFNMG/Campus Januária ter se estabelecido como instituição de ensino agrícola desde sua criação, como Escola Agrotécnica de Januária, em 1960, tornando-se referência para essa área de ensino na região. Somente em 1996, 36 anos após sua criação, que a instituição passou a ofertar cursos em áreas distintas da tradicional habilitação em Agropecuária, quando foi implantada a primeira turma de Técnico em Processamento de Dados, diversificando as áreas de formação a partir de então (IFNMG/CAMPUS JANUÁRIA, 2019).

Estas informações se fazem relevantes, nesta pesquisa, porque permitem inferir que algumas características da região, do corpo discente e seus familiares - podemos imaginar quantos estudantes possuem familiares que também foram “agricolinos”, termo tradicional no Campus, pelo qual os estudantes de Agropecuária são conhecidos na instituição - influenciam as escolhas e perspectivas de futuro profissional de pelo menos parte daqueles que ingressam no Técnico em Agropecuária. O que poderia justificar essa maior relação de afinidade dos estudantes com o curso.

Já os demais participantes do grupo focal indicaram outros fatores para sua permanência e, quando tratam desse sentimento de identidade e proximidade, se referem principalmente à instituição e não ao curso de Informática para Internet ou de Meio Ambiente, especificamente. Como exemplo, temos a fala da estudante concluinte de Meio Ambiente, “Seriguela”: *Eu sempre quis estudar no IF porque o estudo é o melhor que tem. E eu vi o ano que eu repeti como um ano ganho de experiências e adaptações. (...). Além disso, eu vi no IF oportunidade de crescimento, tanto pessoal como profissional.* E ainda a do estudante “Pequi”, do curso de Informática para a Internet, que relata:

Desde que eu me entendo por gente eu queria estudar lá. É a melhor escola da cidade, então não tenho motivo de desistir. Persisti por saber que era o melhor pro meu futuro. A melhor qualidade de ensino seria com o curso técnico, que não é a área que eu desejo seguir, mas que me ajudou muito.

Essa proximidade com o perfil do curso e área de interesse foi também verificada nas respostas ao questionário aplicado aos estudantes, quando perguntados sobre os motivos que influenciaram a escolha do curso na instituição. E assim como nas entrevistas, estes dados sugerem que os estudantes que optaram pelo curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio possuem mais afinidade com a habilitação profissional e o tipo de curso (Ensino integrado), quando comparados aos demais estudantes.

Ainda que os respondentes pudessem marcar mais de uma opção, chama a atenção o fato de que 78,2% deles indicaram como resposta a alternativa: “porque dentre as três áreas ofertadas era a que mais se aproximava do meu perfil”. Considerando os estudantes que marcaram apenas esta alternativa, esse grupo corresponde ao significativo percentual de 43,4% do total de respondentes.

Dentre as alternativas apresentadas, aquela que indica como justificativa para escolha do curso a possibilidade de atuar como técnico na área foi marcada por 17,2% dos respondentes. 16,1% dos participantes também indicaram como justificativa a possibilidade de prosseguir seus estudos no Ensino Superior, em cursos da mesma área do ensino técnico. 14,9% indicaram a “influência da família” e 9,2% a “influência de amigos”. As demais alternativas não apresentam percentual de escolha significativo, ainda que os estudantes pudessem marcar mais de uma opção.

Considerando que aspectos relacionados à área profissional ou ao tipo de curso (curso técnico) podem influenciar a escolha dos cursos, algumas questões mereceram uma análise mais direcionada. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que, dentre os respondentes que indicaram como justificativa para a escolha do curso a possibilidade de atuar como técnico na área, 53,3% cursaram o Técnico em Agropecuária; 26,7% o Técnico em Informática para Internet e 20% Meio Ambiente. Dentre os que indicaram a alternativa “porque dentre as três áreas ofertadas era a que mais se aproximava do meu perfil”, os percentuais de respostas para cada curso são, respectivamente, 42,4%; 30,3% e 27,3%. Por fim, dentre os que indicaram como justificativa a possibilidade de prosseguimento no Ensino Superior em curso de mesma área, 57,7% dos respondentes são de Agropecuária, enquanto os outros dois cursos apresentaram, cada um, 21,4% de respondentes.

Quando perguntados sobre “qual o principal motivo de você ter escolhido o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária para cursar o nível médio?”, enquanto 14,3% dos estudantes do Técnico em Agropecuária indicaram como principal motivo a oportunidade de fazer um curso técnico, apenas um estudante (4%) do Técnico em Informática para Internet e nenhum do Meio Ambiente marcou essa opção. Indicaram como principal motivo a possibilidade de formação integrada (geral e profissional, ao mesmo tempo): 22,9% dos estudantes de Agropecuária; 12% dos de Informática para Internet e 21,7% dos de Meio Ambiente. Mas o que pesa mesmo, em todos os cursos, é a qualidade da formação de nível médio, mesmo que para isso tenham que cumprir um currículo integrado à habilitação

profissional. Esse motivo foi apontado por 57,1%; 48% e 34,8% dos estudantes de cada curso, respectivamente.

O que esses achados têm a dizer é que, de fato, é possível verificar características e diferenças relacionadas ao perfil dos cursos e do público atendido por eles que incidem na identidade, na relação construída pelos estudantes com o curso, a instituição e seus colegas. E esse é um fator percebido pelos próprios estudantes e que, ainda que não seja determinante, parece exercer um peso significativo, principalmente, quanto à decisão de permanecer. É o que sugere a análise das respostas ao questionário quanto à relação entre as variáveis “motivos de escolha do curso” e “situação do aluno no curso em 2019”, lembrando que, quanto à primeira delas, os estudantes puderam marcar mais de uma alternativa.

Essa análise considerou o agrupamento de alternativas afins, conforme critérios a seguir. O **primeiro grupo** apresenta todos os estudantes que marcaram pelo menos uma das alternativas diretamente relacionadas ao perfil profissional dos cursos: “porque pretendia atuar como técnico nessa área” e/ou “porque pretendia prosseguir meus estudos em curso superior da mesma área ou área afim (semelhante)”. Neste grupo, composto por 24 alunos, 66,7% concluíram o curso no período de integralização, 4,2% estavam cursando e 29,1% são de evadidos. O **segundo agrupamento** considerou todos aqueles que marcaram “porque dentre as três áreas ofertadas era a que mais se aproximava do meu perfil”, mas **não indicaram** as outras duas alternativas com relação direta com o perfil profissional do curso. Os percentuais encontrados de um total de 49 alunos foram: 69,4% de concluintes; 14,3% ainda cursando e 16,3% de evadidos. Já o **terceiro grupo** contempla aqueles estudantes que não marcaram nenhuma das alternativas relacionadas, direta ou indiretamente, ao perfil ou identificação com o curso. Como exemplo, temos as alternativas “por influência da família”, “por influência de amigos” e “curso menos concorrido no processo seletivo”. Os percentuais encontrados de um total de 10 alunos foram: 20% de concluintes, 30% ainda cursando e 50% de evadidos.

Essa análise, sozinha, não permite afirmar que a identificação do estudante com o perfil profissional do curso é fator preponderante para sua permanência. Especialmente porque a alternativa “dentre as três áreas ofertadas era a que mais se aproximava do meu perfil” tanto pode se referir a esse interesse pela área e formação profissional, quanto a um processo de escolha por exclusão, ou seja, não havendo identificação com nenhum dos cursos, escolhe-se aquele que mais se aproxima do perfil do estudante. Todavia, para aquele grupo que não indicou afinidade com o curso/área (terceiro grupo), ainda que mínima, o índice de evasão é muito superior ao dos demais grupos analisados. Assim, considerando os posicionamentos dos

entrevistados sobre essa temática e mesmo os percentuais encontrados na análise apresentada no parágrafo anterior, é possível inferir que essa afinidade com o curso e perfil profissional, de forma associada a outros fatores, pode contribuir para que os estudantes persistam em direção à conclusão do curso.

Por outro lado, a falta de identificação com o curso, especialmente quando associada a outros fatores, exerce certa influência sobre a decisão de evadir. Foi o que apontou a estudante evadida do Técnico em Agropecuária, “Jequitaí”, quando nos contou que, além de considerar vários fatores que a levaram a desistir do curso, (...) *ai ainda veio essa parte de eu não seguir com o curso técnico. Eu acho que não compensa, aí fui e saí.* A ex-aluna também acredita que outros estudantes possam ter evadido, dentre outros motivos, por essa falta de identificação com o curso. Segundo ela, esse é o pensamento de estudantes nesta situação de incerteza: *é tipo assim, era a opção que eu tinha, vi que não me identifiquei e saí. Talvez seja isso.* E assim como “Jequitaí”, o estudante evadido “Velho Chico” também compreende que a evasão possa ser consequência de uma escolha equivocada:

Eu acho assim, porque geralmente tem um bocado de gente que não tem o planejamento, assim, ah eu quero fazer tal curso. Faz o que dá pra fazer, o que consegue. Aí pode ser que chegou lá e achou o curso não tão atraente ou então ficou interessado em fazer outra coisa, achou que aquele curso ali que ele escolheu primeiro não seria tão produtivo, que ele não iria se sair tão bem, mudou, tentou outra coisa. Eu acho que pode ter sido. O peso do curso pode ser nessa linha também. (“Velho Chico”, estudante evadido do Curso de Informática para Internet).

Essa questão pode estar associada, também, ao fato de alguns estudantes não se interessarem pela formação profissional possibilitada pelos cursos, ainda que ela seja parte do projeto pedagógico de um curso integrado. É o que nos indica a fala de “Peruaçu”, aluno evadido do Técnico em Agropecuária: *tinha muitas matérias, estudava o Ensino Médio lá com 18 matérias. As matérias, tipo assim, tinha aula prática, era tudo bacana, mas por outro lado pesava muito pro estudante.*

De toda forma, essas escolhas compõem as individualidades e experiências de cada um, o que remete aos estudos de Vincent Tinto (1989; 1993). O autor esclarece que a interpretação de um observador quanto aos significados e comportamentos dos estudantes não condiz, necessariamente, com as percepções que estes últimos têm em relação às suas escolhas e decisões. Dessa forma, considerando seus interesses e perspectivas, nem sempre aquilo que a escola compreende como fracasso é assim percebido pelos estudantes. É o que podemos inferir

a partir da fala, por exemplo, da ex-aluna “Jequitaí”, quando tomou a decisão de deixar a escola: *mas gente, acontece, eu não vou seguir com o curso, não tá compensando pra mim, eu não tô estudando. É como se eu tivesse perdendo tempo, entendeu? Fazendo esforço à toa. Que eu não tava estudando do jeito que eu queria estudar.* Ou seja, retomando Tinto (1993, p. 41), “(...) permanência e evasão deveriam ser vistas como um componente de um processo mais amplo de carreira e formação de identidade”. Essa assertiva não justifica ou banaliza o fenômeno da evasão, mas demonstra que diferentes perspectivas não podem ser encaradas sob a luz de um argumento único, o do fracasso escolar, que nada mais é do que uma responsabilização exacerbada dos estudantes pela evasão escolar. Pelo contrário, reconhecer essa complexidade, essa multiplicidade de comportamentos, pode contribuir para uma mudança de paradigmas e, conseqüentemente, para a tomada de medidas mais assertivas.

O que podemos, então, concluir a partir desses achados sobre a relação (ou não) de afinidade entre o curso/área e as escolhas dos estudantes? Os dados e discussões até aqui apresentados sugerem que, de modo geral, estudantes do curso Técnico em Informática para Internet apresentam condições socioeconômicas mais favoráveis em relação aos dos demais cursos. Por sua vez, possuem melhores condições de estudo e desempenho acadêmico. Também são os que apresentam os melhores índices de conclusão em tempo regular para integralização do curso. Demonstam pouco interesse em relação à formação profissional e, assim como os estudantes de Meio Ambiente, têm pouca afinidade ou não costumam demonstrar essa afinidade em relação à área de atuação profissional do curso, ao contrário dos estudantes de Agropecuária.

Essa identificação com o curso configura elemento fundamental para que os estudantes de Agropecuária, apesar das dificuldades acadêmicas enfrentadas, persistam em direção à conclusão do curso. Esse achado corrobora a afirmação de Tinto (1989; 1993), de que elementos de integração social e acadêmica são mais significativos para estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis. Esses elementos, que incluem os vínculos sociais e acadêmicos e construção de uma identidade positiva com o curso e instituição, associados a outros fatores, exercem importante influência sobre a decisão de permanecer no curso. É o que será demonstrado mais adiante, quando for apresentada a discussão sobre os fatores que contribuem para a permanência dos estudantes, especialmente o apoio de amigos, colegas e profissionais da instituição.

Mas como promover essa identificação, se as escolhas sobre qual curso fazer são feitas ainda no processo seletivo? Como a instituição pode atuar para fortalecer o vínculo entre estudantes e curso integrado, entre estudantes e instituição? Essas questões são tão complexas

quanto o próprio sentido da evasão. Compõem essa trama de relações em que individual e coletivo, como afirma Tinto (1993), encontram-se associados.

Sendo assim, como forma de aprofundar a compreensão desse fenômeno e buscar respostas aos diversos questionamentos que têm permeado esse estudo, passamos agora à análise dos fatores que influenciaram a decisão dos estudantes a abandonar os cursos. É justamente essa complexidade, parte constituinte do fenômeno em estudo, que será demonstrada a seguir, a partir da análise das respostas ao questionário aplicado e das entrevistas. Em seguida, será apresentada a discussão acerca dos aspectos relacionados à permanência dos estudantes que concluíram ou prosseguiram no curso, quando serão retomadas algumas questões sobre a relação entre afinidade com o curso/área e permanência.

Antes de apresentar esses resultados, porém, é necessário esclarecer alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico no Campus, que acabam impactando a realização de pesquisas e diagnósticos na instituição. A maioria dos estudantes evadidos não formaliza a solicitação de transferência ou desistência junto ao setor de registro escolar do Campus. Acreditamos que isso aconteça porque muitas transferências ocorrem ao final do primeiro ano do curso, e uma vez que esses estudantes têm que repetir a 1ª série em uma outra instituição, sua nova matrícula está condicionada apenas ao histórico escolar referente ao Ensino Fundamental, ou seja, não depende de nenhuma documentação emitida pelo IFNMG. Além disso, verificou-se que, mesmo dentre as poucas solicitações formais de transferência, os pais ou responsáveis costumam deixar em branco o campo destinado à explicação dos motivos, ou apenas respondem de forma evasiva, como “motivos pessoais”, por exemplo. Esse cenário, por sua vez, demonstra que a instituição parece ainda não lidar de forma contundente com o problema da evasão, já que seu enfrentamento requer uma investigação e diagnóstico mais efetivos dos fatores que levam os estudantes a abandonar os cursos. O que se pode confirmar, neste estudo, é que esse diagnóstico é quase impossível se baseado apenas nos dados disponíveis na Secretaria de Registro Escolar.

Dentre os estudantes evadidos que responderam ao questionário aplicado neste estudo, apenas 01 abandonou os estudos de nível médio. Quatro deles (20%) transferiram seus estudos para o Ensino Médio regular em escolas privadas e 15 (75%) estudantes foram transferidos para o Ensino Médio regular em escolas públicas. Registra-se que no município de Januária e região de entorno não existe oferta de Ensino Médio integrado fora do Campus Januária, sendo assim, não é possível afirmar que esses estudantes preteriram a formação profissional em favor do Ensino Médio regular.

Quanto aos fatores que contribuíram para a decisão de abandonar o curso, a Tabela 05, a seguir, apresenta a distribuição, por curso integrado, das alternativas indicadas como o principal motivo para essa decisão. Importante registrar que a questão permitia ao respondente adicionar uma alternativa, caso não encontrasse respaldo naquelas previamente apresentadas. Além disso, para fins metodológicos, optou-se pelo agrupamento de algumas alternativas afins em dois grupos distintos: “fatores diretamente relacionados à organização do curso” e “fatores diretamente relacionados à reprovação/retenção”.

Tabela 05 – Principais motivos para o abandono do Curso Integrado pelos estudantes evadidos que responderam ao questionário, segundo curso de origem

Motivos principais	Agropecuária	Informática para Internet	Meio Ambiente	Total Geral
Fatores diretamente relacionados à organização do curso	3	1	2	6
Carga horária semanal muito “puxada”.	1	1	1	3
Pressão por parte dos familiares e da instituição.	1			1
Cansaço e dificuldades relacionadas ao curso.	1			1
Devido à quantidade de disciplinas e atividades.			1	1
Fatores diretamente relacionados à reprovação/retenção	3	1	2	6
Devido à chance de ser reprovado(a), caso continuasse no curso.	2	1		3
Devido à(s) reprovação(es) que sofreu.	1		2	3
Devido à problemas relacionados à qualidade do curso e às atividades desenvolvidas na instituição.		1		1
Devido ao movimento de greve, paralisação e/ou ocupação.		1	1	2
Devido às dificuldades financeiras para me manter na cidade.		1		1
Não me adaptei ao regime de internato.	1	1		2
Por motivo de saúde.		1		1
Motivos pessoais, problemas familiares.			1	1
Total Geral	7	7	6	20

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Depois de indicar o principal motivo que levou o estudante a abandonar o curso, foi solicitado que outros fatores que também tenham contribuído para essa decisão fossem assinalados, além daquele já apontado na questão anterior. Fatores relacionados à organização do curso foram indicados pela maioria dos alunos, como a “quantidade de disciplinas e atividades do curso”, assinalada por 7 dos 20 respondentes, e “carga horária semanal muito puxada”, por 5 deles.

A partir das entrevistas realizadas com estudantes evadidos, foi possível confirmar que os aspectos relacionados à alta carga horária de atividades semanais, quantidade expressiva de disciplinas e outros elementos da organização pedagógica e curricular dos cursos constituem fatores de grande influência para a decisão de evadir. Esses aspectos foram citados por todos os entrevistados desse grupo em suas considerações sobre os motivos que levam à evasão. Da mesma forma, dos 08 concluintes que participaram do grupo focal, 05 fizeram referência a esses aspectos como fatores de peso para a decisão de abandonar o curso. Foi o principal dificultador para se adaptar ao curso e à instituição, bem como o que eles perceberam em relação aos colegas que evadiram.

De fato, numa consulta aos projetos pedagógicos (planos de curso) dos cursos integrados do Campus, pôde-se atestar que a carga horária de atividades cumprida semanalmente pelos estudantes é expressiva, bem como pôde-se verificar algumas variações entre os cursos. Todos os cursos têm a duração de 3 anos e seus projetos estão de acordo com a legislação para a Educação Profissional, cumprindo, portanto, a carga horária mínima exigida. No caso de Agropecuária, a carga horária ultrapassa consideravelmente a quantidade mínima. Esta é de 3.200 horas, enquanto o curso prevê 3.750 horas, acrescidas 150 horas para o estágio supervisionado obrigatório. Anualmente, os estudantes deste curso têm que gerenciar mais ou menos 17 disciplinas em cada série, distribuídas numa carga horária semanal de até 40 horários. Com uma carga horária tão extensa, resta cumprir o estágio supervisionado obrigatório durante as férias escolares, a partir da 2ª série do curso.

O Curso Técnico em Meio Ambiente apresenta alguns aspectos semelhantes ao de Agropecuária, como carga horária total de 3.300 horas, superior ao mínimo exigido (3.200 horas) e até 17 disciplinas anuais, distribuídas numa carga horária semanal de até 35 horários. Este curso também prevê a realização de estágio supervisionado obrigatório, mas com carga horária inferior ao de Agropecuária (80 horas). Todavia, as condições para cumpri-lo são as mesmas nos dois cursos. Já o Curso Técnico em Informática para Internet é o que apresenta a menor carga de atividades: são 3.333 horas de curso (também superior ao mínimo exigido,

3.100 horas), sem previsão de estágio supervisionado obrigatório. Seus estudantes devem lidar com 15 disciplinas por ano, distribuídas em até 34 aulas semanais.

Quanto aos demais fatores indicados pelos estudantes como motivos que os levaram a abandonar o curso, 04 deles apontaram o movimento de paralisação, referindo-se ao movimento de ocupação organizado pelos estudantes em outubro de 2016, com duração superior a 30 dias. Três desses estudantes foram transferidos para escola privada, mesmo tipo de escola onde cursaram, total ou parcialmente, o Ensino Fundamental. Destes 03 estudantes, 02 cursavam o Técnico em Meio Ambiente e 01 cursava o Técnico em Informática para Internet. O quarto estudante era aluno do Curso Técnico em Agropecuária e tanto cursou o Ensino Fundamental em escola pública quanto transferiu seu Ensino Médio para uma escola também pública.

Quatro estudantes também apontaram a falta de afinidade com a formação técnica como um fator que contribuiu para sua saída da instituição. Dois deles foram transferidos para escolas privadas, 01 abandonou o nível médio e o último, aluno do Técnico em Agropecuária, foi transferido para uma escola pública. Dois desses estudantes também indicaram como motivo para a evasão o movimento de paralisação ocorrido no Campus, sendo que 01 deles indicou esse motivo como sendo o principal para sua saída. Este estudante, aluno do Técnico em Informática para Internet e que cursou o Ensino Fundamental em escola privada, indicou como motivo de escolha da instituição a possibilidade de ingresso no Ensino Superior pelo sistema de cotas. Os outros 02 estudantes cursavam o Técnico em Meio Ambiente.

Quatro também é o número de estudantes que indicaram a chance de ser reprovado como fator de influência na decisão de abandonar o curso. Além deles, outros 02 estudantes indicaram o fato de já terem sido reprovados no curso. Uma discussão mais focada na questão da reprovação e retenção será apresentada mais adiante, mas é importante, desde já, assinalar dois aspectos verificados nesse grupo de 06 estudantes: primeiro, que todos eles foram transferidos para escolas públicas; segundo, que 04 deles também marcaram alternativas relacionadas à organização dos cursos, como carga horária “puxada” e quantidade de atividades.

Os estudantes também apontaram como fatores que contribuíram para sua evasão motivos de saúde (04), distância a ser percorrida até a instituição (também 04) e os fatores a seguir, indicados, cada um, por 01 estudante: falta de adaptação ao regime de internato (residencial), dificuldades financeiras para se manter na cidade e por ter que prestar assistência à família. Esses fatores serão explorados mais adiante, quando a discussão estará focada nos aspectos socioeconômicos dos estudantes e nos programas assistenciais propiciados pelo IFNMG.

Nas entrevistas com os estudantes evadidos, quando foram abordados os motivos que os levaram a abandonar o curso, o que se verifica é uma teia de fatores que permeia todo um processo de construção da identidade dos estudantes com a escola e com o curso. Por sua vez, esse processo de escolha e decisão sobre sua vida acadêmica é influenciado por esse conjunto de fatores, de uma maneira interligada e segundo o contexto acadêmico e social de cada estudante, suas percepções e perspectivas. Um bom exemplo, que demonstra essa situação, pode ser verificado na comparação entre duas situações de estudantes do curso de Agropecuária.

A estudante evadida “Jequitaí” informou na entrevista que um dos principais fatores que contribuíram para sua evasão foi a localização do Campus Januária, consideravelmente distante da sua residência. O Campus está localizado a mais de 6km do centro da cidade e a estudante informou que ia de bicicleta, acabava almoçando por lá, pois as aulas duravam todo o dia e o intervalo para almoço não era longo o suficiente pra que ela pudesse ir em casa. E, ainda, que essa situação gerava muito cansaço e desânimo em relação aos estudos, o que resultava num baixo desempenho acadêmico.

Da mesma forma, a estudante “Cajá”, que concluiu o curso na instituição, aponta o problema da distância como uma grande dificuldade para fazer o curso, já que ela morava na zona rural, a 36 km da instituição, e os pais tinham que levá-la e buscá-la todos os dias.

Mas há uma significativa diferença entre essas duas situações: associado ao problema da distante localização do Campus, a ex-estudante “Jequitaí” indicou vários outros fatores que, quando colocados nessa balança, que é o processo de escolha, de definição do estudante sobre sua vida acadêmica, pesaram significativamente na sua decisão de abandonar. Ela não desistiu do curso apenas pelo problema relacionado à distância percorrida diariamente até ou da instituição, ainda que esse fator tenha sido muito influente na sua decisão. Outros aspectos da dinâmica escolar integraram esse cenário, se desdobraram em outros elementos e, em conjunto, compuseram esse processo “complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola” (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 777).

*Então, foi assim, no início eu ia de **bike**, né, eu ia aí eu **ficava de manhã, almoçava lá mesmo, estudava à tarde e vinha pra casa, normal. Ai quando chegava em casa, aquele jeito, né? Porque você ficava o dia todo acordada, desde 6h, 7h e aí, assim, com o passar do tempo eu fui vendo que **não tava tendo resultado nos estudos**. E aí eu vi que não tava compensando tanto porque, até então, eu pensava assim, eu **não vou seguir com esse curso**, era uma área que eu gostava de estudar, só que eu não ia seguir com esse curso de Agropecuária. Eu vi que não era pra mim, entendeu? Aí será que compensa tanto fazer***

*esse esforço? Esse esforço todo e nem tá tendo tanta nota boa assim, porque eu fiquei em **recuperação** ainda em umas cinco matérias só no segundo ano. Aí, gente, eu vou reprovar! E foi quando deu um estalo, eu vi que ia **reprovar** mesmo, aí eu saí. Acabei saindo mais por causa disso. O motivo principal que eu saí é que eu ia reprovar e aí não ia compensar tanto, entendeu? Ter mais um ano... aí eu fui e troquei de escola.*

*A **quantidade de disciplinas**, ter que almoçar lá, **não vir em casa**, não poder vir em casa porque ia demorar muito tempo, eram só duas horas, né? E aí eu acabava não vindo em casa, almoçava por lá mesmo. Mas o que ficou mais puxado foi a **quantidade de matérias**, foi muito acumulativo, a quantidade de matérias, a parte de eu ter que ir de **bicicleta**, aí veio a parte de **não estudar ainda direito**, tava muito **cansada**, acabava dormindo nas aulas, tinha aula que eu dormia, eu não aguentava. E aí ainda veio essa parte de eu **não seguir com o curso técnico**. Eu acho que não compensa aí fui e saí. E eu vi que ia **reprovar** ainda. Eu fui e saí. Acabou de complicar tudo [risos]. (“Jequitaí”, estudante evadida do Curso de Agropecuária).*

Já para a estudante concluinte “Cajá”, ainda que a distância do campus em relação à sua residência tenha sido uma dificuldade enfrentada durante o curso, esse obstáculo foi percebido de forma diferente: associado ao apoio familiar e ao desejo de cursar Agropecuária e prosseguir seus estudos na área, a estudante entende que o enfrentamento diário dessa distância acabou sendo mais um reforço pra que concluísse o curso.

*(...)Também como Pinha falou, a gente não... é claro que tive dificuldades, como todas as outras pessoas que estudaram aí, acho que ninguém que entrou no primeiro ano saiu ileso no terceiro ano, sempre sai com uma perturbaçãozinha psicológica (risos), porque o nível é mais alto que os das outras escolas, até pela carga horária ser maior. Mas eu não posso dizer que eu tive uma dificuldade que me fizesse querer desistir, quando a gente tá indo bem, como Pinha disse, a gente fica motivado a continuar. Tem a questão da família também, da minha família, que inclusive era meu pai que me levava todos os dias, faça chuva ou faça sol, **então eu não acho que depois de um ano ou dois, ele fazendo isso todos os dias, esse esforço todos os dias, e a minha mãe também, eu não acharia justo com eles, na reta final eu desistir, então isso era outra motivação (...)**. (“Cajá”, estudante concluinte do Curso de Agropecuária).*

Duas pessoas diferentes, duas formas de perceber e lidar com um mesmo problema. Problema este listado em diferentes relações de causas e fatores para a evasão, como no “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal” (BRASIL, 2014), que cita “Distância entre a unidade de ensino e a residência” como um dos fatores externos que aumentam as chances de evasão e retenção.

Os relatos da ex-estudante “Jequitaí” e da estudante concluinte “Cajá” demonstram duas questões importantes: a de que a saída do estudante da escola, como afirmam Dore e Lüscher (2011), é apenas o estágio final de um processo, e o quão difícil é o seu enfrentamento, já que essa gama de fatores e causas age conforme as múltiplas realidades e contextos dos estudantes.

Os próprios entrevistados, ao relatarem os motivos que os levaram a evadir, reconhecem essa articulação entre as múltiplas circunstâncias que direcionam suas escolhas. Foi o que explicou “Itaguari”: *Eu acho que, por uma série de motivos, sabe? Quando você decide sair de uma instituição tão boa como o Instituto, não é só um motivo, não é só uma coisinha, são várias coisas (...)*, e “Velho Chico”: *Eu também acho que é isso, apesar de que provavelmente seja uma sucessão de fatos, sucessão de coisas que vão acontecendo para que o estudante evada, né.*

Os principais motivos para evasão indicados pelos entrevistados estão relacionados ao ritmo e carga horária intensos, quantidades de disciplinas e outras práticas e exigências dos cursos. Apenas 01 entrevistado não apontou esses fatores em sua fala, já que sua evasão foi motivada pelo atraso do pagamento do auxílio estudantil, que era uma condição para que se mantivesse no curso. A possibilidade de retenção em determinada série escolar, por conta de reprovações em mais de uma disciplina, foi também indicada como fator significativo para a decisão de evadir. É notável, entretanto, que esse fator se constitui num desdobramento de vários outros e acaba sendo a “gota d’água” que faltava para o estudante definir seu próximo passo na instituição. Ainda que agindo em conjunto ou como “uma sucessão de fatos”, como afirma “Velho Chico”, nota-se que um ou outros fatores acabam exercendo um peso significativo sobre essa decisão. E assim como na exposição de “Jequitaí, apresentada anteriormente, os relatos de “Catulé”, “Peruaçu” e “Itaguari” também indicam que essa “gota d’água” foi a possibilidade de ser retido (reprovado) após uma série de fatores que contribuíram para o desempenho acadêmico insuficiente:

*No começo, sabe, eu achei assim **muito puxado**, porque não era costume ficar estudando o dia todo, né. Aí no começo eu ia bastante pra escola de **bicicleta**, já cheguei até a **ir a pé** também, sabe, e arrependi viu!. Era **longe demais** da minha casa, aí tipo era **misturado**, curso [se referindo às disciplinas profissionalizantes] com aula (...) aí eu acho que foi mais por, eu tinha duas notas, duas matérias que eu achei que não ia conseguir passar e eu pensei assim, **vou repetir o ano**, vai ser ruim demais pra mim. Eu fiquei com esses pensamentos na cabeça. Aí depois uns primos meus, que eu ia estudar lá no Olegário [Escola Estadual Olegário Maciel], ele pegou e falou: por que você não*

*sai e estuda junto com a gente? Daí eu acabei, **pensamento dos outros**, né, acabei não ficando (...) (“Catulé”, estudante evadido do Curso de Agropecuária).*

*Então, Iza, no Ifet, eu gostava muito lá da escola, sabe. A estrutura da escola, a relação com os professores lá é 100%. O que desde o início deixou a desejar assim, que eu percebia, primeiramente era a questão da **carga horária**, que tinha **muitas matérias**, né, estudava o Ensino Médio lá com 18 matérias. As matérias, tipo assim, tinha aula prática, era tudo bacana, mas por outro lado **pesava** muito pro estudante. Que que acontece, ficava muito perdido, sabe? (...) E era aquela coisa, o sufoco de conseguir pelo menos a **média pra passar** em todas, já tava de bom tamanho. Outra coisa também no Ifet, lá, em **relação a alguns professores** é meio que tipo, a maioria dos professores bota a turma todinha, no final do ano tá todo mundo lá com a corda no pescoço. (...) Aí não passei e fui pro terceiro ano, então já tava esperto. No terceiro ano, quando foi no meio do semestre, no meio do ano, eu já que minhas **notas** já tavam muito fraca, e comparando com a nota da turma, então tava todo mundo com as **notas baixas**, né, não tava aquela coisa certa de passar de ano. E aí eu fiquei naquela de conseguir um bom resultado no final do ano, tanto que eu não cancelei matrícula na escola, mas simplesmente eu parei de estudar, fui pra Montes Claros fazer um cursinho lá, bem direcionado para o vestibular, já em mente o seguinte, que eu sabia que lá eu não ia conseguir um bom resultado, no Ifet. (“Peruaçu”, estudante evadido do Curso de Agropecuária).*

*Não é só um motivo, não é só uma coisinha, são várias coisas, e eu acho que o que mais pesou pra mim foi a questão de eu não conseguir **dar conta do conteúdo**. Sabe, não conseguir dar conta do **ritmo da escola**, porque quando você é adolescente parece que tudo é mais **pesado**, mais difícil, você tem que ter uma **rotina**, tem que ter uma **disciplina**, e acaba que você não consegue ter aquilo naquele momento. (“Itaguari”, estudante evadida do Curso de Informática para Internet).*

O que esses relatos confirmam é que as dificuldades relacionadas à adaptação dos estudantes ao ritmo, quantidade e nível de exigência das atividades pedagógicas são fatores que exercem grande influência na decisão de abandonar. É claro que esses fatores, por sua vez, estão associados a outros elementos e aspectos, como por exemplo, às dificuldades que alguns estudantes apresentam por conta de uma formação básica de nível fundamental deficiente, ou por conta de outras situações relacionadas às perspectivas individual, escolar ou do próprio sistema de ensino, como indicam Rumberger e Lim (2008), Dore e Lüscher (2011). Os relatos também sugerem que, como um desdobramento desses aspectos, reprovação e retenção

encontram-se fortemente associadas à evasão escolar, por isso essa discussão será retomada mais diante.

O que se pode confirmar, portanto, é que a evasão escolar é um fenômeno complexo, constituído por esse conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais (DORE; LÜSCHER, 2011), pelas individualidades e coletividades presentes na participação e integração social e acadêmica dos estudantes na instituição (TINTO, 1993). E como já foi dito, compreender essa relação é fundamental para se planejar e colocar em prática ações mais efetivas, direcionadas à permanência dos estudantes. Sendo assim, o foco da análise agora se direciona aos fatores que, segundo os estudantes que concluíram os cursos, contribuíram para sua permanência. Para tanto, serão apresentadas as Tabelas 06 e 07, que revelam os fatores que contribuíram para a conclusão dos cursos, segundo indicação dos estudantes nas respostas ao questionário. Para esta pergunta eles puderam indicar mais de um fator e/ou acrescentar outro(s) que não estava(m) contemplado(s) no rol de alternativas.

Tabela 06 – Fatores e possibilidades (motivação) que contribuíram para a conclusão do curso integrado no IFNMG/Campus Januária, segundo os respondentes ao questionário

Fatores	Quant.	%
Qualidade do ensino	35	66%
Apoio familiar	32	60,4%
Apoio de amigos e colegas	24	45,3%
Melhores chances de aprovação em curso superior.	15	28,3%
Apoio e/ou intervenção por parte de um ou mais profissionais do campus (professores, pedagogos ou outros servidores)	14	26,4%
Afinidade com a área da formação profissional	12	22,6%
Possibilidade de inserção no mercado de trabalho	05	9,4%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Tabela 07 – Fatores e possibilidades (motivação) que contribuiram para a conclusão do curso no IFNMG/Campus Januária, segundo os estudantes que responderam ao questionário e por curso integrado

Fatores	Agropecuária		Informática para Internet		Meio Ambiente	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Qualidade do ensino	16	45,7%	09	36%	09	39,1%
Apoio familiar	17	48,6%	10	40%	04	17,4%
Apoio de amigos e colegas	11	31,4%	09	36%	04	17,4%
Melhores chances de aprovação em curso superior.	06	17,1%	04	16%	05	21,7%
Apoio e/ou intervenção por parte de um ou mais profissionais do campus (professores, pedagogos ou outros servidores)	09	25,7%	02	8%	03	13%
Afinidade com a área da formação profissional	09	25,7%	02	8%	01	4,3%
Possibilidade de inserção no mercado de trabalho	03	8,6%	00	00	02	8,7%
Total de respostas	35	-	25	-	23	-

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A qualidade do ensino foi o fator mais apontado pelos estudantes, dentre aqueles que contribuíram para sua permanência no curso. Juntamente com a possibilidade de aprovação nos processos seletivos para o Ensino Superior, esses dois fatores talvez estejam relacionados ao bom desempenho dos Institutos Federais nos principais exames avaliativos de larga escala do País e internacionais, o que tem sido amplamente divulgado pela mídia e redes sociais. Além disso, o próprio IFNMG tem dado visibilidade a esse cenário, como pode ser verificado nos comunicados oficiais da instituição¹⁶.

Assim como no questionário, durante grupo focal os estudantes concluintes confirmaram esses fatores como de grande peso para sua permanência no curso. De fato, suas considerações estão atreladas ao reconhecimento do IFNMG como instituição de ensino de alta qualidade, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade em geral. Alguns desses entrevistados se referem ao Instituto como “a melhor escola da região”, a “melhor escola pra se estudar”. Por sua vez, os estudantes sugerem que o alto nível de exigência das atividades pedagógicas confere à instituição esse reconhecimento. De certa forma, essa parece ser uma característica que exerce alguma pressão sobre as escolhas dos estudantes, inclusive pelos seus

¹⁶ Dentre outros exemplos, em <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/492-portal-noticias-2019/21378-ifnmg-tem-as-melhores-notas-do-enem-entre-as-escolas-publicas-da-regiao-em-cinco-cidades-e-o-primeiro-colocado-geral>

familiares. É o que podemos inferir a partir da fala da estudante concluinte de Meio Ambiente, “Mangaba”: *Sendo sincera, se eu desistisse eu iria voltar para minha antiga escola. Tinha medo de sofrer bullying [risos]. Porque conhecia algumas pessoas que desistiram e sofriram muita chacota [sobre ter saído do IFNMG].* Ou seja, deixar o Instituto e se matricular em outra escola demonstra que o estudante não “deu conta” de seguir o ritmo, como afirmou o professor em fala apresentada no início desta tese. Temos também o que nos contou “Pinha”, concluinte de Agropecuária: *Mas assim, é aquela motivação de você querer ter um estudo de qualidade, porque se você for pensar na região, ter um ensino de qualidade é lá, aí meus pais influenciaram muito nisso porque eles não iam deixar, eles sempre me motivaram.* Ainda nessa direção, “Pinha” também fez um relato sobre um colega que somente ingressou no IFNMG por conta da pressão da mãe, que tanto desejava ver seu filho na instituição que lhe prometeu um *iPhone* novo, caso fosse aprovado. Esse estudante, segundo a entrevistada, evadiu logo depois de ganhar o presente prometido, já que, ao contrário de sua mãe, não tinha interesse em estudar no IFNMG.

Ao mesmo tempo que essa qualidade do ensino foi preponderante para sua permanência no curso, alguns estudantes concluintes apontaram a afinidade com a área de formação profissional (incluindo o desejo de cursar o ensino técnico) e/ou desejo de prosseguir nessa mesma área no Ensino Superior, o que pode ser verificado nas falas já apresentadas aqui, em discussão sobre afinidade com o curso/área. Também corroborando essa discussão apresentada anteriormente, as respostas ao questionário indicam que, dentre os estudantes que indicaram como fator “afinidade com a área da formação profissional”, 09 são do curso de Agropecuária, 02 do curso de Informática para Internet e apenas 01 do Meio Ambiente. Mais uma vez o curso de Agropecuária se destaca no quesito afinidade com o curso/área.

Por outro lado, apenas 05 estudantes indicaram, no questionário, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho como fator que contribuiu para sua permanência, sendo 03 do Curso de Agropecuária e 02 do Meio Ambiente. Esses dados também remetem àqueles já apresentados anteriormente, em que um número expressivo de estudantes apontou como principal motivo para estudar no IFNMG a qualidade da formação de nível médio, ainda que, para isso, tenham que cumprir um currículo voltado à formação profissional. Essa questão pode ser percebida pela fala de alguns entrevistados, ainda que indiretamente. Essa percepção de um currículo justaposto, em que formação propedêutica e técnica parecem competir pela atenção dos estudantes, foi revelada por diversas vezes na fala de “Catulé”, estudante evadido de Agropecuária, especialmente quando se referia à formação técnica como “curso”,

diferenciando-a da formação propedêutica: (...) *era misturado, curso com aula* (...). Ou quando diz: *Das aulas que a gente tinha, de manhã era melhor para fazer o curso porque à tarde era ruim, o sol era muito quente, e a gente chegava na sala e às vezes não dava tempo de outra coisa.*

Essa lúcida diferenciação entre disciplinas técnicas e propedêuticas nada mais é que um reflexo da organização do processo pedagógico na instituição, marcada por práticas desarticuladas e também por um currículo justaposto, em que as diferentes disciplinas são enquadradas na matriz curricular em cada uma dessas possibilidades: como parte da formação profissional ou como integrante de uma das quatro áreas do conhecimento geral, sendo que uma parte diversificada, composta por línguas estrangeiras e seminários integradores (quando é o caso), faz uma interseção com os dois outros agrupamentos¹⁷.

Ainda sobre essa questão da organização do processo pedagógico, “Pequi”, estudante concluinte de Informática para Internet, relatou uma situação em que é possível perceber que esse conflito entre formação profissional e propedêutica perpassa a concepção de alguns docentes. Ao apresentar as considerações deste aluno, não estamos afirmando que esse é o entendimento do corpo docente em geral, mas apenas ressaltando uma interpretação que se faz presente entre os educadores do Campus e que em nada contribui para consolidar o Ensino Médio de fato integrado. Assim, segundo “Pequi”:

Já ouvi de um professor, quando a gente foi reclamar de determinada situação sobre a matéria e a forma como ela estava sendo aplicada, a gente ouviu que o curso não era voltado pra Enem ou vestibular, era voltado pra curso técnico. Como se tivesse que reclamar de alguma coisa tinha que ser sobre técnico. (“Pequi”, estudante concluinte do Técnico em Informática para Internet).

Essa percepção, de uma formação profissional como um “custo adicional” para a formação geral de qualidade, pode ainda ser verificada na fala de alguns entrevistados sobre o peso exercido pelas disciplinas e atividades técnicas na realização do curso. Foi o que apontou “Peruaçu”, estudante evadido de Agropecuária, quando se referiu às aulas práticas como muito bacanas, porém, “pesavam” muito para o estudante. E a estudante concluinte de Agropecuária “Pinha”, que entende que (...) *a carga horária é muita, tem muita aula fora do normal*, e que isso desmotiva estudantes que, ao contrário dela, não têm interesse pela formação profissional:

¹⁷ Conforme verificados nos Projetos Pedagógicos (Planos de curso) disponíveis em <https://ifnmg.edu.br/cursos-janu1/cursos-tecnicos>

Eu achava muitas vezes a carga do técnico pesada pra pessoa que tava concentrada só no Ensino Médio (...) E eu entendi que a pessoa fala: não, eu só queria o Médio.

Outro fator que teve uma indicação expressiva pelos estudantes que responderam ao questionário foi o apoio familiar, seguido de apoio de amigos e colegas. De fato, o apoio familiar consiste num suporte muito relevante para que os estudantes possam enfrentar suas dificuldades e persistir em direção à conclusão do curso. Durante grupo focal, 06 dos 08 entrevistados concluintes indicaram o apoio familiar como fundamental para sua permanência. Ou porque contaram com esse suporte durante o curso e/ou porque sentiam que a conclusão do curso seria uma conquista importante, motivo de orgulho não apenas para o(a) estudante, mas para seus familiares. Foi o que afirmou “Cajá”, em fala já apresentada nesta tese, e “Gabiroba”, aluna também concluinte do Técnico em Agropecuária: (...) *mas em todas as vezes eu parava e pensava no meu objetivo e no quão orgulhosos ficariam os meus pais ao final da trajetória (...).*

Outros entrevistados também destacaram a importância desse suporte familiar para o desenvolvimento do curso e sua conclusão. Quando perguntados sobre os fatores que contribuíram para sua permanência, a concluinte de Meio Ambiente “Seriguela” afirmou que sua família a ajudou muito e, assim como ela, “Baru” e “Buriti”, concluintes de Agropecuária, também afirmaram, respectivamente: *o que mais me incentivou também foi minha família, que ajudou a continuar mesmo com as dificuldades no dia a dia; e no meu caso, foi a minha família. Quando eu reprovei no primeiro ano, em 2016, eu quis desistir, mas minha família me deu conselho e eu acabei continuando e consegui me formar.* É interessante observar que, ainda que o apoio familiar tenha lugar de destaque na fala dos entrevistados, a maioria deles descreveu um conjunto de fatores que compõe esse emaranhado de desejos, perspectivas e suporte quanto à realização do curso no IFNMG. É o que pode ser observado neste fragmento da fala de “Pinha”:

*(...)Você ter uma **família** que realmente te apoia, senta e conversa com você, fala do seu futuro, da influência de você ter **motivação**, garra, que você supera a dificuldade. Pode tá indo mal, **mas se tem um amigo**, tem união, você vai lá e consegue. Então no meu caso o principal fator que fez eu não desistir, mesmo quando eu quis sair, teve apoio familiar e a motivação que eu queria **perseguir meu sonho numa escola de qualidade.**(...) (“Pinha”, estudante concluinte do Técnico Agropecuária).*

Assim como o apoio familiar, o apoio de amigos e colegas teve uma indicação expressiva pelos alunos que responderam ao questionário. Todavia, na entrevista com os concluintes, esse aspecto não foi levantado por eles no momento em que dialogavam sobre

fatores que contribuíram para sua permanência. Mas ao tratar de outros temas abordados, o apoio de amigos e colegas foi ressaltado como um elemento fundamental para que estudantes residentes (internos) persistissem em seus estudos. Interessante que algumas entrevistadas compararam esse vínculo com amigos e colegas a uma relação familiar. Nas palavras de “Pinha”, concluinte de Agropecuária, *you via que realmente criava um vínculo de família*. Apenas um participante do grupo focal foi residente na instituição, que foi o “Buriti”, concluinte de Agropecuária. O entrevistado concordou com os colegas quanto à relação positiva de apoio por parte dos amigos e estudantes residentes.

Esse fato pode estar associado ao que Tinto (1993, 2005) tem se referido em seus estudos sobre senso de comunidade e pertencimento dos estudantes na instituição, que é um aspecto muito positivo para que eles persistam no curso. Segundo o autor, quanto mais envolvidos com a comunidade acadêmica, mais propensos a investir na sua aprendizagem os estudantes estarão. E nesse caso, a comunidade acadêmica contempla corpo discente, corpo docente e outros profissionais que atuam na instituição de ensino. Assim é que a intervenção por parte do corpo pedagógico e docentes também foi indicada pelos alunos como fator positivo em relação à permanência, de forma menos expressiva que os demais fatores, é claro, mas nem por isso menos importante.

Durante grupo focal com estudantes concluintes, foi perguntado se em algum momento eles contaram com apoio e orientação de profissionais do Campus a fim de que persistissem no curso. A maioria deles respondeu que sim, mas esse apoio parece ser mais uma ação pontual e isolada por parte de alguns docentes e outros profissionais da educação. Foi o que relatou “Cajá”, concluinte de Agropecuária: *(...) mas toda vez que eu precisava de uma luz, assim, um esclarecimento, gente, [nome de professor] foi um ser iluminado na minha vida*. Também o que relatou “Seriguela”, concluinte de Meio Ambiente: *Alguns professores incentivaram muito o pessoal da minha turma, sempre procuravam ajudar a gente da melhor forma possível, mas o professor que mais nos ajudou foi [nome do professor], ele foi um pai para nós*. E o que disse ainda “Baru”, concluinte de Agropecuária: *Quando eu tive uns momentos de ansiedade, quando a coisa apertou numa época pra mim, foi muito difícil e uma pessoa que me ajudou bastante, foi muito solidária comigo, professora [nome da professora], ela era uma professora incrível, que me ajudou bastante*; e “Buriti”, também concluinte de Agropecuária: *No primeiro ano, em 2016, eu tive apoio do professor [nome do professor] de [nome da disciplina], que me ajudou muito. Quando ele saiu do IF eu fiquei muito triste porque ele era um ótimo professor e um ótimo conselheiro*.

Os relatos apresentados acima demonstram que esse apoio tem partido de determinados profissionais de uma forma quase espontânea. É um apoio muitas vezes pessoal, mas que tem um significativo reconhecimento por parte dos estudantes. Retomando a afirmação de Tinto (1993, p. 57), de que “o comportamento do professor na sala de aula não apenas influencia a performance acadêmica e as percepções de qualidade acadêmica, como influencia um conjunto de interações posteriores fora da sala de aula”, fica clara a importância dessa afinidade, dessa aproximação com os estudantes de forma a orientá-los no processo educativo. É uma relação que vai além da transmissão e avaliação de conteúdos, mas que não precisa ultrapassar os limites da relação profissional entre alunos e educadores. A estudante concluinte de Agropecuária “Pinha” descreveu bem como seria essa relação:

Então, concordo com “Cajá”, muitos professores nos deram apoio. Mas eu também acredito naquele apoio indireto, naquele assim, de professores, não é todos, é de cada um, que são mais empáticos do que outros. Por exemplo, não é só a questão de você apoiar, conversar, é também de você entender e se preocupar com a dificuldade de cada um. Porque tem professor que ele entende que aquele aluno tá com dificuldade e busca tentar ajudar ele.(...) E aquela ideia de só explicar a matéria já foi. Mas tem uns que são empáticos, que entendem a dificuldade de cada um, que a gente tá vindo de uma realidade totalmente diferente. Então, essa parte da empatia ela é necessária pra você fazer o aluno ficar. E no sentido, igual ela falou, têm professores que a dinâmica deles faz com que a gente se motive mais, porque, eu acho assim, como a gente falou o motivo da gente ficar, com certeza é motivação. (...) Aí quando você pega um professor que realmente te faz sentir melhor, que valoriza suas qualidades mesmo sabendo que você tem dificuldade em alguma coisa, isso é um motivo pra você ficar. Então, é um apoio, né, meu sentido é isso, eu acho que o principal que os professores de agropecuária, do médio, que eu tive, eles apoiaram, eles eram muito enfáticos nesse sentido. Às vezes, como “Pequi” falou, eles não foram tantos nesse sentido. De entender a dificuldade de cada um. (“Pinha”, estudante concluinte do Técnico Agropecuária).

No final da sua fala, a estudante se refere ao relato de “Pequi”, concluinte de Informática para Internet. Na percepção deste aluno, não houve apoio algum por parte da instituição, especialmente dos professores: *Apoio não tive não, acredito que o pessoal da minha sala também não. Os professores se tornam desumanos com o tempo, o cansaço e desgaste nos torna muito individualista. Apoio maior a gente recebe dos colegas de turma.*

Alguns estudantes também contaram com o apoio individualizado de profissionais do quadro técnico-administrativo, como psicóloga, pedagogos e assistente de aluno. Mas também compreendem esse apoio como uma ação isolada, à exemplo do que relatou o estudante evadido

de Informática para Internet, “Pandeiros”: *Eu acho que realmente tem bastante apoio, não falo bastante, mas eu falo de algumas pessoas do núcleo [pedagógico] tem, deu apoio, entendeu, na minha época.* Para além dessa orientação mais pontual, de cunho mais pessoal, não foi relatada nenhuma ação institucionalizada para acompanhamento e orientação de estudantes propensos a evadir. Os relatos sugerem que algumas ações do Núcleo Pedagógico, por exemplo, estão mais voltadas para o acompanhamento e controle dos resultados escolares. A fala de “Itaguari”, estudante evadida do Técnico em Informática para Internet, é bastante elucidativa sobre essa questão:

(...) E teve a assistência pedagógica, de certa forma, olha, não sei nem como é que diz isso, me ajudou e não me ajudou [inaudível] muito assim, teve um momento que eu acho que uma abordagem diferente seria melhor pra mim na época, sabe, porque, não sei se você reparou, você tem um filho que estuda no Instituto, mas quando a coisa tá feia ele [Núcleo Pedagógico] liga pros seus pais. Eles não tentam conversar com você antes, perguntar “como vai”? É tudo em cima da hora, é isso e aquilo, sabe e você fica desesperado porque você não conseguiu aquilo por uma série de motivos.

Por fim, foi perguntado aos estudantes que já concluíram o curso quanto à sua atual situação em relação ao trabalho e/ou estudos. Apenas 02 deles encontravam-se, no final de 2019, trabalhando na função ou área da formação técnica. Estes 02 estudantes cursaram Informática para Internet e 01 deles apontou como motivos para a escolha do curso a pretensão em atuar como técnico na área, bem como o fato de que a afinidade com o curso/área tenha sido positiva para sua permanência. Seis destes estudantes encontravam-se, neste mesmo período, trabalhando em função/área diferente da sua formação profissional, sendo que 01 deles está cursando Ensino Superior, também em área diferente do ensino técnico. Aliás, um número expressivo de concluintes, 28 (53,8%) de 52 respondentes, estava cursando Ensino Superior no momento de aplicação do questionário. Destes, 10 estavam em cursos da mesma área da sua formação profissional ou área afim e os demais (18) cursando Ensino Superior em áreas diferentes. Distribuindo esses estudantes pelos 03 cursos, tem-se que, dentre os 15 respondentes de Agropecuária, 06 encontravam-se em curso da mesma área de formação técnica. Dos 10 respondentes de Informática para Internet, o número de estudantes no Ensino Superior de mesma área do ensino técnico era 03; e dentre os 03 respondentes do Meio Ambiente, apenas 01 encontrava-se nesta situação.

Apresentado esse panorama geral em relação aos cursos, a análise se direciona, a partir de agora, às informações mais diretamente relacionadas ao perfil socioeconômico dos

estudantes, incluídas aquelas referentes aos programas assistenciais organizados pela instituição.

5.1.2. Um olhar sobre o perfil socioeconômico dos estudantes

Os Institutos Federais e outras instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no País, ainda que se destaquem pela oferta de educação pública e gratuita, não apresentam estrutura e força de trabalho suficientes para atender a grande demanda de jovens interessados em cursar o nível médio na Rede. Sendo assim, têm recorrido aos processos seletivos como meio mais democrático de seleção dos seus estudantes. Dentre os variados processos definidos por essas instituições, verificam-se sorteios, análise de histórico escolar e aplicação de provas de múltipla escolha, dentre outros, dada a autonomia destas instituições para definir sobre esses processos.

Mas seja qual for a forma de seleção, o que se constata nestas instituições é um avanço em relação à democratização do acesso, especialmente após sancionada a Lei que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” (Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012) e os atos normativos que a acompanham¹⁸. Desde então, as instituições têm reservado 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental ou Ensino Médio (conforme nível do curso pretendido) em escolas públicas. Destas vagas reservadas, 50% são destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

Considerando essa nova realidade, que impacta diretamente o perfil do público atendido pelos Institutos Federais e leva em conta aspectos sociais e econômicos dos candidatos; considerando, ainda, que a seleção para reserva de vagas tem suscitado muitas dúvidas e hipóteses quanto às interferências na qualidade e resultados das instituições (incluindo o fenômeno da evasão); optou-se por iniciar este subcapítulo pela análise da relação entre as modalidades de ingresso nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária e a situação em que se encontravam, no final de 2019, os participantes da pesquisa em relação ao curso. Cabe ressaltar, ainda, que as instituições federais têm implementado programas assistenciais voltados, preferencialmente, para estudantes que apresentam vulnerabilidade

¹⁸ Decreto nº 7.824 e à Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 (com a redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 05 de maio de 2017); Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (que altera a Lei nº 12.711/2012).

socioeconômica, e por isso aqueles programas verificados no IFNMG/Campus Januária também foram considerados nas análises deste estudo.

Sendo assim, em cumprimento à legislação, o IFNMG tem organizado em seus processos seletivos um sistema de reserva de vagas em que 50% das vagas ofertadas são reservadas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, sendo que essa distribuição considera, ainda, a proporção mínima de autodeclarados pretos, pardos e indígenas do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao estado de Minas Gerais (IFNMG, 2015). Sendo assim, os candidatos ao ensino integrado deverão indicar, na inscrição para o processo seletivo, que se constitui numa prova de múltipla escolha¹⁹, qual das situações ou modalidades ele se enquadra, a saber:

- egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita que **não** se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas (VRRRI);
- egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas (VRRRI-PPI);
- egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita que **não** se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas (VRRS);
- egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas (VRRS-PPI).

Não poderá concorrer às vagas reservadas ao Ensino Médio integrado o candidato que tenha cursado, em algum momento, parte do Ensino Fundamental em escola privada, mesmo que na condição de bolsista. Nestes casos, os candidatos deverão indicar na inscrição para o processo seletivo que estarão concorrendo pela modalidade de ampla concorrência (AC), que compreende 47,5% do total de vagas, já que o IFNMG reserva 5% do total de vagas da ampla concorrência de cada curso para pessoas com deficiência, também em atendimento à legislação²⁰.

Ainda sobre o processo seletivo para os cursos integrados do IFNMG, esclarecemos que a convocação dos candidatos classificados para a matrícula segue os seguintes

¹⁹ Devido ao distanciamento social imposto pela pandemia do Novo Corona vírus, em 2020 e 2021, excepcionalmente, a instituição adotou a pontuação de histórico escolar do Ensino Fundamental como forma de selecionar os estudantes.

²⁰ Portaria Normativa nº 18/2012, Decreto Federal nº 3.298/1999 e Súmula nº 45 da Advocacia-Geral da União (portador de visão monocular); Decreto Federal nº 5.296/2004.

procedimentos: é organizada uma lista de classificação geral, sem especificar as modalidades de ingresso indicadas pelos candidatos. São convocados para matrícula os primeiros colocados na lista geral, até o limite de vagas destinados à ampla concorrência em cada curso. Sendo assim, todos os candidatos concorrem, em primeiro plano, às vagas destinadas à modalidade de ampla concorrência, ainda que tenham indicado a reserva de vagas como modalidade de ingresso na inscrição para o processo seletivo. Os demais candidatos são convocados segundo a proporção de vagas das diferentes situações previstas pela reserva de vagas. Como exemplo, temos o candidato “X”, que indicou na inscrição para o processo seletivo a modalidade VRRI. Entretanto, como “X” obteve uma boa pontuação no processo, foi classificado dentro do limite das vagas destinadas à ampla concorrência. Sendo assim, foi convocado para matrícula como candidato da ampla concorrência e não da reserva de vagas.

Considerando essas distintas possibilidades, a análise dos dados referente à entrada (ingresso) dos estudantes do IFNMG/Campus Januária que participam desta pesquisa levará em conta duas variáveis também distintas: a primeira se refere à modalidade de ingresso **indicada no processo seletivo** e a segunda se refere à modalidade de ingresso em que o candidato foi **convocado para matrícula**. Esclarecido o processo de seleção e ingresso nos cursos integrados do IFNMG, torna-se compreensível o fato de que o percentual de **matrícula** de candidatos que **concorreram** pelas modalidades de reserva de vagas (RV) é significativamente superior (76,4%) ao dos que **concorreram** pela ampla concorrência (Tabela 08).

Tabela 08 – Distribuição geral dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo a modalidade de ingresso indicada no processo seletivo

Modalidade de ingresso indicada no processo seletivo	Agropecuária	Informática para Internet	Meio Ambiente	Total geral	
Candidatos pela ampla concorrência	21	12	12	45	23,6%
Candidatos pela reserva de vagas	68	33	45	146	76,4%
Total Geral	89	45	57	191	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Considerando agora a modalidade pela qual o candidato foi **convocado** para matrícula, pode-se verificar na Tabela 09 que os candidatos convocados pela modalidade de ampla concorrência (AC) compreendem 47,6%, enquanto aqueles **convocados** pela reserva de vagas

para estudantes oriundos de escolas públicas constituem 49,8% do total de matriculados, o que confirma o cumprimento da legislação pela instituição, no que se refere à proporção de vagas.

Tabela 09 – Distribuição dos estudantes segundo a modalidade de ingresso em que foram convocados/matriculados nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016

Modalidade indicada (convocada) na matrícula	Agropecuária	Informática para Internet	Meio Ambiente	Total Geral	
Ampla concorrência - AC	41	22	28	91	47,6%
AC	21	12	12	45	23,6%
AC, apesar de ter concorrido pela RV	20	10	16	46	24,1%
Reserva de Vagas - RV	45	22	28	95	49,8%
VRRI	10	4	6	20	10,5%
VRRI - PPI	16	8	13	37	19,4%
VRRS	8	4	4	16	8,4%
VRRS - PPI	11	6	5	22	11,5%
RV – deficiência	3	1	1	5	2,6%
Total Geral	89	45	57	191	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Buscou-se realizar uma comparação entre a situação dos estudantes em relação ao curso e às modalidades de ingresso, considerando, nestas últimas, as duas variáveis de análise indicadas anteriormente: modalidade pela qual o candidato concorreu à vaga e modalidade pela qual foi matriculado (convocado). É importante salientar essa distinção na análise dos dados porque cada uma dessas variáveis apresenta aspectos próprios como, por exemplo, o tipo de escola em que cursaram o Ensino Fundamental. Sendo assim, apresentamos primeiramente a Tabela 10, que compara a situação dos estudantes em relação aos cursos segundo as modalidades indicadas (convocadas) no processo de matrícula. Nesta análise, as diferentes situações apresentadas pela reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas foram agrupadas em uma única modalidade, chamada de RV (reserva de vagas).

Tabela 10 – Situação dos estudantes segundo a modalidade de ingresso indicada no ato de matrícula para os cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016

Modalidade indicada(convocada) na matrícula	Em curso	Concluiu o curso	Evadiu	Total Geral
Ingressantes matriculados pela AC	10	62	19	91
Ingressantes matriculados pela RV	12	46	37	95
RV - deficiência	2	1	2	5
Total Geral	24	109	58	191

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Segundo a Tabela 10, o número de estudantes evadidos dentre os que foram convocados para matrícula por meio da reserva de vagas compreende quase o dobro de

estudantes convocados pela ampla concorrência, nesta mesma situação. Em termos percentuais, os primeiros correspondem a 39% dos que ingressaram pela reserva de vagas e os segundos correspondem a 20,9% dos que ingressaram pela ampla concorrência.

Considerando que dos 91 estudantes que efetuaram sua matrícula pela modalidade de ampla concorrência, 46 (50,6%) indicaram, no processo seletivo, a modalidade de reserva de vagas (ver Tabela 09), temos então que uma parte significativa dos estudantes matriculados pela ampla concorrência cursou seu Ensino Fundamental em escolas públicas. Além disso, alguns estudantes concorreram pela modalidade de ampla concorrência mesmo sendo oriundos de escolas públicas. Essa constatação nos leva aos seguintes questionamentos: quais aspectos conferem aos ingressantes convocados (matriculados) pela ampla concorrência uma maior probabilidade de concluir o curso (ver novamente Tabela 10)? Seria o bom desempenho no processo seletivo? Ou a tipificação da escola de origem?

Buscando responder a esses questionamentos, a Tabela 11 foi construída de forma a possibilitar uma comparação entre a situação dos estudantes que foram convocados para matrícula pela ampla concorrência, seja qual for a modalidade indicada no processo seletivo, e o tipo de escola que cursaram o Ensino Fundamental.

Tabela 11 – Comparação da situação dos estudantes convocados para matrícula nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016 pela modalidade ampla concorrência, segundo a tipificação da escola de origem

Modalidade indicada no processo seletivo/modalidade de matrícula e tipificação da escola de origem	Em curso		Concluiu o curso		Evadiu		Total Geral	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Ampla concorrência - AC	4	8,9%	32	71,1%	9	20%	45	100%
Privada	1	6,7%	11	73,3%	3	20%	15	100%
Pública	2	12,5%	9	56,3%	5	31,3%	16	100%
Pública e privada	1	7,1%	12	85,7%	1	7,1%	14	100%
Concorreu pela RV, mas foi convocado pela lista de AC	6	13%	30	65,2%	10	21,7%	46	100%
Pública	6	13,6%	28	63,6%	10	22,7%	44	100%
Pública e privada		0	2	100%		0	2	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pela Tabela 11, verifica-se que os índices de evasão para os estudantes que foram convocados para matrícula pela ampla concorrência são bastante próximos quando se consideram as distintas modalidades em que concorreram às vagas, a saber: 20% dentre os que indicaram ampla concorrência no processo seletivo e 21,7% dentre os que concorreram pela reserva de vagas. Entretanto, considerando o total de estudantes que se matricularam pela ampla

concorrência, quando se tem como variável dependente a tipificação da sua escola de origem, verifica-se que o índice de evasão dentre aqueles que cursaram parte ou todo Ensino Fundamental na escola privada (04 de 31 estudantes, equivalente a 12,9%) é significativamente menor quando comparado ao índice de evasão dentre os estudantes oriundos da escola pública (15 de 60 estudantes, ou seja, 25%). Os índices de conclusão, por sua vez, são maiores dentre os estudantes que cursaram seu Ensino Fundamental em escolas privadas (80,6% contra 61,7% dos oriundos de escolas públicas).

Esse cenário levou à seguinte indagação: haveria uma diferença significativa entre os fatores que levam estudantes oriundos de escolas privadas e públicas a evadir? Uma forma de se responder essa questão seria pela análise das informações indicadas pelos estudantes evadidos no questionário aplicado durante a pesquisa. Foram considerados dois grupos para análise: o primeiro contempla apenas os estudantes evadidos que responderam ao questionário e que foram matriculados (convocados) pela ampla concorrência, um total de 07 estudantes. Destes 07, aqueles oriundos de escolas públicas (04) indicaram como principais fatores que motivaram sua evasão aqueles relacionados às dificuldades de adaptação ao curso, como carga horária “puxada”, grande quantidade de disciplinas e atividades e distância para se percorrer até o Campus. Já os estudantes oriundos de escolas privadas (03) indicaram o movimento de paralisação, motivos familiares e problemas quanto à qualidade do curso.

O segundo grupo analisado contempla todos os estudantes evadidos que responderam ao questionário, um total de 20, incluindo os que compõem o primeiro grupo de análise. Além dos fatores indicados pelos oriundos de escolas públicas no parágrafo anterior, outros fatores aparecem como motivadores da evasão escolar pelos estudantes que vieram dessas escolas (16 estudantes): dificuldades financeiras para se manter na cidade, condições de saúde e inadaptação ao internato (regime residencial). Mas os motivos que se destacam são aqueles relacionados à reprovação/retenção escolar, apontados por 06 desses estudantes como principal motivo para evasão. Nota-se que este motivo não aparece dentre os oriundos de escolas públicas do primeiro grupo de análise, que se matricularam pela ampla concorrência, ou seja, que tiveram bons resultados no processo seletivo. Já para os evadidos que cursaram o Ensino Fundamental em escolas privadas e responderam ao questionário (04²¹ de um total de 20), além

²¹ Dentre os evadidos que responderam ao questionário, além dos 03 estudantes oriundos de escolas privadas que se matricularam pela ampla concorrência, um outro aluno cursou parte do Ensino Fundamental em escola privada e mesmo assim se matriculou pela reserva de vagas. Isso ocorreu porque, no ato da matrícula, a declaração de conclusão do Ensino Fundamental apresentada informava que o candidato havia cursado todo o Ensino Fundamental em escola pública. O equívoco foi verificado posteriormente, quando o estudante apresentou o

dos fatores registrados em parágrafo anterior, registra-se também a carga horária “puxada” das atividades semanais no Campus.

Verifica-se, portanto, a existência de uma diferença significativa quanto aos motivos que influenciaram estudantes oriundos de escolas públicas a evadir e aos que influenciaram os oriundos de escolas privadas. Para os primeiros, estes fatores encontram-se mais relacionados às dificuldades acadêmicas e de adaptação à instituição e às demandas do curso, enquanto para os segundos estes aspectos estão mais associados às questões e interesses pessoais. É o que também pode ser constatado a partir da fala de uma estudante evadida do Técnico em Informática para Internet. A estudante em questão preferiu não participar das entrevistas, mas quis colaborar com a pesquisa e por isso informou, por email, os motivos que a levaram a evadir:

Eu não tinha interesse em nenhum dos cursos técnicos oferecidos, porque queria outra área de profissão. Além disso, na época, em 2016, o Instituto entrou em greve, fato que acarretou na suspensão das aulas sem previsão de volta e isso atrapalharia o meu calendário escolar, então, diante disso, optei por sair. (Estudante evadida do Técnico em Informática para Internet, via email).

Estas considerações corroboram a discussão no subcapítulo anterior sobre a influência do movimento de paralisação na decisão de evadir e em como esse fator está associado aos estudantes oriundos do ensino privado. Além disso, considerando a hipótese de que estudantes de escolas privadas apresentam condições socioeconômicas e de estudo mais favoráveis que a maioria dos estudantes oriundos de escolas públicas, o quadro apresentado nos remete aos estudos de Bernard (2016), especialmente quando este autor identificou que a evasão escolar de crianças de classes menos favorecidas costuma estar associada às dificuldades acadêmicas e organização do processo pedagógico na escola, enquanto para as crianças das classes médias costuma estar mais relacionado a problemas pessoais.

Os estudantes que se matricularam pela ampla concorrência correspondem aos melhores classificados no processo seletivo e, portanto, apresentaram bom desempenho na prova de múltipla escolha. Por outro lado, dentre estes estudantes, constata-se que o fato de ter cursado todo o Ensino Fundamental em escola pública se constitui num fator que influencia a

histórico escolar e já havia cumprido uma extensa carga horária do curso. Por esse motivo, na análise em questão, verifica-se um aumento do número de alunos evadidos no grupo daqueles oriundos de escola privada.

probabilidade de evasão no curso. Uma análise mais ampla, que desconsidere a modalidade de ingresso/matricula na instituição e leve em consideração apenas a tipificação da(s) escola(s) de origem de todos os estudantes pode ser verificada na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Comparação da situação dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo a tipificação da escola de origem

Tipo de escola	Em curso	Concluiu o curso	Evadiu	Total Geral
Escola privada (parte ou total)				
Alunos	2	26	5	33
%	6,1%	78,8%	15,2%	100%
Pública				
Alunos	22	83	53	158
%	13,9%	52,5%	33,5%	100%
Total Alunos	24	109	58	191
Total %	12,5%	57,1%	30,4%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com a Tabela 12, dentre todos os estudantes pesquisados que cursaram seu Ensino Fundamental ou pelo menos parte dele em escola privada, 78,8% concluíram o curso no tempo mínimo para integralização (3 anos), contra 52,5% daqueles oriundos de escolas públicas. Verifica-se, ainda, que a diferença de percentual dos índices de evasão para essas duas categorias é significativa (15,2% e 33,5%, respectivamente). O mesmo ocorre com os índices de estudantes que ainda estavam cursando o Ensino Médio integrado no Campus no final de 2019, ou seja, que repetiram pelo menos uma série do curso.

Não se constitui numa finalidade desta pesquisa uma investigação quanto à qualidade (ou falta dela) do ensino público ofertado pelos sistemas municipais e estaduais de educação no Brasil. Mas a análise em questão permite afirmar que o cumprimento de todo o Ensino Fundamental em escolas públicas compõe o conjunto de fatores associados ao grupo de risco para evasão no Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária. E uma vez que os evadidos que estudaram esse nível de ensino exclusivamente em escolas públicas apontaram, principalmente, fatores relacionados às dificuldades acadêmicas e de adaptação como motivadores para a saída da instituição, faz-se importante a reflexão sobre como a organização do processo pedagógico no Campus pode contribuir, de forma mais efetiva, para a permanência dos estudantes com êxito.

Um dado interessante a ser acrescido nesta discussão é que apenas 03 estudantes dos 83 que responderam ao questionário sofreram reprovação no Ensino Fundamental. Esse fato deve

tomar parte nas discussões do Campus sobre avaliação e outros processos: seriam os sistemas públicos municipais e estaduais os grandes vilões nesta história? Seria, então, o sistema avaliativo e processo pedagógico do IFNMG mais “adequado” ou “puxado”, como costumam afirmar alguns docentes, e por isso tantas reprovações? Alguns entrevistados acreditam que sim, como por exemplo, “Pandeiros”, que evadiu do Técnico em Informática para Internet. Ele percebeu essa diferença entre estudantes oriundos de escolas privadas e aqueles que vieram de escolas públicas, sendo que os últimos, na sua opinião, parecem ter mais dificuldade para se adaptar ao “tipo de estudo e conteúdo” característico do IFNMG/Campus Januária:

É uma balança que tem um peso lá em cima, que no caso seriam os estudantes que vêm de escolas particulares e outras que vêm como estudantes da escola pública, daquelas escolas públicas, entende? Escassas de ensino mesmo, entendeu? E eu acho que isso pesa mais ainda do que simplesmente carga horária, entendeu? Essa preparação, de não vir preparado pra esse tipo de estudo, pra esse tipo de conteúdo que passa no Instituto. (“Pandeiros”, estudante evadido do Técnico em Informática para Internet”).

Assim como “Pandeiros”, os estudantes evadidos “Catulé”, de Agropecuária, e “Velho Chico”, de Informática para Internet, reconhecem que estudantes que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas têm mais dificuldades para se adaptar. Mas acreditam que essa dificuldade está além do déficit de conhecimentos, pois inclui a falta de hábitos relacionados a uma rotina de estudos mais intensa e adequada às exigências do Instituto Federal.

(...) tem um pessoal que é acostumado àquela...ir na escola, voltar, esse pessoal da escola pública mesmo, que só ia lá uns horariozinhos, voltava pra casa, não pegava no caderno, não pegava num livro pra estudar e chega aí no Instituto e vê que a coisa é diferente, vê que tem que estudar muito, tem que estudar muito em casa. É... pode ser que influencia, eu acho que influencia sim, porque o estudo daí é bem mais puxado se você for comparar com a escola pública. (“Velho Chico”, estudante evadido do Técnico em Informática para Internet).

Eu acho que mais, assim, eu sei que muitos que entram lá na escola são de escola pública né, assim, a gente sabe que o Cefet é público, mas é federal. Eu acho mais é pelo tempo, acho que é mais pelo integral mesmo. (“Catulé”, estudante evadido do Técnico em Agropecuária).

Conforme já citado, o aprofundamento dessa discussão não constitui finalidade do estudo, mas tal provocação tem o propósito de instigar a instituição a promover o debate e estudos diretamente relacionados à temática. E no que tange à evasão escolar, a revisão de

processos e práticas pedagógicas torna-se difícil ou até ineficaz quando professores acreditam que a saída de estudantes com dificuldades, desmotivados ou mesmo desinteressados não é um problema da instituição (conforme relatado na introdução deste estudo), ou que o cerne do problema se encontra, quase que exclusivamente, na “falta de base” dos estudantes, sustentada por processo avaliativos ineficientes nas escolas de origem. Nesse ponto, é interessante registrar como as considerações de alguns entrevistados também sugerem que a “falta de base” seja um problema do estudante *per se*, sendo assim, de difícil resolução pela instituição de ensino que recebe os alunos ou até mesmo uma desobrigação da escola.

Eu acho isso aí complicado porque o problema tá na base do aluno. Se lá no Ensino Fundamental ele não fez um Ensino Fundamental muito bom, não teve uma base boa, eu acho que o problema tá aí. (...) Na hora que chega aí no Instituto, a hora que chega aí o bicho pega, aí não dá tempo de você aprender o que você deveria ter aprendido lá atrás. Eu acho que o problema tá lá atrás. Entendeu? (“Velho Chico”, estudante evadido do Técnico em Informática para Internet).

Então, eu ia falar ter um nivelamento né, um nivelamento de conhecimento, mas nada adianta ter esse nivelamento, nada adianta mudar lá o pico do muro sendo que o alicerce tá uma, desculpa a palavra, tá uma m... Eu acredito que tem que ser lá da base ainda, ou seja, não é o caso do Instituto resolver, seria mais o governo mesmo, eu falo, sem ser a própria instituição, mas eu falo o próprio Ministério da Educação, alguma coisa maior que o próprio Instituto. Tem que trabalhar a base, não adianta. E outra, se fosse fazer esse nivelamento de conhecimento, seriam alguns meses, alguns meses eles não tem como competir, um estudante de escola pública com um de particular, não tem como ele ficar mais inteligente, entre aspas, do que um estudante de escola particular em alguns meses. Por mais que tivesse esse preparação, não tem como. Eu acredito nisso, né. (“Pandeiros”, estudante evadido do Técnico em Informática para internet).

Pensamentos como esses, seja por parte dos profissionais da educação, seja por parte dos próprios alunos, corroboram a manutenção de um sistema avaliativo focado na retenção de estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação, por isso um outro foco de análise considera, a partir de agora, a relação entre reprovação/retenção e decisão do aluno sobre evadir ou persistir no curso.

Do total de 58 evadidos, apenas 02 não sofreram reprovação/retenção e 12 saíram do curso em meados do primeiro ano. Sendo assim, 75,9% dos estudantes evadidos foram retidos

em pelo menos uma série escolar, o que demonstra uma forte correlação entre retenção e evasão no Ensino Médio integrado do Campus.

Neste ponto, é importante esclarecer como funciona o sistema de progressão no IFNMG/Campus Januária para os cursos de Ensino Médio integrado. O currículo dos cursos é organizado por disciplinas, distribuídas pelas três séries anuais. Para aprovação na série escolar, o estudante deve apresentar 75% de frequência do total da carga horária anual e, quanto às 1ª e 2ª séries, não ter sido reprovado em duas ou mais disciplinas. Se o estudante for reprovado em apenas uma disciplina, poderá se matricular na série seguinte e cumprir a disciplina reprovada extra horário, em regime de dependência (progressão parcial). Mas em caso de reprovação em duas ou mais disciplinas, ficará retido na série em questão, devendo cumprir no ano seguinte todas as disciplinas previstas para a série, mesmo aquelas em que obteve resultado positivo.

Registra-se uma pequena diferença em relação à 3ª série. Se o estudante apresentar reprovação em uma ou duas disciplinas, deverá cursá-la(s) novamente no ano seguinte, frequentando as aulas da(s) disciplina(s) em questão nas turmas regulares do curso. Caso seja reprovado em mais de duas disciplinas, deverá cursar novamente todas as disciplinas previstas para a série. Ou seja, em ambos os casos, verifica-se a retenção do estudante na 3ª série do Ensino Médio integrado.

Dos 44 estudantes evadidos que sofreram reprovação/retenção, 38 ficaram retidos na 1ª série (86,4%). 21 destes estudantes renovaram sua matrícula para essa mesma série em 2017, mas acabaram evadindo posteriormente, sendo que 16 deles foram novamente reprovados na série, enquanto os demais solicitaram transferência em meados do ano letivo. Dos estudantes que permaneceram no curso mesmo que retidos em uma ou mais séries (24), apenas 02 encontravam-se cursando o segundo ano em 2019 e a mesma quantidade estava repetindo o primeiro ano pela terceira vez, em 2019. Todos os demais encontravam-se no terceiro ano, cursando dependências ou toda a série novamente.

Ao final da pesquisa, em novembro de 2021, foram coletadas novas informações na Secretaria de Registro Escolar do Campus a fim de verificar a situação desses estudantes ainda em curso durante aplicação do questionário. Destes 24 estudantes, 20 concluíram o curso, o que altera o percentual final de estudantes concluintes para 67,5%, e 04 evadiram, sendo agora o percentual geral de evasão equivalente a 32,5%. Nesse novo cenário, o curso de Agropecuária passou a ter 63 estudantes concluintes (10 a mais que o número inicial) e 26 evadidos (03 a mais), passando então de 59,6% de concluintes para 70,8%; e de 25,8% de evadidos para 29,2%.

O Técnico em Meio Ambiente conta agora com 33 concluintes e não mais 26, o que altera o percentual inicial de 45,6% para 57,9% de concluintes. O quantitativo de evadidos neste curso passou de 23 para 24, sendo agora 42,1% de estudantes evadidos (o índice anterior era 40,4%). Por fim, o Técnico de Informática para Internet permanece com a mesma quantidade de evadidos (12 – 26,7%) e passou de 30 para 33 concluintes, o que aumenta o percentual de 66,7% para 73,3%.

Já era esperada essa correlação significativa entre reprovação e evasão escolar, mas dois aspectos verificados neste estudo devem ser considerados na análise. Primeiro, que a retenção do estudante em determinada(s) série(s) se constitui num fator de risco de maior significância para a evasão do que a reprovação propriamente dita, ou seja, estudantes reprovados em uma disciplina costumam prosseguir no curso, cumprindo a dependência que lhes cabe. Segundo, que 24 alunos ainda estavam cursando alguma série em 2019, ou seja, já repetiram pelo menos uma vez alguma das três séries escolares, e considerando o total de repetentes confirmados nos cursos (44 evadidos mais 24 cursistas), estes 24 alunos ainda em curso representavam 35,3% dos alunos nesta situação que permaneceram no curso.

Esse cenário permite compreender a reprovação e a retenção como aspectos importantes a serem observados na análise do fenômeno da evasão, mas não de forma isolada ou preponderante, já que o contexto de cada estudante é permeado por diversos outros fatores que influenciam suas escolhas. Além do que, reprovação e retenção estão também relacionadas ao princípio meritocrático assumido pela escola, em que os resultados medíocres dos estudantes nos exames e outras “provações” são tomados como um fracasso pessoal, levando-os a deixar a instituição (DUBET, 2008). De fato, esse é um nítido problema no IFNMG/Campus Januária, fortemente associado à evasão, mas que se manifesta a partir de vários aspectos do processo pedagógico, como a organização do currículo e tempo escolar, e do sistema de avaliação e recuperação da aprendizagem. E não apenas devido às dificuldades de aprendizagem, condições e hábitos escolares dos estudantes. Não se trata de negar um princípio fundamental da educação, como denomina Tinto (1993), de que os estudantes são responsáveis pela sua própria aprendizagem. Mas de reconhecer a responsabilidade da instituição e seus profissionais quanto à oferta de recursos e condições de aprendizagem a todos os seus alunos, inclusive aqueles que, ao adentrar à escola, não apresentam os conhecimentos mínimos requeridos e esperados para cursar seus estudos na instituição.

Um outro aspecto relacionado ao perfil socioeconômico dos estudantes consiste na renda familiar, per capita ou total, investigada a partir de diferentes fontes de pesquisa

disponíveis para este estudo. Num primeiro momento, os dados apresentados serão aqueles coletados nos questionários socioeconômicos disponíveis nas pastas individuais dos alunos, arquivadas na Secretaria de Registro Escolar do Campus. O referido questionário foi preenchido no ato de inscrição no processo seletivo e deveria ser entregue junto aos demais documentos exigidos para matrícula. Todavia, uma vez que a Secretaria permite a entrega de tal documento em momento posterior à matrícula, o setor dispõe apenas de 49 questionários entregues pelos ingressantes em 2016. Sendo assim, os percentuais referentes aos dados constantes no questionário socioeconômico são relativos ao total de 49 estudantes, dentre os 191 que ingressaram em 2016.

Em relação à renda familiar per capita, os estudantes registraram no questionário socioeconômico qual das 05 faixas indicadas na Tabela 13 correspondia à sua situação familiar no ano de 2016.

Tabela 13 – Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária e que apresentaram questionário socioeconômico em 2016, segundo renda familiar per capita e situação no curso

Renda familiar per capita	Em curso		Concluiu o curso		Evadiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Inferior a 1,5 salário mínimo	8	66,7%	19	67,9%	4	44,4%	31	63,3%
Não possui renda		0	1	3,6%	0		1	2%
Menor que 0,5 salário mínimo		0	6	21,4%	2	22,2%	8	16,3%
0,5 a 1 salário mínimo	3	25%	5	17,9%	2	22,2%	10	20,4%
Entre 1 e 1,5 salário mínimo	5	41,7%	7	25,0%	0		12	24,5%
Superior a 1,5 salário mínimo	4	33,3%	9	32,1%	5	55,6%	18	36,7%
Total Geral	12	100%	28	100%	9	100%	49	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Dentre os estudantes que apresentaram o referido questionário e concluíram o curso integrado no tempo previsto para integralização, aqueles cuja renda familiar per capita corresponde a mais de 1,5 salário mínimo compreendem o maior percentual de concluintes do curso, com 32,1%, seguidos pelos que apresentam renda entre 1 e 1,5 salário mínimo (25%). Por outro lado, estes primeiros também são os que apresentam maior percentual dentre os que evadiram (55,6%). Os estudantes nestas duas faixas de renda também apresentam os maiores percentuais dentre os que ainda estão cursando o Ensino Médio integrado no Campus (75%).

Considerando que a modalidade de reserva de vagas para ingresso nos cursos integrados do IFNMG determina apenas duas faixas de renda para análise socioeconômica (inferior ou superior a 1,5 salário mínimo), a Tabela 13 foi configurada de forma a possibilitar,

também, esse agrupamento das faixas de renda do questionário socioeconômico. Nessa perspectiva, o cenário se diferencia daquele demonstrado no parágrafo anterior. Tem-se agora que 67,9% dos estudantes concluintes que apresentaram o questionário em análise compõem a faixa de renda familiar per capita inferior a 1,5 salário mínimo. Ainda assim, os estudantes com renda superior a 1,5 salário mínimo permanecem com maior índice de evasão, superior a 50%.

Considerando agora a faixa de renda familiar per capita indicada pelos candidatos da modalidade de reserva de vagas no processo seletivo, é possível ampliar o horizonte de análise, incluindo na amostra todos os estudantes que concorreram por essa modalidade (141 dentre os 191 ingressantes). Assim, num segundo momento, foi consultada a lista de inscrições homologadas para o processo seletivo em questão, o que permitiu identificar quantos desses 141 concorreram pela modalidade VRRI (renda familiar per capita **inferior** a 1,5 salário mínimo) e quantos pela modalidade VRRS (renda familiar per capita **superior** a 1,5 salário mínimo). Nesta análise não foi possível incluir os que concorreram pela modalidade de ampla concorrência, já que não há nenhuma indicação quanto à renda familiar nas inscrições para o processo seletivo.

A Tabela 14, a seguir, mostra que dentre os estudantes que concluíram o curso, 75% indicaram a renda familiar per capita como inferior a 1,5 salário mínimo (VRRI). Cabe destacar, entretanto, que a quantidade de estudantes que concorreram pela modalidade de reserva de vagas específica para o grupo com renda inferior a 1,5 salário mínimo corresponde a mais que o dobro dos estudantes que indicaram renda superior (VRRS). Torna-se aceitável, assim, que o percentual de estudantes dentre os que concluíram o curso seja maior para este primeiro grupo.

Tabela 14 – Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016 que concorreram pela modalidade de reserva de vagas, segundo renda familiar per capita indicada na inscrição para o processo seletivo

Situação do aluno/ Renda familiar per capita	Inferior a 1,5 salário mínimo		Superior a 1,5 salário mínimo		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Em curso	13	72,2%	05	27,8%	18	100%
Concluiu o curso	57	75%	19	25%	76	100%
Evadiu	25	53,2%	22	46,8%	47	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Neste ponto, cumpre retomar explicações anteriores a fim de esclarecer como este cenário é possível, já que as vagas disponíveis para as diferentes modalidades da reserva de vagas são bastante próximas (50% para oriundos de escolas públicas e 47,5% para estudantes da ampla concorrência). Ainda que os estudantes tenham concorrido pela reserva de vagas, uma

boa classificação no processo seletivo faz com que sejam convocados para matrícula pela ampla concorrência, o que justifica essa diferença de percentuais quando a variável em análise é a modalidade indicada no processo e não aquela em que o estudante foi “convocado” (matriculado).

Nesta análise, o que chama a atenção é a quantidade de estudantes do grupo VRRS (22) que evadiram do curso, que em números absolutos se encontra bem próxima dos evadidos do grupo VRRR (25), que possui, no total, mais que o dobro de estudantes do que o grupo VRRS. Uma análise que tenha como variável dependente a renda familiar per capita indica que, dentre os estudantes do grupo VRRS, menos da metade (19 em 46 ou 41,3%) concluiu o curso no período de integralização e, ainda dentre estes estudantes, 47,8% (22 em 46) evadiram do curso, confirmando a preocupação com o alto índice de evasão para esse grupo de estudantes. Dentre aqueles do grupo VRRR, o índice de evasão foi de 26,3% (25 estudantes do total de 95) e o de conclusão foi de 60% (57 em 95).

Entretanto, é arriscado afirmar, neste estudo, que estudantes de determinada renda são mais propensos a evadir ou não, já que as duas faixas de renda utilizadas para indicação das modalidades de reservas de vagas são amplas demais para permitir uma análise relacional adequada. Uma renda familiar per capita inferior a 1,5 salário mínimo tanto poderia ser muito baixa, quanto um total de R\$8.943,75, numa família de cinco membros, por exemplo. Assim como numa família com renda per capita superior a 1,5 salário mínimo, a renda total poderia ser pouco mais de R\$9.000,00 ou muito superior a esse valor. Por outro lado, o questionário socioeconômico prevê mais intervalos para as faixas de renda, mas somente um quarto dos estudantes apresentaram esse documento no ato de matrícula, prejudicando a análise. Sendo assim, partiu-se para a análise dos dados do questionário aplicado aos estudantes nesta pesquisa, no que se refere à renda familiar.

O questionário em questão, diferentemente das outras duas fontes de dados, considerou a renda total das famílias dos estudantes e não a per capita. Conforme pode ser verificado na Tabela 15, todos os respondentes com renda familiar superior a 10 salários mínimos concluíram os cursos. Por sua vez, dos que indicaram como renda familiar total a faixa entre 6 e 10 salários mínimos, 43% evadiram do curso, o que corresponde a um percentual expressivo. Dentre os que indicaram faixas de renda de até 05 salários mínimos, os índices de evasão variam de 21% a 27%. Mas são estes que também apresentam estudantes ainda em curso.

Tabela 15 – Situação atual dos estudantes que responderam ao questionário da pesquisa, segundo renda familiar total

Renda familiar total	Evadiui		Em curso		Concluiu o curso		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Nenhuma renda.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Até 1salário mínimo	5	24%	3	14,3%	13	61,9%	21	100%
De 1 a 2 salários mínimos	6	21%	4	13,8%	19	65,5%	29	100%
De 2 a 5 salários mínimos	6	27%	4	18,2%	12	54,5%	22	100%
De 6 a 10 salários mínimos	3	43%	0	0	4	57,1%	7	100%
De 11 a 15 salários mínimos	0	0	0	0	2	100%	2	100%
De 16 a 20 salários mínimos	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Total Geral	20	24%	11	13,3%	52	62,7%	83	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados apresentados permitem algumas inferências, como o fato de que estudantes com renda familiar superior a 10 salários mínimos têm maiores chances de concluir o curso. Inferência porque a pequena quantidade de estudantes nesta faixa de renda que respondeu ao questionário não é suficiente para se confirmar essa relação. Os dados da Tabela 15 também corroboram a constatação anterior, de que estudantes com renda per capita familiar superior a 1,5 salário mínimo compõem o grupo com maior percentual de evasão. Para tanto, considera-se que estudantes com renda familiar total acima de 06 salários mínimos componham, em sua maioria, o grupo que indicou a modalidade VRRS no processo seletivo.

Por sua vez, dentre os estudantes com renda familiar inferior a 10 salários, os percentuais apresentados para cada situação na Tabela 15 são bastante próximos e não apresentam uma relação linear e, por isso, não se pode confirmar que exista relação direta entre a renda familiar e a situação do estudante no curso. Entretanto, tal constatação não descarta as informações sobre renda familiar na análise em questão, pelo contrário, associadas a outros fatores referentes às condições socioeconômicas dos estudantes e situação no curso, pode-se delinear um perfil para o grupo de risco para evasão e contextos de ação.

Uma dessas possibilidades de análise consiste na relação entre retenção e situação no curso. Esta relação foi verificada por meio de uma comparação entre esses dois grupos distintos, VVRI e VRRS. Primeiramente, considerando que este grupo em análise é composto pelos 141 estudantes que concorreram pelas modalidades de reserva de vagas, ele se constitui, majoritariamente, por estudantes oriundos de escolas públicas, já que apenas 04 deles cursaram parte do Ensino Fundamental em escolas privadas. Essa informação é relevante porque apresenta associação direta com a análise anterior sobre a relação entre tipificação da escola de origem e retenção.

A Tabela 16, a seguir, demonstra como os índices de evasão dentre os que sofreram retenção são altos para ambas as modalidades, sendo que, dentre os estudantes com renda VRRS, esse percentual (78,3%) é significativamente superior aos dos estudantes VRRRI (61,8%) nesta mesma situação. Também se verifica uma maior persistência em direção à conclusão do curso dentre os estudantes com renda VRRRI, já que estes apresentam 38,2% de estudantes retidos ainda cursando o Ensino integrado no Campus em 2019, contra 21,7% dos estudantes VRRS nesta mesma situação. O que esses dados indicam é que estudantes com renda familiar inferior tendem a persistir mais em relação ao curso do que estudantes com renda superior, para estes últimos, a transferência para outra instituição parece ter mais atrativos e possibilidades que para os primeiros.

Tabela 16 – Comparação entre a renda familiar per capita, progressão e situação dos estudantes participantes da pesquisa

Renda/Retenção	Em curso		Concluiu o curso		Evadiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
VRRRI	13	13,7%	57	60,0%	25	26,3%	95	100%
Não sofreram retenção	0	0	57	98,3%	1	1,7%	58	100%
Sofreram retenção	13	38,2%	0	0	21	61,8%	34	100%
Saíram em meados do 1º ano do curso		0	0	0	3	100%	3	100%
VRRS	5	10,9%	19	41,3%	22	47,8%	46	100%
Não sofreram retenção	0	0	19	100%	0	0	19	100%
Sofreram retenção	5	21,7%	0	0	18	78,3%	23	100%
Saíram em meados do 1º ano do curso		0,0%	0	0	4	100%	4	100%
Total Geral	18	12,8%	76	53,9%	47	33,3%	141	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Considerando a variável “curso”, verificou-se que os índices de conclusão de curso dentre os ingressantes em 2016 são maiores para os cursos de Informática para Internet e Agropecuária, respectivamente, em ambas as modalidades (VRRRI e VRRS). Mas chama a atenção que o índice de evasão para estudantes do Meio Ambiente com indicação de renda VRRS seja de 72,7%, significativamente superior aos índices de evasão deste grupo de estudantes em Agropecuária (40,9%) e Informática para Internet (38,5%). Quanto aos estudantes que indicaram VRRRI como renda familiar per capita, os índices de evasão para os mesmos cursos são: 33,3% em Meio Ambiente; 25,6% em Agropecuária e 15,8% em Informática para Internet.

Diante deste cenário, haveria relação entre a renda familiar e a construção de uma identidade com a Educação Profissional integrada? Estariam os estudantes com maior renda

familiar mais propensos a evadir por não apresentarem interesse suficiente na formação profissional? Ou por compreenderem que outras escolas poderiam ofertar um ensino mais focado em seus interesses acadêmicos? Ou por não se conformarem com determinadas situações presentes numa instituição pública, ainda que da esfera federal?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, tal situação foi apresentada aos estudantes evadidos e concluintes durante as entrevistas. O que eles percebem, de modo geral, é que estudantes que apresentam melhores condições socioeconômicas têm mais opções, oportunidades de estudo. Os entrevistados compreendem que esses estudantes estão mais focados na formação média de qualidade, e que alguns contratempos, como movimentos de greve ou ocupação e questões relacionadas à organização pedagógica, e/ou falta de afinidade e interesse pela formação profissional, podem ser determinantes para decisão de abandonar o curso e instituição. Também sugerem a existência de certa pressão por parte dos familiares desses estudantes: havendo grande expectativa quanto à qualidade e nível de exigência do ensino, estudantes que não respondem à contento essas exigências acabam transferindo seus estudos, a fim de se evitar uma repetência. Outros deles simplesmente não se interessam pelo curso e/ou instituição, na qual ingressaram por conta do desejo dos pais.

É claro que essa percepção por parte dos entrevistados é generalizada. Por outro lado, esse entendimento parte das vivências dos entrevistados com colegas nas mais diversas situações, por isso suas considerações, apresentadas a seguir, são pertinentes para esta pesquisa.

Eu acho que esses estudantes de classes mais altas, eles têm bem mais opções, eles podem sair do Instituto e ir pra outras instituições. Ele tem essas opções. E o pessoal das classes mais baixas não têm muito pra onde correr, né? Então o pessoal aí dessas classes mais altas, eles podem sair do Instituto, procurar o curso que eles querem, eles têm mais, uma gama maior de opções, eles têm, entre aspas, mais privilégios, eu acho que é isso, eles podem escolher. Aí chegam aí e podem, provavelmente, por não achar os cursos tão atrativos, tão, sei lá... (“Velho Chico”, estudante evadido do Técnico em Informática para Internet).

Eu acho que ele falou tudo! Eu concordo 100% com ele [“Velho Chico”]. (...) tive colegas que tavam mais preocupados em formar o ensino médio com menos de dezoito anos, entendeu? Eles realmente tavam mais preocupados com a idade do que simplesmente continuar lá no Instituto. E ele tinha a opção, né, de não voltar pra escola pública, porque tava em ocupação [movimento de ocupação das escolas públicas pelos estudantes], e voltar pra escolas particulares, que todas estavam normal, normalizado naquela época. (“Pandeiros”, estudante evadido do Técnico em Informática para Internet).

Eu acredito que seja mais por pressão dos pais, talvez seja isso. Porque geralmente quem, por exemplo, quem vem do [nome da única escola privada com oferta das séries finais do Ensino Fundamental na cidade de Januária] tem essa pressão muito grande na cabeça. Você tem que tirar ótimas notas, você tem que entrar no Instituto porque você tava no [nome da escola privada], você tem que entrar, é tipo obrigação. Eu já vi muita gente assim, E aí, que que eu penso, eu acho que pode ser um tipo de pressão dos pais que veem que os filhos não estão tendo resultado desejado, entendeu? Por que não tem outra explicação. (“Jequitaí”, estudante evadida do Técnico em Agropecuária).

Um exemplo, não vou citar nome de uma pessoa que eu conhecia que tinha uma condição de dez salários mínimos pra cima, vamos dizer. Era fluente em inglês, você vê que é uma pessoa, que é uma pessoa que realmente teve uma base muito boa. Aí eu lembro que a gente tava sentado e eu gravei essa conversa porque me marcou. Eu perguntei: por que que você tá aqui no Instituto? Ele tava matando aula. Ele: é que minha mãe me prometeu me dar um iPhone se eu ficasse no Instituto. Aí eu... quer dizer que você entrou no Instituto só porque sua mãe ia te dar um iPhone novo? Aí ele: é! Acho que com três meses ele saiu. (“Pinha”, estudante concluinte do Técnico em Agropecuária).

Esse cenário confirma o que Mont’Alvão (2015) verificou sobre o que denomina de “cooptação” dos cursos gratuitos e de alta qualidade das instituições federais pelas classes médias e elites do País. Nesse caso, a habilitação profissional é encarada como um apêndice da formação de nível médio, um custo adicional e, por isso, para esse grupo de estudantes, persistir nos estudos no Campus não é interessante quando se têm outras possibilidades mais atraentes e voltadas aos seus interesses. De toda forma, esse tipo de situação corresponde ao que Tinto (1993) compreende como parte das escolhas dos estudantes no processo de construção da carreira e formação da identidade, o que não deixa de revelar as diferentes percepções e perspectivas conforme os grupos sociais aos quais pertencem os estudantes.

A pesquisa também investigou as possíveis contribuições dos programas assistenciais possibilitados pela instituição aos estudantes. Diretamente associada às condições socioeconômicas e residência de origem, essa análise permite o cruzamento de dados referentes aos cursos integrados, regimes residenciais, bolsas de assistência, retenção e situação do estudante no curso.

O IFNMG/Campus Januária recebe estudantes de várias cidades do seu entorno e também da zona rural de Januária e região. Parte deles é selecionada para participar dos programas de regimes residencial e semirresidencial, enquanto outros precisam se manter em

repúblicas, pensionatos ou casas de parentes na cidade. A seleção dos estudantes para ingresso nesses regimes, exclusivos para estudantes do Ensino Médio integrado, se dá através de análise da situação socioeconômica do estudante e seu grupo familiar, sendo contemplados pelos regimes aqueles com maior vulnerabilidade social e necessidade do benefício. As vagas são distribuídas pelos três cursos integrados, considerando-se a mesma proporção de vagas disponíveis no processo seletivo, ou seja, o Curso de Agropecuária é o que apresenta maior número de vagas, seguido por Meio Ambiente e pelo curso de Informática para Internet.

O regime residencial (anteriormente denominado de internato) é destinado aos estudantes do sexo masculino, residentes em outros municípios ou na zona rural de Januária, desde que a uma distância mínima de 9km da sede do Campus. Já o regime semirresidencial disponível no campus Januária é aquele em que o aluno usufrui de alimentação e espaços de convivência (como os vestiários) durante o horário regular das aulas e outras atividades. Para participar de qualquer um dos regimes, os estudantes devem ter idade inferior a 18 anos.

Uma informação adicional e relevante para essa pesquisa é que o Campus Januária está localizado numa fazenda, a quase 6km de distância do centro urbano de Januária, e a cidade não dispõe de serviço público de transporte, fazendo com que muitos estudantes paguem pelo transporte privado (van ou ônibus de empresa particular, com horários limitados), utilizem a bicicleta como meio de transporte para o Campus ou dependam de caronas por parte de servidores ou familiares dos alunos. Sendo assim, considerando a realidade dos estudantes do Campus Januária quanto à residência de origem e distância a ser percorrida até o Campus (lembrando que esta última foi apontada por 04 estudantes como um dos fatores que motivaram a evasão, em resposta ao questionário), as informações relacionadas a estes aspectos não poderiam ser negligenciadas pela pesquisa.

Assim, inicialmente foi verificada a relação entre o principal meio de locomoção dos estudantes não residentes para/e do Campus na maior parte do tempo e sua situação no curso. Para tanto, e considerando que os respondentes ao questionário puderam indicar mais de um meio de locomoção, as respostas foram organizadas em três grupos, conforme características do transporte. O primeiro grupo apresenta em suas respostas as variáveis “bicicleta”, “ônibus” e/ou “carona” (48 estudantes). O segundo grupo indicou “veículo próprio” e/ou “van” (21 estudantes). E o terceiro grupo (05 estudantes) indicou combinações das variáveis dos dois primeiros grupos.

Foi identificado dentre os estudantes do primeiro grupo que 20,8% deles abandonaram o curso; 60,4% são de concluintes e 18,8% ainda estavam em curso no final de 2019. Dentre aqueles que contavam com o conforto e praticidade de uma van ou veículo próprio para se locomover até/do Campus (segundo grupo), o percentual de evadidos é de 38,1% e o de concluintes é 61,9%. Verifica-se aí uma diferença ao mesmo tempo significativa e instigante, que requer uma investigação quanto aos fatores que motivam os estudantes do primeiro grupo de análise a persistir na conclusão do curso.

Como já foi apresentado neste estudo, os entrevistados apontaram a distância e a dificuldade para se locomover até o Campus como um fator importante para sua decisão de evadir e até mesmo para uma possível desistência por parte de alguns estudantes concluintes, como “Cajá”, “Baru” e “Gabirola”. Esta última, concluinte de Agropecuária, fez o seguinte relato: *E sim, passou pela minha cabeça em desistir, por várias vezes, devido a cansaço da rotina, à exaustão em longo deslocamento de casa ao Instituto (...)*. Todavia, como também já foi discutido, a relação entre esse fator e a decisão de abandonar o curso não pode ser compreendida de forma linear, já que outros elementos compõem o contexto de escolha de cada um dos estudantes. Em síntese, a dificuldade de transporte contribui, em alguma medida, para o cansaço e desânimo do estudante, o que pode acentuar outros aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, mas não é um fator preponderante no momento de decisão.

Sendo assim, foram testadas algumas relações entre os “meios de locomoção” e outras variáveis verificadas nas respostas ao questionário. Dentre as várias relações testadas, aquela que indica maior associação entre as variáveis se refere à participação no Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, em que os estudantes fazem jus a uma bolsa mensal estipulada segundo condições socioeconômicas. Dos 18 estudantes evadidos que compõem os grupos 01 e 02 desta análise, apenas 01 foi beneficiado pelo Programa, enquanto o contrário ocorre com o grupo de estudantes ainda em curso: de um total de 09, apenas 01 não era beneficiado pelo Programa Assistencial. Outra relação positiva também verificada se refere à participação no regime semirresidencial: Desses 18 estudantes evadidos, apenas 04 (22,2%) foram beneficiados por esse regime. Já dentre os estudantes em curso, que compõem exclusivamente o primeiro grupo de análise (bicicleta, ônibus ou carro), 04 também é o número de beneficiados pelo regime semirresidencial, porém, num total de 09 estudantes, o que corresponde a 44,4%. Esses dados já apontam a relevância dos Programas de Assistência e regimes residenciais para a permanência do estudante, mas outras variáveis relacionadas a eles

foram verificadas neste estudo. Porém, antes que sejam expostas, será apresentado um perfil dos estudantes quanto à residência de origem.

Em relação à residência de origem, do total de 191 ingressantes nos cursos integrados em 2016, 57,6% residiam na zona urbana de Januária; 29,3% em outros municípios norte mineiros, também na zona urbana e 12,1% residiam na zona rural de Januária e região. Uma análise comparativa entre as variáveis “residência de origem” dos estudantes e “situação atual” no curso (Tabela 17) demonstra que o índice de conclusão de curso dentre os que têm residência fixa em outros municípios é maior que os dos residentes em Januária ou na zona rural, bem como é menor o índice de evasão destes primeiros em relação aos demais. Essa situação pode ser explicada pela adesão dos estudantes não residentes na zona urbana de Januária ao programa de moradia estudantil (regime residencial), conforme demonstra a Tabela 18, adiante.

Tabela 17 – Situação dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo residência de origem

Residência de origem/Situação	Em curso	Concluiu o curso	Evadiu	Total
Januária	15,5%	54,5%	30%	100%
Outro município mineiro	7,1%	66,1%	26,8%	100%
Reserva indígena	0	0	100%	100%
Zona rural	13%	52,2%	34,8%	100%
Total Geral	12,5%	57,1%	30,4%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Dos 191 ingressantes em 2016, 27 deles (14,1%) eram residentes (internos) na instituição pelo regime de residência estudantil, sendo todos eles do sexo masculino, e 61(32%) estudantes usufruíram do regime de semirresidência, sendo 36 mulheres e 25 homens.

Pela Tabela 18, pode-se observar que 41,1% dos estudantes oriundos de outros municípios mineiros participaram do regime residencial, enquanto 28,6% (na sua maioria mulheres) foram beneficiados pelo regime semirresidencial. Estudantes com residência na zona rural de Januária e outros municípios também apresentaram ampla adesão ao Programa.

Tabela 18 – Relação entre residência de origem e participação em regimes residenciais pelos ingressantes nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016

Residência de origem	Residente	Semirresidente	Não residentes/semi	Total
Januária	0	30,9%	69,1%	100%
Outro município mineiro	41,1%	28,6%	30,4%	100%
Reserva indígena	0	0	100%	100%
Zona rural	17,4%	47,8%	34,8%	100%
Total Geral	14,1%	31,9%	53,9%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Curso Técnico em Agropecuária é o que possui maior número de estudantes residentes, 19,1% (17) do total de 89 ingressantes no curso. Seguido por Informática para Internet, 15,6% (07 de 45) e por Meio Ambiente, com apenas 03 estudantes residentes (5,3% do total de 57 ingressantes). Lembramos que este último curso possui a maioria de estudantes do sexo feminino e talvez por isso o número de residentes seja inferior aos demais cursos. Os cursos apresentam, respectivamente, 30,3%, 31,1% e 35,1% de estudantes semirresidentes. Do total de ingressantes nos três cursos em 2016, 53,9% não usufruíram de nenhum dos regimes residenciais. Ainda quanto à adesão aos regimes residenciais, verificou-se que todos os estudantes residentes cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e apenas 01 estudante oriundo de escola privada se beneficiou com o regime semirresidencial.

Verificou-se uma relação positiva entre o benefício dos regimes residenciais e a permanência dos estudantes nos cursos. Pela Tabela 19, a seguir, pode-se verificar que, dentre os estudantes residentes, os índices de conclusão do curso no período previsto para integralização compreendem 70,6% para Agropecuária e 100% para Informática para Internet. Dentre os semirresidentes, 63% e 71,4% concluíram estes mesmos cursos, respectivamente, enquanto 70% concluíram o curso de Meio Ambiente. Ainda de acordo com a Tabela 19, verifica-se que os índices de conclusão de curso dentre os estudantes que não se beneficiaram de nenhum dos regimes residenciais são significativamente menores em comparação aos índices apresentados pelos que usufruíram do programa.

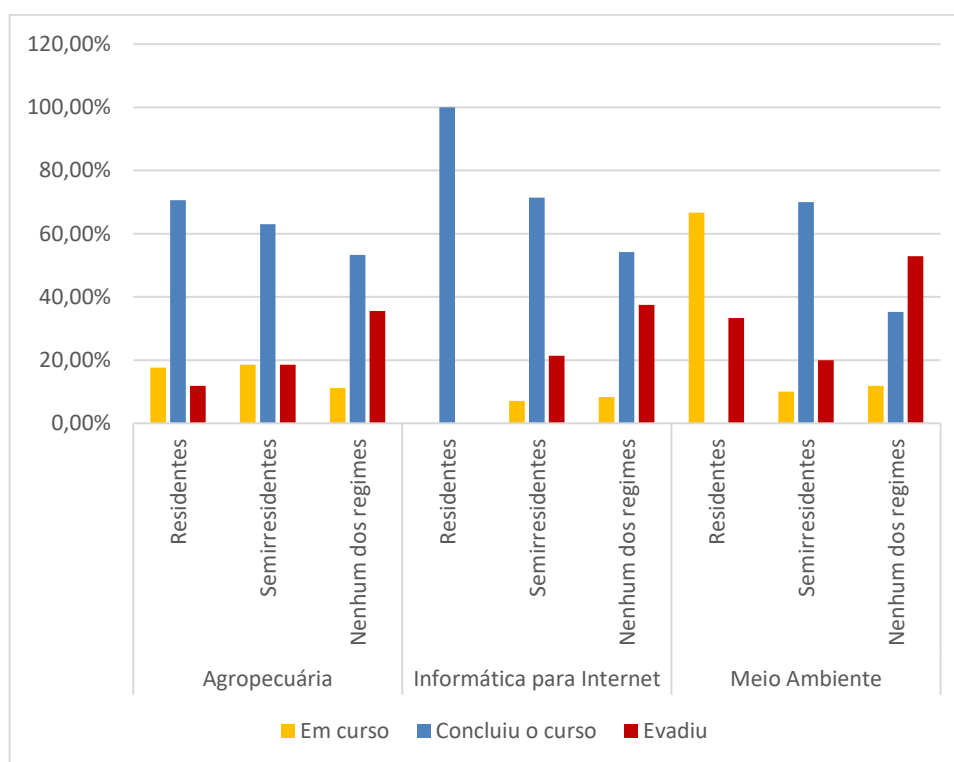
Tabela 19 – Situação dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016, segundo o curso e a participação em regimes residenciais

Curso/Regime	Em curso	Concluiu o curso	Evadiu	Total
Agropecuária				
Residentes	17,6%	70,6%	11,8%	100%
Semirresidentes	18,5%	63%	18,5%	100%
Nenhum dos regimes	11,1%	53,3%	35,6%	100%
Informática para Internet				
Residentes	00	100%	00	100%
Semirresidentes	7,1%	71,4%	21,4%	100%
Nenhum dos regimes	8,3%	54,2%	37,5%	100%
Meio Ambiente				
Residentes	66,7%	00	33,3%	100%
Semirresidentes	10%	70%	20%	100%
Nenhum dos regimes	11,8%	35,3%	52,9%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme já apresentado, apenas 01 estudante oriundo de escola privada se beneficiou dos regimes residenciais, ou seja, um aspecto comum a 98,9% dos estudantes residentes e semirresidentes é que cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas. Temos então que os regimes residenciais são cruciais para que estudantes em situação de risco tenham maiores chances de permanecer na instituição. O Gráfico 02, a seguir, ilustra bem como a participação nos regimes residenciais representa um aspecto positivo em direção à permanência no curso. Claro que esse aspecto não pode ser considerado de forma isolada mas, associado a outros fatores, pode contribuir para que estudantes permaneçam nos cursos.

Gráfico 02: Comparação da situação atual dos estudantes que ingressaram nos cursos integrados do Campus Januária em 2016, segundo participação ou não em regime residencial



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Numa análise relacional entre as variáveis “residência de origem”, “regimes residenciais” e “situação no curso” (Tabela 20), verifica-se que dentre os residentes na zona urbana de Januária, o índice de evasão é consideravelmente maior dentre aqueles que não são beneficiados pelos regimes residenciais. O mesmo pode ser verificado dentre os estudantes com residência na zona rural, seja de Januária ou de outro município. Essa diferença é ainda maior dentre os estudantes oriundos da zona urbana de outros municípios: neste caso, a participação

nos regimes residenciais, mesmo o semirresidencial, que não disponibiliza moradia para o estudante no campus, encontra-se fortemente associada à permanência do estudante no curso.

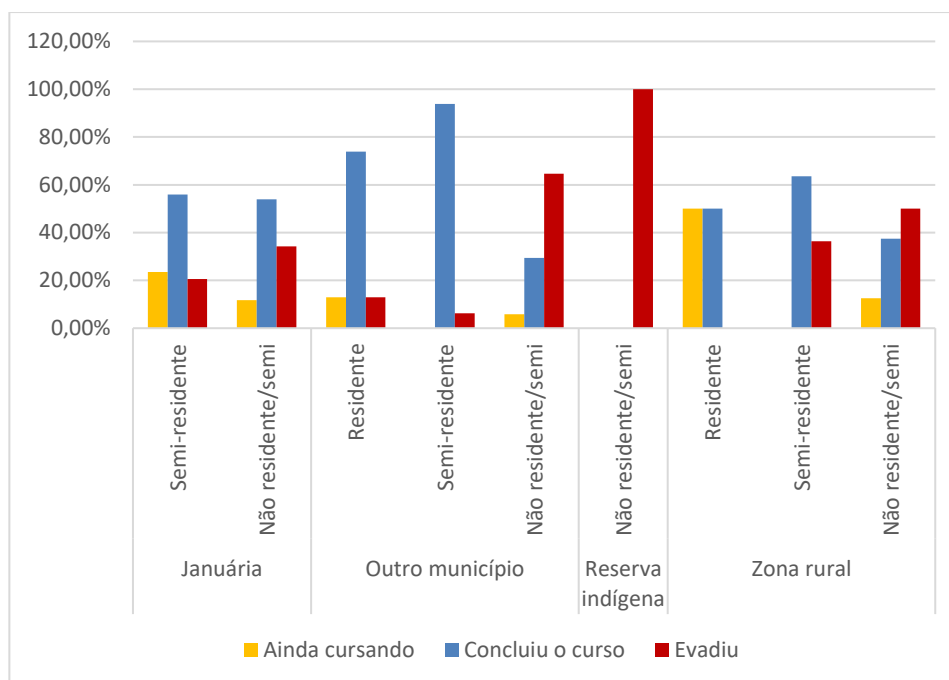
Tabela 20 – Relação entre residência de origem, participação em regimes residenciais e situação no curso dos ingressantes nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016

Residência de origem/Regime residencial	Em curso	Concluiu o curso	Evadiu	Total
Januária	15,5%	54,5%	30,0%	100%
Semirresidente	23,5%	55,9%	20,6%	100%
Não residente/semi	11,8%	53,9%	34,3%	100%
Outro município mineiro	7,1%	66,1%	26,8%	100%
Residente	13%	74%	13%	100%
Semirresidente	0	93,8%	6,2%	100%
Não residente/semi	5,9%	29,4%	64,7%	100%
Reserva indígena	0	0	100%	100%
Não residente/semi	0,0%	0,0%	100,0%	100%
Zona rural	13%	52,2%	34,8%	100%
Residente	50%	50%	0	100%
Semirresidente	00	63,6%	36,4%	100%
Não residente/semi	12,5%	37,5%	50%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Também é importante registrar que os estudantes oriundos de reserva indígena não foram beneficiados pelo programa. Ainda que o motivo dessa não adesão seja desconhecido nesta pesquisa, o dado em questão, associado ao dado de que todos os estudantes indígenas evadiram do curso, indica a necessidade de um acompanhamento mais adequado a esse grupo de estudantes. O Gráfico 03 permite visualizar melhor a correlação entre essas variáveis.

Gráfico 03 - Relação entre residência de origem, participação em regimes residenciais e situação atual no curso dos ingressantes nos cursos integrados do IFNMG/Campus Januária em 2016



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Realizou-se, ainda, uma análise comparativa referente às variáveis “regimes residenciais” e “situação no curso”, tendo como variável dependente a renda familiar per capita indicada pelos estudantes na **modalidade concorrida pelo processo seletivo**. Para os estudantes com indicação de renda per capita superior a 1,5 salário mínimo (VRRS), dentre aqueles que não foram contemplados por nenhum dos regimes residenciais o percentual de evasão foi 61,3%. Já dentre os semirresidentes desse grupo, o índice de evasão foi de 25%. Nenhum dos residentes nessa faixa de renda evadiu. Já para os que indicaram como faixa a opção VRRI, o percentual de evadidos dentre os não participantes foi de 47,1%; de 14,3% dentre os semirresidentes e 15,8% dentre os residentes. Considerando agora o total de estudantes contemplados pelos dois regimes residenciais, tem-se que os percentuais de concluintes são de 66,7% para os VRRS e 70,5% para os VRRI. Estes dados condizem com aqueles mais diretamente relacionados à participação em regimes residenciais e evasão/permanência no curso (Ver Tabela 19 e Gráfico 02).

Um outro cenário analisado se refere à relação entre repetência e participação nos regimes residenciais. Considerando que a repetência está fortemente associada à evasão escolar, sabe-se, porém, que este fator não pode ser analisado de forma isolada e determinista, ou seja, outros aspectos podem contribuir para a permanência dos estudantes no curso, ainda que tenham

sofrido repetência. No caso dos regimes residenciais, observa-se que, dentre os estudantes repetentes, 54,2% dos que são beneficiados por estes regimes permanecem em curso. Já dentre os repetentes não beneficiados pelos programas, apenas 25% permanecem em curso, ou seja, tem-se como índice de evasão para esse grupo 75%, contra 45,8% de evadidos dentre os que sofreram retenção e são beneficiados pelos regimes.

Considerando agora cada regime separadamente, tem-se que para os estudantes que sofreram repetência, dentre aqueles que eram residentes, 62,5% permaneceram no curso e 37,5% evadiram. E dentre os semirresidentes que sofreram retenção, 50% ainda estavam em curso no momento de aplicação do questionário e a outra metade evadiu.

Os dados apresentados, portanto, confirmam que estudantes beneficiados pelos regimes residenciais tendem a persistir em relação à conclusão do curso. Estaria este aspecto relacionado ao senso de comunidade e pertencimento apontado por Vincent Tinto (1993, 2005) como um fator altamente positivo para a permanência dos estudantes? Seriam os regimes residenciais condições importantes para o fortalecimento da identificação dos estudantes com a Educação Profissional e currículo integrado? Provavelmente esses aspectos atuam de forma positiva no que se refere à motivação e persistência em relação ao curso, por isso eles foram abordados nas entrevistas com estudantes evadidos e concluintes.

Segundo alguns entrevistados, uma das vantagens dos estudantes em regime residencial (internato) é justamente o fato de não precisarem se deslocar para/do Campus. Esse aspecto torna a rotina dos estudantes residentes menos exaustiva, além da possibilidade de acomodar melhor as tarefas escolares às atividades diárias. Essa é a percepção de “Baru”, concluinte de Agropecuária: (...) *os alunos internos tinham essa vantagem, não tinha esse cansaço, a comida, tava tudo certo na hora, roupas, os deveres de casa já tavam tudo pronto, então acho que dedicação seria mais só no estudar mesmo.* É a percepção de “Cajá”, concluinte do mesmo curso: (...) *ao passo que eu tinha que ir e voltar todos os dias, ele morava lá, ele tinha, como “Baru” falou, conforto de ter, de não precisar fazer esse deslocamento que pra gente, pra nós dois, seria muito grande e tal. E isso evita o cansaço físico e até mesmo o cansaço psicológico.* E também a de “Jequitai”:

Porque você tem esse tempo de descansar, você tem o tempo. Na verdade, e você fica só pra aquilo, só pro estudo, porque você não vai pra casa, você não tem outras tarefas pra fazer, nem nada, você tá ali na escola o tempo todo e você não tem mais o que, alguma coisa que te dispersa, entendeu? (...) E pra quem é semirresidente também ajuda muito porque os gastos vão ser menores. Eu acredito que se eu fosse

[residente], *nossa... seria outra coisa, teria bem mais tempo de estudar. Mas é tanto que nem pra mulher tem mais, é só pra homem, então nem... É só pra homem. Até nisso eles têm vantagem (risos).* (“Jequitaí”, estudante evadida de Agropecuária).

Mas o fato de ser residente (interno) não apenas elimina a distância do Campus como também desenvolve, segundo os entrevistados, um senso de família, de comunidade e pertencimento, corroborando a afirmação anterior de Tinto. Palavras como amizade, companheirismo, familiaridade, apoio e respeito compõem as considerações dos entrevistados sobre a relação entre estudantes residentes (internos) e sobre como esses aspectos atuam positivamente para a adaptação e integração desses alunos à vida acadêmica. É o que pode ser percebido a partir da fala de “Cajá”:

Eles [os internos] passam muito tempo juntos, eles são colegas de quarto, eles dividem o mesmo apartamento, por eles conviverem tanto eles têm essa sensação de familiaridade, eles se ajudam muito. Isso eu observei ao longo dos três anos que eu estava aí. Não sei se eram casos isolados da minha turma, “Pinha” tá aí, ela pode confirmar, os internos, eles eram muito unidos nessa questão de se ajudar, se um tá com dificuldade aquele que sabe mais a respeito daquilo o ajuda, se tá pensando em desistir, tem o apoio dos colegas para não desistir, pra poder resolver problema que tá fazendo com que ele desista. (“Cajá”, estudante concluinte do Técnico em Agropecuária).

A estudante concluinte de Agropecuária, “Pinha”, concordou com a colega, pois foi o que também percebeu a partir das vivências dos colegas residentes. Ela destacou o que denomina de “vínculo de família” e também o forte apoio entre eles, tanto para superar a ansiedade, a saudade de casa e outros problemas que acendem o desejo de evadir, quanto para superar dificuldades de aprendizagem. A estudante relatou a seguinte situação que, na sua visão, é um bom exemplo desse vínculo construído entre os residentes: *Tipo, eu já vi momentos de um colega meu que era interno, ele saiu de um intervalo de uma aula a outra correndo e eu “Fulano onde você vai?” E ele: “tem um aluno do meu quarto que tá com dificuldade em matemática e eu vou ajudar ele ali correndo”*. Segundo “Pinha”, *você via que realmente criava um vínculo, porque você não faz isso com qualquer pessoa, você já tem uma rotina pesada. Pra fazer você se desdobrar, você tem que ter um sentimento envolvido, e realmente, passou alguma coisa ali com aquela pessoa.*

Quanto às considerações dos colegas participantes do grupo focal, o estudante concluinte de Agropecuária “Buriti”, único residente (interno) a participar das entrevistas,

registrou sua concordância e acrescentou: *quando eu ia desistir eu conversava com meus colegas de quarto e eles falavam pra não desistir e tudo mais*. Ressalta-se o fato deste estudante ter repetido uma das séries escolares e, ainda assim, ter persistido no curso.

Para além desse apoio mútuo e percepção de comunidade, os estudantes “Pequi”, concluinte de Informática para Internet, e “Peruaçu”, evadido de Agropecuária, destacaram o fato de estar longe de casa e da família como um elemento motivador para a permanência dos estudantes residentes (internos). “Pequi” acredita que *quando você se dispõe a sair da sua casa, passar por um processo seletivo e se inscrever pra ser interno, é um propósito maior, né, do que quem já está na cidade e às vezes só vai porque a mãe ou a família quer*. Assim como ele, “Peruaçu” compreende que *quando a pessoa sai da sua zona de conforto [se referindo à residência do estudante e sua família], provavelmente a pessoa vai querer progredir mais*. É assim que o estudante justifica o fato dos residentes (internos), na sua opinião, serem sempre mais focados, se sobressaírem mais nas matérias. Ele acredita que, ao sair de sua zona de conforto, a tendência é *a gente focar mais, progredir mais*, assim, na sua percepção, *os internos saíram da casa deles, moram na roça e vêm pra cá, pra cidade, pra estudar, então eles não vão ficar lá de brincadeira, né?* Essas considerações podem explicar, também, o porquê de estudantes semirresidentes oriundos de outros municípios apresentarem menor percentual de evasão, quando comparados aos não beneficiados pelo programa.

Também em relação ao regime semirresidencial, esses elementos voltados ao senso de comunidade, apoio mútuo e pertencimento não foram associados de forma significativa aos estudantes semirresidentes. Pelo contrário, como afirmou “Pinha”, concluinte de Agropecuária, *acho que a pessoa semi-interna, nós que íamos dormir em casa, a gente não tinha noção do que passava. Às vezes não criava um vínculo tão grande igual a eles [os internos], que viam tudo o que cada um tava passando*. Por outro lado, os entrevistados reforçaram que o fato de almoçar no refeitório do Campus, evitando, assim, um deslocamento até a residência durante o intervalo entre os dois turnos, e outros benefícios do regime semirresidencial, sem os quais muitos desses estudantes não teriam condições de se manter na instituição, são fundamentais para a sua permanência.

Confirmada essa relação positiva entre usufruir dos regimes residenciais e permanência no curso, uma outra possibilidade de análise incluiu a variável “participação em programa de assistência estudantil (auxílio financeiro)”. Uma vez que, conforme será explicado mais adiante, estudantes residentes (internos) não podiam, até 2019, concorrer ao Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, essa nova perspectiva de análise considerou apenas o grupo

de estudantes semirresidentes. Foi identificado que, quanto ao grupo de semirresidentes que sofreram retenção, todos aqueles que não receberam auxílio financeiro por meio do Programa de Assistência evadiram do curso. Já dentre aqueles que receberam auxílio, o índice de evasão é de apenas 20% e os outros 80% permaneceram em curso.

Sendo assim, confirma-se que os programas assistenciais de residência ou semirresidência estudantil e auxílio financeiro são fundamentais para que os estudantes persistam em relação ao curso, especialmente aqueles com dificuldades acadêmicas. Uma correlação positiva forte entre esses programas e a permanência no curso pode ser verificada, especialmente, na adesão ao Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, conforme já apontado na análise anterior e examinado mais detidamente a partir de agora.

O Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes compõe a Política de Assistência Estudantil do IFNMG que, por sua vez, foi implementada segundo os princípios da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Conforme edital de seleção de novos beneficiários publicado em 2016, ano de ingresso dos participantes desta pesquisa no IFNMG, “o programa é destinado aos estudantes regularmente matriculados em cursos regulares, na modalidade presencial de nível técnico profissionalizante ou de graduação do IFNMG, no Campus Januária, prioritariamente, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, visando à oferta de auxílios: alimentação, moradia, permanência, transporte” (IFNMG/CAMPUS JANUÁRIA, 2016, p. 01). O valor mensal dos auxílios variava entre R\$120,00 e R\$400,00, conforme tipo de auxílio²² e com duração de 10 meses (parcelas). O estudante em regime residencial não podia ser beneficiado com os auxílios vinculados ao Programa e o estudante em regime semirresidencial não podia se inscrever para os auxílios alimentação, permanência e moradia, a não ser que, para este último, seja verificado que o estudante não possui vínculos familiares na cidade do Campus. Os estudantes que fizeram jus ao benefício em determinado ano deveriam se inscrever num processo específico para renovação nos anos seguintes.

Em 2018 o Programa foi reformulado e, desde então, os auxílios não são mais concedidos conforme destinação do recurso (moradia, transporte, etc), mas segundo estados de vulnerabilidade, a saber: Permanência I (no valor de R\$430,00, aos estudantes em maior estado de vulnerabilidade socioeconômica); Permanência II (no valor de R\$180,00, aos estudantes

²² Auxílio Permanência: R\$400,00; Auxílio moradia: R\$150,00; Auxílio Transporte: R\$120,00 e Auxílio Alimentação: R\$150,00.

com vulnerabilidade considerada parcialmente insuficiente) e Permanência III (no valor de R\$150,00, aos estudantes com vulnerabilidade razoável). Desde 2020 os estudantes residentes podem concorrer ao Auxílio Permanência III e, em todos os editais analisados (2016 a 2020), verifica-se uma reserva de 5% do quantitativo de auxílios preenchidos em cada modalidade para estudantes com necessidades específicas (IFNMG/CAMPUS JANUÁRIA, 2016; 2018).

Por tudo isso, a participação no Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes foi incluída na investigação dos fatores que podem contribuir para a permanência dos estudantes, cujos resultados podem ser verificados na Tabela 21, a seguir.

Tabela 21 – Relação entre os participantes da pesquisa beneficiados ou não pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes do IFNMG/Campus Januária e situação no curso

Assistência estudantil	Em curso		Concluiu o curso		Evadiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Beneficiados pelo Programa	16	22,2%	48	66,7%	8	11,1%	72	100%
Desde 2016	10	26,3%	23	60,5%	5	13,2%	38	100%
Desde 2017	2	16,7%	8	66,7%	2	16,7%	12	100%
Desde 2018	4	18,2%	17	77,3%	1	4,5%	22	100%
Não beneficiados pelo Programa	8	6,7%	61	51,3%	50	42%	119	100 %
Total Geral	24	12,5%	109	57,1%	58	30,4%	191	100 %

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Considerando o conjunto de estudantes participantes da pesquisa que se beneficiaram pelo Programa em questão, tem-se que apenas 11,1% deles evadiram do curso até novembro de 2019. Já dentre os estudantes não beneficiados pelo Programa, esse índice ultrapassa 40%. O recebimento desse auxílio pode ser uma condição *sine qua non* para estudantes que não têm outra alternativa para se manter na cidade ou mesmo se dedicar integralmente ao curso. Foi o que relatou o estudante evadido de Informática para Internet “Pandeiros”, que mesmo residindo em Januária, dependia desse auxílio financeiro para continuar estudando no IFNMG. Ele chegou a ser contemplado pelo Programa, mas devido à demora para recebimento da primeira parcela, optou por estudar em uma outra instituição.

No meu caso, eu acredito mesmo que, no meu caso de evasão do Instituto, foi um erro sem sentido, da questão de auxílio estudantil. Um exemplo: as aulas começam em fevereiro, aí tem o processo seletivo ainda pro auxílio estudantil. O auxílio estudantil vai cair lá em maio, ou seja, o estudante que tá precisando realmente do auxílio estudantil, como é que ela vai manter dois meses no Instituto sem esse auxílio? Entendeu? Eu acho que esse é um dos piores erros lá do Instituto,

entendeu? É uma coisa sem sentido. Ou dá logo o auxílio estudantil quando a nota é aprovada do estudante e depois cancela, caso o estudante sair, ou então conserta essa questão, começar as aulas e já colocar o auxílio estudantil tudo junto, saindo na conta do estudante tudo junto. (“Pandeiros”, estudante evadido do Técnico em Informática para Internet)

Ainda que evidente, portanto, a contribuição do Programa para a permanência desses estudantes, além de problemas como o relatado por “Pandeiros, verificou-se que apenas 72 (37,7%) dos 191 ingressantes nos Cursos integrados em 2016 foram beneficiados por ele. Se forem subtraídos os 27 alunos (14,1%) ingressantes em 2016 contemplados pela residência estudantil (e, portanto, sem direito a receber auxílio financeiro), ainda assim o índice de estudantes não contemplados (92 alunos) pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes permanece expressivo: 56,1%.

Conforme apresentado em discussão anterior e verificado na Tabela 21, chama atenção o percentual de estudantes beneficiados pelo Programa que ainda estavam cursando o Ensino Médio integrado no final de 2019 (22,2%), ou seja, que persistiram em concluir seus estudos apesar de apresentarem retenção em uma ou mais série escolar. Considerando que os estudantes evadem do curso, de forma expressiva, ainda durante o primeiro ano, os percentuais de estudantes beneficiados em 2016 que concluíram ou ainda estão cursando (60,5% e 26,3%, respectivamente) apontam a relevância do Programa para a permanência no Ensino Médio integrado do Campus.

Essa relação positiva entre os programas residenciais e assistenciais, especialmente nos casos em que se verifica a retenção do estudante, nos remete à discussão apresentada por Tinto (1989) quanto à relação entre atributos individuais, engajamento, compromisso e interação dos estudantes com o contexto social e acadêmico da instituição. Segundo o autor, essas disposições refletem as ações da instituição e daí a importância de uma adequada mobilização de recursos e ações que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Outras informações relacionadas ao perfil socioeconômico dos estudantes foram investigadas e, conforme apresentado deste ponto em diante, também apontam para a importância dos programas assistenciais na instituição, bem como direcionam as estratégias voltadas para a permanência dos estudantes, especialmente aqueles em condições desfavoráveis.

Inicialmente, considerando ainda um conjunto de aspectos relacionados às condições financeiras e de moradia, verificou-se que 60,2% dos que responderam ao questionário eram sustentados pelas mães e pais; 25,3% eram sustentados apenas pelas mães e 6% apenas pelos pais. Os demais eram sustentados por outros familiares. Perguntados sobre quem eram os responsáveis pela manutenção financeira no grupo familiar, tem-se que: 54,2% responderam ambos os pais; 26,5% indicaram apenas a mãe; 12% para apenas os pais e 7,2% responderam que essa responsabilidade é de outros parentes, como os avós. Não foi verificada correlação entre as variáveis associadas à manutenção financeira e “situação no curso”. Além disso, o papel das mães é reforçado no que tange à responsabilidade pela criação dos filhos, já que 72,3% dos respondentes indicaram que ambos os pais são responsáveis, na maior parte do tempo, pela sua criação, e um percentual significativo de 20,5% informou que sua criação é de responsabilidade apenas das mães. Por sua vez, essas características também parecem não afetar o desenvolvimento dos estudantes no curso, já que os índices de evasão e conclusão dos respondentes ao questionário, quando relacionados à variável “responsabilidade pela criação”, encontram-se bastante próximos.

Também não foi verificada relação positiva entre as variáveis “situação dos pais e mães” e “situação no curso”. Do total de respondentes ao questionário, 62,5% indicaram que os pais são casados ou vivem juntos e destes, 63,4% concluíram o curso; 25% evadiram e 11,5% se encontravam em curso no final de 2019. Já 28,9% informaram que os pais nunca viveram juntos ou encontravam-se divorciados/separados no período em que estavam no curso integrado e, destes, 58,3% são de concluintes, 25% de evadidos e 16,7% encontram-se em curso. Outras situações tiveram pouca representatividade e por isso não se procedeu à análise relacional entre as variáveis.

Em relação à situação do imóvel de residência do estudante: 69,9% dos que responderam ao questionário afirmaram residir em imóvel próprio, já quitado. Soma-se a esse percentual aqueles que moram em imóvel próprio, mas financiado (7,2%) e aqueles que residem em imóvel fruto de herança (8,4%). 8,4% também é o percentual de famílias que residem em imóvel cedido ou emprestado e apenas 6% afirmaram residir em imóvel alugado. Quanto ao número de pessoas que residem na mesma casa, a maioria dos respondentes (55,4%) indicou de 04 a 06 residentes; 36,1% indicaram de 01 a 03 pessoas e apenas 8,4% dos respondentes indicaram de 07 a 10 pessoas. Sobre a quantidade de filhos, verificou-se pouca ou nenhuma relação entre o número de irmãos e a decisão do estudante evadir ou permanecer no curso. Estudantes que responderam ao questionário com nenhum ou até 02 irmãos representam 24,1%

de evadidos; 14,8% ainda em curso e 61,1% de concluintes. Já os que possuem acima de 03 irmãos, apresentam percentuais muito próximos deste primeiro grupo, sendo 24,1%; 10,3% e 65,5%, respectivamente. Neste segundo grupo, aqueles que indicaram mais de 04 irmãos são os que apresentam melhores índices de conclusão.

Foi ainda perguntado aos estudantes em que seus pais e mães trabalham ou trabalharam a maior parte da vida e qual a posição deles em relação ao trabalho e emprego. As respostas podem ser verificadas nas Tabelas 22 e 23, a seguir.

Tabela 22 – Trabalho exercido pelos pais e mães dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário

Em que trabalha/ou na maior parte do tempo	Pais	Mães
No comércio, banco, transporte ou outros serviços	22,9%	12%
Funcionário(a) público do governo federal, estadual ou municipal	21,7%	25,3%
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca	19,3%	4,8%
Trabalhador(a) do setor informal (sem carteira assinada)	15,7%	0
Não sei	14,4%	1,2%
Profissional liberal, professor(a) ou técnico(a) de nível superior	3,6%	12%
Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc)	1,2%	8,4%
Na indústria	1,2%	0
No lar	0	16,9%
Trabalhador(a) doméstico	0	15,7%
Não trabalha	0	3,6%
Total Geral	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verifica-se uma divisão bastante clara entre trabalhos majoritariamente exercidos por mulheres e aqueles exercidos, principalmente, pelos homens. Quase um terço das mães (32,6%) dos participantes trabalham no lar ou como domésticas. Bem como as mulheres são a maioria de trabalhadores do serviço público, da educação e técnicos de nível superior, o que pode estar relacionado à escolaridade mais avançada do grupo de mães, como será discutido mais adiante. Corroborando os dados apresentados anteriormente sobre a responsabilidade da manutenção financeira e da criação dos filhos, observa-se que o percentual de estudantes que não sabe identificar em que trabalham seus pais é de 14,4%, contra apenas 1,2% referentes às mães. Pode-se inferir que estes dados estejam diretamente relacionados aos pais desconhecidos ou que abandonaram suas famílias.

Já pela Tabela 23, confirma-se que as mães são a maioria no serviço público, inclusive em cargos de chefia, mas também são as que se encontram desempregadas, o que pode ter sido associado, pelos respondentes, ao exercício de atividades “do lar”. Confirma-se, ainda, que o

percentual de estudantes que desconhece o trabalho dos pais é bem superior ao daqueles que não souberam responder sobre as mães.

Tabela 23 – Posição ocupada no trabalho pelos pais e mães dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário

Posição no trabalho	Pais	Mães
Trabalho por conta própria	28,9%	24,1%
Não sei	15,7%	3,6%
Empregado(a) no setor privado, com carteira assinada.	14,5%	6%
Funcionário(a) público (federal, estadual ou municipal), sem exercer função de direção/chefia	12%	26,5%
Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.	10,8%	10,8%
Funcionário(a) público (federal, estadual, municipal), exercendo funções de direção/chefia	6%	8,4%
Gerente, administrador(a) ou diretor de empresa privada	6%	6%
Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando	4,8%	0
Desempregado(a)	1,2%	13,3%
Aposentado(a)	0	1,2%
Total Geral	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De forma a direcionar a análise desses dados para os objetivos previstos na pesquisa, investigamos a relação entre as variáveis referentes ao trabalho e entres estas e a variável “situação do aluno no curso”, como pode ser verificado na Tabela 24, a seguir, e na Tabela 26, mais adiante. Como pais e mães apresentam diferenças importantes quanto à função profissional e situação no trabalho, optou-se por apresentar essa análise separadamente. Além disso, o cruzamento das informações sobre pais e mães, tendo como variável dependente cada um dos alunos participantes, geraria uma quantidade muito grande de informações, inviabilizando a apresentação e análise dos dados. Assim, a Tabela 24 e as discussões que ela suscita se referem à relação entre a situação dos estudantes no final de 2019 e questões de trabalho dos pais. As discussões relacionadas às mães serão apresentadas em seguida, a partir da Tabela 26.

Tabela 24 – Relação entre trabalho, função profissional dos pais e situação dos estudantes que responderam ao questionário

Situação dos pais no trabalho	Evadiú		Em curso		Concluiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.	4	22,2%	1	5,6%	13	72,2%	18	100%
Empregado no setor privado, com carteira assinada.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Funcionário público (federal, estadual ou municipal), sem	2	20%	0	0	8	80%	10	100%

Situação dos pais no trabalho	Evadiu		Em curso		Concluiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
exercer função de direção/chefia.								
Funcionário público (federal, estadual, municipal), exercendo funções de direção/chefia.	1	25%	1	25%	2	50%	4	100%
Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.	1	33,3%	0	0	2	66,7%	3	100%
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	3	18,8%	2	12,5%	11	68,8%	16	100%
Desempregado.	0	0	1	100%	0	0	1	100%
Empregado no setor privado, com carteira assinada.	1	50%	0	0	1	50%	2	100%
Não sei	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Trabalho por conta própria.	0	0	1	11,1%	8	88,9%	9	100%
Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.	2	66,7%	0	0	1	33,3%	3	100%
Na indústria	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Empregado no setor privado, com carteira assinada.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Não sei.	4	33,3%	3	25%	5	41,7%	12	100%
Empregado no setor privado, com carteira assinada.	0	0	1	50%	1	50%	2	100%
Não sei	4	40,0%	2	20%	4	40%	10	100%
No comércio, banco, transporte ou outros serviços.	4	21,1%	4	21,1%	11	57,9%	19	100%
Empregado no setor privado, com carteira assinada.	1	20%	2	40%	2	40%	5	100%
Gerente, administrador ou diretor de empresa privada.	0	0	0	0	5	100%	5	100%
Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.	1	100%	0	0	0	0	1	100%
Não sei	0	0	0	0	2	100%	2	100%
Trabalho por conta própria.	1	20%	2	40%	2	40%	5	100%
Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.	1	100%	0	0	0	0	1	100%
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.	1	33,3%	0	0	2	66,7%	3	100%
Empregado no setor privado, com carteira assinada.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Funcionário público (federal, estadual, municipal), exercendo funções de direção/chefia.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Trabalho por conta própria.	1	100%	0	0	0	0	1	100%

Situação dos pais no trabalho	Evadiu		Em curso		Concluiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc).	1	100%	0	0	0	0	1	100%
Trabalho por conta própria.	1	100%	0	0	0	0	1	100%
Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).	3	23,1%	1	7,7%	9	69,2%	13	100%
Trabalho por conta própria.	2	25%	1	12,5%	5	62,5%	8	100%
Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.	1	20%	0	0	4	80%	5	100%
Total Geral	20	24,1%	11	13,3%	52	62,7%	83	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pela Tabela 24, pode-se verificar que os maiores índices de conclusão do curso estão dentre aqueles estudantes cujos pais exercem funções no serviço público, seguidos pelos que atuam na agropecuária e dos trabalhadores do setor informal. Os menores índices, por sua vez, estão dentre aqueles cujos pais atuam no comércio, banco, transportes e outros serviços, e dentre aqueles que desconhecem a função e situação dos pais no trabalho.

Um dado interessante é que o menor percentual de evadidos encontra-se dentre aqueles cujos pais atuam na agropecuária. Mais de 80% destes estudantes persistem em concluir o curso, já que 12,5% encontravam-se ainda em curso no período de aplicação do questionário e 68,8% concluíram o Ensino Médio integrado dentro do período de integralização. Como pode ser visto na Tabela 26, mais à frente, o percentual de conclusão dentre os estudantes cujas mães também atuam na agropecuária é de 100%. Sobre esse cenário, verificou-se que os pais destes últimos estudantes também atuam na agropecuária, pais e mães trabalham por conta própria e todos os filhos, neste caso em especial, concluíram o Técnico em Agropecuária. Seria este um bom exemplo de sucesso, quando se verifica uma provável identificação com o curso?

A posição dos pais no trabalho também exerce alguma influência na decisão do estudante permanecer ou não no curso e os dados indicam que aquelas de maior estabilidade estão mais relacionadas à permanência dos estudantes do que as demais. É que pode ser verificado a partir dos dados a seguir, respectivamente para evadidos, estudantes ainda em curso e concluintes, dentre aqueles cujos pais apresentam as seguintes posições: I. funcionários públicos: 20%; 6,7% e 73,3%. II. Gerente, administrador ou diretor em empresa privada: 100% de concluintes. III. Trabalha por conta própria: 20,8%; 16,7% e 62,5%. IV. Empregado de

empresa privada: 16,7%; 25%; 58,3% e V. trabalha no setor informal: 44,4% de evadidos, nenhum em curso e 58,3% de concluintes.

Uma forma de visualizar melhor esse quadro e outras análises relacionais consistiu no agrupamento das variáveis associadas ao trabalho, considerando-se a afinidade verificada entre elas a partir dos achados deste estudo demonstrados na Tabela 24. Assim, considerando o trabalho exercido pelos pais na maior parte do tempo, as variáveis “funcionário público do governo federal, estadual ou municipal” e “profissional liberal, professor ou técnico de nível superior” foram agrupadas em “**funcionários públicos, profissionais liberais e de Ensino Superior**” (**Grupo 01**); as variáveis “trabalhador do setor informal” e “trabalha em casa em serviços” foram agrupadas em “**trabalhadores do setor informal e serviços em casa**” (**Grupo 02**); Já a variável “na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca” não foi associada a nenhuma outra e será denominada como **Grupo 03 – “atividades agropecuárias”**; por fim, as variáveis “no comércio, banco, transporte ou outros serviços” e “na indústria” foram agrupadas em “**setor de serviços e indústria**” (**Grupo 04**).

Considerando agora esses quatro grupos afins para as atividades profissionais exercidas pelos pais, confirma-se que os estudantes cujos pais atuam no setor informal são mais propensos a evadir. Os pais que atuam no serviço público apresentam o melhor percentual de estudantes concluintes, muito próximo daqueles trabalhadores do setor agropecuário. Entretanto, os filhos destes últimos tendem a persistir mais em direção à conclusão do curso, assim como os filhos de pais atuantes no setor de serviços e indústrias, pois são aqueles com maior índice de permanência no curso mesmo após uma ou mais retenções (Ver Tabela 25).

Tabela 25 – Situação atual dos estudantes que responderam ao questionário segundo agrupamentos de atividades profissionais dos pais

Agrupamentos de atividades profissionais dos pais	Evadiu	Em curso	Concluiu	Total Geral
G1. Funcionários públicos, prof. liberais e de Ensino Superior	23,8%	4,8%	71,4%	100%
G2. Trabalhadores do setor informal e serviços em casa	28,6%	7,1%	64,3%	100%
G3. Atividades agropecuárias	18,8%	12,5%	68,8%	100%
G4. Setor de serviços e indústria	20,0%	20,0%	60,0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Estariam essas questões também relacionadas à renda familiar? Um fato verificado nesta análise é que 100% das famílias com renda familiar total acima de 10 salários mínimos compõem o grupo de funcionários públicos, profissionais liberais e de Ensino Superior. Mas

quando se considera como variável dependente cada um dos agrupamentos de atividades profissionais, verifica-se que, dentre os estudantes cujos pais atuam nas atividades agropecuárias e, portanto, estão mais propensos a persistir no curso que os demais, 81,3% das famílias apresenta renda familiar total de até 02 salários mínimos e o restante de 02 a 05 salários mínimos. Haveria, então, algum outro aspecto que, mesmo dentre as famílias com menor renda familiar, contribuiria para a persistência dos estudantes no curso? Estas questões serão analisadas mais adiante, após apresentação das questões relacionadas ao trabalho das mães dos estudantes que responderam ao questionário.

Assim como a Tabela 24, a Tabela 26, a seguir, apresenta a relação entre atividade e função profissionais das mães e situação atual dos estudantes nos cursos.

Tabela 26 – Relação entre trabalho, função profissional das mães e situação atual dos estudantes que responderam ao questionário

Situação das mães no trabalho	Evadiuiu		Em curso		Concluiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Funcionária do governo federal, estadual ou municipal.	5	23,8%	3	14,3%	13	61,9%	21	100%
Funcionária pública (federal, estadual ou municipal), sem exercer função de direção/chefia.	2	13,3%	2	13,3%	11	73,3%	15	100%
Funcionária pública (federal, estadual, municipal), exercendo funções de direção/chefia.	2	40%	1	20%	2	40%	5	100%
Aposentada	1	100%		0%		0%	1	100%
No lar.	3	21,4%	1	7,1%	10	71,4%	14	100%
Desempregada.	1	12,5%	1	12,5%	6	75%	8	100%
Trabalho por conta própria.	1	20%		0,0%	4	80%	5	100%
Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.	1	100%		0,0%		0%	1	100%
Como trabalhadora doméstica.	4	30,8%	3	23,1%	6	46,2%	13	100%
Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.	1	14,3%	2	28,6%	4	57,1%	7	100%
Trabalho por conta própria.	2	100%	0	0	0	0	2	100%
Empregada no setor privado, com carteira assinada.	1	50%	0	0	1	50%	2	100%
Desempregada.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Não sei	0	0	1	100%		0%	1	100%
No comércio, banco, transporte ou outros serviços.	4	40%	1	10%	5	50%	10	100%
Gerente, administradora ou diretora de empresa privada.	2	40%	0	0	3	60%	5	100%
Empregada no setor privado, com carteira assinada.	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3	100%

Situação das mães no trabalho	Evadiuiu		Em curso		Concluiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Trabalho por conta própria.	1	100%	0	0	0	0	1	100%
Desempregada.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.	1	10%	1	10%	8	80%	10	100%
Funcionária pública (federal, estadual ou municipal), sem exercer função de direção/chefia.	1	14,3%	0	0	6	85,7%	7	100%
Funcionária pública (federal, estadual, municipal), exercendo funções de direção/chefia.	0	0	1	50%	1	50%	2	100%
Trabalho por conta própria.	0	0	0	0	1	100%	1	100%
Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.).	2	28,6%	1	14,3%	4	57,1%	7	100%
Trabalho por conta própria.	2	33,3%	0	0	4	66,7%	6	100%
Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.	0	0	1	100%		0,0%	1	100%
Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.	0	0	0	0	4	100%	4	100%
Trabalho por conta própria.	0	0	0	0	4	100%	4	100%
Não trabalha.	1	33,3%	0	0	2	66,7%	3	100%
Desempregada.		0%	0	0	1	100%	1	100%
Trabalho por conta própria.	1	100%	0	0		0	1	100%
Não sei		0	0	0	1	100%	1	100%
Não sei.		0	1	100%	0	0	1	100%
Não sei		0	1	100%	0	0	1	100%
Total Geral	20	24,1%	11	13,3%	52	62,7%	83	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O que pode ser observado na Tabela 26 é que, dentre os estudantes cujas mães exercem funções profissionais de maior estabilidade, como no funcionalismo público, têm-se índices consideráveis de permanência no curso. O mesmo acontece com aqueles estudantes cujas mães atuam como profissionais liberais, professores ou técnicos de nível superior e por conta própria, incluindo as atividades agrárias. Mas um dado que chama atenção é o fato de que, dentre os estudantes cujas mães encontram-se desempregadas ou não trabalham, os índices de permanência também são significativos. Estes índices são mais expressivos nos casos em que a situação de trabalho das mães foi indicada como “no lar” e inclui aquelas que trabalham por conta própria. É significativo, também, o índice de permanência de estudantes cujas mães trabalham em casa, por conta própria, com prestação de serviço.

Assim como na análise quanto à situação de trabalho dos pais, as variáveis associadas ao trabalho das mães, considerando-se a afinidade verificada entre elas a partir dos achados deste estudo e demonstrados na Tabela 26, foram devidamente agrupadas. Note-se que os agrupamentos não são, necessariamente, idênticos àqueles relacionados aos pais, já que são consideradas afinidades correspondentes a cada grupo, com suas peculiaridades. Assim, as variáveis “funcionária do governo federal, estadual ou municipal” e “profissional liberal, professora ou técnica de nível superior” serão agrupadas, para fins de análise, em **“funcionárias públicas, profissionais liberais e de Ensino Superior” (Grupo 01)**. As variáveis “não trabalha”, “no lar”, “na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca”²³ e “trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.)” serão agrupadas em **“sem trabalho, do lar ou prestação de serviços em casa ou no campo” (Grupo 02)**. E as variáveis “trabalhadora doméstica” e “no comércio, banco, transporte ou outros serviços” serão agrupadas em **“Prestação de serviços domésticos, no comércio e outros” (Grupo 03)**. Assim, observa-se que os estudantes que indicaram que mães atuam nas atividades dos grupos 1 e 2 apresentam significativos índices de conclusão, conforme demonstra a Tabela 27, logo abaixo:

Tabela 27 – Situação atual dos estudantes que responderam ao questionário segundo agrupamentos de atividades profissionais das mães.

Agrupamentos de atividades profissionais das mães	Evadiu	Em curso	Concluiu	Total Geral
G1. Funcionárias públicas, prof. liberais e de Ensino Superior	19,4%	12,9%	67,7%	100%
G2. Sem trabalho, do lar ou prestação de serviços em casa ou no campo	21,4%	7,2%	71,4%	100%
G3. Prestação de serviços domésticos, no comércio e outros	34,8%	17,4%	47,8%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Que características pertinentes a cada um desses agrupamentos podem influenciar as escolhas dos estudantes quanto a permanecer ou não no curso? Quais fatores inerentes a esses grupos se associam de forma positiva em direção à permanência e êxito dos estudantes? Um dos fatores também analisados de forma associada às questões de trabalho das mães refere-se à renda familiar. Assim como verificado em relação aos pais, as mães de todos os respondentes que indicaram renda total superior a 10 salários mínimos atuam como funcionárias do governo

²³ Uma vez que todas as mães que atuam “na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca” apresentam como situação de trabalho “por conta própria”, o que permite inferir, portanto, que trabalham em sua própria residência rural, optou-se por incluir essa variável no agrupamento com funções voltadas para atividades na própria residência.

federal, estadual ou municipal. As maiores faixas de renda também são encontradas, principalmente, nas famílias cujas mães atuam no serviço público. Foram identificados 18 pais que trabalham no funcionalismo público e 11 destes apresentam nível de escolaridade superior (graduação e/ou pós-graduação), dos quais 10 estão diretamente associados às mães que também atuam como funcionárias públicas. Já dentre as 21 mães indicadas no questionário como atuantes no serviço público, 17 cursaram Ensino Superior (graduação e/ou pós-graduação).

Oitenta por cento das famílias em que as mães atuam como gerentes, administradoras ou diretoras de empresas privadas apresentam renda familiar total entre 02 e 10 salários mínimos. Dentre as mães que trabalham por conta própria, a maior faixa de renda familiar total indicada na pesquisa foi de 02 a 05 salários mínimos. Por sua vez, a faixa de renda familiar total de até 02 salários mínimos é verificada, majoritariamente, dentre as mães que atuam no lar, com serviços domésticos ou como prestadoras de serviço em casa. Diante desse cenário e considerando os significativos índices de permanência dentre os estudantes que compõem esse último grupo, que aspecto teria maior peso na relação entre situação de trabalho e renda das mães e decisão dos estudantes em abandonar ou persistir no curso? Em que medida a presença das mães em casa pode contribuir para o desempenho e decisões dos estudantes em relação ao curso? Pode-se inferir, pelos dados apresentados, que a estabilidade no emprego e bons salários consistem em aspectos familiares positivos para a permanência, mas este cenário parece indicar que a presença das mães em casa (considerando as atividades exercidas no lar/em casa) também contribui para a persistência do estudante no curso. Claro que esses fatores não podem ser considerados de forma determinista, bem como não se pode afirmar que mães que trabalham fora prejudicam o desempenho dos filhos na escola. Mas estes dados podem estar relacionados ao auxílio e acompanhamento dedicados aos filhos, talvez facilitados pela presença mais constante das mães em casa. Além disso, retomando as considerações dos estudantes durante as entrevistas, o apoio familiar, sob vários aspectos, mostrou-se como fator relevante para sua permanência. Ou seja, apesar de condições desfavoráveis que às vezes interferem no desempenho e escolhas dos estudantes, o auxílio direto dos pais e mães nas atividades escolares pode conferir certa vantagem aos estudantes nestas condições, numa tentativa de equilibrar a balança.

Assim, foram analisados outros aspectos do questionário que apresentam relação com o auxílio e acompanhamento dos familiares. Primeiramente, foi identificado que 15 estudantes indicaram como um dos fatores favoráveis à sua permanência no curso o apoio familiar. E

dentre estes, 12 indicaram como renda familiar total até 02 salários mínimos; 02 indicaram a renda entre 02 e 05 salários mínimos e apenas 01 indicou entre 06 e 10 salários. Estes dados permitem inferir que o apoio familiar parece ter um peso maior para estudantes de baixa renda e como esse aspecto é reconhecido pelos estudantes nesta situação. Dez destes 15 estudantes avaliaram o acompanhamento direto das mães na realização das tarefas com notas entre 08 e 10, sendo que as mães de 04 deles trabalham no lar e as demais são servidoras públicas.

Considerando agora as categorias relacionadas ao trabalho das mães dos participantes e a variável “auxílio direto da mãe na realização das tarefas”, tem-se que, para o grupo de mães que atuam profissionalmente em casa ou não trabalham (Grupo 02), o auxílio direto nas atividades escolares foi avaliado com notas abaixo de 05 por 39,3% dos filhos e com notas altas, entre 08 e 10, por 60,7% deles. Essa avaliação positiva dos filhos em relação ao acompanhamento das atividades escolares pelas mães do agrupamento 02 corrobora a desmitificação da “omissão parental” atribuída às famílias de classes populares pelos educadores. Conforme Lahire (1997) demonstrou, famílias destes meios acreditam na importância da escola para o futuro dos filhos e adotam maneiras peculiares de acompanhamento das atividades escolares.

Em relação ao grupo de mães que atuam no comércio, transporte e serviços domésticos, dentre outras áreas afins (Grupo 03), verifica-se que 47,8% dos filhos avaliaram seu auxílio direto nas tarefas com notas entre zero e 05, e apenas 21,7% com as maiores notas, entre 08 e 10. Já dentre as mães que atuam como funcionárias públicas e profissionais liberais, professoras e técnicas de nível superior (Grupo 01), esses percentuais foram de 16,1% e 74,2%, respectivamente. Pode-se inferir que os percentuais deste último grupo podem estar relacionados ao nível de escolaridade das mães, já que seu grau de instrução constitui fator de influência no desempenho escolar e nas escolhas dos estudantes quanto à permanência ou não no curso (DORE; SALES, 2017; TIPPELT, 2017), por sua vez associado ao apoio e acompanhamento das atividades escolares que compõem a dimensão denominada por Lahire (1997) de “investimento pedagógico” que, juntamente com outras dimensões das configurações familiares, contribui positivamente para o sucesso escolar.

Sendo assim, procedeu-se à análise da variável “nível de escolaridade” e sua relação com as demais variáveis associadas ao trabalho. Primeiramente, a Tabela 28 apresenta uma comparação entre o nível de escolaridade indicado pelos respondentes ao questionário para mães e pais, a fim de se ter uma visão geral do perfil em análise.

Tabela 28 – Comparação entre níveis de escolaridade dos pais e mães dos estudantes que responderam ao questionário

Escolaridade	Pais	Mães
Não frequentou a escola	3,6%	00
Ensino Fundamental incompleto	33,0%	23,1%
Ensino Fundamental completo	2,2%	4,7%
Ensino Médio incompleto	17,0%	4,9%
Ensino Médio completo	23,8%	33,1%
Ensino Superior	9,2%	14,9%
Pós-Graduação (Especialização)	5,3%	19,3%
Não sei dizer	5,9%	00
Total Geral	100,0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A Tabela 28 demonstra que as mães apresentam níveis de escolaridade melhores que os pais, já que 67,3% delas concluíram o Ensino Médio e 34,2% prosseguiram para o Ensino Superior, com 19,3% de pós-graduadas. Dentre os pais, apenas 38,3% concluíram o Ensino Médio e 14,5% prosseguiram para o Ensino Superior, com apenas 5,9% de pós-graduados. Um estudo de Cotrim-Guimarães e Dore (2018) referente aos ingressantes no Curso Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio no ano de 2014, também no IFNMG/Campus Januária, verificou que mães apresentam escolaridade superior aos pais e que, quanto mais alto o nível de escolaridade dos pais e mães, melhores as chances de conclusão do curso pelos filhos.

Já que a quantidade de mães que apresentam Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto é pouco significativa (apenas 03 para o primeiro e apenas 04 para o segundo), optou-se por analisar a relação entre nível de escolaridade e outras variáveis a partir de dois grupos: aquelas que não concluíram o Ensino Médio e aquelas que já concluíram este nível de ensino, o que pode incluir o Ensino Superior (graduação e pós-graduação). Para fins de comparação, este mesmo agrupamento foi utilizado na análise da escolaridade dos pais.

Em relação à escolaridade das mães, verificou-se que dentre aquelas que não concluíram o Ensino Médio os índices de evasão, conclusão e de filhos ainda em curso são 38,4%; 38,4% e 23,2%, respectivamente. Dentre as mães que já concluíram o Ensino Médio, estes mesmos índices são de 31,4%; 50,1% e 18,5%, respectivamente. Numa outra perspectiva, tem-se que os maiores índices de conclusão estão dentre os filhos cujas mães concluíram até o Ensino Médio (69,8%) ou até a graduação (57,2%). Entretanto, considerando apenas o nível de escolaridade dos pais, verificou-se que os índices de evasão, conclusão e estudantes em curso

dentre o grupo de pais que não concluiu o Ensino Médio é bastante próximo daqueles verificados dentre os pais com Ensino Médio completo: para o primeiro grupo, 32,3%; 50,5% e 17,2%, respectivamente; e para os segundos: também 32,3% de evadidos, 47,4% de concluintes e 20,4% ainda em curso. Este cenário indica que a escolaridade das mães tende a exercer maior influência no desempenho e nas escolhas dos estudantes. Mas outras possibilidades foram analisadas, como a relação entre nível de escolaridade e auxílio das mães e pais nas tarefas escolares.

Considerando os mesmos agrupamentos de análise da escolaridade, para o primeiro grupo de mães (que não apresenta Ensino Médio concluído) esse auxílio direto nas atividades foi avaliado por 50% dos filhos com notas abaixo de 05, e por 41% deles com as maiores notas (acima de 08). Já para o segundo grupo, cujas mães apresentam Ensino Médio completo, 27,9% dos filhos indicaram notas menores que 05 e 59% registraram as maiores notas (acima de 08). Infere-se que quanto maior a escolaridade das mães, maior a probabilidade de haver um bom acompanhamento dos filhos na realização das tarefas escolares.

Em relação aos pais, verificou-se uma significativa diferença quanto ao auxílio direto na realização das tarefas escolares, quando comparado à avaliação do desempenho das mães nesta atividade. Para os primeiros, o percentual de avaliações com notas abaixo de 05 foi de 65,1%, sendo que 34,9% dos filhos registraram a nota zero. Para o grupo de mães, o percentual de filhos que avaliaram seu desempenho nesta tarefa com notas inferiores a 05 foi de 33,7% e apenas 12% registraram nota zero. Considerando as maiores notas (08 a 10), apenas 20,5% dos pais mereceram estas notas segundo avaliação dos filhos, enquanto esta foi a avaliação das mães conferida por 54,2% de filhos. Entretanto, quando considerado o nível de escolaridade dos pais, verificou-se que não há correlação positiva entre escolaridade e auxílio nas tarefas: dentre os pais que não concluíram o Ensino Médio, receberam notas abaixo de cinco 65,9% deles e 22,7% foram avaliados com notas acima de 08. Já 60,6% daqueles com Ensino Médio completo foram avaliados com as menores notas (abaixo de 05) e 18,2% com notas acima de 08. Confirma-se que o grau de instrução das mães exerce maior peso no desempenho e escolhas dos estudantes.

Serão retomadas, agora, informações apresentadas anteriormente que associam nível de escolaridade, atividades profissionais e renda familiar total e que indicam que estudantes cujos pais e mães exercem atividades profissionais mais estáveis, rentosas e com nível superior de formação tendem a permanecer nos cursos. Entretanto, outras configurações relacionadas a estas variáveis têm apresentado um quadro positivo em direção à persistência e conclusão do curso, mesmo que componham, principalmente, grupos com baixa ou média escolaridade e

renda familiar inferior. É o caso dos estudantes cujos pais exercem atividades na agropecuária e daqueles cujas mães não trabalham, atuam no lar ou prestando serviço em casa. Estes pais e mães não compõem, necessariamente, um mesmo núcleo familiar mas, ainda assim, podem confirmar que diferentes relações e dimensões atuam no contexto familiar, mesmo em configurações tidas como homogêneas, como nas famílias de classes populares (LAHIRE, 1997). Assim, outros aspectos devem ser considerados nesta análise a fim de clarificar a compreensão do fenômeno em estudo. Sendo assim, além do auxílio e acompanhamento das atividades escolares pelos pais e mães, retomaremos outro aspecto que pode estar diretamente associado às variáveis em análise: o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes.

Numa nova perspectiva, procedeu-se à comparação entre a situação dos estudantes que responderam ao questionário, beneficiados ou não pela assistência estudantil, tendo como variável dependente os agrupamentos das atividades profissionais dos pais e das mães. Uma vez que o cruzamento das informações das atividades exercidas pelos pais e pelas mães geraria uma expressiva quantidade de combinações e, conseqüentemente, numerosas categorias de agrupamento, optou-se por manter a análise em separado para os dois grupos. A Tabela 29 demonstra essa comparação:

Tabela 29 – Comparação entre a situação dos estudantes beneficiados ou não pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, segundo agrupamento das atividades profissionais dos pais e mães

Agrupamentos das atividades profissionais	Beneficiados			Não beneficiados		
	Evadiu	Em curso	Concluiu	Evadiu	Em curso	Concluiu
Agrupamentos de atividades profissionais dos pais	-	-	-	-	-	-
G1. Funcionários públicos, prof. liberais e de Ensino Superior	0	0	100%	27,8%	5,6%	66,7%
G2. Trabalhadores do setor informal e serviços em casa	0	12,5%	87,5%	66,7%	0	33,3%
G3. Atividades agropecuárias	0	28,6%	71,4%	33,3%	0	66,7%
G4. Setor de serviços e indústria	12,5%	25%	62,5%	25%	16,7%	58,3%
Agrupamentos de atividades profissionais das mães	-	-	-	-	-	-
G1. Funcionárias públicas, prof. liberais e de Ensino Superior	0	14,3%	85,7%	25%	12,5%	62,5%
G2. Sem trabalho, do lar ou prestação de serviços em casa ou no campo	0	14,3%	85,7%	42,9%	0	57,1%
G3. Prestação de serviços domésticos, no comércio e outros	12,5%	50%	37,5%	46,7%	0	53,3%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os índices de conclusão de curso são melhores dentre aqueles estudantes beneficiados pelas bolsas de assistência estudantil, mas também fica evidente que, para os estudantes cujos pais atuam profissionalmente naquelas atividades com melhores salários e maior estabilidade, o impacto da ausência dessas bolsas parece ser menor. Isso porque, conforme verificado na Tabela 29, ainda que esses percentuais de conclusão e estudantes em curso sejam reduzidos para estudantes sem bolsa, eles ainda são maiores nestes agrupamentos do que para os demais. Para aqueles agrupamentos relacionados ao setor informal e de serviços, os índices de evasão são significativamente superiores aos das demais categorias, inclusive quando levados em consideração apenas os beneficiados pelo Programa. Confirma-se, nestes casos, a relevância do Programa para a permanência dos estudantes que compõem esses grupos. Chama a atenção o cenário verificado dentre os estudantes cujas mães compõem o “Grupo 3 – Prestação de serviços domésticos, no comércio e outros”: os índices de conclusão são maiores para os estudantes deste grupo que não foram beneficiados pelo Programa. Entretanto, o percentual de evasão é quase quatro vezes maior para este mesmo grupo de não beneficiados, o que torna esse quadro mais preocupante que aquele apresentado pelos estudantes beneficiados pela “Assistência”. Para estes últimos, o percentual de 50% de estudantes ainda em curso no final de 2019 sugere uma certa persistência em direção à conclusão, ainda que às custas de um alto índice de retenção.

Aliás, com exceção do agrupamento de pais que trabalham como funcionários públicos, profissionais liberais e técnicos de Ensino Superior, o fato de que os demais agrupamentos apresentam consideráveis índices de estudantes em curso, ou seja, que tenham sofrido pelo menos uma retenção no curso, sugere uma influência positiva do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes para a persistência dos estudantes quanto à conclusão do curso. Corrobora essa afirmação o fato de que, dentre os não beneficiados pelo Programa, o percentual de estudantes em curso é menor ou mesmo inexistente, com exceção, mais uma vez, do agrupamento 01, referente ao trabalho dos pais.

Todavia, outros aspectos devem ser considerados nessa análise, uma vez que, retomando Lahire (1997), uma diversidade de relações e dimensões compõem as configurações familiares e, quando devidamente associadas, poderão contribuir de forma mais efetiva para a elucidação desse complexo fenômeno da evasão e permanência escolar. Por exemplo, em relação aos estudantes cujos pais e/ou mães atuam na agropecuária ou cujas mães exercem atividades em casa, os dados sugerem que outros fatores além das bolsas e da renda familiar influenciam a persistência dos estudantes em relação ao curso. Sendo assim, a discussão será

direcionada, neste próximo subcapítulo, aos aspectos relacionados ao acesso ao capital cultural pelos estudantes e como eles se comportam em relação aos estudos e atividades acadêmicas.

5.1.3. Capital cultural, oportunidades e condições de estudos

Conforme já discutido no referencial teórico deste estudo, o acesso a conhecimentos considerados cultos, incluindo o domínio da língua culta e outras referências culturais, compõe o conjunto de atitudes, aptidões e conhecimentos inerentes à bagagem familiar que, para estudantes pertencentes às classes privilegiadas, favorece seu desempenho na escola e direciona suas escolhas relacionadas à instituição escolar (BOURDIEU, 2015a, 2015c). Tem-se, então, que o acesso ao capital cultural, associado a oportunidades e condições de estudos mais adequadas e vantajosas, implica numa certa diferenciação entre os estudantes pertencentes a distintos grupos sociais e que, conforme já apontava Gramsci no início do século XX, facilitam a trajetória escolar dos estudantes oriundos dos grupos mais favorecidos, possuidores de orientações e hábitos familiares que facilitam seu desempenho escolar (GRAMSCI, 2004b).

Assim, este estudo buscou verificar em que medida o acesso ao capital cultural, às melhores oportunidades e condições de estudo implicaria nas escolhas dos estudantes quanto a permanecer ou não na escola. Para tanto, questões relacionadas a estes tópicos foram incluídas no questionário aplicado aos estudantes concluintes, evadidos e ainda em curso. Inicialmente, os estudantes avaliaram seu acesso a determinados serviços de lazer e cultura: bibliotecas, clubes recreativos, restaurantes, shows musicais, “lan houses”, assinatura de jornais e revistas, viagens turísticas, cinema, zoológico, teatros e museus. Antes de apresentar os resultados, cumpre esclarecer que parte destes serviços não está disponível em Januária e cidades do entorno e, portanto, para usufruí-los, é necessário se deslocar para outros municípios de médio e grande porte, como Montes Claros, a 170km de Januária, Belo Horizonte, a quase 600km de distância, ou Brasília – DF, a 500km de distância, sendo 170km em estrada não pavimentada e em péssimas condições. Esse quadro explica o porquê dos altos índices de estudantes a registrar seu acesso a essas atividades como “poucas vezes” ou “nunca”, seja qual for sua condição socioeconômica (Ver Tabela 31, logo adiante). Por sua vez, o baixo número de alunos com acesso a alguns dos serviços apresentados prejudicou a análise relacional entre acesso aos serviços e situação atual dos estudantes no curso. Apenas 04 alunos indicaram que frequentam museus “algumas vezes”, apenas 03 estudantes marcaram essa opção para acesso ao zoológico e assinatura de jornais e revistas e 02 marcaram o mesmo para “teatros”. Por outro lado, dentre os estudantes que avaliaram seu acesso aos demais serviços como “sempre” ou “algumas

vezes”, os índices de conclusão de curso são mais elevados que dentre aqueles que indicaram “poucas vezes” ou “nunca”, exceto para clubes recreativos (Tabela 30).

Tabela 30 – Situação atual dos estudantes no curso, tendo como variável dependente o acesso a cada um dos serviços de lazer e cultura indicados no questionário

Serviços de lazer e cultura	Evadiu		Em curso		Concluiu		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Viagens turísticas	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	03	15%	01	5%	16	80%	20	100%
Poucas vezes ou nunca	17	27%	10	15,9%	36	57,1%	63	100%
Restaurantes	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	05	16,1%	04	12,9%	22	71%	31	100%
Poucas vezes ou nunca	15	28,8	07	13,5%	30	57,7%	52	100%
<u>Cinemas</u>	=	=	=	=	=	=	=	=
Sempre ou algumas vezes	03	15,8%	03	15,8%	13	68,4%	19	100%
Poucas vezes ou nunca	17	26,6%	08	12,5%	39	60,9%	64	100%
Bibliotecas	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	08	16%	08	16%	34	68%	50	100%
Poucas vezes ou nunca	12	36,4%	03	9,1%	18	54,5%	33	100%
Lan house	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	05	27,8%	01	5,6%	12	66,7%	18	100%
Poucas vezes ou nunca	15	23,3%	10	15,4%	40	61,5%	65	100%
Shows musicais	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	07	28%	02	8%	16	64%	25	100%
Poucas vezes ou nunca	13	22,4%	09	15,5%	36	62,1%	58	100%
Clubes recreativos	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	03	15%	07	35%	10	50%	20	100%
Poucas vezes ou nunca	17	27%	04	6,3%	42	66,7%	63	100%
Teatros	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	00	00	01	50%	01	50%	02	100%
Poucas vezes ou nunca	20	24,7%	10	12,3%	51	63%	81	100%
Assinatura de jornais e revistas	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	01	33,3%	01	33,3%	01	33,3%	03	100%
Poucas vezes ou nunca	19	23,7%	10	12,5%	51	63,7%	80	100%
Zoológico	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	01	33,3%	01	33,3%	01	33,3%	03	100%
Poucas vezes ou nunca	19	23,7%	10	12,5%	51	63,7%	80	100%
Museus	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	02	50%	01	25%	01	25%	04	100%
Poucas vezes ou nunca	18	22,8%	10	12,6%	51	64,6%		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados apresentados na Tabela 30 sugerem, portanto, que o acesso mais frequente a determinados serviços de cultura e lazer configura um aspecto positivo, verificado dentre os grupos mais propensos a concluir o curso, especialmente se estes serviços estão disponíveis nas cidades de origem ou residência dos estudantes. Todavia, apesar de 80% dos estudantes que realizam viagens turísticas sempre ou algumas vezes terem concluído o curso no período mínimo de integralização, isso não significa que esta condição, sozinha, influencia o desempenho e as escolhas dos estudantes no curso. Da mesma forma, não é porque um estudante não frequenta museus ou teatros que estará fadado ou mais provável a evadir. O que esses dados sugerem é que determinados grupos apresentam um conjunto de características e benefícios que, associados, contribuem para um bom desempenho e êxito na escola. Então, ter acesso a determinados serviços de cultura e lazer, juntamente com outros aspectos inerentes aos grupos mais favorecidos, aumenta a probabilidade de os estudantes persistirem e concluírem os cursos. É o que demonstra a Tabela 31, logo a seguir.

Antes de apresentar a Tabela 31, faz-se necessário explicar que: uma vez que já foi verificado, nesta pesquisa, que diferentes agrupamentos profissionais dos pais e mães dos estudantes que responderam ao questionário constituem diferentes situações de renda familiar, níveis de escolaridade, acompanhamento dos filhos nas atividades escolares e situação dos filhos no curso, optou-se por analisar os dados referentes ao acesso aos serviços supracitados tendo como variável dependente estes agrupamentos profissionais. Além disso, os serviços foram ordenados na Tabela conforme disponibilidade de oferta para os estudantes, de forma a ampliar o horizonte de análise. O primeiro grupo deles compreende aqueles serviços disponíveis em Janaúria: biblioteca (disponível nas escolas); clubes recreativos (ainda que privados); restaurantes; shows musicais (geralmente, para pagantes), “lan houses” e assinaturas de jornais e revistas. Em seguida, registram-se os dados referentes aos serviços que requerem o deslocamento de Janaúria ou municípios do entorno para usufruí-los. Trata-se de cinemas e zoológico²⁴, disponíveis no município de Montes Claros, e das viagens turísticas. Por fim, são apresentados os dados referentes ao acesso a teatros e museus, que se diferenciam desse segundo grupo pelo fato de estarem disponíveis em cidades mais distantes.

Os resultados estão na Tabela 31, logo adiante, e confirmam o baixo acesso aos serviços de cultura e lazer pelos respondentes ao questionário, todos residentes na região norte de Minas Gerais. Entretanto, a frequência desse acesso varia de acordo com os agrupamentos

²⁴ O zoológico de Montes Claros encerrou suas atividades em janeiro de 2018.

profissionais de pais e mães: verifica-se que o acesso mais frequente à maioria dos serviços é uma característica presente dentre aqueles estudantes cujos pais e/ou mães trabalham no serviço público, como profissionais liberais, técnicos de ensino superior ou professores. Conforme indicado anteriormente, trata-se de atividades e posições com as maiores rendas familiares verificadas na pesquisa, melhores níveis de escolaridade e melhores percentuais em relação à permanência dos estudantes no curso, mesmo quando os estudantes não foram beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes.

Os dados também sugerem que, uma vez não contemplados pelo programa assistencial, altamente associado à permanência no curso, o acesso mais frequente aos serviços de cultura e lazer parece “equilibrar a balança” no que diz respeito ao desempenho e permanência dos estudantes no curso. Assim é que, considerando os três serviços mais fortemente associados à conclusão do curso, verificou-se que: dos 20 estudantes que avaliaram sua frequência de viagens turísticas como “sempre” ou “algumas vezes”, apenas 05 (25%) foram beneficiados pelo Programa. Dos 63 que avaliaram como “poucas vezes” ou “nunca”, o percentual de beneficiados é de 39,7%. Apenas 21% dos mais frequentes ao cinema foram beneficiados pela assistência estudantil, contra 40,6% beneficiados dentre os poucos ou nunca frequentes. Por fim, 22,6% dos que costumam comer em restaurantes com mais frequência foram beneficiados pelo Programa, contra 44,2% daqueles que frequentam poucas vezes ou nunca.

Sendo assim, confirma-se que determinados serviços e atividades de lazer e cultura compõem, principalmente, a bagagem familiar apresentada por grupos sociais mais favorecidos, ainda que não de forma exclusiva.

Tabela 31 – Acesso aos serviços de lazer e cultura, segundo agrupamentos profissionais dos pais e mães dos respondentes ao questionário

Agrupamentos de atividades profissionais dos pais	Biblioteca	Clubes recreativos	Restaurantes	Shows musicais	Lan house	Viagens turísticas	Cinema	Zoológico	Teatro	Museus
G1. Funcionários públicos, prof. liberais e de Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	52,3%	38,1%	47,6%	42,9%	23,8%	42,9%	33,3%	9,5%	4,8%	4,8%
Poucas vezes ou nunca	47,7%	61,9%	52,4%	57,1%	76,2%	57,1%	66,7%	90,5%	95,2%	95,2%
G2. Trabalhadores do setor informal e serviços em casa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	50%	28,6%	35,7%	21,4%	21,4%	21,4%	21,4%	0	0	0
Poucas vezes ou nunca	50%	71,4%	64,3%	78,6%	78,6%	78,6%	78,6%	100%	100%	100%
G3. Atividades agropecuárias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	68,8%	6,3%	37,5%	25%	25%	12,5%	12,5%	0	0	0
Poucas vezes ou nunca	31,2%	93,7%	62,5%	75%	75%	87,5%	87,5%	100%	100%	100%
G4. Setor de serviços e indústria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	55%	10%	30%	30%	5%	20%	25%	0	0	0
Poucas vezes ou nunca	45%	90%	70%	70%	95%	80%	75%	100%	100%	100%
Agrupamentos de atividades profissionais das mães	Biblioteca	Clubes recreativos	Restaurantes	Shows musicais	Lan house	Viagens turísticas	Cinema	Zoológico	Teatro	Museus
G1. Funcionárias públicas, prof. liberais e de Ensino Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	64,5%	32,3%	54,9%	41,9%	19,3%	32,3%	35,5%	3,2%	3,2%	3,2%
Poucas vezes ou nunca	35,5%	67,7%	45,1%	58,1%	80,7%	67,7%	64,5%	96,8%	96,8%	96,8%
G2. Sem trabalho, do lar ou prestação de serviços em casa ou no campo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	53,6%	14,3%	32,1%	25%	17,9%	14,3%	17,8%	0	0	0
Poucas vezes ou nunca	46,4%	85,7%	67,9%	75%	82,1%	85,7%	82,2%	100%	100%	100%
G3. Prestação de serviços domésticos, no comércio e outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sempre ou algumas vezes	60,8%	26%	21,7%	21,7%	30,4%	26%	13%	8,7%	4,3%	13%
Poucas vezes ou nunca	39,2%	74%	78,3%	78,3%	69,6%	74%	87%	91,3%	95,7%	87%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Neste estudo não foi verificada relação direta entre quantidade de livros lidos no ano e permanência dos estudantes no curso. Além disso, 63,6% dos respondentes ao questionário fizeram pelo menos um curso extra curricular pelo período mínimo de seis meses, mas também não foi verificada relação entre a participação nestes cursos e permanência do estudante. Entretanto, confirmou-se que esta atividade é mais frequente dentre estudantes com melhores rendas familiares, consistindo num outro aspecto relacionado à bagagem cultural das famílias de classes mais favorecidas: dentre os respondentes que nunca fizeram um curso extra curricular, 70% apresentam renda familiar total de até 02 salários mínimos, 26,7% com renda entre 02 e 10 salários mínimos e apenas 3,3% indicaram renda superior a 10 salários mínimos. Já dentre aqueles que já fizeram cursos extra curriculares, 50,8% indicaram renda familiar total de até 02 salários mínimos, 35,6% indicaram entre 02 e 10 salários mínimos e 13,5% superior a 10 salários.

No que se refere ao ambiente de estudo, verificou-se que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário tem acesso à internet (76%) e computador de uso individual ou compartilhado com familiares ou colegas (69,9%). Pouco mais da metade (55,4%) contava com mesa e espaço adequado para estudos, sendo que o ambiente era bem iluminado para 44,6% dos respondentes e silencioso apenas para 19,3% deles. É baixo também o percentual de estudantes que indicaram contar com revistas e livros à disposição para estudo, apenas 24,1%. Entretanto, uma relação positiva foi verificada apenas para as variáveis relacionadas ao acesso a computadores e ao acesso à internet: 72% dos estudantes que indicaram acesso a computador de uso individual concluíram o curso no período mínimo para integralização e 20% evadiram. Para estudantes com acesso a computador compartilhado por familiares ou colegas, esses índices são de 61,1% e 19,4%, respectivamente. Considerando o acesso a computadores, de modo geral, os índices de conclusão e evasão dentre aqueles que marcaram essa opção foram 69% e 17,2%, respectivamente. Já dentre aqueles estudantes que indicaram não ter acesso a computadores, o percentual de evasão é de 40%, com 12% ainda em curso e 48% de concluintes. Um cenário bastante próximo quando a variável dependente é o acesso à internet: dentre os estudantes que indicaram ter acesso à internet, 69,8% concluíram o curso no período mínimo para integralização e apenas 12,7% evadiram. Já dentre os que indicaram não ter acesso à internet, apenas 40% concluíram o curso enquanto 60% é o percentual de evadidos.

Por fim, foi ainda solicitado aos estudantes que avaliassem, no questionário, seus hábitos de estudo e participação em atividades complementares durante o período em que cursaram o Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária. A partir desses registros foi

possível estabelecer um perfil dos estudantes em relação aos tópicos avaliados e segundo sua situação no curso no período de aplicação do questionário, apresentado na Tabela 32, logo adiante.

Verifica-se que não há uma relação direta entre as atividades avaliadas e a permanência ou evasão do estudante no curso ainda que, em alguns casos, os dados sugiram que determinados hábitos e a participação em certas atividades podem contribuir para que os estudantes persistam no curso, já que, quando comparado o perfil dos evadidos com os perfis daqueles concluintes e mesmo ainda em curso, estes últimos têm apresentado índices pouco melhores que dos primeiros para a maioria dos aspectos avaliados. Algumas atividades, entretanto, merecem uma atenção especial nesta análise: em relação às viagens, visitas técnicas e participação em atividades acadêmico-científicas, já era esperado um maior percentual de avaliações como “algumas vezes” e “sempre” dentre os estudantes concluintes e em curso, já que a maioria dos evadidos deixou a instituição ainda no início do curso e, portanto, não teve muitas oportunidades de participar destas atividades. Um outro ponto se refere às atividades de monitoria, para as quais verifica-se um baixo número de monitores e assistidos, revelando que a instituição precisa aprimorar as ações voltadas para essa atividade no Ensino Médio integrado, principalmente por apresentar consideráveis índices de retenção. Da mesma forma, pode-se inferir que é baixa também a participação dos alunos do Ensino Médio integrado nos programas de pesquisa e extensão no Campus, conforme dados apresentados.

Além das atividades de monitoria, pesquisa, extensão, viagens e visitas técnicas, eventos científicos e culturais, mais uma vez se destaca a participação em Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes. A Tabela 32 apresenta a avaliação dos hábitos e atividades segundo agrupamento das opções indicadas pelos respondentes: “nunca” e “poucas vezes”; “algumas vezes” e “sempre”. Considerando estes agrupamentos, observa-se que estudantes em curso e concluintes foram beneficiados pela Assistência Estudantil com muito mais frequência que aqueles evadidos. Da mesma forma, e corroborando discussões anteriores sobre o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, uma outra perspectiva de análise dos dados referentes à avaliação dos hábitos de estudo e atividades complementares pelos 83 respondentes ao questionário demonstra que: dentre os que marcaram a opção “nunca” para a variável “recebi auxílio estudantil”, 60,9% concluíram o curso, 11,6% encontram-se em curso e 27,5% evadiram. Já dentre aqueles que marcaram as demais opções (de “poucas vezes” a “sempre”), os que evadiram do curso correspondem a apenas 7,1% dos respondentes. 21,4% permanecem cursando e 71,4% concluíram o curso no período mínimo para integralização.

Tabela 32 – Perfil dos estudantes que responderam ao questionário em relação aos hábitos de estudos no ensino integrado do IFNMG/Campus Janaúria, segundo situação atual no curso

Atividades e hábitos de estudo	Evadidos				Em curso				Concluintes			
	Nunca ou poucas vezes		Algumas vezes ou sempre		Nunca ou poucas vezes		Algumas vezes ou sempre		Nunca ou poucas vezes		Algumas vezes ou sempre	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Cumpria as tarefas escolares no prazo estipulado pelos professores	03	15%	17	85%	00	00	11	100%	02	3,8%	50	96,2%
Tinha horário específico para estudos diários em casa	08	40%	12	60%	06	54,5%	05	45,5%	27	51,9%	25	48,1%
Estudava somente em véspera de prova	09	45%	11	55%	05	45,5%	06	54,5%	21	40,4%	31	59,6%
Contava com outros colegas para me auxiliar nos estudos	08	40%	12	60%	05	45,5%	06	54,5%	17	32,7%	35	67,3%
Mantinha o material escolar organizado	03	15%	17	85%	02	18,2%	09	81,8%	09	17,3%	49	82,7%
Atuou como monitor de determinada disciplina	19	95%	01	5%	11	100%	00	00	49	94,2%	03	5,8%
Participou de monitorias de determinada(s) disciplina(s)	11	55%	09	45%	04	36,4%	07	63,6%	18	34,6%	34	65,4%
Participou de Programa de Bolsa (científica, de extensão ou outro) remunerado	19	95%	01	5%	10	90,9%	01	9,1%	42	80,8%	10	19,2%
Participou como voluntário de Programa de Iniciação científica, de extensão ou outro.	20	100%	00	00	10	90,9%	01	9,1%	46	88,5%	06	11,5%
Recebeu auxílio estudantil	18	90%	02	10%	05	45,5%	06	54,5%	34	65,4%	18	34,6%
Participou de viagens e/ou visitas técnicas	17	85%	03	15%	06	54,5%	05	45,5%	20	38,5%	32	61,5%
Participou de eventos acadêmico-científicos e culturais	16	80%	04	20%	03	27,3%	08	72,7%	24	46,2%	28	53,8%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Por fim, ressaltamos que uma parte considerável destas atividades avaliadas é de responsabilidade da instituição e, ainda que não sejam de caráter obrigatório para os estudantes, sua oferta ampla e regular no Ensino Médio integrado pode ser positiva em diversos aspectos. Dentre eles, destaca-se a permanência no curso, já que estudantes em curso e concluintes apresentam percentuais mais significativos de participantes nestas atividades que os evadidos. Esse, aliás, é um aspecto ressaltado por Tinto (1993) quando analisou a relação entre permanência e integração dos estudantes à vida social e intelectual da instituição de ensino. Uma vez que a participação em projetos, monitorias e outras atividades afins pressupõe uma certa proximidade entre alunos, professores e outros profissionais da educação, esse envolvimento pode refletir num maior investimento dos estudantes em suas atividades escolares. E como destaca Tinto (1993), para além da sala de aula, são as interações externas que ajudam os estudantes a definir suas escolhas sobre permanecer ou não no curso e na instituição.

5.2 Evasão e permanência na Rede Federal: o que dizem os documentos?

Quando se trata da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, a mais importante referência nesse assunto tem sido o Acórdão nº 506/2013 (TCU, 2013), estabelecido pelo Tribunal de Contas da União a partir de auditoria operacional realizada nas ações da Rede Federal e registrada no relatório de auditoria nº TC026.062/2011-9 TCU. Dentre os vários apontamentos relacionados à atuação da RFEPCT, esse relatório destacou os baixos índices de conclusão de curso pelos estudantes do Ensino Técnico de nível médio. Direcionado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), o referido Acórdão embasou as orientações elaboradas por essa Secretaria para a superação da evasão e retenção pela Rede Federal, num primeiro momento, e posteriormente quanto à elaboração de um plano estratégico para permanência e êxito do estudante.

Porém, antes de apresentar essas orientações, faz-se necessário conhecer essa análise elaborada pelo TCU, mais especificamente em relação à evasão escolar na Rede Federal, considerando, para tanto, as temáticas em discussão nesta pesquisa de doutorado, que são as desigualdades sociais e escolares na Educação Profissional. Outros temas relacionados às ações finalísticas desenvolvidas pelos Institutos Federais foram avaliados pela auditoria. São eles: interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais. Ainda que possam estar

associados, direta ou indiretamente, ao fenômeno da evasão, optou-se por apresentar, nesta tese, as discussões voltadas especificamente ao objeto da pesquisa, que é evasão escolar.

Os trabalhos de auditoria da Rede Federal foram conduzidos pela então Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (Seprog), no período de abril de 2011 a março de 2012, e tiveram como objetivo “avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais)” (TCU, 2013, p. 01). Segundo o relatório de auditoria, as análises foram centradas nos “agentes que atuam diretamente na Rede Federal: os alunos, os professores, o corpo técnico-administrativo, os Reitores e os Pró-Reitores dos Institutos” (Ibid., p.03). Foram visitados os Institutos Federais do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais, do Pernambuco e do Sertão de Pernambuco, de Goiás e do Rio Grande do Norte. Além de unidades da Reitoria, em cada IF foram selecionados, para coleta de dados, de 04 a 05 *Campi* com diferentes configurações. Outras instituições foram alcançadas por meio de “pesquisas e requisição de informações” (Ibid.).

O desenvolvimento metodológico contemplou diferentes técnicas de entrevista e análise de documentos, sistemas e bases de dados. Os achados foram discutidos em oficinas de trabalho presenciais, sendo posteriormente elaborados relatórios de investigação por equipes de trabalho e, por fim, o relatório consolidado apresentado no documento em análise, que é o relatório de auditoria nº TC026.062/2011-9 TCU. A auditoria se justificou, segundo o relatório, pelo fato da Educação Profissional se constituir como estratégia para o acesso aos empregos qualificados e às “conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (TCU, 2013, p. 02). Os relatores ressaltam que cada vez mais há uma maior exigência “(...) de se basear a competitividade de sua produção na valorização e na qualificação da força de trabalho, ao invés do uso intensivo de mão de obra barata e pouco qualificada” (Ibid.), e consideram a falta de qualificação uma “grande barreira para preencher os postos de trabalho” (Ibid.), claramente associando-a ao desemprego.

Como apontam Paz e Oliveira (2012), essa justificativa condiz com a política nacional de qualificação profissional nas últimas décadas no País, em que a educação, em geral, e principalmente a Educação Profissional, são tidas como fatores de desenvolvimento, diretamente relacionadas aos princípios de competitividade, qualidade e produtividade no trabalho. Nesse cenário, essa modalidade de educação ganha impulso juntamente com o discurso da empregabilidade e da lógica das competências, dentre outros, todos em função do incremento da competitividade e não da valorização do desenvolvimento dos alunos, como afirmam Fidalgo, Correia e Fidalgo (2012). Todavia, Paz e Oliveira (2012) também confirmam

que, mesmo diante de iniciativas de ampliação da Educação Profissional, desemprego, informalidade e precarização do trabalho ainda afetam amplamente setores da sociedade.

Ainda na introdução do relatório de auditoria, a empregabilidade dos estudantes é mais uma vez reforçada como objetivo-mor da Educação Profissional, cujo desenvolvimento requer o fomento do empreendedorismo na formação profissional, a fim de melhorar a produtividade de todos os segmentos de trabalhadores e, conseqüentemente, contribuir para o combate à desigualdade (TCU, 2013). O texto aponta claramente para o atendimento às demandas do mercado, no que se refere à qualificação profissional: “É importante, assim, para uma política de educação profissional, conhecer a quantidade e o tipo de profissionais que estão sendo requeridos pelo mercado. Observa-se que nem todas as qualificações vêm sendo demandadas pelo mercado de trabalho na mesma proporção” (TCU, 2013, p. 05).

Essa é uma orientação que nitidamente demonstra o ajustamento da força de trabalho aos interesses do capital, bem como a associação imediatista entre a emergência das políticas de Educação Profissional e a crise do emprego (PAZ; OLIVEIRA, 2012) e por vários momentos é reforçada pelo relatório de auditoria. Sobre essa questão, Oliveira (2012) enfatiza que os fins da Educação Profissional não devem ser definidos, exclusivamente, em atendimento às demandas do mercado. Pelo contrário, defende uma Educação Profissional emancipatória, em que o potencial humano é ampliado e não minimizado. Isso não significa desconsiderar, no processo de qualificação profissional, as mudanças no mundo do trabalho ou a atuação competente no exercício da atividade laboral. Mas que um projeto de Educação Profissional não seja desvinculado da sua perspectiva emancipatória, da garantia de ampliação do potencial criativo do trabalhador e da forma como ele interpreta a realidade (OLIVEIRA, 2012).

Os relatores também consideram que a transferência de estudantes para outras instituições não seria tão prejudicial, “uma vez que os alunos ao menos continuam sendo qualificados” (TCU, 2013, p. 19). Nessa afirmação não fica claro se os relatores consideraram, em sua análise, os diferentes tipos e particularidades da oferta de Educação Profissional no País, já que, diferentemente do Ensino Superior, a transferência de estudantes do Ensino Médio integrado para outras instituições, na maioria das vezes, se dá para cursos de Ensino Médio regular e não de nível técnico. De toda forma, independentemente do tipo de evasão (interrupção dos estudos ou transferência), os relatores apontam os prejuízos relacionados aos investimentos e gastos pelos IF's.

5.2.1 A evasão nos IF's, segundo o relatório de auditoria do TCU

O relatório de auditoria analisa a evasão em três tipos de curso de nível médio (Integrado, subsequente e Proeja) e nos cursos de Ensino Superior (licenciatura, bacharelado e tecnológico). Considera em sua análise três indicadores: alunos evadidos, concluintes e alunos ainda em curso, estes últimos compreendidos como parte de uma situação indefinida, já que podem evadir, concluir ou mesmo mudar de curso ao longo do caminho a ser percorrido. Também esclarece que a análise considerou, de forma conjugada, outros três indicadores: evasão, retenção e conclusão.

Em nossa análise, destacamos o entendimento, por parte dos relatores, de uma forte associação entre evasão e retenção escolar. Ainda no início do documento, os relatores já apresentam a seguinte conclusão em relação ao alunado dos IF's, seja qual for o nível e tipo de ensino (da formação inicial e continuada ao mestrado): "(...) em muitos casos, os Institutos recebem alunos com deficiências provenientes de níveis preliminares de ensino, o que potencialmente impacta na evasão" (TCU, 2013, p.04). Além disso, consideram que alunos em curso no nível médio requerem uma análise atrelada aos indicadores de retenção, por sua vez associados ao atraso dos estudantes no curso: "a premissa é que alunos com maior nível de atraso são mais propensos a evadir" (Ibid., p. 12). E quanto maior o percentual de retenção superior a um ano, maior a probabilidade de evasão no decorrer do curso.

Essa análise atribui aos alunos uma considerável responsabilidade pelo problema da evasão, ou seja, suas deficiências, dificuldades e conseqüente desenvolvimento no curso têm forte impacto na decisão de saída da instituição, decisão esta associada aos resultados dos estudantes, como é ressaltado pelo próprio documento ao tratar das causas da evasão. O relatório destaca que o fracasso e a evasão nos níveis médios e superiores resultam de processo iniciado ainda no Ensino Infantil e Fundamental, por conta de um "pobre desempenho acadêmico" desde estas etapas iniciais de escolarização. Os relatores respaldam essa constatação no trabalho de Rumberger e Lee²⁵ (2008, apud TCU, 2013). De fato, Rumberger e Lim (2008), em seu estudo de revisão de 25 anos de pesquisa sobre evasão escolar, destacam o desempenho acadêmico ruim nas séries iniciais da Educação Básica (*elementary school*, nos Estados Unidos) como um dos mais fortes preditores para evasão. Mas os autores não utilizam, no artigo consultado, o termo fracasso para se referir a esse processo, ao contrário do que está registrado no relatório de auditoria.

²⁵ Uma vez que o documento não apresenta as referências bibliográficas e que não encontramos publicações de Rumberger e Lee, acreditamos que o documento faz referência, na verdade, ao artigo de Rumberger e Lim (2008).

Aliás, um dos aspectos relacionados ao aumento do risco de evasão que, segundo o relatório, foi destacado nas entrevistas com professores e Pró-Reitores, refere-se à “discrepância de conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de entrada no curso” (TCU, 2013, p.16). Mais de 74% dos professores entrevistados apontam que os déficits educacionais dificultam o aprendizado e a atuação dos professores em sala de aula. Ou seja, confirma-se o entendimento, nesse relatório, da relação direta entre reprovação, retenção e evasão, enfatizando-se uma certa culpabilização dos estudantes pela ocorrência do fenômeno.

O grande interesse dos estudantes dos cursos integrados pelo prosseguimento dos estudos de nível superior foi apontado pelo relatório como uma outra provável causa da evasão, já que, tendo em vista a qualidade dos cursos integrados, muitos alunos têm utilizado os IF's “como trampolim para ascender ao nível superior” (TCU, 2013, p. 16). Entretanto, o documento não esclarece porque os alunos do integrado não finalizam o curso, já que em muitos casos sua integralização costuma se dar em tempo equivalente ao Ensino Médio regular, não havendo prejuízo, nesse aspecto, para o ingresso no Ensino Superior em tempo hábil. Além disso, a escolha por um curso técnico integrado não configura impeditivo para continuidade dos estudos no nível superior, uma conquista verificada na história da Educação Profissional no Brasil.

Claro que esse interesse na formação propedêutica de qualidade, fator que contribui para acelerar o ingresso no Ensino Superior, pode justificar a decisão dos alunos em permanecer ou abandonar os IF's. Como exemplo, estudantes que não pretendem cumprir estágio supervisionado obrigatório (quando for o caso) ou que almejam uma carga horária semanal de aulas inferior àquela comumente verificada nos Institutos, podem transferir seus estudos para uma escola de Ensino Médio regular a qualquer tempo, ou participar de exames nacionais de certificação do Ensino Médio. Mas o relatório não esclarece essas outras possibilidades, apenas afirma que “muitos deixam a escola quando finalizam a graduação [se referindo ao Ensino Médio integrado] sem concluir a formação profissionalizante” (TCU, 2013, p. 16) e que “os alunos buscam os cursos do Instituto por causa da qualidade do ensino. Para eles é como se estivessem fazendo um cursinho para se preparar para o Enem’, concluem os docentes entrevistados” (Ibid.).

Os relatores também citam o trabalho de GAO (2002, apud TCU, 2013) e de Nery et al (2009, apud TCU, 2013) para afirmar a relação entre abandono escolar e características socioeconômicas das famílias dos estudantes. O documento, entretanto, não esclarece quais fatores relacionados às condições socioeconômicas seriam esses, bem como não apresenta nenhuma outra discussão a respeito desses aspectos.

Ainda sobre esse aspecto, apontam como alguns dos fatores que afetam a evasão aqueles que “(...) fogem da total governabilidade desses Institutos, a exemplo de ações destinadas a mitigar diferentes problemas de natureza socioeconômica dos alunos” (TCU, 2013, p. 17). Todavia, lembramos as ações que as instituições federais já fazem e ainda podem fazer de forma a minimizar os obstáculos que os estudantes enfrentam para permanecer no curso, em virtude de sua situação socioeconômica desfavorável. Dentre elas, os regimes residenciais e a Política de Assistência Estudantil, essa última instituída no País em dezembro de 2007²⁶ e cujo escopo de ações contempla moradia, alimentação, transporte, inclusão digital, dentre outros, podendo contribuir para a permanência dos estudantes na instituição, como já foi verificado nesta pesquisa de doutorado. Claro que, uma vez que a auditoria foi realizada no ano de 2011, não podemos desconsiderar que, desde então, o Programa Nacional de Assistência Estudantil tem sido aprimorado na Rede Federal, incluindo o IFNMG.

Outros aspectos destacados pelo relatório são: as taxas de conclusão variam segundo as regiões brasileiras, mas o documento não apresenta uma explicação para esse cenário. Em relação ao Ensino Médio integrado, objeto de análise nesta pesquisa de doutorado, as taxas de conclusão são de 34% para a região Norte, 43,5% para o Sul, 48,7% para a região Sudeste, 49,2% para o Nordeste e 54,6% para o Centro-Oeste. A taxa nacional é de 46,8%. Já em relação ao Campus do IFNMG estudado neste trabalho, a taxa de conclusão dos cursos integrados para o período regular de integralização do curso (03 anos) foi de 57,1%, sendo que, no momento de aplicação do questionário, 12,5% dos estudantes que ingressaram em 2016 ainda estavam cursando o Ensino Médio integrado na instituição (Ver Tabela 01). Já no final da pesquisa, em novembro de 2021, esse percentual de conclusão de curso passou para 67,5%. Ainda que superior à média nacional e à taxa de conclusão da região Sudeste, o índice de evasão no Campus, que era de 30,4% no momento de aplicação do questionário e passou para 32,5% ao final da pesquisa, é bastante elevado e preocupante.

O Relatório apontou, ainda, que as taxas também variam segundo os Eixos Tecnológicos, mas o documento apresenta apenas as taxas específicas para os cursos de Ensino Superior. Essa variação segundo os Eixos Tecnológicos também pode ser verificada no Campus estudado, conforme Tabela 01.

²⁶ O programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e posteriormente pelo Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010, com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. No IFNMG, a Política de Assistência Estudantil foi aprovada em 25 de fevereiro de 2011, e contempla, para além do ensino superior, estudantes da Educação Profissional técnica de nível médio nas modalidades integrado, concomitante e Proeja, todos na modalidade presencial.

Os relatores apontam ainda como fatores que contribuem para explicar a evasão: o nível de investimentos, os gastos e tamanho das escolas e, ainda, as “qualidades da formação acadêmica dos docentes e das infraestruturas” (TCU, 2013, p. 16). Mas não verificamos, no relatório, nenhuma discussão acerca da relação entre evasão escolar e organização do processo pedagógico na escola ou das relações, percepções e significados construídos pelos estudantes em relação à Educação Profissional e ao próprio fenômeno da evasão escolar.

Outro ponto de destaque no referido Relatório refere-se às medidas para o combate à evasão. O documento apontou que, muitas vezes, num mesmo Instituto, foram identificadas diferentes estratégias de combate à evasão, o que permite concluir pela atuação isolada dos *Campi*.

O relatório classifica as medidas de combate à evasão em duas categorias: **a primeira**, voltada ao diagnóstico do problema, está diretamente associada ao nível de conhecimento prévio e às deficiências escolares dos estudantes, que no relatório de auditoria estão fortemente relacionadas às causas da evasão. Segundo os relatores, a maioria dos *Campi* visitados adotam “práticas para diagnosticar ou lidar com discrepância de conhecimento ou habilidade dos alunos ao ingressarem nos cursos” (TCU, 2013, p. 17). Entretanto, também verificaram a inexistência de estudos por parte dos Institutos para identificar causas e efeitos das medidas de combate à evasão adotadas.

Nesse mesmo caminho, os relatores questionam a forma de ingresso adotada pelos Institutos Federais, defendendo uma seleção de estudantes não apenas capazes, mas também com a devida vocação para completar o curso. Essas características, diretamente associadas aos estudantes, comporiam o processo de seleção na medida em que informações sobre o conteúdo dos cursos e sobre o “tipo de investimento educacional” a ser enfrentado fossem previamente divulgadas. Essa “boa prática”, segundo o Relatório, reduziria as “discrepâncias” no ingresso e, consideravelmente, a evasão. Vê-se que essa visão, mais uma vez, diminui o peso da instituição quanto à responsabilidade pela evasão, que seria um fenômeno diretamente ligado às capacidades e interesses dos estudantes.

Corroborando essa visão o fato de os relatores descreverem **a segunda categoria** de medidas de enfrentamento da evasão como “intervenções focalizadas em alunos detectados com maior probabilidade de evadir” (TCU, 2013, p. 17)

Nesse contexto, alunos “adequadamente selecionados” a partir de processos de diagnóstico devem ser “objeto de cuidados”, por meio das seguintes medidas: designação de assistentes sociais para acompanhamento de estudantes em alto risco de evasão; oferta de

reforço acadêmico e seleção adequada de alunos receptores de medidas assistenciais. Nenhuma dessas medidas trata da organização do processo pedagógico, de processos curriculares, avaliativos, das práticas pedagógicas, de integração/interação entre estudantes e profissionais da educação, dentre outros aspectos mais diretamente relacionados ao papel da instituição.

Apesar de afirmar que essas medidas “apresentam oportunidade de melhorias em sua operacionalização” (TCU, 2013, p. 17), o documento não esclarece como isso foi demonstrado. Além do que, foi verificado nos *Campi* visitados um insuficiente número de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, que poderiam acompanhar diretamente os estudantes em risco de evasão e propor “medidas de ajustes para aqueles cujo desempenho escolar poderá levá-los à evasão” (Ibid., p. 18).

Outro aspecto identificado durante a auditoria refere-se às dificuldades para implementação de monitorias e tutorias, que passam pela falta de interesse dos estudantes em procurar esses serviços até a incompatibilidade de turnos e horários em que são ofertados. Segundo o relatório, a ineficiência desses programas também foi apontada pela Setec, que recomenda às instituições de ensino a inclusão de programas de reforço escolar no Plano de Assistência Estudantil e de Combate à Evasão na Rede Federal.

Por fim, o relatório defende a necessidade de se considerar, na análise de indicadores relacionados ao fenômeno, as peculiaridades de cada tipo e modalidade de curso, eixo tecnológico e até mesmo *Campi* e região. Essas orientações parecem convergir com os estudos de Carmo, Arêas e Lima (2018), que defendem que, para além da indicação de índices e causas de evasão, que sejam consideradas nessa análise as singularidades de cada tipo ou modalidade de curso. Outros indicadores também são apontados como fundamentais para o aperfeiçoamento do processo de identificação, avaliação e enfrentamento da evasão escolar, a serem analisados para cada estudante: indicadores de desempenho acadêmico referente ao nível fundamental; variáveis sociais; dados sobre o Campus e sobre capacitação pedagógica de docentes do estudante.

Assim, quanto à caracterização da evasão e medidas para sua redução, a auditoria concluiu pelo acompanhamento das taxas de evasão, considerando-se as diferentes modalidades de cursos ofertados pelos IF's. Os relatores ressaltam que o melhor diagnóstico do problema dará suporte à adoção de medidas para seu enfrentamento e já adiantam que é necessário intensificar o suporte aos estudantes com dificuldades de conhecimentos e habilidades que, por sua vez, são mais propensos a evadir. Além de medidas relacionadas aos demais aspectos

avaliados, o relatório reforça a necessidade de adoção, pelo Ministério da Educação, de instrumentos de avaliação de “cursos médios técnicos”.

Assim, como medidas para o enfrentamento do problema da evasão, o TCU recomendou à Setec, juntamente com os IF's, a elaboração de um plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional que contemple:

(...) a.1) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; a.2) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); a.3) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; a.4) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; a.5) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores (capítulo 3) (TCU, 2013, p. 54).

Tais medidas foram tomadas, na íntegra, pelo Acórdão nº 506/2013, dirigido à Setec/MEC, que contemplou em seu escopo recomendações voltadas ao tratamento da evasão na Rede Federal e também aos demais temas que foram objetos de avaliação pela auditoria.

5.2.2 O Documento orientador para superação da evasão e retenção na Rede Federal e Notas Informativas

Em resposta às recomendações do Tribunal de Contas da União (Acórdão nº506/2013), a Setec elaborou o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal” (BRASIL, 2014), por meio de grupo de trabalho estabelecido para esse fim e composto por representantes da Setec e da Rede Federal. Suas atividades foram desenvolvidas através de reuniões presenciais e a distância, oficinas e pesquisas exploratórias e diagnósticas, cujos objetivos consistiram em:

definir a base conceitual da análise, dimensionar os fenômenos da evasão e retenção, discutir e analisar os dados extraídos do Sistema Nacional de Informação da educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e categorizar e definir causas da evasão e retenção e medidas para superação, com base na literatura e em diagnóstico realizado pelas instituições que integram a Rede Federal (BRASIL, 2014, p. 04).

Interessante que, conforme apontado no documento, as orientações nele constantes devem ser aplicadas a todas as modalidades de curso ofertadas pela Rede, como a EaD, ainda que a análise que embasou estas orientações tenha sido realizada apenas nos cursos técnicos de nível médio e de graduação presenciais.

Quanto às bases conceituais sobre evasão e retenção, num primeiro momento, o documento delimita o entendimento da evasão escolar “como interrupção no ciclo de estudos” (BRASIL, 2014, p. 15), o que não deixa claro se este conceito inclui a saída da instituição e posterior matrícula em outra instituição de ensino (transferência). Lembramos que essa situação é amplamente verificada no Ensino Médio integrado ofertado pela Rede Federal e não significa, para os estudantes, a interrupção do ciclo de estudos, já que eles prosseguem seus estudos no Ensino Médio regular em outra instituição, abrindo mão da habilitação profissional técnica. Mais à frente, ao tratar dos indicadores de evasão, retenção e conclusão, o documento apresenta um cálculo específico para índices de evasão que é baseado no conceito de ciclo de **matrícula** e não ciclo de estudos. Esse cálculo é o mesmo definido pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e considera, para cálculo da taxa de evasão, os “estudantes que tiveram a matrícula finalizada sem êxito” (BRASIL, 2014, p. 24 e 25). Por sua vez, as matrículas finalizadas sem êxito contemplam as situações de transferência, já que que compreendem:

Finalização sem êxito/insucesso:

- Transferido interno: situação em que o estudante mudou de curso na mesma unidade de ensino.
- Transferido externo: situação em que o estudante mudou de unidade de ensino (na mesma instituição) ou mudou de instituição.
- Desligado/Desistente: situação em que o estudante comunicou formalmente, de forma espontânea, o desejo de não permanecer no curso.
- Evadido: situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso (BRASIL, 2014, p.21).

Posteriormente, com base em estudos organizados por uma Comissão Especial para Estudo da Evasão, criada pelo MEC em meados dos anos 90 e voltada para o estudo do fenômeno nas Universidades, o conceito de evasão se apresenta no documento orientador da seguinte maneira:

Sendo assim, no entendimento assumido pelo referido trabalho, a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. É entendida como evasão do sistema quando o aluno abandona o ensino de modo geral. (BRASIL, 2014, p. 16)

O documento também cita os estudos da referida Comissão para indicar que as causas da evasão são de três ordens, a saber: uma delas relacionadas aos estudantes, a segunda aos cursos e instituições e a terceira, de “ordem mais conjuntural”, às variáveis socioculturais e

econômicas. Ainda segundo o documento, “esta última estaria relacionada ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais” (BRASIL, 2014, p. 16).

Também são apresentadas as causas da evasão identificadas por estudos sobre o fenômeno em alguns Institutos Federais, que compreendem desde aspectos motivacionais até aqueles voltados à prática docente. Mas em nenhum momento é verificada, no documento orientador, a relação entre essas causas ou mesmo uma explicação quanto ao seu significado, por exemplo: baseado nesses estudos, o documento cita causas como “práticas pedagógicas”; “perfil do corpo docente” ou “comportamento e atitudes do estudante perante a vida escolar”, mas não apresenta nenhuma explicação ou discussão sobre elas. Cita, ainda, a “condição e fatores socioeconômicos”, mas não há clareza quanto à relação entre a apresentação de determinadas condições ou fatores e a decisão de evadir.

Em seguida, o documento apresenta uma classificação das causas da evasão e da retenção em fatores individuais, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. O documento não informa sobre como essas causas foram identificadas, mas apenas quanto aos critérios de classificação, que são aqueles propostos no estudo realizado em meados dos anos 90 pela Comissão Especial para Estudo sobre Evasão. Nessa seção, os fatores também são elencados pontualmente, sem um devido esclarecimento quanto às relações entre eles ou quanto à forma como interferem na trajetória e nas escolhas dos estudantes.

Do mesmo modo, sem revelar a fonte e metodologia utilizada, o documento orientador apresenta uma extensa gama de “fatores específicos que aumentam as chances de evasão e de retenção” (Apêndice C, BRASIL, 2014, p. 41-45). São 110 no total, também classificados em 03 diferentes grupos de fatores: fatores individuais, fatores internos e fatores externos.

Trata-se de uma perspectiva relevante para o estudo da evasão. Mas tantos fatores significam, também, realidades diversas, percepções, comportamentos e decisões diferenciadas, segundo as singularidades de cada estudante, cada instituição, de cada curso e mesmo das interações e integração social e acadêmica dos estudantes, que segundo Tinto (1989; 1993) podem influenciar a permanência na instituição. Enfim, das subjetividades dos sujeitos que essa “régua”, como denominam Carmo, Arêas e Lima (2018), não é capaz de medir e basear ações de intervenção mais efetivas.

Não se trata de desconsiderar a identificação e interferência das causas, fatores e outros aspectos relacionados à evasão, mas de como essas questões são tratadas e compreendidas na organização do processo pedagógico. Quando se compreende, por exemplo, que “questões

financeiras do estudante ou da família” ou “conjuntura econômica e social” compõem um grupo de categorias distintas (o primeiro, citado no documento como fator individual, e o segundo como fator externo), listadas de tal forma que não se permite o reconhecimento explícito de uma relação entre elas, corre-se o risco de promover uma compreensão empobrecida e inadequada do fenômeno da evasão e, conseqüentemente, uma intervenção sem sucesso. Além disso, como foi explicitado em capítulo anterior quanto à análise do questionário e das entrevistas realizadas nesta pesquisa, diversas causas e fatores se relacionam de diferentes maneiras nas trajetórias escolares dos estudantes, bem como são percebidas por eles também de forma diversa, configurando a evasão como um fenômeno múltiplo e complexo.

Da mesma forma, além de não esclarecer como as desigualdades sociais estão relacionadas à evasão e permanência dos estudantes, compreendê-las como fatores individuais (diretamente associados aos estudantes) ou fatores externos às instituições nos leva a questionar sobre o entendimento (ou falta dele), pelo documento orientador, da relação entre desigualdades sociais e escolares e, principalmente, sobre como a escola age e organiza o processo pedagógico de forma a atenuar os efeitos das primeiras sobre as segundas.

Quanto às ações de intervenção, além de elencar as ações verificadas em algumas experiências na Rede Federal, o documento orientador apresenta uma lista de 190 “ações de intervenção para superação da evasão e retenção” (Apêndice D – BRASIL, 2014, p. 46-52). Assim como as causas e fatores, o documento as apresenta de forma generalizada, sem especificar a qual tipo e nível de curso estão associados e quais são os meios para sua implementação.

Dentre as ações de intervenção apresentadas pelo documento, destacamos aqui alguns aspectos mais diretamente relacionados às respostas aos questionários aplicados nesta pesquisa de doutorado. O primeiro deles refere-se a uma das ações verificadas em experiências na Rede Federal, que foram apontadas pelo documento orientador como medida de intervenção: “acompanhamento dos alunos que estão na fase final do curso (...)” (BRASIL, 2014, p. 18). Diferentemente, o que esta pesquisa de doutorado verificou em relação ao Ensino Médio integrado foi que a saída do curso e da instituição ocorre, majoritariamente, no decorrer da primeira série do curso ou no final dela. A percepção dessa particularidade não indica erro ou inadequação dos estudos realizados, mas como é importante se considerar as singularidades de cada tipo e nível de curso, especificidades das instituições de ensino e formas de evasão, como têm indicado estudiosos sobre o tema, como Tinto (1993) e Carmo, Arêas e Lima (2018).

Outra ação recomendada como meio de enfrentar o problema da evasão e retenção refere-se à ampliação do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes. De fato, essa pesquisa de doutorado tem demonstrado como os Programas de Assistência Estudantil e, ainda, os programas de residência e semirresidência estudantil têm contribuído positivamente para a permanência dos estudantes no Ensino Médio integrado.

Outras ações indicadas estão relacionadas à divulgação dos cursos e seu perfil profissional junto à comunidade e aos alunos, de tal forma que tanto candidatos quanto estudantes possam conhecer a “realidade do mercado de trabalho” e, assim, se assegurarem das escolhas feitas. Também são propostas ações voltadas à “qualidade do ensino/aprendizagem”, como monitorias e nivelamento, e ainda a criação de estratégias para que os alunos se identifiquem com o curso. Essa aproximação e interesse com o curso e eixo tecnológico da habilitação profissional tem se mostrado, nessa pesquisa de doutorado, como aspectos positivos para a permanência dos alunos no Ensino Médio integrado.

Outras ações propostas estão voltadas para o mapeamento contínuo das causas e motivos da evasão, a partir da metodologia utilizada pelo SISTEC, e interação entre os diversos setores e profissionais e da educação na instituição a fim de identificar situações de risco e propor ações de intervenção.

Como forma de enfrentamento do problema da evasão pelas instituições da Rede Federal, o documento indica a elaboração e desenvolvimento de um “Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção” (BRASIL, 2014, p. 29), cujas metas de ação devem estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição. Partindo da premissa de que os objetivos desse “processo de diagnóstico, monitoramento e intervenção” (Ibid., p. 28) somente serão alcançados a partir de um programa capaz de estabelecer a totalidade entre as taxas e causas da evasão em suas três dimensões – individual, interna e externa à instituição, o documento apresenta uma proposta metodológica para diagnóstico e elaboração do Plano que contempla as seguintes fases: instituição de comissão interna; elaboração de diagnóstico quantitativo; elaboração de diagnóstico qualitativo e consolidação do Plano Estratégico. Para tanto, apresenta modelos de instrumentos para sistematização das reuniões diagnósticas (Apêndices A e B do documento) e um elenco de fatores e ações de intervenção, com o objetivo de orientar as discussões (Apêndices C e D do documento, já discutidos nesse capítulo).

Todavia, Carmo, Arêas e Lima (2018) relatam que, reconhecendo-se as fragilidades do próprio documento orientador e da proposta de elaboração de um Plano Estratégico de

Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção alicerçado sobre enormes listas de fatores e ações de intervenção, definiu-se por não enviar este documento ao TCU, mas “como uma ‘eureka!’, a resposta ao TCU é dada com apenas uma ideia-ação, ao invés de 190, a saber: o compromisso de cada IF elaborar o seu plano estratégico para permanência e êxito do estudante” (Ibid. p. 52).

Para tanto, a Setec publicou a Nota Técnica nº 282/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, que determinou a elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, de forma a orientar sobre a elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes. E em atendimento à Nota Técnica em questão, foi publicada a Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, que informa e orienta as instituições da Rede sobre a construção dos referidos Planos.

Os Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes devem contemplar “o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições da Rede Federal (...)” (BRASIL, 2015a, s/p.). Assim como previsto no documento orientador, a Nota Informativa orienta que o Plano Estratégico a ser construído contemple os seguintes tópicos: instituição de comissão interna; elaboração de diagnóstico quantitativo; elaboração de diagnóstico qualitativo e consolidação do Plano Estratégico.

Dentre os aspectos apontados pela Nota Informativa, evidenciamos a perspectiva de democratização para além da expansão e acesso à Rede Federal, de forma a promover a permanência, o êxito e a inserção socioprofissional dos estudantes. Para tanto, o documento reforça a importância do fortalecimento de ações institucionais que contribuam para esse fim, como os programas de assistência estudantil. Também ressalta que a Rede Federal tem atendido um significativo percentual de estudantes advindos de “(...) uma população socioeconomicamente vulnerável, constituída marcadamente por estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes ou com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2015, s/p). Por esse motivo, destaca-se a função social da Rede Federal e reforça-se a necessidade da implementação de políticas institucionais e planos estratégicos que possam contribuir para a permanência e êxito dos estudantes em todos os níveis, tipos e modalidades de ensino ofertados.

Esses apontamentos indicam uma centelha de reconhecimento da relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares e evasão escolar, ainda que esta afirmação não

esteja explícita no documento em análise. Todavia, entendemos que, em relação aos documentos que antecedem e embasam essa Nota Informativa (relatório de auditoria do TCU e Documento orientador para superação da evasão e retenção), essas considerações se configuram num importante avanço em relação à compreensão do fenômeno. Aliás, outro avanço verificado nesta Nota se refere ao entendimento do sentido da evasão escolar: a evasão é compreendida como um processo, em que diversos fatores e aspectos se relacionam num conjunto complexo, que inclui a retenção como fenômeno associado. Além disso, o documento considera que tanto a evasão quanto a retenção compreendem fatores de ordem não só individual e institucional, como de ordem pedagógica, cultural e social. Por fim, destacamos que, nesta Nota, o conceito de evasão foi apresentado de forma mais clara e abrangente, contemplando as seguintes situações: “abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa” (BRASIL, 2015, s/p.).

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais elaborou o referido Plano Estratégico Institucional em 2018, a partir de um processo de construção iniciado em 2015, por conta da Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC. Foi designada uma comissão responsável pela construção dos Planos Estratégicos na instituição, composta por profissionais das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFNMG e pelos Diretores de Ensino dos *Campi* da instituição. A partir de então, a Pró-Reitoria de Ensino atuou junto aos *Campi* com o “(...) intuito de levantar informações sobre evasão e retenção, com base nos dados do SISTEC, além disso, foram discutidas as causas (individuais, internas, e externas) de ambos os fenômenos com vistas a elaborar o PPE Institucional” (IFNMG, 2018, p. 11). Posteriormente, durante o IV Encontro do Ensino do IFNMG, realizado no Campus Januária em novembro de 2017 e envolvendo todos os *Campi*, foram discutidas e propostas estratégias de acesso, permanência e êxito para os cursos ofertados pela instituição. A partir de Grupos de Trabalho formados para cada tipo de curso (e.g. cursos superiores de licenciaturas; cursos técnicos integrados, dentre outros):

(...) em cada GT, foi proposto um momento integrador de discussão sobre os fatores causadores da evasão e retenção; nesse sentido foi solicitado também uma delimitação dos fatores em suas categorias institucionais, individuais e externas, bem como a construção medidas de intervenção, metas, prazos e responsáveis, com foco na perspectiva de ampliar a permanência e o êxito, nos respectivos tipos de curso (...) (IFNMG, 2018, P. 11).

A partir das contribuições do referido Encontro do Ensino, foram elaborados os quadros referentes ao Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento, que compõem o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFNMG. Estes

quadros, por sua vez, apresentam um consolidado dos “principais fatores comuns aos Campi que dificultam a permanência e êxito dos estudantes e estratégias de enfrentamento” (IFNMG, 2018, p. 13-44), detalhados segundo tipo de curso ofertado.

Apresentado, em linhas gerais, o Plano Estratégico Institucional para Permanência e êxito dos Estudantes do IFNMG, é possível compreender porque esse documento se constitui numa importante fonte para esta pesquisa, pois possibilita conhecer as concepções e percepções de docentes e outros profissionais da educação do IFNMG, que contribuíram diretamente na sua construção, quanto ao fenômeno da evasão escolar, suas múltiplas dimensões, fatores e relações. Sendo assim, o próximo subcapítulo apresentará a análise do documento em questão, realizada de forma a possibilitar essa compreensão.

5.2.3 O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFNMG foi construído por meio de processo coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino da instituição, com a contribuição da Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, “com o intuito de problematizar e oferecer perspectivas bem como estratégias capazes de **reduzir os índices de evasão e retenção** nos cursos técnicos de nível médio e superiores no âmbito do IFNMG” (IFNMG, 2018, p. 05. Grifos nossos). No documento, elaborado em 2018, reconhece-se que os índices de evasão e repetência no IFNMG encontram-se acima do aceitável. Sendo assim, buscou-se uma “reflexão-ação” sobre as causas, problemas e fatores para a interrupção da escolarização pelos estudantes, e ainda quanto às “estratégias de ação necessárias à minimização da evasão” (Ibid.).

O documento apresenta em sua base conceitual uma perspectiva de combate à evasão, focada na possibilidade de identificação do problema e sua prevenção antes que a evasão possa ser confirmada, sendo assim possível “(...) pensar em estratégias de acompanhamento individual daqueles que estão em possibilidade de evadir-se” (IFNMG, 2018, p. 08). Em relação à permanência dos estudantes, se respalda na LDB nº 9.396/96, mais especificamente quanto ao direito de todos os cidadãos brasileiros à educação formal e à oportunidade de acesso e permanência na escola. Admite a necessidade de se conhecer, mais profundamente, as causas do problema na instituição, mas entende também que o IFNMG já “(...) desenvolve políticas voltadas para diminuir a evasão e ampliar a permanência e o êxito” (Ibid.) dos estudantes. Tais políticas, indicadas pelo documento, são aquelas verificadas por esta pesquisa de doutorado

como de impacto positivo para a permanência dos estudantes no Ensino Médio integrado, a saber: Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes; Programa de moradia estudantil (Regimes residencial e semirresidencial) e, ainda, são citados pelo Plano Estratégico os programas de concessão de bolsas de monitoria, treinamento, pesquisa e extensão, dentre outros.

Conforme já relatado, alguns encontros e atividades foram realizadas a fim de elaborar o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFNMG, que inclui um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para cada tipo de curso ofertado. Esse último foi organizado em quadros detalhados sobre os principais fatores que dificultam a permanência e êxito, indicando para cada grupo de fatores individuais, fatores internos e fatores externos as estratégias para permanência e êxito (medidas de intervenção), metas, prazos e os responsáveis pela implementação dessas medidas.

Em relação aos cursos integrados, apresentaremos a seguir as considerações sobre as principais medidas e causas associadas aos fatores individuais elencados no documento para este tipo de curso. Estas causas serão citadas da mesma maneira que no documento e registradas aqui em negrito. A ordem em que serão apresentadas não será, necessariamente, a mesma ordem verificada no documento, já que procuramos organizar a discussão considerando a afinidade entre elas.

Assim, a primeira causa apontada pelo documento como parte dos fatores individuais se refere às “**dificuldades de adaptação à vida escolar no Campus**”. As medidas de intervenção indicadas estão voltadas à integração social e acadêmica dos estudantes, compreendendo desde ações para recepção, acolhimento, integração e orientação dos estudantes, até a criação e/ou estruturação de espaços como centro de convivência e moradia estudantil. As primeiras preveem o estreitamento das relações entre professores e estudantes e entre estudantes ingressantes e veteranos, por meio de programas de tutoria e “apadrinhamento”. E ainda, realização de eventos festivos, esportivos e integradores, como a “Semana de adaptação”. Destacamos a previsão, pelo documento, de uma efetiva atuação dos estudantes nessas ações, o que, juntamente com as demais atividades integradoras, pode contribuir para o fortalecimento do seu vínculo com a instituição. Tais ações caminham em direção ao que Tinto (1993) verificou em seus estudos: que essa integração social e intelectual e a dinâmica da vida acadêmica podem afetar a permanência dos estudantes.

Também ressaltamos as medidas voltadas para a atuação direta do(a/s) psicólogo(a/s) do Campus como estratégia para combater o *bullying*, depressão e auto sabotagem. Além disso,

o documento propõe a destinação de cotas para garantir o acesso de estudantes oriundos de famílias produtoras rurais nos cursos para o eixo tecnológico afim (Recursos Naturais). Esta última medida requer uma análise de comissão específica, mas sua proposição já indica uma aproximação entre a análise apresentada pelo relatório de auditoria do TCU, no que se refere ao processo de ingresso nos cursos ofertados pela Rede Federal e sobre a apresentação, pelos candidatos, de uma “devida vocação” para o curso. Também vai ao encontro da análise de Dore, Sales e Castro (2014) quanto à falta de vocação e interesse dos estudantes pela formação profissional, o que pode estar relacionado à decisão de abandonar o curso. Essa ação, entretanto, atenderia a um grupo específico de estudantes, o que seria muito válido, aliás. Mas que outras ações poderiam aprimorar esse vínculo do estudante com a instituição e com o curso, no decorrer do seu desenvolvimento? Além disso, como já é amplamente discutido em relação à democratização do acesso, que ações poderiam ser implementadas para que os que ingressarem por meio das cotas em questão tenham mais que condições de acesso, mas também de permanecer e concluir o curso com qualidade? O documento não aprofunda quanto à implementação dessas medidas, uma vez que são apresentadas de forma bastante pontual. Mas algumas outras ações previstas pelo Plano Estratégico, se devidamente articuladas, poderão contribuir para essas e outras questões.

Uma delas se refere à causa apontada como **“falta de conhecimento e desmotivação com o curso e com as disciplinas técnicas”**. Na mesma direção das propostas apresentadas no relatório de auditoria do TCU, o documento do IFNMG apresenta medidas voltadas à comunidade em geral, como a melhoria da divulgação dos cursos técnicos, produção de vídeos e outros meios de divulgação do perfil profissional dos cursos. Propõe-se, também, o desenvolvimento do projeto “IF de Portas Abertas”, cuja finalidade é “trazer a comunidade para conhecer a instituição” (IFNMG, 2018, p. 16); e a atualização periódica das informações sobre os cursos disponíveis no site institucional. Outra medida está voltada aos estudantes aprovados no processo seletivo, para os quais se propõe ofertar uma aula prévia com vistas ao maior conhecimento sobre o curso. Não fica claro, nesse caso, se essa aula poderia afetar a decisão do estudante quanto à efetivação da matrícula e se esse é um dos propósitos da sua realização, já que candidatos aprovados não se configuram em estudantes da instituição até que se realize a matrícula no curso.

Outras medidas indicadas pelo documento e que podem contribuir para consolidar outras ações propostas estão relacionadas à causa indicada como **“dificuldade de aprendizagem e habilidade de estudo, bem como de planejamento dos estudos e deficiência nos conhecimentos prévios ao Ensino Médio por parte dos alunos”**. Como

medidas de intervenção, o documento propõe ações voltadas ao diagnóstico, acompanhamento, monitorias e projetos de intervenção pedagógica. Reforça a disponibilização, por parte dos docentes, de horários específicos para atendimento aos estudantes. Reconhecendo que as dificuldades podem estar relacionadas à organização do processo pedagógico, são indicadas medidas de reformulação dos projetos pedagógicos e currículos, de forma a promover “interdisciplinaridade entre as disciplinas dos cursos” (IFNMG, 2018, p. 15) e redução de carga horária. Por fim, recomenda diversificar os instrumentos de avaliação e aprimorar a distribuição das notas e atividades ao longo do período letivo.

Já para uma outra causa apontada dentro do escopo de fatores individuais, a saber: **“dificuldade na realização/complementação do estágio”**, causa estranheza o fato da medida de intervenção indicada consistir na “avaliação da pertinência da obrigatoriedade do estágio” (IFNMG, 2018, s/p). Estranheza porque, ao invés de se pensar em propostas para facilitar a realização do estágio e assim aprimorar e fortalecer a formação profissional, a inserção socioprofissional dos estudantes e mesmo o “apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho” – esta última ação discutida pelo relatório de auditoria do TCU, tal medida contradiz as principais orientações e discussões a respeito da formação profissional pautada pelas relações entre educação e trabalho, defendidas, inclusive, na introdução do próprio Plano Estratégico do IFNMG.

Em seu estudo sobre a perda do caráter profissionalizante nos cursos técnicos, Gusmão (2016) identificou que o estágio supervisionado é o componente curricular de maior fragilidade quando se trata da dualidade entre formação propedêutica e formação profissional. Como não se trata de um componente obrigatório nos cursos de nível técnico, exceto para casos em que os Conselhos Profissionais fazem essa exigência (como nos cursos técnicos de Enfermagem, por exemplo), bem como, segundo Gusmão (2016), por não haver uma definição clara e objetiva quanto à sua definição, importância e carga horária, por vezes o estágio se torna opcional ou mesmo é suprimido da matriz curricular.

Considerando a medida de intervenção proposta e os estudos de Gusmão (2016) que, aliás, foram realizados no mesmo Campus estudado nesta pesquisa de doutorado, pode-se inferir que essa percepção em relação ao estágio indica a existência, na instituição, de um certo conflito quanto à compreensão dos fins da Educação Profissional técnica e do próprio Ensino Médio integrado, mais especificamente. De um lado, tem-se a defesa de uma formação para o trabalho e do fortalecimento da Educação Profissional, em que a desmotivação e falta de interesse dos estudantes em relação à habilitação profissional é apontada, inclusive, como causa da evasão. Por outro lado, a possibilidade de tornar o estágio facultativo ou mesmo suprimi-lo

dos currículos dos Cursos integrados caminha em direção contrária, o que, inclusive, reforça aquele entendimento de que os estudantes que procuram o Ensino Médio integrado estão interessados apenas na formação propedêutica, a fim de se preparar para os processos seletivos para o Ensino Superior. Entendimento, aliás, apresentado pelos docentes e demais profissionais da educação como uma importante causa de evasão nesses cursos, conforme aponta o relatório de auditoria do TCU.

A “**falta de participação dos pais na escola**” foi também uma das causas da evasão apontadas pelo documento. Para minimizar esse problema, foi proposta a realização de reuniões com os pais e seu envolvimento em eventos institucionais e, ainda, realizar parcerias com as prefeituras a fim de facilitar os encontros familiares em finais de semana e feriados. Para tanto, é recomendada a realização de pelo menos três reuniões anuais e pelo menos três encontros familiares também anuais. Não há clareza quanto aos conteúdos e formato desses eventos nem quanto às estratégias para incentivar o engajamento dos pais e familiares nos eventos escolares e no auxílio direto aos estudantes para a realização das atividades escolares, que essa pesquisa de doutorado já demonstrou que pode contribuir para o desenvolvimento do aluno no curso e para a permanência dos estudantes.

Uma outra causa que se relaciona à questão familiar foi registrada como “**distância da família, desmotivação para estudos reduzindo a concentração**”. Apesar de não estar explicitado no documento, verifica-se claramente que essa causa se refere aos estudantes oriundos de outros municípios, incluindo aqueles em regime de internato (residentes no Campus). Para minimizar esse problema, o documento propõe a redução dos sábados letivos. Mas essa pesquisa de doutorado já demonstrou, a partir da aplicação de questionários aos estudantes evadidos, em curso e concluintes do Ensino Médio integrado que, ao contrário do que foi afirmado no Plano Estratégico sobre o distanciamento familiar, estudantes residentes (em que 100% dos estudantes moram em outros municípios ou na zona rural de Januária) e semirresidentes (que contempla um percentual significativo de estudantes oriundos de outras cidades/zona rural) apresentam menores índices de evasão nos cursos e, por sua vez, os melhores percentuais de conclusão de curso (Ver Gráficos 02 e 03 e Tabela 20).

Entre estudantes semirresidentes, os percentuais de conclusão de curso para aqueles que moram em Januária, em outro município ou na zona rural compreendem, respectivamente: 55,9%; 93,8% e 63,6% (Ver Tabela 20), ou seja, mais do que a promoção de encontros com seus familiares, o que de fato contribui para a permanência dos estudantes são os Programas de moradia e assistência estudantil. Entretanto, quanto à causa em análise e também quanto à causa relacionada ao distanciamento familiar, “**problemas financeiros, valores do transporte e**

permanência na cidade muito elevados”, não foram verificadas medidas relacionadas ao aprimoramento e/ou ampliação dos Programas de Assistência Estudantil. Por outro lado, o documento propõe, mas apenas como medidas de intervenção para esta última, a ampliação e construção de moradias estudantis, que possam incluir o público feminino, o planejamento e fiscalização do preço das passagens e encaminhamento para cadastro em Programas de transferência de renda. A ampliação e divulgação do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante e otimização do trabalho de análise e orientação dos estudantes são recomendadas como medida de intervenção apenas para uma outra causa indicada, **“dificuldades financeiras do estudante/família (estudantes de baixa renda)”**.

Por fim, quanto aos fatores caracterizados como individuais, foi ainda apontada como causa para evasão a **“baixa autoestima, transtornos psicológicos e emocionais, falta de planejamento, distração dos estudantes”**, para a qual foi indicada como medida de intervenção a realização de palestras motivacionais e apoio psicológico e pedagógico aos estudantes. Acrescentamos que, além do apoio e/ou intervenção por parte de profissionais do próprio Campus, o apoio familiar e de amigos e colegas apresentou percentuais mais elevados no que se refere aos fatores que contribuíram para a conclusão do curso, segundo os alunos entrevistados nesta pesquisa de doutorado (ver Tabelas 06 e 07), o que indica que o engajamento das famílias no processo de ensino-aprendizagem e envolvimento dos próprios estudantes nos programas e ações escolares são fundamentais para se minimizar a evasão escolar.

Apresentadas as causas relacionadas aos fatores individuais, discutiremos agora aquelas que o Plano Estratégico do IFNMG define como fatores internos à instituição. Do mesmo modo que nas primeiras, as causas serão registradas em negrito.

Algumas causas apontadas pelo documento estão relacionadas à quantidade de atividades e carga horária dos cursos. São elas: **“oferta ao estudante de muitas atividades, o que tem gerado dificuldade em lidar com as mesmas”**, para a qual se propõe organizar semana de provas nos Campi e “direcionar professores, por afinidade, para séries iniciais” (IFNMG, 2018, p. 17). Não está clara a relação desta última com a causa indicada, bem como sua finalidade. Também é apontada como causa para evasão a **“oferta de muitas disciplinas, carga horária elevada dos cursos e muitos sábados letivos”**. Como medidas de intervenção, são recomendadas a reestruturação dos projetos de curso, primando por currículos e projetos mais integradores e interdisciplinares e, se possível, a redução da quantidade de disciplinas, redução de sábados letivos e atividades pós-horário, formação pedagógica para docentes e equipe pedagógica e proposição de aulas mais dinâmicas e melhor distribuição dos conteúdos por avaliações. Registra-se ainda uma terceira causa: **“excesso de teoria, poucas aulas**

práticas e carência de materiais específicos para as aulas práticas”, que segundo o documento requer priorizar o planejamento de aulas práticas, inclusive estabelecendo parcerias para esse fim, e equipar laboratórios.

De fato, como demonstra a Tabela 05 desta tese de doutorado, fatores relacionados à organização do curso, como grande quantidade de disciplinas, alta carga horária semanal, cansaço e dificuldades em relação ao curso, dentre outras, foram indicados por grande parte dos alunos evadidos como motivos que levaram à decisão de evadir.

A **“pressão dos professores sobre os alunos, rigidez, gerando medo, ansiedade e desmotivação”** também foi apontada como uma das causas da evasão, sendo proposta como medida de intervenção a conscientização dos estudantes sobre seus direitos. Nenhuma medida relacionada aos docentes foi indicada para essa temática.

Também foram indicadas como fatores internos à instituição algumas causas relacionadas à gestão financeira do IFNMG, a saber: **“atraso nos depósitos relacionados à Assistência Estudantil, bolsas de Pesquisa e Extensão”** e **“problemas na transparência e participação na Gestão administrativa e financeira do IFNMG”**. Para minorar esses problemas, o documento recomenda a reavaliação e reorganização da Política de Assistência Estudantil e “maior transparência”, mas o documento não especifica a metodologia e aspectos a serem redimensionados.

Quanto à estrutura física e recursos de apoio ao ensino, o documento indica como causas da evasão a **“estrutura física insuficiente: falta de infraestrutura para receber os estudantes durante o dia todo, faltam espaços climatizados e restaurante na escola”**; **“acervo bibliográfico insuficiente”** e **“falta de infraestrutura adequada na unidade de ensino”**. Uma vez que o Plano Estratégico se refere a todo o IFNMG, verifica-se que nem todos os aspectos apontados nesse elenco de causas estão condizentes com a realidade de todos os *Campi*. Em relação ao Campus Januária, por exemplo, constatamos uma biblioteca bem estruturada e com amplo acervo técnico e literário, o que pode ser verificado no sistema de pesquisa e empréstimo disponível no site institucional. O campus também conta com amplo refeitório, lanchonete, sala de jogos e, ainda, vestiários para estudantes semirresidentes. Até 2020, os estudantes contavam com alguns espaços abertos de convivência, como área de estudos, mas nem todos confortáveis para descanso e mesmo realização de tarefas escolares. Neste mesmo ano esses locais foram reformados e agora os estudantes podem contar com espaços mais adequados para descanso, realização de atividades escolares e salas específicas para as entidades de representação estudantil.

Mas algumas das medidas propostas para minimizar esses problemas relacionados à infraestrutura carecem ainda de intervenção, como exemplo, instalação de aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula e disponibilização de armários para todos os estudantes nos prédios de aula.

Ainda no escopo dos fatores internos à instituição, o documento apresenta como causa para evasão a **“fragilidade quanto à inclusão social e ao respeito à diversidade”**, para a qual se propõe a organização de atividades diversificadas e voltadas às políticas afirmativas. Indica, também, como causa da evasão, o **“processo seletivo por nota”**, o que requer, segundo o documento, uma avaliação sobre o processo de ingresso na instituição. Todavia, o Plano não esclarece de que maneira o processo seletivo por nota, ou seja, por meio de provas objetivas, interfere na decisão dos estudantes abandonarem ou não o curso e a instituição. Também aponta a **“ineficiência no retorno por parte da Direção e Reitoria dos fatores levantados pela comunidade escolar”** como uma das causas da evasão. Mas, que fatores seriam esses? Não há clareza quanto a isso, a não ser pela recomendação para minimizar o problema, que é “dar respostas a (sic) comunidade acerca das demandas levantadas” (IFNMG, 2018, p. 19).

Por fim, ainda quanto aos fatores internos, uma importante causa elencada no documento se refere à **“insuficiência e/ou desconhecimento de pesquisa acerca da evasão”**. De fato, pode-se verificar que as discussões sobre o problema da evasão e possibilidades para permanência e êxito na instituição ainda são insuficientes, especialmente quando se trata da participação dos maiores interessados no tema: os estudantes. Mas não se pode desconsiderar os avanços no IFNMG quanto às discussões sobre a temática, principalmente nesses últimos anos. A própria elaboração do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes no IFNMG consiste numa importante ação para enfrentamento do problema da evasão na instituição. Além disso, todos os *Campi* agora contam com comissões específicas para acompanhamento das medidas propostas no referido Plano e, ainda que este estudo não tenha como propósito a avaliação do trabalho dessas comissões, reconhecemos a importância de se ter, em cada Campus, uma equipe de referência para a evasão e permanência, o que é uma novidade na instituição. Por outro lado, a participação dos estudantes nessas comissões e mesmo na discussão e elaboração desse Plano estratégico é ínfima, por vezes até inexistente.

As medidas recomendadas para minimizar o problema da falta de estudos e pesquisas sobre o tema na instituição abrangem três importantes possibilidades de intervenção: a criação de projetos de pesquisas e ensino sobre evasão escolar na instituição, de caráter permanente; adequação e disponibilização de formulário online no momento de cancelamento da matrícula

e intensificação do acompanhamento pedagógico dos estudantes com maior risco de evasão. O documento, entretanto, não esclarece como identificar esses estudantes em situação de risco.

Já como fatores externos à instituição, o Plano Estratégico apresenta como uma das causas a **“desvalorização social dos cursos”**, cuja medida de intervenção se refere à realização de pesquisas que demonstrem a empregabilidade e média salarial das profissões relacionadas aos cursos e a divulgação desses resultados. O que se pode inferir a partir dessa recomendação é que as percepções quanto à função social e valorização da Educação Profissional estão diretamente associadas ao fator de desenvolvimento econômico, em que os princípios da empregabilidade e produtividade, dentre outros, ganham destaque nas diretrizes e programas educacionais. Além disso, relacionar a valorização dos cursos apenas à questão salarial e da empregabilidade (já que esta foi a questão central das duas medidas de intervenção apresentadas) desconsidera o percurso histórico dessa modalidade no cenário sociopolítico e educacional, bem como as políticas e reformas que, de certa forma, engendram as compreensões e interesses em torno da Educação Profissional no Brasil.

Pelo contrário, um Ensino Médio integrado que tem como alicerce a relação entre trabalho, ciência e cultura, como propõe, aliás, o Plano Estratégico do IFNMG (IFNMG, 2018, p. 04), deve superar, como afirma Ramos (2005), esse conflito entre formação para cidadania ou para o trabalho produtivo, já que se propõe a promover uma formação integrada.

Ainda numa perspectiva mais ampla dos fatores externos, foram identificadas como causas da evasão no Ensino Médio integrado **“Greves e paralisações”**, para a qual não houve estratégia de intervenção definida; e **“deficiência e impacto negativo das políticas sociais: ataques que a educação vem sofrendo”**. Em relação às greves e paralisações, essa pesquisa de doutorado verificou que esses fatores exercem maior influência nos estudantes oriundos de escolas privadas, no que se refere à decisão de evadir. Ainda assim, apenas dois estudantes evadidos que participaram da pesquisa apontaram esse movimento como o principal motivo para sua saída. O documento não esclarece o porquê de não ter indicado medidas de intervenção para essa causa. Por sua vez, quanto à segunda causa apresentada neste parágrafo, não há clareza sobre como essa questão pode influenciar a decisão do estudante abandonar o curso. De toda forma, registra-se a proposta, no documento, de um maior diálogo com a comunidade de forma a **“(…) manter um debate crítico acerca da problemática da Rede EPT”** (IFNMG, 2018, p. 21).

A questão do estágio mais uma vez foi apontada pelo documento como fator relacionado à evasão, dessa vez dentro do escopo dos fatores externos à instituição. Primeiro como parte da medida de intervenção inerente à causa **“falta de oportunidade de trabalho dos egressos”**,

mas dessa vez associada ao fortalecimento do contato entre empresas e IFNMG. E depois aparece, mais uma vez, como uma das causas da evasão no Ensino Médio integrado: **“Dificuldades em conseguir Estágios discentes”**. Para minimizar o problema, é proposta a abertura de editais internos permanentes de estágio e também a busca de parcerias locais para “oferta de trabalho”. Diferentemente da proposta verificada no âmbito dos fatores individuais, não há indicação de “avaliação da pertinência do estágio” para estas duas causas.

Também foi apontada como causa da evasão a **“vulnerabilidade social dos estudantes da área rural”**, ao que se propõe, mais uma vez, a destinação de vagas aos alunos residentes na zona rural. No entanto, diferentemente do recomendado no âmbito dos fatores individuais, não é especificado o(s) eixo(s) tecnológico(s) para o(s) qual(is) estas cotas serão indicadas.

Por fim, o documento aponta **“a dificuldade de transporte para a unidade de ensino”** como uma das causas externas da evasão escolar. Para tanto, recomenda a articulação da gestão e representações estudantis de cada Campus com prefeituras e empresas que ofertam o serviço, a fim de que esse transporte possa ser garantido aos estudantes. Em relação ao transporte, é fato que a falta dele dificulta o acesso dos estudantes aos Campi. Entretanto, esta pesquisa de doutorado verificou que Programas de Assistência e de residência/semirresidência têm maior peso sobre a decisão de permanecer no curso do que os tipos de transporte utilizados. Assim, dentre aqueles que utilizavam bicicleta, ônibus e/ou dependiam de carona os índices de evasão foram muito menores (quase metade) que dentre aqueles estudantes que utilizavam veículo próprio e/ou vans escolares. Dentre estes últimos, o número de participantes de Programas Assistenciais ou de residência/semirresidência era menor que dentre os primeiros, o que explica o maior percentual de evadidos, já que os estudantes que saíram da instituição, em grande parte, não participavam desses programas.

Além da análise do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes no IFNMG, que se refere a todos os Campi da instituição de uma forma generalizada, também identificamos, no Campus Januária, os Planos de Redução dos Índices de Retenção e Evasão nos Cursos Técnicos integrados (IFNMG/JANUÁRIA, 2018). Elaborados pelos professores dos três cursos integrados ofertados no Campus, os documentos apresentam fatores individuais, internos e externos de evasão e retenção, além da indicação de estratégias para permanência e êxito. Documentos sucintos, foram elaborados de forma padronizada para todos os cursos, pois houve o entendimento de que as situações são comuns a todos eles.

Como **fatores individuais**, apontam a “falta de base” dos estudantes, problemas psicológicos em virtude da mudança de rotina escolar e “falta de maturidade” para se adaptar ao sistema de um curso integrado. Apesar de não explicitado, inferimos que essas duas últimas causas estão relacionadas à alta carga horária do curso e das atividades semanais que, aliás, é apontada como uma das causas associadas aos fatores internos. As estratégias para permanência e êxito se referem à realização de reforço escolar, acompanhamento pedagógico mais intenso, criação de um plano de permanência e êxito e até mesmo à criação de um “curso pré-técnico”, que o documento não deixa claro sobre sua finalidade, público atendido e outras questões. Também prevê acompanhamento psicológico e maior atenção da assistência estudantil; construção de uma área de convivência e maior acompanhamento dos alunos para que “permaneçam dentro de sala de aula”.

Além da questão da carga horária, como **fatores internos** ao Campus são apontadas, ainda, dificuldades em relação ao refeitório e a “falta de PIBID no Campus”. Pibid, neste caso, se refere ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido pelo Campus Januária desde agosto de 2010 e que conta, sim, com atendimento no Ensino Médio integrado no Campus Januária em suas três áreas de atuação: biologia, física e matemática (IFNMG, 2013). Interessante que a causa apontada seja a falta do Pibid e não os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem nos cursos em questão.

Por fim, quanto aos **fatores externos**, indicam a distância do Campus até a cidade e a falta de transporte público que dê acesso ao Campus. Como medida de intervenção, propõe-se a criação de uma linha de transporte público que atenda ao Campus, o que desconsidera que essa é uma responsabilidade do poder público municipal e não do IFNMG. Além do mais, o município de Januária não conta com serviço de transporte público. Bem como, como já discutido em parágrafo anterior deste capítulo, a questão do transporte público envolve outras questões e possibilidades, como Programas de Assistência Estudantil.

O documento em questão, juntamente com aqueles elaborados pelos demais *Campi*, embasou as discussões gerais do IFNMG quanto à evasão, permanência e êxito na instituição, que culminaram com a elaboração do Plano Estratégico Institucional. Os profissionais do Campus Januária participaram do IV Encontro de Ensino realizado no Campus para todo o IFNMG, o que possibilitou a discussão de outras causas para evasão e estratégias de intervenção para toda a instituição.

Entretanto, alguns aspectos verificados na discussão e planejamento das estratégias para permanência e êxito na instituição e, principalmente, no Campus Januária, precisam ser

aprimorados. Um deles se refere à participação dos estudantes nesse processo, bem como a metodologia utilizada no diagnóstico sobre a evasão. Os documentos analisados demonstram que, quando houve essas discussões, elas se centraram nas figuras dos coordenadores de curso, professores e alguns técnicos administrativos que atuam mais diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Também é possível inferir que o diagnóstico em relação ao fenômeno foi elaborado basicamente a partir das percepções desses profissionais, além das informações quantitativas, que se basearam em dados do SISTEC. A participação dos estudantes nesse processo, incluindo aqueles que evadiram, tem sido significativamente pequena e, no caso do Campus Januária, essa participação foi nula. No mesmo caminho, e como já apontado nesta tese de doutorado, as informações sobre transferência e desligamento dos cursos integrados são bastante incipientes, prejudicando a análise do fenômeno na instituição.

O Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento constante no Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes no IFNMG contempla outros tipos de curso ofertados na instituição. Mas apresentamos nesta tese a discussão relacionada, especificamente, às causas e medidas para os Cursos Técnicos integrados, que se constitui no objeto de estudo desta pesquisa de doutorado. Não podemos desconsiderar que essa definição de causas e medidas por tipo de curso, ainda que não especifique as peculiaridades de cada Campus, é um grande avanço em relação aos estudos sobre evasão. Uma leitura das causas e medidas de intervenção indicadas para os demais tipos de curso, mesmo que de nível técnico, como os subsequentes, comprova que as especificidades, público atendido, dentre outros aspectos referentes a cada curso demandam, também, entendimentos e estratégias diferenciadas de intervenção. Essa constatação está de acordo com os estudos de Carmo, Arêas e Lima (2018) e Dore e Lüscher (2011).

Quanto à questão das desigualdades sociais e sua relação com a evasão escolar, verifica-se que nem o Plano Estratégico Institucional nem o Plano elaborado pelo Campus Januária apresentam essa discussão, ainda que indiquem algumas causas e aspectos das condições socioeconômicas dos estudantes, como questões financeiras, dificuldades de transporte até os *Campi*. Esses apontamentos se dão de forma pontual e linear, bem como diversos aspectos que compõem a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares no sistema educacional brasileiro não foram considerados na análise e diagnóstico do problema. Como já foi discutido nesta tese de doutorado, essa análise é ainda deficitária nos estudos sobre evasão e permanência no País. Faz-se necessário compreender essa relação para além dos aspectos econômicos, como apontam Bourdieu e Passeron (2018), de forma que os obstáculos culturais a serem superados pelos estudantes dos meios mais desfavorecidos sejam também

evidenciados. Sendo assim, trata-se de reconhecer, nas discussões sobre evasão e permanência, o papel da escola na “reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (BOURDIEU, 2015a), mas também que a escola se constitui num espaço privilegiado para a superação dessas mesmas desigualdades.

Por fim, quanto ao acompanhamento da implementação das ações previstas no Plano Estratégico Institucional, são previstas estratégias de coleta e análise mensal dos índices de evasão e, anualmente, quanto à retenção e êxito, como atividades das comissões específicas criadas nos *Campi* para esse fim. Estas devem se reunir semestralmente para verificar o cumprimento das ações recomendadas pelo Plano. Esse documento é muito recente e a maioria das medidas têm o prazo de 01 ou até 02 anos para execução. Durante Encontro de Ensino do IFNMG ocorrido em 2018, em Diamantina, houve uma primeira avaliação da execução dessas estratégias, registradas em fichas de acompanhamento para cada tipo de curso. Mas ainda é muito cedo para avaliar se essas ações têm sido efetivamente implementadas, inclusive porque o calendário letivo de 2020 foi suspenso na instituição, por conta da pandemia causada pelo Novo Coronavírus, sendo retomado em setembro do mesmo ano, mas na forma de ensino remoto. Além disso, essa avaliação não compõe os objetivos e ações desta pesquisa de doutorado. O que se verifica, entretanto, é que essa avaliação pode se configurar num desdobramento da pesquisa, e que as discussões sobre evasão e permanência na instituição precisam ser aprimoradas na instituição, com uma participação mais efetiva dos estudantes, adoção de metodologias mais sistematizadas, que permitam uma análise para além do “achismo” e com a composição de comissões mais diversificadas, que não estejam centradas nas figuras dos diretores de ensino e coordenadores de ensino e, quem sabe, que possam ser organizadas como núcleos permanentes de referência, estudo e pesquisa na instituição, à exemplo de outros núcleos já existentes, como o Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) e Neabi (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas).

6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência estudantil no Ensino Médio integrado. Para tanto, considerou-se nesta análise a organização do processo pedagógico e suas implicações nas escolhas dos estudantes, especialmente quanto a permanecer ou não no curso e instituição. Então, nesta conclusão, retomaremos a problemática central desta pesquisa para colocar em perspectiva os seus principais achados e as conclusões a que chegamos.

Um elemento em evidência na discussão dessas questões se refere à compreensão da evasão escolar como um fenômeno socialmente desigual, que na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está diretamente associado à democratização do acesso, seja pela ampliação do número de instituições e vagas para a Educação Profissional na Rede, seja pelas novas oportunidades de ingresso por meio de sistemas de reserva de vagas. Os altos índices de evasão, retenção e de estudantes ainda em curso após o período mínimo de integralização confirmam que democratização do acesso não significa, necessariamente, igualdade de condições.

Sendo assim, no desenvolvimento da pesquisa verificamos junto aos estudantes e nos documentos analisados, especialmente naqueles produzidos com a participação dos profissionais da instituição, como essa relação entre desigualdade sociais, evasão e permanência é concebida e compreendida no interior do IFNMG, pelos sujeitos em questão. Por esse motivo, os objetivos estabelecidos para a pesquisa contemplaram o conhecimento das concepções e percepções sobre a temática pelos estudantes evadidos, concluintes e em curso no Ensino Médio integrado (conforme amostra especificada na metodologia), pelos docentes e outros profissionais da educação do IFNMG e Campus Januária.

O aprofundamento do estudo sobre a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, considerando os interesses, embates e relações que compõem a escola na sociedade capitalista, nos levou aos estudos de Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu e François Dubet. De modo geral, esses autores compreendem que a luta por uma escola pública, democrática e de qualidade não se encerra a partir do momento que as massas populares adentram à escola, já que as desigualdades sociais se manifestam, a partir de então, como desigualdades escolares.

A dualidade entre formação geral e formação técnica é o principal elemento referenciado nos estudos sobre formação profissional como aquele que demonstra claramente como as desigualdades sociais se inserem no contexto da educação de nível médio no Brasil. Esta dualidade se faz presente e marcante na Educação Profissional brasileira, como demonstram

Kuenzer (2001), Caires e Oliveira (2016), Manfredi (2002, 2016) e Ramos (2005,2019), o que, nesta pesquisa, pudemos perceber nitidamente. Neste sentido, é que buscamos em Gramsci (2004b) reconhecer a importância da escola para a organização cultural das massas na luta pela hegemonia, pois possibilitou compreender como as dificuldades de determinados grupos de estudantes e como seu acesso à escola e sua trajetória estão imbuídos dessa dualidade.

Verificou-se, por exemplo, nas falas dos estudantes, como esse conflito está presente nas suas percepções e perspectivas quanto à formação no Instituto Federal, o que nem sempre é claramente compreendido por eles, mas que se expressa por meio dos interesses e objetivos em relação aos estudos na instituição. Essa dualidade é tão marcante que, por vezes, exerce um peso significativo sobre a decisão de evadir. Alguns dos alunos entrevistados compreendem que essa "mistura" entre formação propedêutica e profissional prejudicava os seus interesses, devido à quantidade de disciplinas e práticas profissionais, já que, de certa forma, tomavam espaço daquelas atividades de cunho mais geral, necessárias à preparação para os processos seletivos para o Ensino Superior. Essa concepção pode ser verificada na fala de alguns dos estudantes entrevistados como, por exemplo, quando o estudante evadido "Catulé" denomina as atividades de formação profissional como "curso", enquanto as atividades propedêuticas são por ele denominadas como aula. Nesse exemplo, notadamente se verifica como a justaposição do currículo é interpretada pelo estudante. Da mesma forma, outros entrevistados apontaram que disciplinas e atividades da formação profissional acabam prejudicando o desenvolvimento das demais atividades, mais diretamente relacionadas aos seus interesses. Em alguns momentos, os estudantes sugeriram que essa concepção é reforçada pelo discurso e práticas de alguns docentes na instituição. Essa dualidade, portanto, se faz presente nas concepções dos professores e outros profissionais de educação, o que pode ser também verificado nos documentos por eles elaborados e analisados nesta pesquisa, conforme será retomado mais adiante.

A escola, na concepção gramsciana, tida como "eixo de organização cultural da classe trabalhadora", não pode se resignar ao problema da evasão, compreendendo-o como um fenômeno banal e como consequência de uma realidade socioeconômica posta, também com um futuro já posto. O que isso significa? Pertencer a determinados grupos não é condição *sine qua non* para um futuro predeterminado. Apresentar certas características não significa, necessariamente, estar fadado ao fracasso escolar. Os resultados dessa pesquisa, principalmente quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes, apontam para uma situação de risco, uma probabilidade e não para uma condenação ou sentença. Claro que as condições de cada estudante podem ser mais difíceis ou vantajosas, conforme o conjunto de disposições

relacionadas ao contexto social e cultural no qual estão inseridos. Mas a escola também se apresenta como espaço de contradições, onde oportunidades, perspectivas e aspirações podem ser alcançados por meio da mediação da educação sobre as desigualdades que nela adentram juntamente com os estudantes.

Compreender a escola como local de contradição significa compreender o seu papel nas lutas para a transformação cultural, social e política. Nesse contexto, a evasão não pode ser encarada como um processo natural, mas como reflexo das desigualdades na escola e, sendo assim, as diferentes formas como esse fenômeno transita e age sobre os estudantes podem revelar sobre essas contradições e disputas que se encontram no seu interior. Compreender essa relação é fundamental para orientar os estudantes na superação de suas dificuldades, desenvolvendo suas capacidades e fazendo jus à educação de qualidade que lhes é de direito.

Ainda que a realidade nem sempre seja favorável a todos os estudantes, ainda que a escola reproduza essas condições e essas desigualdades na sua organização, essa “realidade efetiva”, nas palavras de Gramsci (2004c), que foi tão bem analisada por Bourdieu tempos depois e, posteriormente, por sociólogos contemporâneos como Dubet e Lahire, não é imutável. É uma realidade ainda instaurada, mas que também compõe as contradições no interior da escola e, por isso, nela é possível atuar estrategicamente rumo à emancipação e transformação social.

Gramsci ainda esclarece que as relações entre estudantes e professores não são concebidas apenas na escola, mas "como uma relação pedagógica mais ampla, existente em todo o organismo social, uma relação de hegemonia" (DORE SOARES, 2000, p.470). Dessa forma, o que essa pesquisa demonstra é que as percepções e perspectivas não apenas dos professores e outros profissionais da educação, mas também dos estudantes, estão suggestionadas por ideias e concepções direta ou indiretamente relacionadas aos conceitos de meritocracia, escola justa, igualdade de oportunidades, competitividade, dentre outros. É o que verificamos, por exemplo, nas falas dos estudantes, especialmente quando comparam aqueles oriundos de escolas públicas e aqueles das escolas privadas; quando relatam a pressão dos pais e as maiores oportunidades para esses últimos estudantes; e quando apontam o problema da “falta de base” e impossibilidade de “nivelamento” e recuperação da aprendizagem para determinados grupos, dentre outras falas registradas pelos entrevistados.

Por sua vez, os estudos de Bourdieu têm destacado a exclusão progressiva ou contínua, verificada agora ao longo do percurso escolar, principalmente a partir da ampliação do acesso de grupos sociais até então excluídos da escola. Essa realidade tem sido marcante no cenário

educacional brasileiro, sobressaindo-se a partir da criação dos Institutos Federais em dezembro de 2008, devido à já citada ampliação do número de escolas e vagas na Rede Federal. Destacamos, ainda, o fenômeno que Bourdieu compreende como "desigualdades devidamente justificadas", em que o tratamento dos estudantes como iguais, a partir de uma concepção de "igualdade formal", acaba por proteger os privilégios e consolidar as desigualdades sociais que, no sistema de ensino, são convertidas em diferenças acadêmicas. Concepção esta que, como já assinalado, permeia as práticas e organização do processo pedagógico, como verificado em algumas falas e apontamentos tanto por parte dos profissionais da educação quanto pelos estudantes. Essa compreensão de que o processo pedagógico deve ser justo e por isso dar a todos as mesmas condições e possibilidades, sem diferenciações, se apoia na premissa de que, porque as "condições" são iguais [e aqui nos referimos às condições dadas pela escola, por meio dos seus regulamentos e práticas padronizadas], a cada estudante cabe se esforçar e assim atingir os objetivos ou finalidades em relação à escola que, nesse cenário, é tida como justa.

Essa concepção está presente na fala dos entrevistados, especialmente quando ressaltam o "peso" do Instituto quanto à qualidade da formação, o nível de exigência dos cursos e, principalmente, os bons resultados dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e processos seletivos para o Ensino Superior. Ao destacar esses resultados, parece não se levar em consideração que um percentual bastante significativo de estudantes que entrou na instituição não concluiu o curso nela. Assim, a seleção dos estudantes "mais aptos", de certa forma, ocorre em dois momentos distintos: no processo seletivo para ingresso no IFNMG e no decorrer dos estudos na instituição, especialmente na primeira série do Ensino Médio integrado, que apresenta índice de evasão muito superior às demais. Devidamente justificado pelo fato de que muitos estudantes não "dão conta" de acompanhar o ritmo da instituição, essa *mea-culpa* é encarada quase que de forma natural pelos alunos e até mesmo por parte dos docentes e outros profissionais da instituição. É possível então compreender porque professores como aquele apresentado na introdução desta tese acreditam que a saída do estudante "que não dá conta" é um problema dele, é melhor "prá nós".

Assim, considerando o que Bourdieu define como a aceitação, pelos estudantes das camadas populares e suas famílias, quanto à seleção social e eliminação precoce da escola, é possível também compreender porque a evasão, de certa forma, é concebida como um processo banal e até naturalizado na instituição de ensino, principalmente pelos estudantes. Retomando Bourdieu e Champagne (2015), as vítimas dessa seleção acabam se convencendo de que são elas que não querem a escola, que a escola não é lugar para elas.

François Dubet, por sua vez, destaca o progresso em relação à ampliação e igualdade de acesso à escola, mas ressalta que, desde então, a escola tem excluído mais do que antes. Nas palavras do autor, a escola não "reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim por que permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição" (DUBET, 2004, p.541). Ainda que seus estudos não aprofundem quanto à relação entre desigualdades sociais e evasão, o autor relaciona o que denomina de exclusão escolar ao fenômeno da ampliação do acesso na escola democrática de massa. O autor tanto indica a decisão de deixar a escola como consequência das dificuldades e adversidades enfrentadas pelos estudantes, como também aponta que a escola exerce um papel fundamental sobre esta situação, uma vez que sua organização, funcionamento e práticas não são imparciais. Esses aspectos foram muito importantes para a análise da temática proposta por esta tese, uma vez que o contexto do estudo abrange a organização do processo pedagógico como um todo.

Como explicado anteriormente, essa relação entre desigualdades sociais e evasão escolar é estudada de forma mais profunda pelo Pierre Bernard que, de certa forma, corrobora os estudos de referências como Gramsci, Bourdieu e Dubet, ao apontar que valores, características e outras práticas do círculo familiar se adequam mais ou menos às trajetórias e sucesso acadêmico dos estudantes. Assim como Gramsci relatou sobre a escola de seu tempo, Bernard (2015) verificou que os jovens em condição socioeconômica desfavorável percebem a escola como um mundo estranho e indiferente, bem como, esses jovens trabalham mais arduamente em busca do sucesso escolar. Ainda que não seja uma relação mecânica e determinista, essas considerações foram muito relevantes para análise dos achados da pesquisa, já que o autor reforça a necessidade de se analisar esse fenômeno considerando sua ocorrência na escola como um todo.

Assim, a evasão não é um processo externo à escola, pelo contrário, ela se constitui no interior dela, no contexto da organização do processo pedagógico. Dessa forma, posicionamentos, proposições e ações dos profissionais da educação, marcados e influenciados pelas relações, contradições e práticas presentes na instituição, acabam influenciando as escolhas e trajetórias acadêmicas. A evasão, nesse contexto, se apresenta como um fenômeno também contraditório, uma vez que, por um lado, é tida como uma decisão pessoal do estudante, por vezes encarada como expressão de seu fracasso na escola. Por outro, é tida como consequência de práticas e projetos educacionais ou pedagógicos excludentes, que afetam diretamente os estudantes e influenciam suas escolhas.

Da mesma forma, destacar a complexidade desse fenômeno não significa, necessariamente, concebê-lo como intangível, mas reconhecer os diversos elementos e aspectos

que compõem esse fenômeno e como ele se insere na dinâmica das relações, das práticas e da organização do processo pedagógico. Dessa forma, é possível conhecer profundamente o problema, mas também as ações e outros elementos que influenciam a trajetória dos estudantes, ainda que alguns deles enfrentem dificuldades e condições desfavoráveis para sua permanência e conclusão dos estudos.

Por isso, nesta pesquisa, possibilitamos a participação daqueles estudantes que concluíram o curso, ou seja, que permaneceram na instituição. Esse foi um aspecto importante, que compôs a hipótese elaborada e, por isso, um dos seus objetivos específicos. Por que os estudantes permanecem, mesmo apresentando condições socioeconômicas desfavoráveis e dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento do curso? Assim, ainda que esteja claro que evasão e permanência não constituem processos antagônicos, esta pesquisa se propôs não apenas a compreender as causas, fatores, efeitos e outros elementos relacionados à evasão no Ensino Médio integrado do Campus, mas também a identificar e analisar aqueles que têm contribuído para que os estudantes persistam em direção à conclusão do curso, o que possibilita uma análise mais geral, articulada e propositiva. Dessa forma, foi possível identificar os fatores e processos que contribuem para sua permanência e conclusão do curso integrado. Sem dúvida, um grande avanço para os estudos sobre a temática, uma vez que não polariza nem desconsidera nenhuma dessas dimensões que, na realidade, compõem um conjunto de fatores que agem nesse contexto de ação.

Além disso, a pesquisa possibilitou importantes avanços quanto à abrangência e à abordagem da temática estudada. Primeiro, ela se destaca por ter dado voz aos alunos, todos eles: não apenas os evadidos, mas também os que permaneceram - os concluintes e ainda em curso, como já assinalado. Alunos estes que nem sempre são ouvidos nas discussões e outras ações relacionadas ao tema, inclusive pela instituição de ensino pesquisada, como foi verificado nos processos de elaboração dos documentos sobre evasão e permanência na instituição.

Segundo, porque compreende que a instituição exerce um importante papel nesse processo, contrariando estudos que, como aponta Tinto (1993), acabam por minimizar o papel das instituições de ensino. Bem como, ao considerar a organização do processo pedagógico como elemento integrante dessa análise, o estudante deixa de ser a vítima, deixa de ser o culpado quase que exclusivo por aquilo que alguns profissionais da educação denominam de fracasso escolar, o que na verdade tem sido interpretado como um fracasso do próprio estudante.

Um outro aspecto em relação à pesquisa se refere ao olhar atento sobre as especificidades do Ensino Médio integrado, sem desconsiderar, entretanto, que essa forma de oferta se insere no contexto da Educação Profissional como um todo. Dessa forma, o estudo considerou que as percepções, decisões, integração e envolvimento dos estudantes nas diferentes formas e modalidades de oferta da Educação Profissional se dão de maneira diversa, conforme perfil do público atendido e suas motivações. Assim, verifica-se um avanço quanto à análise e compreensão do fenômeno da evasão e da permanência estudantil, uma vez que, diferentemente de alguns estudos mais generalistas que analisam a evasão na Educação Profissional de forma abrangente, este estudo de doutorado identificou elementos e aspectos diretamente relacionados ao perfil desses estudantes específicos, em sua maioria adolescentes e com necessidades e demandas também específicas.

Isso posto, uma situação própria dos estudantes do Ensino Médio integrado se refere ao tipo ou forma de evasão: a maioria dos estudantes evade do Ensino Médio integrado e da instituição de ensino, no caso, um Instituto Federal, mas não abandona o Ensino Médio, visto que eles transferem seus estudos para o Ensino Médio regular de alguma outra escola. Como já explicado no decorrer da tese, ainda que os estudantes permaneçam no Ensino Médio regular, esta situação se configura como evasão da Educação Profissional e da instituição de ensino, que acaba por não suprir as vagas deixadas por estes alunos, já que o contrário não ocorre: estudantes do Ensino Médio regular não podem se transferir para o Ensino Médio integrado, devido às características do currículo deste último curso. Além disso, ao transferir para o Ensino Médio regular, o estudante abandona, de certa forma, a formação profissional. É importante retomar que, no caso do campus Januária, esta situação é a principal, senão a única possibilidade para o estudante, já que não há oferta de Ensino Médio integrado em outras escolas do município e região do entorno. Sendo assim, não é possível afirmar que a transferência para o Ensino Médio regular pressupõe uma omissão ou desvalorização, pelo estudante, da Educação Profissional.

Quem são os alunos que evadem do Ensino Médio integrado da instituição pesquisada e por que decidiram deixar o curso e a instituição? Como eles compreendem esse fenômeno e sua relação com a organização do processo pedagógico? Esses questionamentos também nortearam o desenvolvimento da pesquisa, especialmente quanto à análise da relação entre condições socioeconômicas e evasão escolar, a partir do perfil dos estudantes dos cursos de Ensino Médio integrado do campus Januária.

Esta primeira pergunta, realizada ainda no momento de elaboração do projeto de pesquisa, contaria com tantas respostas quantas são as possibilidades de se evadir. As diferentes

respostas ao questionário e considerações dos entrevistados confirmam que, como posto por Tinto (1993), a evasão está diretamente associada às experiências, perspectivas e percepções de cada um dos estudantes, o que engloba as relações e vivências dentro e fora da instituição de ensino. Por sua vez, essas experiências não atuam de forma isolada, justaposta, como se determinado aspecto relacionado à evasão e identificado em determinado estudante agisse sozinho sobre seus desejos e escolhas. Pelo contrário, o que vemos nesta pesquisa é que diferentes fatores e outros aspectos influenciam de diferentes maneiras as escolhas e trajetórias dos estudantes. Um mesmo fator ou causa da evasão pode exercer diferentes pesos sobre diferentes estudantes. E a decisão de evadir, como apontam Dore e Lüscher (2011) e confirmamos na investigação, é apenas o estágio final de um processo que mobiliza esse conjunto de elementos e interpretações.

Com o avanço da pesquisa, verificamos então que a pergunta mais adequada seria: quais são os estudantes mais propensos a evadir? Porque, como já foi apresentado, é disso que se trata, de um risco, de uma probabilidade e não de uma situação previamente determinada porque verificou-se esse ou aquele fator associado ao contexto do estudante. É importante destacar esse pensamento porque, justamente pela identificação de estudantes em situação de risco que persistiram e concluíram o curso, foi possível identificar também aqueles fatores que contribuíram para sua permanência. Então, para além da identificação daqueles mais propensos a evadir, é fundamental identificar e planejar aquelas ações de intervenção individual e coletiva que agem sobre os estudantes, fortalecendo seu vínculo, relação e integração com a instituição, orientando-os e dando o suporte necessário para que possam permanecer e concluir o curso.

Assim, como falado anteriormente, evasão e permanência não são processos antagônicos que devem ser eleitos, um ou outro, pelo pesquisador ou profissional que se dispõe a analisar o contexto de ação. Pensar em permanência, em ações de suporte e intervenção, requer uma compreensão do fenômeno da evasão, como ele transita na instituição e nos diferentes perfis dos cursos e estudantes. Por isso, voltamos à pergunta em discussão, agora devidamente reformulada: Quem são os estudantes mais propensos a evadir no Ensino Médio integrado do IFNMG Campus Januária e por que alguns desses estudantes permanecem no curso, mesmo diante das adversidades e dificuldades enfrentadas?

Os índices de evasão no Ensino Médio integrado do Campus são expressivos, ultrapassando os 25% em cada um dos cursos, sendo que o curso de Meio Ambiente é o que apresenta o maior índice nesta pesquisa, de 40,4% (Ver Tabela 01). Uma vez que a coleta de dados foi realizada em novembro de 2019, uma nova consulta aos registros da secretaria escolar foi realizada em novembro de 2021 com a finalidade de verificar a situação daqueles 24 (12,5%)

estudantes que, em 2019, se encontravam cursando o Ensino Médio integrado. Destes, 04 não concluíram o curso e deixaram a instituição e 20 concluíram o curso, o que altera os índices de evasão e conclusão referentes ao público participante da pesquisa para 67,5% de concluintes e 32,5% de evadidos (ao invés daqueles 57,1% de concluintes e 30,4% de evadidos verificados no final de 2019).

Ressaltamos que a análise dos dados coletados pela pesquisa considerou, também, esse percentual de estudantes que, no final de 2019, encontravam-se ainda em curso devido a alguma retenção sofrida, sendo denominado na apresentação e análise dos dados como “em curso”. Essa análise não prejudicou a pesquisa, pelo contrário, os dados referentes aos estudantes ainda em curso no momento de aplicação do questionário indicavam um cenário relevante para a investigação, especialmente quanto aos fatores que contribuem para a sua permanência, pois trata-se de um grupo que, contrariando a probabilidade, persistiu em direção à sua conclusão.

O primeiro aspecto que chamou atenção na pesquisa é que a evasão se apresenta de forma diferenciada em cada um dos cursos. O perfil dos estudantes que escolhem cada um deles está em conformidade com seus interesses, perspectivas e concepções em relação à formação propiciada pelo Campus, o que justifica esse trânsito diferenciado do fenômeno da evasão. O curso Técnico em Informática para Internet é o que apresenta estudantes em melhores condições socioeconômicas. Bem como, é o curso que apresenta menos atividades práticas e profissionais ao ar livre, menor carga horária destinada à formação profissional, o único que não possui estágio supervisionado obrigatório, sendo ainda percebido pelos estudantes como curso de alto *status* na instituição. Por sua vez, também é o curso que apresenta melhores índices de conclusão, menores índices de retenção, evasão e estudantes em curso.

O que esse cenário indica é que aspectos relacionados à questão da dualidade, tão marcante na Educação Profissional brasileira, estão presentes também no processo de escolha dos cursos pelos estudantes. O interesse maior por uma formação propedêutica, tendo a formação profissional como um apêndice, é uma característica mais fortemente verificada dentre os estudantes do curso Técnico de Informática para Internet, grupo este que, como já falado, apresenta um perfil socioeconômico bastante peculiar, quando comparado aos grupos de estudantes matriculados nos demais cursos. Trata-se de um curso com formação mais abrangente e contextualizada, no sentido de que o Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação é interpretado como sendo o mais próximo ao cotidiano dos candidatos. É ainda um curso com menor carga horária prática, profissional e também com o menor número de alunos em classe e menor carga horária semanal, o que permite maior disponibilidade para os estudos de preparação para o ingresso no Ensino Superior. Mesmo quando se trata do período

em que ocorre o maior número de evasão, verificamos que para o Técnico em Informática para Internet as transferências ocorreram majoritariamente no primeiro ano do curso, diferentemente dos demais, o que sugere que, percebendo a formação propiciada pelo Campus como inadequada aos seus interesses, a decisão de evadir se dá com maior prontidão.

Considerando agora o cenário geral, sem distinção de curso, verificamos que os homens evadem mais do que as mulheres e estas apresentam maior número de concluintes quando comparadas ao público masculino. Em relação à raça ou cor autodeclarada, constatamos que os pardos são maioria expressiva na instituição, seguidos por brancos e pretos, estes últimos com índices muito próximos. Entretanto, quando comparamos o percentual de concluintes e evadidos tendo como variável dependente a raça/cor, constatamos que os estudantes pretos são aqueles com maiores dificuldades para se concluir o curso, pois apresentam índices de evasão de 42,3%, 15,4% de estudantes em curso e também um expressivo percentual de estudantes retidos (46,2%). Estes índices são consideravelmente superiores aos dos demais grupos de estudantes (segundo raça/cor). Superiores, inclusive, aos índices gerais verificados pela pesquisa.

Estudantes que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas são mais propensos a evadir. Dentre eles, 52,5% concluíram o curso no período de integralização, enquanto 33,5% haviam evadido até o final de 2019. Já dentre aqueles que cursaram o Ensino Fundamental em escolas privadas, estes índices são, respectivamente, 78,8% e 15,2%. Não foi objetivo da pesquisa investigar o porquê de estudantes oriundos da escola pública serem mais propensos a evadir. Entretanto, foi possível identificar que os estudantes destas escolas, ao contrário daqueles evadidos oriundos de escolas privadas, apontaram como principais fatores para sua evasão as dificuldades acadêmicas e de adaptação à organização do processo pedagógico na instituição. Confirmamos, portanto, que para estes estudantes, a evasão encontra-se associada às dificuldades acadêmicas, enquanto para aqueles estudantes que vieram das escolas privadas, a evasão, em geral, encontra-se mais associada a questões e interesses pessoais. Alguns entrevistados compreendem que a rotina e as exigências do processo de ensino-aprendizagem no IFNMG são menos flexíveis e mais duras que aquelas comumente verificadas no ensino público, e por isso essa dificuldade dos estudantes para permanecer na instituição. Segundo eles, não se trata apenas de déficit de conhecimentos, mas também de falta de hábitos requeridos em uma rotina de estudos mais intensa. A questão aqui é quanto ao olhar do Instituto Federal sobre esses aspectos: adequar-se a essa nova estrutura e organização das práticas e do processo pedagógico na instituição é uma tarefa quase que exclusiva dos estudantes e por isso aqueles que não conseguem se adaptar parecem estar apenas seguindo o curso natural da trajetória

acadêmica, ou seja, deixar a instituição que “não foi feita para eles”. Essa constatação verificada pela pesquisa nem sempre é claramente percebida pelos estudantes e por alguns dos profissionais da educação, principalmente porque se mostra como uma banalização, naturalização de um fenômeno que se justifica pela ideologia meritocrática e é devidamente assimilado e aceito por aqueles que, nas palavras de Bourdieu, a escola seleciona e elimina.

A retenção, que ocorre quando o estudante deve repetir determinada série por conta de duas ou mais disciplinas em que foi reprovado, está fortemente associada à evasão no Campus. Essa reprovação, por sua vez, está atrelada a uma diversidade de fatores relacionados à organização do curso, do currículo escolar e do sistema avaliativo na instituição. Verifica-se um currículo justaposto, fragmentado em diversas disciplinas que se apresentam na matriz curricular como de cunho propedêutico (geral) ou profissional e que ocupam uma carga horária semanal extensa de até 40 horários (de 50', cada). Quanto às dificuldades dos estudantes em relação ao déficit de conhecimento básico requerido, não foi verificada nenhuma ação incisiva por parte da instituição para resolver essa situação, a não ser algumas ações pontuais, como a oferta de monitoria para algumas disciplinas. De certa forma, quando se tem que lidar com aproximadamente 17 disciplinas num mesmo período escolar e com uma carga horária semanal de 34 a 40 horários, era essa a realidade esperada. A situação é tão crítica que o estágio supervisionado obrigatório tem que ser cumprido no período de férias dos estudantes, já que não há espaço na sua agenda semanal durante o período letivo. Esse cenário indica uma certa desarticulação entre o estágio e outras atividades práticas e teóricas do curso.

É fato, portanto, que a retenção é um problema na instituição e se vincula à organização do processo pedagógico, bem como às concepções e princípios que embasam essa organização. Isso porque o sistema avaliativo estabelecido penaliza o estudante reprovado em apenas duas ou mais disciplinas a cumprir novamente todas as disciplinas referentes à série em que foi reprovado, incluindo aquelas em que obteve êxito. O “preço a se pagar” é muito alto e por isso tem um peso também muito alto sobre a decisão do estudante quanto a permanecer ou não no curso. Esse cenário nos remete a Tinto (1993), ao apontar que as falhas dos estudantes estão mais relacionadas às manifestações normativas e ações da instituição de ensino do que com eles próprios.

A instituição precisaria rever o seu sistema avaliativo e sua organização curricular para o Ensino Médio integrado, levando-se em conta as finalidades dessa formação propiciada e o significado da retenção para a trajetória escolar do aluno. O que verificamos, nesta pesquisa, é que as consequências desse sistema punitivo têm custado muito para o estudante e para a instituição e nos fazem pensar se seria mesmo a aprendizagem de todos os estudantes a principal

finalidade nesse processo, ou não. Se sim, mudanças importantes se fazem necessárias em relação à organização do processo pedagógico, mais especificamente quanto ao currículo e ao sistema avaliativo. E isso inclui diferentes possibilidades e tipos de suporte que a instituição deveria viabilizar, de forma efetiva, a todos os estudantes, especialmente aqueles com dificuldades e déficits de aprendizagem. Ações que poderiam compor a própria organização curricular do curso, se assumidas, de fato, como responsabilidade da instituição.

Assim, não basta realizar um diagnóstico para se identificar estudantes com maior risco de evadir. O que será feito para minimizar esse risco? Pensar nessas possibilidades requer repensar as finalidades da instituição, do Ensino Médio integrado. Requer compreender profundamente a concepção de Ensino Médio integrado, do currículo integrado e outros elementos do processo pedagógico, como a avaliação da aprendizagem. E requer compreender a formação profissional como parte de uma formação omnilateral, que nas palavras de Ramos (2005, 2019) - e nunca é demais reforçar - integram trabalho, ciência e cultura no processo formativo focado nos sujeitos e não no mercado de trabalho e/ou na lógica da competitividade e meritocracia. Trata-se de perceber que essa dualidade ainda se faz presente não apenas no arcabouço legal da educação de nível médio no Brasil, mas também nas percepções, concepções, nos projetos, ações e práticas definidos e implementados pela instituição de ensino.

Assim, ao analisar essa associação entre retenção e evasão, enfatizamos muito mais a organização do processo pedagógico, incluindo o currículo escolar, tempo escolar e sistema de avaliação e recuperação da aprendizagem, do que a culpabilização dos estudantes pelos seus hábitos, práticas e resultados escolares. Trata-se de reconsiderar o papel da escola nesse cenário, em que a padronização das práticas e métodos, especialmente de avaliação, se justifica pela competição e hierarquização dos estudantes segundo o mérito e esforço de cada um, como assinalou Dubet.

Retomando Engstrom e Tinto (2008, p.50): o “acesso sem suporte não é oportunidade”. Engajamento, compromisso e esforço são atributos que estão diretamente associados às ações mobilizadas pela instituição para orientação e suporte dos estudantes.

Em relação à renda familiar, o estudo sugere que estudantes com melhores faixas de renda familiar são aqueles que apresentam os melhores índices de conclusão ainda no período de integralização do curso, e também aqueles que mais persistem quanto à sua conclusão, mesmo diante de uma retenção e outros obstáculos. Entretanto, estudantes com faixas de renda superiores apresentam índices de evasão consideravelmente maiores do que os demais, e é verdade que esse fato surpreendeu a pesquisadora e, por esse motivo, foi levado aos estudantes

evadidos e concluintes durante as entrevistas. Estes indicaram interesses pessoais, melhores e mais oportunidades em relação aos estudos e condições de se manter em outras escolas e até outros municípios como justificativa para essa situação.

Esse cenário é interessante porque demonstra claramente como as trajetórias dos estudantes são orientadas segundo sua condição socioeconômica, especialmente quanto ao acesso ao capital cultural e social. No caso do Ensino Médio integrado, está também relacionado aos interesses e concepções que os estudantes apresentam em relação à formação profissional e currículo integrado. Os entrevistados sugerem que esse grupo de estudantes (com melhores condições) tem menos interesse na formação profissional propiciada pelo currículo integrado e maior interesse na formação propedêutica referente ao Ensino Médio, por isso deixar a instituição pode ser, para eles, mais interessante do que para outros grupos de alunos.

Essa é uma situação também analisada por Bourdieu, especialmente quando o autor esclarece o conceito de capital social. São estudantes que têm acesso não apenas a diferentes oportunidades de estudo, mas também informações sobre as melhores escolas e possibilidades de investimento na carreira, o que propicia, nas palavras do autor, "concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas" (Bourdieu, 2015a, p. 51). É o que se verifica em algumas situações relatadas pelos estudantes entrevistados, em que diante de uma possibilidade iminente de reprovação e retenção, estudantes em melhores condições veem vantagens na transferência para outras escolas, ainda que estejam localizadas em outros municípios. Tese reforçada por Dubet, quando o autor aponta que famílias se orientam de maneira mais ou menos eficaz em direção às instituições e cursos com maior prestígio, já que conhecem melhor o sistema escolar, seu funcionamento e regras implícitas, ao contrário de famílias em condição menos favorecidas. Estas ou não sabem como agir ou acreditam que não é da sua competência (DUBET, 2008).

No que se refere ao trabalho e função profissional dos pais e mães dos estudantes que participaram da pesquisa, verificamos que aqueles que exercem funções mais rentáveis e/ou com maior estabilidade apresentam os melhores índices de permanência dos filhos. Por outro lado, estudantes cujos pais e mães atuam no setor informal, serviços domésticos e comércio apresentam os menores índices de conclusão no curso durante período de integralização. Verifica-se ainda uma associação entre renda e função profissional ou posição no trabalho, em que aquelas posições de maior estabilidade e melhores rendimentos, como funcionalismo público e profissionais liberais, apresentam os melhores índices de conclusão de curso.

Entretanto, estudantes cujos pais e mães atuam em atividades agropecuárias e serviços do lar, apesar de apresentarem faixas de renda inferiores, apresentam excelentes índices de conclusão. A pesquisa sugere que essa relação se dê em função do apoio familiar e auxílio direto de pais e mães para com os filhos. Retomamos que, dos 15 estudantes que indicaram o apoio familiar, em geral, como um dos fatores mais favoráveis à sua permanência, 12 deles indicaram como renda familiar o valor de até dois salários mínimos, contrariando o fenômeno da "omissão parental" atribuído principalmente às famílias de classes populares, inclusive pelos profissionais da educação. Já o apoio familiar e auxílio nas atividades escolares daqueles estudantes cujas mães atuam no serviço público ou como profissionais liberais e técnicas de nível superior apresentaram as melhores avaliações pelos entrevistados, o que, nessa pesquisa, se mostrou associado ao nível de escolaridade das mães, que são maiores dentre aquelas que ocupam essas posições no trabalho. A pesquisa confirma que as mães possuem melhores níveis de escolaridade do que os pais e que essa característica se relaciona à possibilidade de auxílio e acompanhamento das atividades dos filhos em sua trajetória escolar. Aliás, quando comparadas as variáveis "auxílio direto na realização das tarefas escolares pelas mães" e o mesmo auxílio pelos pais, estes últimos apresentaram as piores avaliações, inclusive com índices consideráveis de nota zero atribuída pelos filhos.

Quanto ao acesso ao capital cultural, melhores oportunidades de cultura e lazer e condições de estudos, não é possível confirmar a existência de uma relação direta entre essas atividades e a situação do estudante no curso, no entanto, verificamos que determinados grupos, especialmente aqueles cujos pais ou mães apresentam melhores rendimentos e maior estabilidade no trabalho, acessam com mais frequência serviços e atividades de cultura e lazer, e que essa possibilidade, juntamente com outros elementos e aspectos relacionados às condições socioeconômicas dos estudantes, contribuem para um bom desempenho e êxito na escola. Em síntese, confirmamos que o acesso a determinados serviços e atividades de lazer e cultura, a participação ou realização de cursos e outros aspectos relacionados à bagagem cultural das famílias compõem, principalmente, o contexto daqueles grupos sociais mais favorecidos e, em conjunto, contribuem para que esses estudantes tenham melhor suporte, melhores condições de estudo e, conseqüentemente, os melhores resultados.

Em relação à residência de origem, verifica-se que estudantes residentes em outros municípios apresentam os melhores índices de conclusão do curso no período de integralização, mas é importante destacar que esse cenário está diretamente associado ao fato de parte desses estudantes serem residentes na instituição de ensino, aspecto que tem contribuído significativamente para a permanência no curso.

Os dados e informações identificados sugerem uma certa homogeneidade do perfil dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária, já que as diferenças entre perfis socioeconômicos parecem bastante sutis. Acreditamos que isso se dê pelo fato de que, dentre os estudantes do Campus, oriundos de Januária e outros municípios da região norte de Minas Gerais, a composição social não apresenta, em geral, diferenças muito elevadas entre um extremo e outro do perfil socioeconômico. Apesar disso, verificamos que dentre estudantes das classes médias e aqueles em condições menos favoráveis existem elementos e aspectos que revelam importantes diferenças na sua composição social e econômica e que, por sua vez, atuam também de forma diferente quanto às escolhas e trajetórias acadêmicas. Além disso, pesa o fato de o IFNMG/Campus Januária se constituir numa escola de referência para o ensino de nível médio de qualidade na região, sendo que, até 2019, Januária contava com apenas uma escola privada ofertante de nível médio, única também a atender a região de entorno. Essa escola deixou de ofertar o Ensino Médio a partir de 2020. Dessa forma, verifica-se a entrada de estudantes dos mais diversos grupos sociais no Ensino Médio integrado da instituição.

Quanto à decisão de evadir, a pesquisa confirma, primeiro, que essa decisão não é tomada de um dia para o outro, ela é a culminância de uma série de eventos, elementos assimilados pelos alunos no decorrer da sua trajetória na instituição. Segundo, que a decisão de evadir não se dá necessariamente por conta de um ou outro fator isolado, mas por um conjunto deles que se incorpora às concepções e perspectivas dos estudantes de diferentes maneiras, o que demonstra a complexidade do fenômeno e o quão difícil é o seu enfrentamento quando se leva em consideração uma análise pontual e linear. Assim, verificamos que esse conjunto de fatores é percebido pelos estudantes de forma diversa, em consonância com a construção da sua identidade com a escola, com o curso e com a formação profissional, considerando-se o contexto social e escolar de cada um deles.

Por isso a pesquisa também revela que, para além de assinalar cada um desses fatores para cada um dos estudantes e propostas de intervenção específicas, as ações institucionais de cunho mais geral acabam agindo sobre o seu conjunto e sobre suas diferentes perspectivas e possibilidades, contribuindo para que eles persistam em direção à conclusão do curso. Mas é claro que uma coisa não exclui a outra: essa intervenção individualizada é uma possibilidade e deve ser planejada pela instituição. Daí a importância de se conhecer profundamente sobre o fenômeno da evasão na instituição e nos cursos específicos, e até mesmo de se realizar uma avaliação inicial (diagnóstico) dos estudantes ingressantes de forma a identificar aqueles que pertencem ao grupo de risco. Deve-se ter em conta, porém, que lidamos aqui com probabilidades e não com determinismos, os fatores relacionados à evasão vão se constituindo

no decorrer do curso, e como já ressaltado tantas outras vezes nesta tese, se integram de diferentes maneiras e possibilidades a outros elementos da trajetória e contexto dos estudantes. Sendo assim, conhecendo também como as ações institucionais agem e contribuem para permanência desses estudantes, é possível enfrentar o problema de forma mais abrangente por meio do fortalecimento dessas ações, sem desconsiderar as necessidades específicas e reais de cada um dos estudantes.

Em síntese, em relação ao perfil dos estudantes mais propensos a evadir no Ensino Médio integrado da instituição estudada, destacamos as características dos estudantes que compõem esse grupo de risco que, segundo a pesquisa, exercem maior influência sobre as possibilidades de evasão: Ensino Fundamental cursado em escola pública; estudantes pretos; baixa renda familiar e pais e mães em posição profissional de baixa estabilidade, ter sido retido em pelo menos uma série escolar. Entretanto, a pesquisa analisou diferentes cruzamentos entre tais elementos e também entre eles e as principais ações institucionais que poderiam ter algum impacto sobre a decisão do estudante permanecer no curso ou não. Algumas dessas ações encontram-se diretamente associadas às condições socioeconômicas dos estudantes, outras às percepções, engajamento e afinidade com curso e instituição e também quanto às relações e integração dos estudantes durante sua trajetória escolar.

Assim, quando analisada a relação entre caracterização, organização e perfil dos cursos e evasão e permanência, uma das perguntas que norteou a análise dos resultados e tem relação com as percepções dos estudantes sobre o fenômeno foi: como esses aspectos poderiam nortear as ações do Campus em direção à permanência e êxito dos estudantes nos cursos integrados, em geral?

O que se pode concluir nesta pesquisa é que a afinidade do estudante com a habilitação profissional (Eixo Tecnológico) da formação exerce um peso significativo sobre sua permanência no curso. O contrário também é verdadeiro, essa falta de afinidade pode ser crucial no momento em que, associado a outros fatores, o estudante decide abandonar o curso e instituição. Todavia, respondendo à questão acima, o que se verifica a partir da fala dos estudantes entrevistados é que a instituição, por meio do corpo docente, da coordenação do curso e de ações institucionais de fortalecimento do curso e suas atividades práticas profissionais, pode “conquistar” o estudante no sentido de motivar e aprimorar seu interesse por essa formação integrada. O que pode ser feito por meio do envolvimento do estudante nas ações voltadas para a prática profissional, como projetos de pesquisa, de extensão, envolvimento com a comunidade, e ainda pela organização de um currículo de fato integrado, em que a formação profissional não se configure como um apêndice, por vezes até indesejado.

Nesse cenário, destacamos o curso Técnico em Agropecuária. O curso parece evocar uma relação de “amor ou ódio” conforme interesses e perspectivas dos estudantes, em que a maior concentração de práticas profissionais, manuais e ao ar livre, como na lida com os animais e no campo, exerce um peso significativo sobre essa relação. Tanto estudantes evadidos quanto estudantes concluintes manifestaram sobre essa questão: no seu entendimento, aqueles que têm afinidade e/ou interesse em seguir carreira na área conseguem se sobressair nas atividades. Ao contrário, uma ideia preconcebida de que essas atividades no curso são muito pesadas e exigem certo esforço físico funciona, inclusive, como motivo para se escolher os outros cursos no momento do processo seletivo, ainda que não haja afinidade também com eles e, principalmente, quando o maior interesse do estudante está na formação propedêutica de nível médio. A escolha do curso Técnico em Agropecuária, de modo geral, está mais afinada com os interesses e inclinações dos estudantes. Por sua vez, essa afinidade no Técnico em Agropecuária está mais relacionada ao curso propriamente dito, enquanto estudantes dos outros dois cursos apresentam maior afinidade com a instituição, em geral.

O interesse pela formação de qualidade oferecida pelo Instituto Federal foi apontado de forma significativa pelos estudantes que participaram da pesquisa. Entretanto, ao se referir à qualidade da formação, é possível constatar que os estudantes se reportam, principalmente, à formação propedêutica que compõe o currículo do Ensino Médio integrado. O percentual de estudantes que indicou o interesse pela formação profissional como motivo de escolha do Ensino Médio integrado e da instituição é muito pequeno, especialmente quando comparado àqueles que indicaram a qualidade da formação de nível médio, ainda que tivessem que cumprir um currículo integrado à habilitação profissional. Sobre essa questão, é importante esclarecer que o direito de escolha dos estudantes e o direito de prosseguir no Ensino Superior são uma conquista, que pode ser verificada no histórico da Educação Profissional apresentado nesta tese. Cercear esse direito do estudante não é uma possibilidade defendida nem nesta tese nem pela instituição. Entretanto, o que se constata é que não há clareza quanto às finalidades, à concepção do Ensino Médio integrado, nem pelos estudantes, e pelo que sugere a análise dos documentos elaborados na instituição - incluindo os projetos pedagógicos dos cursos integrados - nem mesmo por parte dos profissionais que atuam no IFNMG Campus Januária.

O que se verifica é que a instituição estudada possui significativo reconhecimento, pelos estudantes, suas famílias e a comunidade em geral, especialmente pelo o que eles compreendem como qualidade da formação geral, que propicia bons resultados nos processos seletivos para o Ensino Superior. Por sua vez, esse reconhecimento está atrelado ao que consideram como alto nível de exigência das atividades pedagógicas nos cursos integrados e esse nível de exigência

não compreende apenas a qualidade das aulas, das práticas e outras atividades trabalhadas, mas principalmente o formato do sistema avaliativo, rígido e rigoroso, que seleciona ao invés de promover a aprendizagem. Essa inversão quanto ao papel da avaliação se ampara na ideologia meritocrática e, como já foi assinalado, por isso é tida como justa e justifica as falas dos estudantes quando da saída da instituição: " ... eu fui vendo que não tava tendo resultado nos estudos" (Jequitáí); "... Esse esforço todo e nem tá tendo tanta nota boa assim..." (Jequitáí); "Acho que ninguém que entrou no primeiro ano saiu ileso no terceiro ano, sempre sai com uma perturbaçãozinha ..." (Cajá) , e "... Eu sabia que lá eu não ia conseguir um bom resultado..." (Peruaçu).

Ainda quanto aos fatores que contribuem para a permanência dos estudantes, o apoio familiar, seguido do apoio dos amigos e dos próprios colegas no IFNMG, foram indicados de forma expressiva pelos entrevistados sendo que, para muitos deles, o apoio principalmente da família foi fundamental para que persistissem no curso. Juntamente com o adequado suporte da instituição, o apoio da família, dos colegas e amigos constituem essa integração do estudante à teia acadêmica e social, tão destacada por Vincent Tinto em seus estudos. O apoio dos amigos, nesse caso, foi apontado, principalmente, de forma atrelada à participação no programa de residência estudantil, que de certa forma promove um maior contato, uma rede de apoio entre estudantes na mesma situação. Essa questão é percebida inclusive por estudantes que não eram residentes no Campus, mas que acompanhavam de perto a trajetória dos colegas que, durante todo período escolar, mantinham ou construíam certo vínculo familiar com os colegas residentes. Assim, a pesquisa confirma que estudantes residentes e também semirresidentes, especialmente por essas questões apresentadas, são mais persistentes em relação ao curso.

Entretanto, o regime residencial na instituição estudada é ofertado apenas ao público masculino e exclusivamente para estudantes do Ensino Médio integrado, conforme avaliação da condição socioeconômica. Além disso, as vagas disponíveis não atendem a todos os estudantes oriundos de outros municípios ou da zona rural de Januária, nem às estudantes do gênero feminino.

Uma vez que essa forte associação entre regimes residenciais e permanência no curso foi verificada na pesquisa, compreendemos que deva ser objeto de discussão pela instituição, não apenas no que tange ao aprimoramento e, quem sabe, ampliação das vagas, mas também para se reforçar essa rede de apoio e suporte que cabe à instituição e que contribui para o fortalecimento do vínculo e senso de pertencimento dos estudantes na instituição.

Assim como os programas de residência e semirresidência estudantil, o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, que fornece auxílio financeiro aos estudantes segundo condições de vulnerabilidade socioeconômica (auxílio permanência), se apresenta nesta pesquisa como fator de grande peso sobre a trajetória e escolhas dos estudantes. A pesquisa analisou a relação desse programa com outras variáveis em estudo e em todas essas análises foi constatada a sua relevância para que os alunos persistam e concluam seus estudos na instituição, especialmente quando apresentam dificuldades e adversidades como, por exemplo, retenção.

Assim, as ações desses programas de cunho institucional agem diretamente sobre as particularidades e perspectivas individuais dos estudantes. Ainda que vários deles apresentem diferentes perspectivas quanto à possibilidade de evadir, um determinado programa ou ação institucional pode agir positivamente sobre esses estudantes, criando condições propícias para sua permanência.

Entretanto, esses programas ainda não contemplam todos aqueles estudantes que dependem, em parte, dessa assistência para continuar na instituição. É o caso do programa de residência estudantil, como já falado, e do auxílio permanência, em que apenas 72 (37,7%) dos 191 ingressantes nos cursos integrados em 2016 foram beneficiados por ele.

O suporte, orientação e intervenção realizados por professores e outros profissionais da educação no decorrer do curso também foram apontados pelos estudantes como fator de contribuição para sua permanência. A partir da fala dos estudantes, pode-se verificar que esse suporte extrapola aquelas ações próprias da prática pedagógica como monitoria, plantões e outros tipos de orientação. Ele inclui, principalmente, uma orientação e abordagem mais individualizadas, até mesmo no campo da relação afetiva, ou seja, no sentido do acolhimento, da motivação, inspiração e aconselhamento. Entretanto, também foi verificado que esse tipo de apoio, na maioria das vezes, se dá de forma pontual e isolada, partindo de um ou outro profissional com o qual o estudante tem mais afinidade ou “abertura”.

Por fim, como forma de conhecer as concepções e percepções dos docentes e outros profissionais da educação do IFNMG quanto à evasão e permanência na instituição, de forma geral, e no Ensino Médio integrado, foram analisados os documentos institucionais elaborados para orientar e definir estratégias de permanência na instituição. Para tanto, foram primeiramente analisados os documentos que orientam as discussões sobre evasão e permanência na Rede Federal, destacando-se o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União, Notas Técnica e Informativa da SETEC/MEC e o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal”, já que embasaram a elaboração dos

documentos específicos do IFNMG. O documento orientador, apesar de não ter sido enviado ao TCU em resposta à auditoria realizada, de certa forma tornou-se referência para as instituições federais nos processos que envolvem evasão e permanência. Até porque, ainda que um plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção tenha sido substituído por um plano estratégico para permanência e êxito do estudante, segundo orientado pelas Notas Técnica e Informativa da Setec, este último documento inclui a elaboração de um diagnóstico bastante similar àquele apresentado pelo documento orientador, sendo possível que muitas instituições o utilizem como referência para essa atividade. É o que se verifica na elaboração de documentos específicos do IFNMG, em que os instrumentos de análise e diagnóstico são bastante similares àqueles apresentados pelo documento orientador. Essas considerações não são aqui feitas com intuito de avaliar ou criticar o documento orientador ou a elaboração do plano estratégico de permanência e êxito pelas instituições da Rede Federal, mas apenas para justificar a relevância da análise deste primeiro documento nesta pesquisa de doutorado.

A questão da dualidade entre formação geral e profissional mais uma vez ultrapassa a dimensão legal e se manifesta, também, nas concepções dos profissionais da educação e dos próprios estudantes. A análise tanto dos documentos elaborados pelo TCU e Setec quanto dos documentos institucionais do IFNMG também demonstra essa constatação, como será explicado ao longo desse texto.

Quanto aos documentos externos analisados, o que se verifica, especialmente quanto ao relatório de auditoria do TCU, que foi o documento base de toda a discussão e orientação sobre evasão e permanência pela Rede Federal, é que a Educação Profissional é compreendida principalmente como possibilidade de formação imediata para o mercado de trabalho. Constatamos também uma forte associação entre evasão e retenção escolar, o que de fato pode ser verificado na análise do fenômeno, como demonstra esta pesquisa de doutorado, mas, no caso do documento analisado, também fortemente associada ao atraso dos estudantes, ou seja, às suas deficiências e dificuldades, oriundas principalmente das etapas iniciais de escolarização, tidas como de "pobre desempenho acadêmico". O que se verifica, neste documento, é uma atribuição significativa da responsabilidade pelo problema da evasão aos estudantes. Nesse mesmo caminho, nenhuma discussão quanto à relação entre evasão escolar e organização do processo pedagógico na escola, bem como quanto às relações, perspectivas e concepções de estudantes quanto à Educação Profissional foi verificada no relatório do TCU. Não foi também verificada discussão aprofundada quanto à relação entre desigualdades sociais e evasão escolar

para além da associação entre abandono escolar e condições socioeconômicas dos estudantes, nem no relatório nem no documento orientador.

Quanto ao conceito de evasão, observamos que este foi se aprimorando na medida em que outros documentos foram sendo construídos, como aqueles que, em 2015, passaram a orientar a elaboração dos planos estratégicos institucionais para permanência e êxito dos estudantes (Notas Técnica e Informativa da Setec/MEC). Num primeiro momento, especialmente no documento orientador, causas, fatores e outros aspectos relacionados à evasão foram apresentados de forma pontual, seriada, sem que estivesse clara a relação entre eles. As orientações elaboradas posteriormente ao documento orientador representam um importante avanço, principalmente quanto à compreensão do fenômeno e apresentação de uma perspectiva mais propositiva em relação à permanência. Entretanto, uma vez que a orientação para se elaborar o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes não se encontra de forma detalhada na Nota Informativa, é muito provável que esse documento orientador tenha sido usado como referência pelas instituições de ensino, como já falado anteriormente.

Dessa forma, o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFNMG tem apresentado causas, fatores e ações também pontuais e desarticuladas, com clara distribuição de tarefas entre diferentes atores. Neste rol de atores, não foram verificadas atribuições aos estudantes. Não consta a participação dos estudantes no processo de discussão e elaboração do referido plano estratégico no IFNMG.

O documento apresenta como principal orientação a possibilidade de se identificar o problema da evasão de forma preventiva, ou seja, antes que o problema seja confirmado. Trata-se de uma perspectiva de orientação individual, em que algumas causas apontadas pelo documento estão diretamente associadas às condições, percepções e dificuldades dos estudantes. Mas um grande avanço pode ser verificado no documento: o reconhecimento de que elementos da organização do processo pedagógico influenciam as escolhas dos estudantes. Nesse contexto, o documento apresenta causas relacionadas à organização do currículo, das atividades pedagógicas, da relação entre professores e alunos, dos problemas relacionados à assistência estudantil e outros programas institucionais de bolsas para os estudantes e até mesmo quanto à estrutura física da instituição. Além disso, compõem o plano estratégico institucional diferentes planos estratégicos de intervenção e monitoramento para cada um dos tipos de curso ofertados, o que leva em consideração o contexto e as peculiaridades de cada curso e seu perfil atendido, uma questão importante na análise do fenômeno.

Quanto às medidas para intervenção, pode-se identificar um reconhecimento da relação entre dificuldades dos estudantes e organização do processo pedagógico na instituição, o que inclui propostas para se diversificar os instrumentos de avaliação e distribuição de notas, mas não sinaliza uma avaliação/revisão do sistema avaliativo como um todo.

Quando se trata daquilo que a instituição reconhece como "falta de conhecimento, desmotivação com o curso e com as disciplinas técnicas", as medidas propostas se referem à divulgação do perfil profissional dos cursos, da área profissional e habilitação profissional, medidas estas que antecedem a entrada do estudante na instituição. Mas não foram verificadas medidas que possibilitem o desenvolvimento de um currículo que seja de fato integrado e que promova uma Educação Profissional pautada pela relação entre educação, trabalho, ciência e cultura, numa perspectiva de formação humana integral. Nessa mesma direção, a concepção de estágio supervisionado obrigatório verificada no documento indica uma compreensão desse componente como apêndice da formação, que pode ser cortado a qualquer momento. O que se pode inferir, a partir dessas questões, é que esse conflito entre formação propedêutica e formação técnica perpassa as concepções dos próprios profissionais da educação e não apenas dos estudantes, como comumente apontado sobre suas escolhas e interesses em relação ao Ensino Médio integrado. Mesmo quando trata da afinidade com curso ou habilitação profissional, o documento aponta medidas que direcionam as escolhas dos estudantes antes da sua entrada na instituição, à exemplo da destinação de cotas para estudantes com "vocação" para o curso.

O documento também apresenta aspectos muito importantes para análise do fenômeno da evasão e definição de estratégias para a permanência estudantil, como o reconhecimento de que a integração social e acadêmica dos estudantes é uma ação premente na instituição. Indica a necessidade de fortalecimento do vínculo dos estudantes com a instituição e também de um maior envolvimento dos pais, mães e responsáveis nas atividades da escola. Reconhece, ainda, que projetos pedagógicos precisam ser reformulados a fim de possibilitar a oferta de monitoria e outras atividades de intervenção pedagógica, bem como maior "interdisciplinaridade entre as disciplinas dos cursos".

Um grande avanço verificado no documento é o reconhecimento de que a temática da evasão é ainda pouco discutida e mesmo desconhecida pela comunidade acadêmica do IFNMG. Trata-se de um avanço porque, a partir desse reconhecimento, é possível tomar medidas mais efetivas para enfrentamento do problema. Sobre essa questão, verifica-se no Campus Januária a instituição, em abril de 2021, de um Grupo de Trabalho sobre evasão, para conhecimento e discussão do fenômeno no Campus.

Apesar de apresentar importantes medidas para permanência dos estudantes, nem todas elas indicam de forma clara a metodologia a ser utilizada ou aspectos que devem ser redimensionados, apresentando-se apenas como uma indicação pontual. Alguns aspectos que são apresentados como problemas ou causas da evasão, por exemplo, não apresentam um esclarecimento adequado, principalmente sobre como interferem na decisão do estudante evadir. A instituição reconhece a necessidade de se intensificar o acompanhamento pedagógico dos estudantes com maior risco de evasão, mas não esclarece sobre como identificar esses estudantes.

O que se pode concluir a partir dessa pesquisa é que a evasão, de fato, é um fenômeno socialmente desigual. Ela transita de diferentes formas, segundo as condições dos diferentes grupos de estudantes. Mas a relação entre desigualdades sociais, evasão e permanência estudantil vai além da relação causal entre perfil socioeconômico e resultados escolares. Não se trata apenas de estabelecer que estudantes que apresentam determinada situação socioeconômica também apresentam maior ou menor risco de evadir, mas de compreender como as desigualdades sociais se inserem na escola e permeiam a organização do processo pedagógico que, por sua vez, influencia as práticas pedagógicas e docentes, os projetos e decisões tanto por parte dos profissionais da instituição de ensino, quanto por parte dos próprios estudantes.

Especificamente em relação ao Ensino Médio integrado, para além dos aspectos socioeconômicos, as desigualdades se manifestam por meio da dualidade verificada entre formação propedêutica e formação profissional que, para além de uma justaposição curricular, se revela nos interesses, nas concepções e perspectivas dos estudantes quanto ao prosseguimento dos estudos, ao futuro profissional e outras aspirações. Verifica-se que diferentes grupos de estudantes orientam suas trajetórias acadêmicas segundo suas diferentes percepções, possibilidades e oportunidades de formação de identidade e carreira.

Além disso, o reconhecimento da instituição pela oferta de Ensino Médio de qualidade, seus currículos bem delimitados quanto à formação geral e profissional e alguns dos processos pedagógicos orientados para a competição e seleção dos estudantes com bons desempenhos, também indicam a presença dessa dualidade na elaboração dos projetos, dos regulamentos, das práticas e outras atividades do Ensino Médio integrado. Essa orientação acaba favorecendo estudantes com melhores condições e vantagens, que trazem uma bagagem cultural e de conhecimentos mais adequada aos processos pedagógicos da instituição.

Nesse cenário, os programas institucionais de residência e semirresidência e de assistência financeira aos estudantes se mostraram cruciais para que eles se mantenham na instituição, mesmo diante de adversidades como a retenção. Mas esses programas ainda não atendem a todos aqueles que deles necessitam. Além disso, a instituição precisa melhorar as ações de suporte, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Esse aprimoramento, por sua vez, não pode ser feito de maneira isolada, pois verificamos que as trajetórias desses estudantes e suas escolhas se dão a partir de um conjunto de fatores e mesmo a retenção não se constitui, sozinha, numa causa isolada da evasão. Por trás da retenção e evasão, observamos uma série de características da organização curricular, do sistema avaliativo e organização do processo pedagógico em geral, que acaba desmotivando, extenuando e influenciando suas escolhas. Assim, para além de uma oferta de monitoria e outras atividades pontuais, a instituição precisa rever o processo pedagógico como um todo e, nessa tarefa, a participação dos estudantes é fundamental.

Concluimos ainda que a participação dos estudantes do Ensino Médio integrado em programas de pesquisa, de extensão e outros projetos similares precisa ser incentivada e ampliada, o que também requer uma articulação com a organização curricular e outras atividades pedagógicas. O envolvimento dos estudantes com essas atividades contribui para o fortalecimento das suas relações sociais e acadêmicas e para sua integração e construção de uma identidade com o curso e com a instituição. Esse cenário, conforme apontado amplamente por Tinto e verificado na pesquisa, também contribui para sua permanência.

Assim, tendo em vista que elementos diversos também agem de forma diversa e muito específica sobre cada estudante, considerar o papel da instituição, especialmente quanto à organização do processo pedagógico, permite reconhecer que determinadas ações, muitas de cunho institucional, agem diretamente sobre essas diferentes causas e fatores, seja qual for sua interpretação por cada um dos estudantes.

Por último e não menos importante, como possibilidade de desdobramento desta tese, pode-se avaliar a implementação do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes no IFNMG, bem como a atuação dos Grupos de Trabalho sobre evasão nos Campi da instituição. Além disso, o período de pandemia, quando a instituição adotou o ensino remoto, também é fonte para importantes pesquisas que podem contribuir para uma melhor compreensão sobre evasão e permanência, especialmente quanto à sua relação com as desigualdades sociais. Isso porque esse cenário imposto pela pandemia pode ter contribuído para o acirramento das desigualdades sociais e escolares e para a evasão de estudantes, em

virtude do desemprego e falta de condições para acesso aos insumos, dispositivos, dentre outras questões.

7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p. 468-593, set/dez 2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 197-214, jan/mar. 2014.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas (SP): Papyrus, 2012, p. 107-124.

ARISTIMUÑO, Adriana. El abandono escolar, avances sobre sus características y políticas para superarlo. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educación Profesional e evasión escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 135-162.

BERNARD, Pierre Yves. **Les inégalités sociales de décrochage scolaire**. Paris: Cnesco, 2016.

_____. Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? **La Vie des idées**, 21 abr. 2015. Disponível em <<http://www.laviedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>> Acesso em 08 dez. 2018.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a, p. 43-72.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b, p. 73-78.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015c, p. 79-88.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015d, p. 89-141.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015e, p. 163-204.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 243-255.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 205-241.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Vale. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em 11 mai. 2021.

_____. **Lei Federal nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em 20 mai. 2018.

_____. **Decreto Federal nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em 20 mai. 2018.

_____. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em 14 mai. 2018.

_____. MEC/SETEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Ministério da Educação: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em 15 mai. 2018.

_____. MEC/SETEC. **Nota Técnica nº 282/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC**, de 09 de julho de 2015, que determina a elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, contendo as orientações para a elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e o Êxito dos Estudantes, 2015.

_____. MEC/SETEC. **Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC**, de 09 de julho de 2015, que informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e o Êxito dos Estudantes, 2015.

BURAWOY, Michael. The Roots of Domination: beyond Bourdieu and Gramsci. **Sociology**, University of California, Berkeley, USA, v. 46, n. 02, p. 187-206, abr. 2012.

CAIRES, Vanessa Guerra. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do. (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

_____. **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático**. Campos dos Goytacazes – RJ: Brasil Multicultural, 2018.

CARMO, Gerson Tavares do; ARÊAS, Heise Cristine Aires; LIMA, Carlos Marcio Viana. Entre o ‘Documento para superação da evasão’ e o ‘Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes’: uma reflexão sob duas noções de compromisso. In : CARMO, Gerson Tavares do. (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático**. Campos dos Goytacazes – RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 46-63.

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

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan/abr. 2012.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; DORE, Rosemary. Evasão escolar no Ensino Médio integrado e condições socioeconômicas dos estudantes: um estudo de caso. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 2018, São Luís (MA). **Anais do V Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**. São Luís (MA): IFMA, v.1, p. 263-284.

CRUZ-NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 51-67.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

_____. Atividade editorial como atividade educativa: reflexões de Gramsci sobre as “Revistas Tipo”. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 29, p. 79-93, nov. 2007.

_____. **Evasão e Repetência na Rede Federal de educação Profissional**. XXXVII Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, 2013. Disponível em: <<http://www.reditec.ifal.edu.br/reditec/arquivos-1/apresentacoes/dia-04-09/Tema%2005%20-%20Evasao%20e%20Repetencia%20na%20Rede%20Federal%20de%20Educacao%20Profissional.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

DORE SOARES, Rosemary. **Gramsci, o Estado e a Escola**. Ijuí – RS: Editora Unijuí, 2000.

_____. Marx, Gramsci e a Sociedade Civil. **Revista Caminhos**, n. 14, p. 32-39, jun. 1997.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p. 772 – 789, set/dez 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Origem social dos estudantes como contraponto à evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 113- 134.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação. In: DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento** _ Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 379-414.

DUBET, François. Quando o sociólogo que saber o que é ser professor. Entrevista concedida a PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. **Revista Brasileira de Educação**, nº5, p. 222-231, 1997.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, mai./jul. 2001.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003a.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Trad. Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003b.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. Trad. Ione Ribeiro Vale. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.47, p. 289-305, mai./ago. 2011.

_____. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec**, v.2, n.2, p.171-179, dez. 2012.

_____. Qual democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255-65 mai./ago. 2015.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, n.29, p.22-10, jan-abr. 2012.

DURU-BELLAT, Marie. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**, v.31, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2005.

ENGSTROM, Cathy. TINTO, Vincent. Access without Support Is Not Opportunity. **Change**, v. 40, n. 1, p. 46-50, jan/fev. 2008.

FIDALDO, Fernando Selmar Rocha. SOUZA, Herbert Glauco de. MOREIRA, Priscila Rezende. Contribuições Gramscianas na análise da incorporação das mídias digitais no cenário educacional brasileiro. **Movimento – revista de educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p. 225-253, jan./jun. 2017.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **Educação Profissional e a lógica das competências**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007, p. 17-70.

FIDALGO, Fernando; CORREIA, José A.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas (SP): Papyrus, 2012, p. 251-271.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun 2017.

FINN, Jeremy D. Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FIORENTINI, Riccardo. Crescimento econômico e educação: o papel das desigualdades sociais. In: DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**_ Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 21-56.

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antônio Gramsci**. Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a, p.07-20.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.152/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005c, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Apresentação – Dossiê temático: Ensino Médio – passos e impasses na atualidade. **E-Mosaico**, v.8, n. 19, p. 02-05, set./dez. 2019.

FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem os jovens do ensino médio de escolas públicas. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 83-112.

GENTILE, Maurizio; TACCONI, Giuseppe. Early School Leaving: in search of measurements and educational policies. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 257-294.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa In: MINAYIO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007; p.79-108.

GRÁCIO, Sérgio. Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 18, p.41-66, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Socialismo e cultura (Il Grido del Popolo, 29 gennaio 1916)**. Disponível em <<http://www.tempipostmoderni.it/antonio-gramsci-socialismo-e-cultura/>> Acesso em 08 dez. 2020.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1984.

_____. **Cadernos do Cárcere: Introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce**. Volume 1. Trad. e Ed., Carlos Nelson Coutinho; Coedição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2. Trad. e Ed., Carlos Nelson Coutinho; Coedição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Volume 3. Trad. e Ed., Carlos Nelson Coutinho; Coedição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c.

_____. **Cadernos do Cárcere: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo**. Volume 4. Trad. e Ed., Carlos Nelson Coutinho; Coedição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004d.

_____. **Cadernos do Cárcere: Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices**. Volume 6. Trad. e Ed., Carlos Nelson Coutinho; Coedição, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004e.

GUSMÃO, Cláudio Alexandre. **Educação Profissional técnica de nível médio: a perda do caráter profissionalizante?** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília-DF.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid: proposta edital 61/2013**. Disponível em < <https://www.ifnmg.edu.br/apresentacao> > Acesso em 02 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Edital nº 271 de 05 de novembro de 2015**. Disponível em <[file:///C:/Users/izaco/Downloads/Edital%201%C2%BA%20Processo%20Seletivo%20integrado%202016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/izaco/Downloads/Edital%201%C2%BA%20Processo%20Seletivo%20integrado%202016%20(1).pdf)> Acesso em 05 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS/CAMPUS JANUÁRIA (IFNMG/CAMPUS JANUÁRIA). **Edital nº 44, de 30 de março de 2016**. Disponível em <<http://ifnmg.edu.br/assist-estudantil-jan/editais>> Acesso em 19 nov. 2019.

_____. **Edital nº 65, de 12 abril de 2019**. Disponível em <<http://ifnmg.edu.br/assist-estudantil-jan/editais>> Acesso em 19 nov. 2019.

_____. **Breve histórico Campus Januária**. Disponível em <<http://ifnmg.edu.br/menu-januaria/historico>> Acesso em 07 dez. 2019.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política Educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós Graduação**. Brasília, supl.1, v. 8, p.147-176, dez. 2011.

MAGRONE, Eduardo. “O que você vai ser quando crescer?” Algumas notas sobre a transição escola-trabalho e a liberdade filisteia. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 11-46.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2016.

MARTELETO, Regina Maria. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu . In: MARTELETO, Regina Maria. PIMENTA, Ricardo Medeiros (Orgs.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017, p. 29-48.

MARTINS, Marcos Francisco. “Tradução” da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **Educação Temática Digital – ETD**. Campinas, SP, v. 20, n.4, p. 997-1017, out./dez. 2017.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos Avançados**. v. 12, n. 34, 1998, p. 6-46.

MIGUEL, Luís Felipe. Bourdieu e o “pessimismo da razão”. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 27, n. 01, p. 197-216, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec; 2008.

MONT’ALVÃO, Arnaldo. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 88, p. 129-143, jun./2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, v.38, n. 139, p. 355-372, 2017.

- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação.** 36ª Reunião Nacional da Anped – UFG, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf > Acesso em 20 mai. 2019.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação.** 4 ed.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. Prefácio. In: DORE SOARES, Rosemary. **Gramsci, o Estado e a Escola.** Ijuí – RS: Editora Unijuí, 2000, p. 13-20.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS.** Campinas (SP): Papyrus, 2003.
- OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate.** Campinas (SP): Papyrus, 2012, p. 83-106.
- PAZ, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ramon de. A Educação Tecnológica e Profissional como programa/política de Estado: análise da Política Nacional de qualificação profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate.** Campinas (SP): Papyrus, 2012, p. 125-162.
- RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 401-422, set./2002.
- _____. Ensino Médio Integrado: Possibilidades e desafios. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p.106-127.
- _____. Pedagogia das Competências. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p.183-189.
- _____. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf Acesso em 23 jun 2017.
- _____. Prefácio. In: CAIRES, Vanessa Guerra. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2016, p. 07-19.
- _____. Políticas e história da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**, São Luís (MA), v.26, n.04, p. 45-59, out./dez. 2019.
- RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.
- RUMBERGER, Russel W.; LIM, Sun Ah. **Why students drop out of school: A review of 25 years of research.** Santa Barbara: University of California, 2008.

RUMBERGER, Russell W.; THOMAS, Scott L. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. **Sociology of Education**, v.73, p. 39-67, Jan. 2000.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 26 ed. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p152-180, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHNEIDER, Marco. BEZERRA, Arthur Coelho. CASTRO, Leonardo. Um esboço de autoanálise da Ciência da Informação: contribuições de Pierre Bourdieu. In: MARTELETO, Regina Maria. PIMENTA, Ricardo Medeiros (Orgs.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017, p. 49-71.

TINTO, Vincent. Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. **Revista de La Educacion Superior**. México, D.F. v. 18, n. 71, jul./set. 1989. Disponível em < <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>> Acesso em 10 out. 2019.

_____. **Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2 ed. Chicago, USA: The University of Chicago Press, 1993.

_____. **Enhancing Student Persistence: Connecting the Dots**. In: **Conference Optimizing the Nation's Investment: Persistence and Success in Postsecondary Education**, oct. 2002, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/251201461_Enhancing_Student_Persistence_Connecting_the_Dots> Acesso em 15 out. 2019.

_____. **Promoting Student Retention through classroom practice**. In: International Conference "Enhancing Student Retention: using international Policy and Practice". Amsterdam, November 5-7, 2003. Disponível em < <http://gaia.flemingc.on.ca/~jmior/EDu705Humber/Articles/Tinto%20Retention.pdf>> Acesso em 15 out. 2019.

_____. **Student Retention: What Next?** In: National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention, Washington, D.C., July 27-3, 2005. Disponível em < https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Student-Retention-What-Next_.pdf> Acesso em 15 out. 2019.

_____. Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. **The International Journal of the First Year in Higher Education**, v. 03, n. 01, p 1-8, mar. 2012. Disponível em < <https://fyhejournal.com/article/download/119/120/119-1-666-1-10-20120315.pdf>> Acesso em 24 out. 2019.

TIPPELT, Rudolf. Vocational Training and Drop out: reasons and prevention in dual systems. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra

(Orgs.). **Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 295-320.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. **Relatório de Auditoria Operacional, de 13 de março de 2013 - TC 026.062/2011-9**. Disponível em <
http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc>
Acesso em 23 jul. 2017.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

VIEIRA, Crislene Leal da Silva. **Os egressos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária e sua inserção no arranjo produtivo local de fruticultura**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília-DF.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p. 226-237, mai/ago. 2006.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado(a) a responder o questionário a seguir, que faz parte da pesquisa do Programa de Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desenvolvida pela doutoranda Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães, sob a orientação do professor Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

A pesquisa **DESIGUALDADES SOCIAIS E EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSO PEDAGÓGICO** tem como objetivo analisar a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares e evasão escolar no Ensino Médio integrado de um Instituto Federal, considerando a organização do processo pedagógico e suas implicações na decisão do estudante permanecer ou não no curso.

Sua participação **NÃO É OBRIGATÓRIA** e seus dados pessoais (questões de 01 a 03) serão utilizados unicamente para confirmar seu pertencimento ao grupo de indivíduos indicados para participar da pesquisa, que são os estudantes ingressantes nos cursos de Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária no ano de 2016, que concluíram ou abandonaram o curso.

Outras informações e esclarecimentos podem ser encontrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será fornecido a você, juntamente com este questionário.

Agradecemos sua atenção.

1. Quais são as iniciais do seu nome e sobrenome? (Ex: Iza Manuella Cotrim = IMC):

2. Data de nascimento: ____/____/____.

3. Sexo: () Masculino () Feminino

GRUPO 01: EM RELAÇÃO AO CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFNMG/CAMPUS JANUÁRIA

4. Você confirma que tenha ingressado em curso de Ensino Médio integrado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária, no ano de 2016? (Se sua resposta for NÃO, não será necessário responder às demais perguntas. Agradecemos pelo interesse.)

() SIM () NÃO () NÃO TENHO CERTEZA

5. Em qual curso de Ensino Médio integrado você iniciou seus estudos no IFNMG/Campus Januária em 2016?

() Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

() Técnico em Informática para a Internet integrado ao Ensino Médio

() Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio

5.1. Por que você escolheu esse curso(área)? **(Pode-se marcar mais de uma alternativa)**

() Porque pretendia atuar como técnico nessa área.

() Porque pretendia prosseguir meus estudos em curso superior da mesma área ou área afim (semelhante).

() Porque dentre as três áreas ofertadas era a que mais se aproximava do meu perfil.

- Porque era o menos concorrido no processo de seleção.
- Por influência da família.
- Por influência de amigos.
- Outro motivo. Especificar: _____.

6. Por que você escolheu o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária para cursar o nível médio? **(Pode-se marcar mais de uma alternativa)**

- Pela oportunidade de fazer um curso técnico.
- Pela qualidade da formação de nível médio (Ensino Médio), mesmo que num curso integrado.
- Por causa do Ensino Médio integrado, que possibilita a formação geral e profissional ao mesmo tempo.
- Porque seus estudantes apresentam bons resultados nos processos seletivos para o Ensino Superior.
- Por recomendação de amigos e/ou familiares.
- Porque tive familiares que estudaram na instituição.
- Outro(s). Especificar: _____

7. Qual a modalidade concorrida e a forma de ingresso no curso de Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária?

- Concorri e ingressei pela ampla concorrência
- Concorri pela reserva de vagas, mas ingressei (fui chamado) pela ampla concorrência
- Concorri e ingressei pela reserva de vagas.
- Não me lembro ou não tenho certeza.

8. Qual sua situação em relação ao curso de Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária?

- Concluí o curso sem reprovação.
- Concluí o curso com uma reprovação.
- Ainda estou cursando.
- Abandonei o curso/instituição.

Responda à questão 09 apenas se você marcou a alternativa “Ainda estou cursando” na questão 08:

9. Qual série você está cursando atualmente?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- apenas disciplina(s) em regime de dependência.

Responda às questões 10 a 12 apenas se você marcou a alternativa “Abandonei o curso/instituição” na questão 08:

10. Depois que abandonou o curso de Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária, você:

- Transferiu-se para o Ensino Médio **regular** em uma outra escola pública.
- Transferiu-se para o Ensino Médio **regular** em uma escola privada.
- Transferiu-se para o Ensino Médio **integrado** em uma outra escola pública.
- Transferiu-se para o Ensino Médio **integrado** em uma escola privada.
- Interrompeu os estudos de nível médio.
- Realizou exames de certificação do Ensino Médio (Ex: Encceja).

11. Marque o **PRINCIPAL** motivo que levou você a desistir do Curso de Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária:

- Falta de afinidade com a formação técnica.
- Não me adaptei ao regime de internato.
- Carga horária semanal muito “puxada”.
- Devido à quantidade de disciplinas e atividades.
- Devido à distância a ser percorrida até a instituição.
- Devido à(s) reprovação(es) que sofri.
- Devido à chance de ser reprovado(a), caso continuasse no curso.
- Devido à carga horária exigida para o estágio.
- Porque precisei trabalhar.
- Porque tive que dar assistência à família.
- Porque o curso era muito difícil.
- Por motivo de saúde.
- Desentendimento com servidor(es).
- Desentendimento com colega(s).
- Devido ao bullying sofrido.
- Devido às dificuldades financeiras para me manter na cidade.
- Devido à problemas relacionados à qualidade do curso e às atividades desenvolvidas na instituição. Especifique: _____
- Outro motivo: _____

12. Marque agora **outro(s) fator(es)** que também contribuiu(ram) para sua desistência do Curso de Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária, **além do fator principal** já indicado na questão anterior:

- Falta de afinidade com a formação técnica.
- Não me adaptei ao regime de internato.
- Carga horária semanal muito “puxada”.
- Devido à quantidade de disciplinas e atividades.
- Devido à distância a ser percorrida até a instituição.
- Devido à(s) reprovação(es).
- Devido à chance de ser reprovado(a), caso continuasse no curso.
- Devido à carga horária exigida para o estágio.
- Porque precisei trabalhar.
- Porque tive que dar assistência à família.
- Porque o curso era muito difícil.

- Por motivo de saúde.
- Desentendimento com servidor(es).
- Desentendimento com colega(s).
- Devido ao bullying.
- Devido às dificuldades financeiras para me manter na cidade.
- Devido à problemas relacionados à qualidade do curso e às atividades desenvolvidas na instituição. Especifique: _____
- Outro motivo: _____

Responda às questões 13 e 14 apenas se você concluiu o curso com aproveitamento:

13. Marque o(s) fator(es) que, na sua opinião, contribuiu(ram) para sua permanência e conclusão do Curso de Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária:

- Apoio familiar.
- Apoio e/ou intervenção por parte de um ou mais profissionais do campus (professores, pedagogos ou outros servidores).
- Apoio de amigos e colegas.
- Afinidade com a área da formação profissional.
- Possibilidade de inserção no mercado de trabalho.
- Melhores chances de aprovação em curso superior.
- Qualidade do ensino.
- Outro(s). Especificar: _____

14. Agora que já concluiu o Ensino Médio integrado, qual a sua situação no momento (**pode-se marcar mais de uma alternativa**)?

- Trabalhando na função/área da minha formação técnica.
- Trabalhando em função/área diferente da minha formação técnica.
- Cursando Ensino Superior em área afim (mesma área ou área semelhante) à minha formação técnica.
- Cursando Ensino Superior em área diferente da minha formação técnica.
- Preparando-me para concorrer ao Ensino Superior (cursinho ou similar).
- Nenhuma das alternativas acima.

GRUPO 2: CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E SITUAÇÃO DO GRUPO FAMILIAR

15. Você concluiu o Ensino Fundamental em?

- Escola pública.
- Parte em escola pública e parte em escola particular com bolsa
- Parte em escola pública e parte em escola particular sem bolsa
- Escola particular com bolsa
- Escola particular sem bolsa

Para as questões de 16 a 20, considere o período que você estava cursando o Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária, mesmo que tenha abandonado o curso.

16. Qual era sua condição de manutenção?

- Sustentado pelos meus pais
- Sustentado somente pelo meu pai
- Sustentado somente pela minha mãe
- Sustentado pelo avô e/ou avó
- Sustentado por outros parentes
- Conseguia me manter como bolsista
- Outros meios. Especifique: _____

17. Quem era responsável pela manutenção financeira da sua família?

- Meus pais
- Somente meu pai
- Somente minha mãe
- Avô/avó
- Irmão(ã/s)
- Outros parentes
- Eu era responsável pelo sustento da família.

18. No período em que cursava o Ensino Médio integrado, você morava:

- Sozinho(a)
- Com meus pais ou um dos pais
- Com os avós
- Em casa de familiares
- Em casa de amigos
- Em república
- Em pensão
- Na residência estudantil (internato)
- Outro. Especificar: _____

19. Qual a situação dos seus pais no período em que cursava o Ensino Médio integrado?

- Casados
- Separados/divorciados
- Pai falecido
- Mãe falecida
- Pai desconhecido
- Mãe desconhecida
- Não chegaram a viver juntos

20. Na maior parte do tempo, qual(is) foi(ram) seu(s) **principal(is)** meio(s) de locomoção para e do Campus Januária?

- Veículo próprio, meu ou da família.
- Bicicleta
- Ônibus

- Avô/ó(s)
 Outros. Especificar: _____

26. Quantos irmão você tem?

- Nenhum
 01 irmão/ã
 02 irmãos
 03 irmãos
 04 irmãos
 05 irmãos
 mais de 05 irmãos

27. Qual o maior nível de escolaridade do seu pai:

- Não frequentou a escola
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior
 Pós-Graduação (Especialização)
 Pós-Graduação (Mestrado e/ou Doutorado)
 Não sei dizer

28. Qual o maior nível de escolaridade da sua mãe:

- Não frequentou a escola
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior
 Pós-Graduação (Especialização)
 Pós-Graduação (Mestrado e/ou Doutorado)
 Não sei dizer

29. Em que seu **PAI** trabalha ou trabalhou, **na maior parte** da vida?

- Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
 Na indústria
 No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
 Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
 Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
 Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
 Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc).

- Não trabalha.
- Não sei.

30. Qual a posição de seu **PAI** neste trabalho, **na maior parte** do tempo?

- Gerente, administrador ou diretor de empresa privada.
- Funcionário público (federal, estadual, municipal), exercendo funções de direção/chefia.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.
- Empregado no setor privado, com carteira assinada.
- Funcionário público (federal, estadual ou municipal), sem exercer função de direção/chefia.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), sem posto de comando.
- Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.
- Trabalho por conta própria.
- Desempregado.
- Aposentado.
- Outra situação.

31. Em que sua **MÃE** trabalha ou trabalhou, **na maior parte** da vida?

- Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- Na indústria.
- No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- Como trabalhadora doméstica.
- Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- No lar.
- Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.).
- Não trabalha.
- Não sei.

32. Qual a posição de sua **MÃE** neste trabalho, **na maior parte** do tempo?

- Gerente, administradora ou diretora de empresa privada.
- Funcionária pública (federal, estadual, municipal), exercendo funções de direção/chefia.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando.
- Empregada no setor privado, com carteira assinada.
- Funcionária pública (federal, estadual ou municipal), sem exercer função de direção/chefia.
- Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), sem posto de comando.
- Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada.
- Trabalho por conta própria.
- Desempregada.

Auxílio direto do pai na realização das tarefas										
Auxílio direto de outro(s) familiar(es) na realização das tarefas										
Incentivo e motivação em relação aos estudos										
Contratação de serviço de reforço escolar										
Participação da mãe nas reuniões escolares										
Participação do pai nas reuniões escolares										
Participação de outro(s) familiar(es) nas reuniões escolares										
Participação da família em festas e eventos da escola										

37. Em relação ao ambiente de estudo na sua residência/república/internato (considere o período que você cursou o Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária, mesmo que tenha abandonado o curso):

- () Havia mesa e espaço adequados para estudo.
- () Havia acesso à computador de uso compartilhado com familiares ou colegas.
- () Possuía computador de uso individual.
- () Tinha acesso à internet.
- () O ambiente era silencioso.
- () O ambiente era bem iluminado.
- () Havia livros e revistas variados e à disposição.
- () Nenhuma das alternativas acima.

38. Em relação aos hábitos e oportunidades de estudo, marque a alternativa que melhor expressa sua situação durante o Ensino Médio integrado no IFNMG/Campus Januária, mesmo que tenha abandonado o curso:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre
Cumpria as tarefas escolares no prazo estipulado pelos professores				
Tinha horário específico para estudos diários em minha casa				
Estudava somente em véspera de prova				
Participava de grupo de estudos com outros colegas				
Frequentava a biblioteca do Campus para estudar				
Auxiliava outros colegas nos estudos				
Contava com outros colegas para me auxiliar nos estudos				
Mantinha o material escolar organizado				
Atuei como monitor de determinada disciplina				
Participava de monitorias de determinada(s) disciplina(s)				
Participei de Programa de Bolsa (científica, de extensão ou outro) remunerado				

Participei como voluntário de Programa de Iniciação científica, de extensão ou outro.				
Recebi auxílio estudantil				
Participei de viagens e/ou visitas técnicas				
Participei de eventos acadêmico-científicos e culturais				

39. Você já reprovou no Ensino Fundamental?

() Sim, nas séries iniciais (1º ao 5º ano)

() Sim, nas séries finais (6º ao 9º ano)

() nunca reprovei no Ensino Fundamental.

39.1: Caso tenha reprovado no Ensino Fundamental, indique quantas vezes: _____