

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE A
EVASÃO E A PERMANÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA – CÂMPUS
COLORADO DO OESTE

LUCIMAR DE FREITAS NOVAIS

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE A EVASÃO E A
PERMANÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE
RONDÔNIA – CÂMPUS COLORADO DO OESTE**

LUCIMAR DE FREITAS NOVAIS

Sob a Orientação da Professora
Lucília Augusta Lino de Paula

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Junho de 2014

630.7098111

N935e

T

Novais, Lucimar de Freitas, 1983-

Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste / Lucimar de Freitas Novais - 2014.

138 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 126-137.

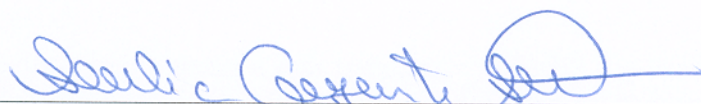
1. Ensino agrícola - Instituto Federal de Rondônia (Campus Colorado do Oeste) - Teses. 2. Ensino profissional - Instituto Federal de Rondônia (Campus Colorado do Oeste) - Teses. 3. Ensino técnico - Instituto Federal de Rondônia (Campus Colorado do Oeste) - Teses. 4. Fracasso escolar - Teses. 5. Evasão escolar - Teses. 6. Frequência escolar - Teses. I. Paula, Lucília Augusta Lino de, 1960-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

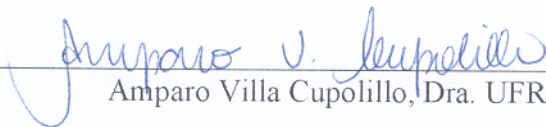
LUCIMAR DE FREITAS NOVAIS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/06/2014.



Lucilia Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ



Dayse Martins Hora, Dra. UCP/UNIRIO

DEDICATÓRIA

A todos que sonham com uma educação mais humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e livre arbítrio que me concedeu.

À minha mãe Fatima, que sempre foi minha orientadora de vida.

À minha família, que tanto amo.

Ao Gilson, que me deu amor e, generosamente, ajudou-me a tabular os dados.

À minha orientadora Lucília que, junto comigo, fez essa pesquisa acontecer.

Aos professores do programa que colaboraram com a minha aprendizagem, em especial, Ramofly, Rosa e Amparo.

Aos meus colegas de turma, que foram tão divertidos.

Aos que atribuíram importância a essa temática.

QUANDO OS TRABALHADORES PERDEREM A PACIÊNCIA

As pessoas comerão três vezes ao dia
E passearão de mãos dadas ao entardecer
A vida será livre e não a concorrência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Certas pessoas perderão seus cargos e empregos
O trabalho deixará de ser um meio de vida
As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

O mundo não terá fronteiras
Nem estados, nem militares para proteger estados
Nem estados para proteger militares prepotências
Quando os trabalhadores perderem a paciência

A pele será carícia e o corpo delícia
E os namorados farão amor não mercantil
Enquanto é a fome que vai virar indecência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Não terá governo nem direito sem justiça
Nem juízes, nem doutores em sapiência
Nem padres, nem excelências

Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca
Sem que o humano se oculte na aparência
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
“declaro vaga a presidência”!

(Mauro Iasi)

RESUMO

NOVAIS, Lucimar de Freitas. **Educação profissional: uma análise sobre a evasão e a permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste.** 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Esta pesquisa estuda o fenômeno da evasão nos cursos técnicos oferecidos pelo Câmpus Colorado do Oeste do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, observando os fatores que influenciam a permanência dos alunos frequentes e os motivos apontados por ex-alunos que não concluíram o curso. Para compreender como a evasão e a permanência se processa e é sentida pelos alunos, aplicamos um questionário aos alunos do terceiro ano e a ex-alunos não concluintes do curso técnico de nível médio. Encontramos, nos relatos dos alunos cursantes, sua visão sobre a escola. Os três principais motivos apontados por eles sobre o que colaborava para a permanência no curso foram: a motivação interna, o apoio dos pais e o relacionamento com os colegas. Os relatos dos alunos não concluintes do curso apontaram diversas causas, entre elas destacam-se a dificuldade de aprendizagem do conteúdo, que levou a reprovação em disciplinas, problemas de relacionamento na escola, questões de saúde e alguns casos de desinteresse. A problemática da evasão na educação profissional não é recente e, assim, como detectamos a partir do referencial teórico sobre a produção do fracasso escolar na educação brasileira, deve ser estudado com mais profundidade e alvo de políticas específicas, ações pedagógicas e administrativas, visando à sua superação. Nesta investigação, buscamos compreender os fatores que influenciam o fracasso e o sucesso escolar na instituição analisada, sendo que a complexidade do fenômeno investigado não permite análises simplistas.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Ensino técnico. Permanência.

ABSTRACT

NOVAIS, Lucimar de Freitas. **Vocational education: an analysis about the evasion and permanence in the technical in farm and Cattle Raising Course as part of Intermediate Education in IFRO - *Campus* Colorado do Oeste.** 2014. 139 f. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

This research studies the phenomenon of evasion in technical courses offered by Colorado do Oeste *Campus* of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, observing the factors that influence the permanence of students and frequent reasons given by former students who haven't completed the course. To understand how avoidance and permanence is performed and felt by students, we applied a questionnaire to third-year students and graduates not former students of mid-level technical course. We found in the reports of graduates students, their outlook about the school. The three main reasons given by them about what collaborated with them to stay the course were: internal motivation, parental support and peer relationships. Reports of non-graduating students of identified several causes, among which we highlight the difficulty of learning content, which led to failure in disciplines, relationship problems at school, health issues and some cases of disinterest. The problem of evasion in professional education isn't news and, so, as detected from the theoretical framework on the production of school failure in Brazilian education, should be studied in more depth and focus of specific policies, pedagogical and administrative actions, aimed at overcoming them. In this investigation, we sought to understand the factors that influence academic success and failure in the institution analyzed, and the complexity of the phenomenon under investigation doesn't allow simplistic analyzes.

Key words: School failure. Technical education. Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questionário Aplicado na Pesquisa sobre os Motivos da Evasão	50
Figura 2 - Mapa de Rondônia com Região de Influência dos Câmpus do IFRO.....	60
Figura 3 – Centro Urbano de Colorado do Oeste.....	62
Figura 4 - Mapa de Colorado do Oeste (RO).....	63
Figura 5 - Vista Aérea do Câmpus Colorado do Oeste	63
Figura 6 - Entrada do IFRO-CO.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Rendimento dos Técnicos Egressos.....	49
Gráfico 2: Ingressos e Formados em Técnico em Agropecuária (1995, 1996, 1997).....	68
Gráfico 3: Ingressos e Formados em Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária – Concomitante	69
Gráfico 4: Ingressos e Formados em Técnico Agrícola Habilitação Agricultura	69
Gráfico 5: Ingressos e Formados em Técnico Agrícola Habilitação Agroindústria - Concomitante	70
Gráfico 6: Ingressos e Formados em Técnico Agrícola Habilitação Zootecnia - Concomitante.....	71
Gráfico 7: Ingressos e Formados em Técnico Agrícola Integrado Habilitação Agropecuária (2005-2009)	71
Gráfico 8: Anos de Formação dos Ingressos de 2005	72
Gráfico 9: Anos de Formação dos Ingressos de 2006	72
Gráfico 10: Anos de Formação dos Ingressos de 2007	73
Gráfico 11: Anos de Formação dos Ingressos de 2008.	73
Gráfico 12: Anos de Formação dos Ingressos de 2009	73
Gráfico 13: Ingressos e Formados em Técnico em Agropecuária (2010 e 2011).....	75
Gráfico 14 - Políticas Afirmativas.....	87
Gráfico 15 - Local de Residência dos Alunos	87
Gráfico 16- Sistema de Permanência na Escola	88
Gráfico 17 – Renda Familiar	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção Agropecuária de Rondônia	64
Quadro 2: Relação de Cursos Técnicos de Nível Médio – Câmpus Colorado do Oeste	65
Quadro 3: Situação dos Alunos no Final de 2013.	74
Quadro 4: Resumo de Ingressos e Formandos	75
Quadro 5: Objetivos - PPC de 2010	77
Quadro 6: Perfil do Egresso - PPC de 2010	78
Quadro 7: Objetivos Geral e Específicos - PPC 2011 e 2012	79
Quadro 8: Perfil de Egresso - PPC 2011 e 2012	80
Quadro 9: Serviços e Políticas de Permanência - PPC de 2010	81
Quadro 10: Coordenação de Assistência ao Educando /Serviços – PPC 2011 e 2012	82
Quadro 11: NAPNE - PPC de 2011 e 2012	82
Quadro 12: Escolarização dos Pais	89
Quadro 13 – Relatos: Sugestões/ Reclamações sobre a Formação Técnica	93
Quadro 14 – Relato: Sugestões/Reclamações sobre a Gestão e Expansão de Vagas	94
Quadro 15 – Relatos: Sugestões/Reclamações com Foco na Aprendizagem	95
Quadro 16 – Relatos: Sugestões/Reclamações sobre a Relação com os Servidores	96
Quadro 17 – Relatos: Agradecimento pela Formação	97
Quadro 18 – Fatores que Facilitam a Permanência	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA.....	4
2.1 Educação Profissional no Brasil: dos primórdios aos anos 1960.....	4
2.2 A Educação Profissional no Brasil Durante o Regime Militar	13
2.3 A Reforma da Educação Profissional no Brasil	20
3 FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO: FENÔMENOS RECORRENTES.....	33
3.1 Fracasso Escolar: algumas explicações e discursos	33
3.2 O Fracasso Escolar e as Camadas Populares	41
3.3 O Fenômeno da Evasão na Educação Profissional	47
3.4 PPGEA e o Estudo da Evasão na Educação Profissional.....	52
4 O FENÔMENO DA EVASÃO NO IFRO – CÂMPUS COLORADO DO OESTE	58
4.1 O IFRO e o Câmpus Colorado do Oeste: o locus da investigação.....	58
4.2 Pesquisas Desenvolvidas pelo PPGEA no Câmpus Colorado do Oeste.	66
4.3 A Evasão no IFRO-Câmpus Colorado do Oeste: um fenômeno antigo.....	67
4.4 Reformulações Curriculares: O Curso Técnico em Agropecuária Integrado	76
4.5 Algumas Considerações sobre a Metodologia Utilizada.....	84
5 EVASÃO E PERMANÊNCIA: A VISÃO DOS ALUNOS	85
5.1 Perfil do Aluno de Terceiro Ano.....	85
5.2 A Visão dos Alunos do Terceiro Ano sobre a Escola	90
5.3 A Visão dos Alunos Transferidos e Evadidos.....	101
5.4 Fracasso Escolar e a Busca de Referenciais.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o estudo desenvolvido sobre fenômeno da evasão nos cursos técnicos oferecidos pelo Câmpus¹ Colorado do Oeste do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, observando os fatores sociais e econômicos, pedagógicos e no cotidiano que influenciam a permanência e a evasão dos alunos matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, objeto desta investigação. Assim ao levantarmos os dados, buscamos compreender os fatores que influenciam o fracasso e o sucesso escolar na instituição analisada. Sabemos que o desafio de melhorar a qualidade do ensino e da educação passa pela garantia da permanência com aprendizagem significativa e perspectivas profissional e social para depois da conclusão, envolvendo o mundo do trabalho e posturas de cidadania. Há nesse cenário um desafio a ser superado pela escola, que nos leva a pensar no papel da educação, marcada pela especificidade da educação profissional agrícola e da região em que o Câmpus está inserido.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, Câmpus Colorado do Oeste, doravante denominado IFRO-CO, é uma instituição cuja origem foi a Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste, criada em 1993, e a primeira instituição federal de educação técnica profissional de Rondônia. Com a expansão de toda a rede de educação profissional, a partir da criação dos Institutos Federais (IFs) e do aumento de cursos e vagas, o Câmpus de Colorado do Oeste também se expandiu. Dados sobre o Câmpus nos informam que há um elevado percentual de não concluintes, pois entre os que ingressaram apenas 47% colaram grau, isto é, menos da metade dos alunos matriculados concluem o curso.

O levantamento dos índices de alunos que concluem o curso Técnico em Agropecuária no IFRO - Câmpus Colorado do Oeste nos levou a pensar nos fatores que contribuem para a evasão e para a permanência, e nos conduziu às reflexões sobre que ações poderiam contribuir para uma formação integrada, vislumbrada nas orientações pedagógicas encontradas na literatura sobre o tema.

Seguimos nessa perspectiva e buscamos o aporte de literaturas sobre o fracasso escolar, o fenômeno da evasão e, mais especificamente, sobre a educação profissional agrícola. Encontramos, então, na literatura a situação histórica da evasão e do fracasso escolar no Brasil, marcada por elevados índices de exclusão educacional e social da maioria da população. Buscamos ainda orientações para a construção de uma educação com qualidade capaz de promover o sucesso escolar dos novos estratos populacionais que adentram agora as instituições da rede técnica federal, em processo de franca expansão de vagas.

Temos, dessa forma, como problema central que direciona esta pesquisa, a questão: O que colabora para a produção do fracasso escolar na educação profissional e qual caminho seguir para superá-lo?

Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar a produção do fracasso escolar e analisar a formação oferecida a partir das concepções dos alunos Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRO Câmpus Colorado do Oeste. Como objetivos específicos, estabelecemos: (a) Contextualizar o histórico da educação profissional no cenário da educação brasileira; (b) Sistematizar os dados sobre a evasão e a permanência no IFRO-CO para compor o índice de alunos concluintes e não concluintes nos cursos técnicos da instituição; (c) Identificar fatores vivenciados no processo escolar a partir da visão dos alunos, que apontem um retrato da formação oferecida; (d) Levantar aspectos que

¹ O termo Câmpus é utilizado tanto para a forma singular quanto para o plural em substituição aos termos latinos 'campus' e 'campi', respectivamente.

contribuem para o processo de evasão a partir da perspectiva dos alunos que não concluíram o curso; (e) Compreender possíveis alternativas que rompam com a produção do fracasso escolar.

Para consecução desses objetivos, estabelecemos como metodologia da investigação o levantamento de dados a partir da aplicação de instrumentos – questionários e entrevistas – tanto com os alunos concluintes quanto com os alunos que não concluíram, visando traçar um perfil do aluno que frequenta o curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, os fatores que motivam sua permanência ou saída da instituição.

Assim, para compreender o contexto que leva os alunos a não concluírem a escolarização, selecionamos a obra de Maria Helena de Souza Pato (1990), sobre o fracasso escolar, que nos ajudou a pensar as condições da educação oferecida à população, dentro da lógica da estrutura capitalista. O estudo sobre a educação profissional, ao longo da história, somado ao estudo do fracasso escolar, ajudou-nos a compreender as raízes ideológicas que sustentam o ensino oferecido nessa modalidade. Apesar de não ser esse o objetivo deste estudo, acreditamos que ele pode contribuir apontando para uma discussão sobre o fenômeno do fracasso escolar na instituição investigada e, quem sabe, apontar estratégias que melhorem as condições de permanência dos alunos, a partir da realidade local do Câmpus Colorado do Oeste.

A escolha do tema se justifica por considerar a evasão um problema grave que merece discussão e aprofundamento. As condições de permanência, ofertadas ao aluno até a conclusão do curso, devem assegurar a aprendizagem significativa e socialmente efetiva. Assim, estudar os fatores que podem dificultar ou favorecer a permanência na escola até a conclusão do curso pode ser um mecanismo de avaliação da realidade da educação profissional agrícola. Desse modo, julgamos que este estudo poderá nos ajudar a compreender as falhas nesse processo e propor melhorias na garantia de uma oferta de qualidade. O direito à educação não se limita a garantir o acesso à escolarização, mas também a assegurar a permanência com efetiva aprendizagem até a conclusão do curso. O fracasso escolar tem condenado muitos indivíduos a ficarem às margens do ensino formal, a sofrerem limitações diante das oportunidades no trabalho e cultura. A partir desse contexto o estudo sobre o fracasso escolar ocorrido no IFRO-CO, pode ser um instrumento importante no debate da educação profissional, embora a instituição tenha apenas 20 anos, podemos encontrar várias relações que reproduzem a lógica dominante, encontrada em debates sobre a educação profissional que elucidam algumas contradições no processo de escolarização.

Outro fator que colaborou para a escolha do tema foi ter atuado por três anos em setores de gestão pedagógica no Câmpus de Colorado do Oeste, o que favoreceu meu envolvimento com a problemática. Como servidora, ficava incomodada com a quantidade de alunos que desistiram do curso e, principalmente, com a aparente naturalidade e conformismo presente na comunidade escolar. O fracasso escolar, em especial nos cursos técnicos da rede federal, nosso objeto de investigação, tem um custo alto para o aluno e para a sociedade, afinal existe um investimento que deveria conduzir esse aluno a uma melhoria em sua qualidade de vida e maiores oportunidades de trabalho e renda.

Tendo em vista minha origem social, identifico-me com os alunos, pois também venho das classes populares. Meus pais migraram para a zona rural de Rondônia, na década de 70 e, mais tarde, visando ao maior acesso à educação para as filhas, foram residir em uma pequena cidade. Essa é uma trajetória comum aos jovens matriculados no IFRO, que possuem também anseios de melhoria da qualidade de vida através do acesso a uma educação de melhor qualidade, ofertada pela rede federal.

O entendimento construído formalmente pela pesquisadora desde que passou a ter contato com as questões da educação, quando iniciou a graduação em Pedagogia, foi ampliado potencialmente com o respaldo das leituras realizadas, em especial, ao longo do

curso de Mestrado em Educação Agrícola e na elaboração desta dissertação. Então, a partir da formação em educação, a atuação em cargos de gestão e como docente no IFRO, trabalhando com a disciplina de ‘Desenvolvimento Interpessoal’ no nível médio por dois anos e no nível superior na licenciatura com disciplinas Pedagógicas, acrescidas da possibilidade de estudar profundamente as implicações da temática do fracasso escolar na educação profissional, possibilitou ampliar o conhecimento sobre a realidade e contradições da escola, em especial, a efetivação ou negação do direito de aprender, tendo em vista debatê-la divulgá-la no campo científico e institucional.

Para a apresentação do estudo realizado e suas conclusões, dividimos esta dissertação em quatro capítulos, sendo o primeiro a revisão da literatura contextualização histórica e política da educação profissional. O segundo capítulo trata da temática do fracasso escolar no Brasil e na educação profissional. No terceiro capítulo, apresentamos os dados e analisamos o fenômeno da evasão no IFRO-CO. No quarto e último capítulo, apresentamos a visão dos alunos concluintes e evadidos sobre os fatores que favorecem a permanência e os motivos da evasão. Finalmente, as considerações finais expõem os resultados, sempre parciais e provisórios, do estudo apontando para a sua continuidade.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA

Visando ampliar a compreensão do tema e favorecer a análise sobre a evasão no curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio, foram realizadas revisões de literatura, que ajudaram a nortear o trabalho possibilitando a compreensão, análise e discussão dos dados coletados, bem como contextualizar a problemática do fracasso e da evasão escolar ao longo da história da educação profissional no país, assim como a criação das instituições dedicadas à educação profissional, em especial, o Instituto Federal de Rondônia Câmpus Colorado do Oeste.

Dentre os diversos autores a que recorremos para compreender a história do ensino profissional, destacamos Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, entre outros, que em diversos textos orientaram essa discussão, além dos documentos oficiais, legislação e demais autores que abordam a história da educação no Brasil como Dermeval Saviani (2007, 2008), Nelson Piletti e Claudino Piletti (1995) e Maria Luiza Ribeiro (2001) entre outros. Pensando então na problemática do fracasso escolar, utilizamos a obra clássica de Maria Helena Souza Patto (1990) e no estudo sobre a educação da rede federal encontramos respaldo nos trabalhos de Carlos Winckler e Salvatore Santagada (2012), Rosemary Dore e Ana Lucher (2011a;2011b), e em diversas dissertações desenvolvidas no PPGA, além de documentos da SETEC/MEC e do IFRO - Câmpus Colorado do Oeste.

Algumas concepções sobre neoliberalismo, educação dual e currículo integrado ajudam a configurar a revisão histórica do trabalho desenvolvido. Cabe também destacar que outros autores colaboraram para a realização deste estudo e estão presentes nas discussões apresentadas. Neste capítulo apresentamos essa contextualização histórica da educação profissional no Brasil, e a legislação educacional pertinente, dividida em três momentos: dos primórdios até os anos 1960, no período do regime militar e, finalmente, a reforma da educação profissional iniciada nos anos 90.

2.1 Educação Profissional no Brasil: dos primórdios aos anos 1960

As primeiras iniciativas de oferta de educação no Brasil começam em 1549, junto com o início do processo de colonização e a chegada dos jesuítas, juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza, o padre Manoel de Nóbrega trouxe uma proposta que conjugava a conversão dos índios ao ensino da leitura e da escrita. Esse projeto de alfabetização foi direcionado, segundo Ribeiro (2001), à catequização, em consonância com as políticas de colonização da Coroa Portuguesa. Demerval Saviani (2007) descreve a proposta curricular dos jesuítas, empregada no Brasil colonial:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para indígena); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. (SAVIANI, 2007, p.43).

No entanto, essa proposta logo foi substituída pela *Ratio Studiorum*, programa organizado pela Companhia de Jesus. Saviani (2007) destaca que a nova proposta não previa a alfabetização das crianças indígenas, às quais se destinavam apenas a catequese e a

preparação para o trabalho, e passou a priorizar a formação das elites locais, com o ensino ofertado nos Colégios Jesuítas aos filhos dos colonos. O currículo abrangia cinco classes, sendo: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. Além das “aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: Letras, Filosofia e Ciências de nível secundário e o curso de Teologia e Ciências Sagradas de nível superior” (PILETTI; PILETTI, 1995, p.167).

Vale ressaltar que outras ordens religiosas estiveram em terras brasileiras e usaram a técnica de unir a catequese e a instrução, mas o predomínio educacional na Colônia era dos jesuítas. Saviani (2007, p. 40) retrata que os franciscanos “constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internato, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios”.

O Ministério da Educação, ao comemorar o centenário da educação profissional da rede federal, reconhece que a formação do trabalhador no Brasil, começou a ser feita com os indígenas e escravos, que foram os primeiros aprendizes de ofício. (BRASIL, [2009?]). Casimiro (2009) nos apresenta que o trabalho servil era algo considerado desonroso e causava aversão no homem branco, portanto o ensino (ou treinamento) das tarefas de ofícios era restrito aos índios e mestiços a que se acrescia o catecismo para o batismo, e noções rudimentares para ler, escrever e contar. A autora menciona ainda que há relatos de pedagogias para tratar da educação/evangelização dos negros. Também foram realizadas campanhas pela humanização da escravidão, e elaboração de leis canônicas que garantissem tanto a evangelização dos escravos negros, como as normas que deveriam direcionar o seu trato pelos senhores.

Com relação ao ensino de iniciativa religiosa, durante duzentos anos, permaneceu até que Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas, acusando-lhes de se oporem ao controle exercido pela Coroa de Portugal. Não se era contra ao ensino oferecido, mas “queriam anular o poder que os seguidores de Inácio Loyola exerciam no mundo secular e repor o poder absoluto da monarquia portuguesa” (PATTO, 2007, p.17). No entanto, o ensino instituído por Pombal não contava com estrutura física nem pedagógica, sendo que o aniquilamento do sistema organizado pela companhia de Jesus deixou a colônia sem qualquer iniciativa oficial de ensino, por 13 anos, até a instituição das aulas régias, cuja marca era a dispersão e desorganização (PILETTI & PILETTI, 1995).

Dessa forma, a reforma pombalina carecia de sistematização, frequência definida, professores suficientes e qualificados, que na prática significou a desresponsabilização do poder central com a educação popular. Para Saviani (2007, p.41), a expulsão dos jesuítas provocou “a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”.

Cabe destacar, que no final do século XVIII, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, foram criadas casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado que era destinado aos filhos de empregados brancos (BRASIL, [2009?]). Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizes de Ofício nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, inclusive presidiários, mas que tivessem condição de produzir.

Apenas no século XIX, com a vinda da família em real portuguesa para o Brasil, em 1808, alguns investimentos, os primeiros, foram feitos no ensino técnico e superior, ainda que tímidos e insuficientes. Foram criados cursos, de nível superior, na Academia Real da Marinha (1808), na Academia Real Militar (1810), na Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e a Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) para atender às necessidades de defesa militar do reino e formar a elite dirigente do país.

No ensino profissional, o príncipe-regente D. João VI criou Colégio das Fábricas, revogando o Alvará 05.01.1785, que proibia a existência de fábricas, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindo de Portugal (BRASIL, [2009?]).

Segundo Piletti e Piletti (1995), foram poucas as ações relacionadas ao ensino primário, como a criação de uma escola no Rio de Janeiro em 1823, utilizando o método Lancaster, que consistia em um professor para a escola, e os alunos que detivessem um conhecimento maior seriam monitores auxiliando outros alunos. Em 1824, a primeira Constituição brasileira estabeleceu no artigo 179, a gratuidade ao ensino primário a todos os cidadãos, mas foi omissa quanto à responsabilidade da oferta e seu financiamento. Em 1827, uma lei determinou que fossem criadas escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugarejos para as meninas, entretanto essa lei não foi cumprida. Segundo Patto (1990), o Estado monárquico procurou garantir aos mais ricos o diploma (ensino médio e superior) para que pudessem assumir os altos cargos públicos, as profissões liberais e o prestígio social requerido à época.

Contudo, de acordo com Mont'Alvão (2008):

[...] em nome dos princípios liberais e democráticos, são redigidos planos visando à nova política no campo da instrução popular, mas, na prática, pouco se concretiza. Com o Ato Adicional de 1834 houve a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província, numa tentativa de solucionar que eram centralizadas pela coroa anterior. Começa-se a ter uma preocupação com o ensino básico, continuando o poder central responsável pelo ensino superior. Tal medida tão pouco alterou o quadro do ensino elementar, pois a verba destinada às províncias para custeio da instrução pública era ínfima, insuficiente para fazer frente a tais responsabilidades. (MONT'ALVÃO, 2008, p.6)

Com uma sociedade baseada em latifúndio, monocultura e escravidão, a realidade brasileira era esquecida pelos intelectuais que se interessavam por moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa, porém de forma alienada e descontextualizada. Segundo Patto (1990, p.55), era evidente a disparidade entre a “sociedade brasileira, escravista e os ideais do liberalismo”.

Rebello (2008) aborda ainda que, na década de 40 do século XIX, foram construídas Casas de Educandos e Artífices, nas capitais, para atender os menores abandonados, com objetivo de diminuir a criminalidade e a vagabundagem. Considerando essa educação com traço assistencialista, voltada para a preparação do exercício profissional, Eunice Trein e Maria Ciavata (2006) comentam:

[...] desde o início da organização de instituições profissionalizantes, a ausência de preocupação efetiva com a mão de obra qualificada. Dentro do princípio de evitar ideias contestadoras da ordem, há iniciativas do governo federal, dos estados e de instituições particulares tendo em vista oferecer às classes populares preparação para o trabalho. (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 106)

Segundo Piletti e Piletti (1995), em 1864, o ensino de uma forma geral continuava a não ter uma sistematização, faltava investimento econômico e humano. No ensino profissional, existiam “apenas 116 alunos matriculados no ensino técnico: 53 no Instituto Comercial do Rio de Janeiro, 25 no Curso Comercial de Pernambuco, catorze na Escola de Agricultura do Pará e catorze na Escola de Agricultura do Maranhão” (AZEVEDO, 1971, p.582-3 apud PILETTI; PILETTI, 1995 p.179).

Patto (2007) avalia o entendimento sobre o ensino profissional oferecido no século XIX, no Brasil:

Na “instrução das massas” a escola profissional era tida por intelectuais do Império como instituição perfeita para fechar a porta “as ideias de revolução e mudança de governo e dirigir as ideias do povo para as fontes de trabalho agrícola, industrial e comercial” no preparo das elites, a educação para o trabalho seria recurso poderoso para distanciar os alunos de “teorias e perigosas utopias” (PATTO, 2007, p. 247).

O regime republicano, adotado a partir de 1889, não muda o quadro educacional do país de forma significativa nas suas primeiras décadas, pois menos de 3% da população frequentava a escola e 90% era analfabeta quando proclamado a República (PATTO, 1990). Entretanto, os imigrantes europeus, que vieram para substituir mão de obra escrava, trazem novas demandas e ideias sociais contribuindo para a organização sindical. Começa então a se configurar uma classe de operários inédita, no país com reivindicações dos trabalhadores por “ensino popular, laico e profissional”. (SAVIANI, 2007, p. 182)

Do período de 1868 até a abolição da escravatura e a proclamação da República as discussões das elites se desenrolavam sobre a substituição de mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo a educação a formação do novo trabalhador, com a criação de escolas agrícolas, evitando prejuízos ao proprietário das terras (SAVIANI, 2007). Patto (1990) ressalta que, de 1889 a 1930, período de vigência de uma república oligárquica que, embora os princípios justificados fossem de natureza democrática-liberal, a política tinha um caráter autoritário e elitista, da mesma forma que ocorrera no império.

Os primeiros anos da República são conflituosos e, a partir de 1904, instaura-se um pacto político das elites regionais, capitaneadas pelos cafeicultores paulistas e pecuaristas mineiros, conhecida como República café com leite.

Inicia-se uma maior preocupação com a educação profissional, destinada aos ‘desvalidos da sorte’. Temos, em 1906, a criação de escolas profissionais no Rio de Janeiro, sendo três para o ensino de ofícios e uma para a aprendizagem agrícola. Em 1909, Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando em diferentes unidades federativas “dezenove Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. (BRASIL, [2009?])

O Decreto 7.566/1909, considerado hoje pelo Ministério da Educação como o marco de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, aponta para a necessidade de formação técnica para as classes trabalhadoras:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, 1909)

De acordo com Trein e Ciavatta (2006), com o objetivo de dar hábito de trabalho proficuo aos filhos dos trabalhadores:

Ensinavam-se nas escolas marcenaria, sapataria, alfaiataria e, em número menor de escolas, carpintaria, ferraria, funilaria, selaria, encadernação ou, ainda, mecânica, tornearia, eletricidade. O preparo intelectual adviria das aulas do curso primário e de desenho, que eram responsabilidade do

professor; a prática era feita nas oficinas e cabia ao mestre. (TREIN & CIAVATTA, 2006, p. 106)

Em 1918, os patronatos agrícolas foram criados pelo Decreto 12.893 de 28 de fevereiro, destinados a ministrar além da instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desfavorecidos. Associava-se a preocupação com o desenvolvimento do país, em especial na área agrícola, ao assistencialismo com a infância desvalida:

Considerando, finalmente, ser ao mesmo tempo obra de previsão social e economica empregar na formação do gremio rural, donde ha de promanar o engrandecimento real futuro do paiz, os menores abandonados ou sem meios de subsistencia por falta de ocupação legitima (BRASIL, 1918).

Segundo Mont'Alvão (2008), no oferecimento do curso primário e profissional de forma simultâneas aos menores desvalidos, era exigido que esses trabalhassem nos diversos setores do Patronato.

Na década de 1920, tem início uma crescente urbanização e industrialização no país e a burguesia industrial incorpora as orientações fordistas e começam a despontar grandes discussões sobre a educação brasileira, que vão influenciar os ciclos das reformas de ensino em diversos estados da federação.

Os educadores que participavam dos debates e discussões nutriam um grande entusiasmo pela educação: acreditavam que através dela poderiam modificar a própria sociedade. Por isso, em primeiro lugar seria necessário montar um moderno e eficiente sistema de educação, em que caberia ao governo federal a responsabilidade fundamental. (PILETTI; PILETTI, 1995, p. 196)

Assim, segundo Patto (1990), ao serem evocados os princípios liberais, o movimento de renovação educacional despertou o sonho da sociedade igualitária, e conseguiu adesão da classe operária. Pequenos comerciantes e funcionários públicos e segmentos da elite empresarial passam a atribuir à educação um papel importante para o desenvolvimento socioeconômico do país. Assim, a par desse movimento, os anos 20 de efervescência política e cultural evidenciada pelos movimentos como a revolta dos tenentes, a Semana de Arte Moderna, a coluna Prestes e a criação do Partido Comunista. A década termina com a Revolução de 1930.

Insatisfeitos com seu alijamento dos processos decisórios, setores das classes dominantes começam a organizar-se em partidos políticos com objetivo de se oporem às manobras situacionais [...] A intenção de “republicanizar a República” assumiu várias formas, entre as quais os movimentos nacionais, o tenentismo, o modernismo e o entusiasmo pela educação. (PATTO, 1990, p.57)

Frigotto (2006) tece análises, com bases em teóricos marxistas, sobre esse período, dizendo que as crises conjunturais ocorridas por essa mudança entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante a processos de rearticulação do poder da classe burguesa, realizando estrategicamente a conciliação de interesses entre os denominados arcaico e moderno, fazendo com que elas se potencializem.

Na década de 1930, o Brasil é caracterizado por mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais importantes, paulatinamente deixando de ser pré-capitalista e agrário-

comercial para ser urbano-industrial. Temos o aumento e diversificação da classe média, que busca uma posição mais elevada através da escolarização (MONT'ALVÃO, 2008).

Como reflexo da Revolução de 1930, “alguns dos reformadores da década anterior ocupando alguns cargos na administração do ensino, procuraram, então colocar em prática as ideias que defendiam” (PILETTI; PILETTI, 1995, p. 206). Cabe destacar, que a taxa de analfabetos no país era de 75%, o que configura um imenso atraso em termos educacionais, e que a exclusão do sistema de ensino era a regra, e que educação ainda era um privilégio. (PATTO, 1990, p. 56).

Em novembro de 1930, ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, um marco na assunção da responsabilidade do Poder Central com a educação nacional. Em 1931, as reformas do ensino instituídas por Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação, reformulam a estrutura do ensino secundário e instituem as Universidades no país, pela aglutinação de escolas e cursos superiores isolados, atendendo às demandas das elites.

Patto (1988) diz que, nos artigos e ensaios de autoria de educadores brasileiros escolanovistas, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, cabe à escola promover a mudança social. Esses autores, que ficaram conhecidos como os pioneiros da educação nova, comungam da crença de que, numa sociedade capitalista e democrática, a igualdade de oportunidades é real ou pelo menos possível, e a escola é o lugar, supostamente, privilegiado de identificação dos mais aptos, independente da origem social.

Inconformados com as desigualdades sociais flagrantes existentes no país, muitos desses autores dedicaram-se com afinco e tentativas de diagnosticar a situação do ensino público e de proporcionar soluções – entre as quais estão incluídas reformas educacionais de grande porte – que colocassem a escola à altura de sua missão histórica que acreditavam redentora. (PATTO, 1988, p.73).

Em 1932, os chamados profissionais da educação, grupo heterogêneo de intelectuais, políticos e educadores, a maioria de tendência liberal, divulgam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dedicado ao Governo e ao povo brasileiro, como forma de reação ao elitismo e à limitação da Reforma Francisco Campos ocorrida no ano anterior. O documento tenta influenciar as diretrizes governamentais, constituindo-se em uma declaração de princípios em prol da definição de uma política e filosofia da educação afinada com as novas demandas sociais: uma nova educação para a sociedade moderna, urbana e industrial, em bases democráticas, condizente com “os ideais da revolução de 30”. O Manifesto parte de uma análise da realidade educacional do país, propõe uma reforma global do ensino e indica diretrizes para a elaboração de um plano nacional de educação, em todos os níveis e aspectos do ensino, clamando pela defesa, democratização e ampliação do acesso à escola pública, gratuita, obrigatória, laica, da coeducação dos sexos, como defendia o ideário do escolanovismo (RIBEIRO, 2001).

Em 1934, a Inspetoria do Ensino Profissional é transformada em Superintendência do Ensino Industrial que, ao considerar que as indústrias tinham evoluído, realizou adaptações no ensino diversificando as escolas federais de ensino profissional técnico, estabelecimentos de ensino industrial, escolas federais de ensino industrial, institutos profissionais da União e escolas industriais. (TREIN; CIAVATTA, 2006).

A Constituição de 1934, a primeira efetivamente preocupada com a educação é considerada a mais avançada em matéria educacional, até a edição da Carta de 1988 (se comparada às constituições federais de 1824, 1891, 1937, 1946 e 1967). A carta de 1934 prevê o ensino primário obrigatório e totalmente gratuito e, a partir daí, esse princípio esteve sempre previsto nas Constituições, ainda que nem sempre assegurado. Ela ainda incumbe a União de fixar o Plano Nacional de Educação, garante o funcionamento de uma rede de

ensino público, a fiscalização e regulamentação das instituições de ensino público e particular, prevê o concurso público obrigatório para o magistério e o financiamento da educação (10% do orçamento anual da União e 20% dos Estados e dotações para o ensino rural), contemplando alguns princípios defendidos pelo Manifesto dos Pioneiros. Entretanto, essa constituição não chegou a ser aplicada, devido ao Golpe do Estado Novo, em 1937, que abafa os debates educacionais e silencia a oposição, que instituiu uma nova Constituição. (RIBEIRO, 2001)

Sob a ditadura do Estado Novo, a Constituição de 1937, de cunho autoritário e conservador, instaura um novo “reordenamento” político-jurídico da República. A Carta de 37 abandona as tendências democratizantes da constituição de 34 e desresponsabiliza o Estado de manter e expandir a educação pública, omite-se quanto à dotação orçamentária, ao financiamento da educação e a exigência de concurso público para o magistério, fere o princípio da gratuidade do ensino público e institucionaliza a dualidade do ensino, separando o ensino secundário e o ensino profissionalizante, constituindo-se em uma vitória dos setores conservadores e um retrocesso na política educacional. (RIBEIRO, 2001; PILETTI, PILETTI, 1995)

A Constituição de 1937, no artigo 129, destinou o ensino técnico às classes menos favorecidas e através da Lei 378 de 13 de janeiro, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus profissionais, enfatiza o perfil assistencialista da educação profissional. Segundo o Artigo 37 da Lei 378/37:

A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Paragraphe unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz. (BRASIL, 1937)

Alguns anos depois, a Lei 4.127/42 transforma os Liceus em uma Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial e prevê que será constituída por escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Passando a oferecer formação profissional equivalente ao secundário podendo os egressos ingressarem no ensino superior em áreas equivalente à da sua formação (BRASIL, 1942).

Para Ramon de Oliveira (2009):

A crítica a esta dualidade assenta-se na constatação de que o modelo educacional estrutura-se, por um lado, a partir de um academicismo elitista e descomprometido - para não dizer, indiferente - às ocorrências no mundo do trabalho e, por outro lado, mas dentro da mesma lógica, pela instauração de práticas de formação profissional, pautadas pelo esvaziamento de conteúdos indispensáveis à formação geral e humanista, objetivando uma formação imediata dos educandos para o mercado de trabalho. (OLIVEIRA R., 2009, p.145)

Segundo Bremer & Kuenzer (2012) com o advento da industrialização, o ensino profissional foi organizado com objetivo de produzir mão de obra especializada para a indústria nascente.

A escola se constitui como um espaço de saber teórico divorciado da práxis. A escola é fruto dessa prática fragmentada e, assim, expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Assim é que a dualidade estrutural se manifesta inequivocamente nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, com base nas formas de divisão social e técnica do trabalho. À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas e, sim, a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter por meio da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura. Já no âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 300).

Na análise de Kuenzer e Grabowski (2006) sobre a dualidade do ensino, os autores nos apresentam que o conhecimento tecnológico, embora organicamente vinculado ao trabalho, não foi democratizado, porque se destinava à formação de nível superior.

No cenário social, havia um grande contingente de trabalhadores da zona rural atraídos pela industrialização que estava concentrada nas cidades grandes. Mas a indústria necessitava de um pessoal mais qualificado, principalmente para os setores de transformação, metalurgia, siderurgia, eletricidade, manufatura dentre outros, estabelecendo uma articulação entre governo e classe empresarial (TREIN; CIAVATTA, 2006).

Assim, durante Estado Novo (1937 a 1945), uma série de decretos-leis, conhecidos como Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do ensino, estrutura a dualidade do ensino, e forma elitista e conservadora, implementaram um sistema educacional (PILETTI, PILETTI, 1995; RIBEIRO, 1995). Sendo os decretos:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organizou o ensino industrial;
- Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, instituiu o SENAI;
- Decreto-lei n.4.127 de 25 de fevereiro de 1942, estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial;
- Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, reformou o ensino comercial.

Em 1946, já no fim do Estado Novo, durante o Governo Provisório, tivemos os seguintes decretos:

- Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino primário em nível nacional incluindo o supletivo para adolescentes acima de 13 anos;
- Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino normal;
- Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criou o SENAC entre outras providências;
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Apesar do cunho elitista e conservador e do dualismo educacional que marcou a Reforma Capanema, esta instituiu, ainda que de forma autoritária, um sistema nacional de ensino, antes inexistente (PILETTI, PILETTI, 1995; RIBEIRO, 2001).

Em 1945, com o fim da ditadura do Estado Novo e processo de redemocratização do país, retomam-se os debates para a edição de uma nova carta constitucional. A Constituição de 1946 reafirmou no plano legal a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, com duração de 5 anos, e indicou a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujos trabalhos são iniciados em 1948, mas foi promulgada apenas em 1961. A longa discussão sobre a LDBEN ampliou o debate pedagógico opondo liberais e conservadores, principalmente no que tange ao financiamento da educação.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de acordo com Rebello (2008, p. 15), “sepultou a dualidade entre os desvalidos da sorte e elites condutoras”, pelo menos no aspecto formal, de acesso ao ensino superior, pois anteriormente os egressos dos cursos profissionalizantes apenas poderiam ingressar em determinados cursos superiores, associados ao seu campo de formação. A primeira LDB brasileira não chegou a ser implementada integralmente devido ao Golpe Militar ocorrido dois anos depois.

Entre os anos de 1946 e 1964, o país modernizou-se aceleradamente ampliando as demandas educacionais da população, cada vez mais urbana, e necessidade de mão de obra técnica cada vez mais preparada para o crescente setor industrial. Frigotto (2006), sobre esse período, tece a seguinte análise:

Os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados e em simbiose com os setores atrasados. Assim, o atraso da época na agricultura, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, uma ampliação ou inchaço do setor terciário com baixo custo e alta exploração da mão de obra foram funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda. (FRIGOTTO, 2006, p. 30)

Assim, na segunda metade da década de 50 e início dos anos 60, com o acirramento dos conflitos ideológicos e dos movimentos organizados de trabalhadores e estudantes, dos partidos e sindicatos, houve um aumento da demanda por educação popular, principalmente associada à conscientização política, difundida em campanhas e movimentos (principalmente Movimento de Educação de Base e Movimento de Alfabetização de Adultos capitaneado por Paulo Freire). Em 1959, as escolas técnicas e industriais ganharam a autonomia didática e de gestão, intensificando a formação de técnicos diante da aceleração do processo de Industrialização. (BRASIL, [2009?]).

Lembremo-nos, por exemplo, da meta do governo Juscelino Kubitschek de desenvolver cinquenta anos em cinco. As ideologias do progresso que incluíam necessariamente a extensão do urbano destroem a vocação agrícola de todas as gerações independentemente de se em países de vocação agrícola ou não. O progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês, — já que ambos eram sinônimos de passado e atraso. (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p.75)

Com o patrocínio de instituições norte-americanas, paradoxalmente, nesse período, a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado aplicando projetos de educação rural. Por isso, cria-se em 21 de junho de 1956 a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que é incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros. Isso aconteceu em um momento em que as atenções se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial.

Sendo assim, muitos programas de Educação Rural serviam de instrumentos de difusão de ideologias, e dentre essas, algumas opostas às pretendidas pelo governo americano. Esses conhecimentos trabalhados na sociedade que passava por uma transição e marcada por muitas desigualdades sociais tiveram consequências diversas, inclusive a de mobilizar as populações rurais que eram vítimas da modernização no campo, contra os efeitos negativos que vinha produzindo sobre as vidas deles (DAMASCENO & BESERRA, 2004).

É o caso do conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja Católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a da educação e movimentos sociais no campo (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p. 76).

Segundo Saviani (2008), na medida em que se ampliava o conjunto de movimentos sociais e acontecia a mobilização por reformas de base, como as Ligas Camponesas lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, que passaram a se opor aos interesses capitalistas, as elites nacionais articulavam sua reação. A classe empresarial criou o Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, em maio de 1959, voltado para a ação política, com finalidade de combater o comunismo e, posteriormente, em novembro de 1961, fruto de uma articulação de empresários multinacionais com a Escola Superior de Guerra – ESG, é criado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais – IPES. Essas duas entidades têm um papel importante na disseminação ideológica do pensamento conservador, criando um clima favorável à mudança política.

O acirramento dos conflitos ideológicos acentua o clima de conspiração política e instabilidade institucional, a par de grave crise econômica e agitação social e política. Estava preparado o cenário para uma forte reação conservadora às mudanças em curso. Em 1964, as elites nacionais retomam o poder por meio do golpe civil-militar que “aprofundou a versão de modernização conservadora, sob forma autoritária ditatorial, ao estabelecer a chamada Tríplice Aliança entre Estado, Capital Internacional e Capital Nacional (como sócio minoritário)” (WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p. 99).

2.2 A Educação Profissional no Brasil Durante o Regime Militar

A partir de 1964, com o Golpe Militar e a instauração do regime ditatorial, os avanços populares na educação foram contidos, professores e estudantes foram presos exilados e muitas escolas e universidades passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informações do governo. A educação sofre então com o autoritarismo das reformas implantadas sem a participação dos professores, alunos e demais setores da sociedade, com impactos na qualidade do ensino, ampliando os índices de fracasso escolar.

Os resultados são o que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetências e evasão escolar, escolas com deficiências de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo (PILLETI, PILLETI, 1995, p. 231)

Pouco antes do golpe de 64, o governo cria o PIPMO - Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Industrial que era para durar 20 meses, mas foi estendido por 19 anos, com adaptações decorrentes das mudanças econômicas, políticas e sociais. Inicialmente,

era subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, depois passou ao Ministério do Trabalho. Como consistia em um programa, era flexível e podia ser realizado com a participação de escola de ensino técnico-industrial, associações estudantis de empresas industriais, entidades públicas e entidades classistas de empregados e empregadores e destinava-se a treinar trabalhadores empregados e desempregados. Posteriormente, o PIPMO foi vinculado ao supletivo e integrado as políticas de desemprego. Nesse sentido, Barradas (1986) informa:

[...] instala dentro das instituições educativas sem uma proposta educativa, voltando-se mais diretamente para o adestramento entendido com tal, o treinamento que tem por objetivo dotar os trabalhadores da maior destreza operacional possível. (BARRADAS, 1986, p. 16)

Em 1966, o governo implanta o modelo escola-fazenda, com sistema ensino/produção proporcionando a vivência da realidade social e econômica do setor de produção agrícola em alguns ginásios e colégios agrícolas, e tinha como objetivo principal oferecer um modelo de profissionalização técnica ajustada aos aspectos da modernização e tecnificação da agricultura naquela época, sob influência da “Revolução Verde”.

Segue, então, a intensificação das ações visando atender aos objetivos capitalistas, como a reforma universitária em 1968, a criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), em 1971, que, “ao propugnar investimentos em transportes, petroquímica e comunicações, exigiria cursos técnicos correlatos” (WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p. 99), e a nova Diretriz Educacional em acordo com as propostas governamentais, por meio da Lei 5.692/71. Esta lei altera a LDBEN de 1961 e regulamenta a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, ampliando a obrigatoriedade escolar para oito anos, extinguindo o exame do primário para o ginásio, entre outros. A Lei 5692/71 institui, ainda, de maneira compulsória, a profissionalização obrigatória em todo currículo de segundo grau, transformado em técnico-profissional, segundo Rebello (2008, p.16), “para ajustar o sistema educacional às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural”.

A diretriz que orientava o objetivo da qualificação para o trabalho era a necessidade do mercado. Assim, o parecer partiu das recomendações da Lei nº 5.692/1971, art. 5º, inciso 2, alínea b, de que “[...] a iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, sem menosprezar as aptidões do educando [...] deve levar em conta as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, a vista de levantamentos periodicamente renovados (LIRA, 2009, n.p.).

Assim, a Lei 5.692/1971

[...] considerada emblemática na educação brasileira, representa uma concepção ligada ao regime autoritário da ditadura militar, própria da fase da industrialização assumida como Milagre Brasileiro, que propunha a preparação direta e imediata para o mercado de trabalho para atender à demanda de técnicos, supostamente necessária ao desenvolvimento, em conformidade com a extensa listagem de habilitações de nível técnico e auxiliar técnico, fixadas pelo Parecer 45/72. (BREMER, KUENZER, 2012, p. 5)

De acordo com Oliveira, J. (2009), os cursos profissionalizantes não tiveram investimentos apropriados e deixaram de pertencer, exclusivamente, a instituições específicas de educação profissional, para também serem responsabilidade dos sistemas de ensino estadual, que já estava sofrendo uma deterioração em virtude do acelerado crescimento quantitativo do primeiro grau. É importante ressaltar que “as empresas também foram

incentivadas a oferecer formação profissional (Lei de Incentivo Fiscal)”, como destacam Winckler e Santagada (2012, p.99). Essa expansão, sem o investimento necessário e sem planejamento de uma carga horária e currículo apropriados, acabou diminuindo a qualidade do conteúdo propedêutico e profissional dos cursos secundários, ainda que a imagem fixada fosse a de que o currículo de segundo grau seria a solução para o emprego e para a qualificação.

Entretanto, segundo Oliveira, J. (2009), a qualidade da Educação Profissional das instituições especializadas, não foi afetada. Na visão de Frigotto (2006), isso se deu porque a Rede de Escolas Técnicas Federais, alvo de disputa, constituíam-se em “enclave e cujas direções eram abertamente favoráveis ao regime ou se mantinham, por interesse, coniventes” (FRIGOTTO, 2006, p.41).

Oliveira, J. (2009) descreve ainda que a Lei 5692/71 buscou tratar das particularidades regionais, abrindo espaço para a educação rural, mas como já citado anteriormente, sem as condições necessárias de materiais e humanas, ao alcance dos objetivos definidos pela legislação. Sendo, portanto, acentuado ainda mais o distanciamento da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporando as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais e nem o estabelecimento de uma política educacional direcionada aos grupos de camponeses. Entretanto aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola do Ministério da Educação e Cultura, foi criado a COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, que sistematizou e padronizou as estratégias pedagógicas e de gestão, dando uma identidade única a essa modalidade de ensino em sintonia com as tecnologias preconizadas pela “Revolução Verde” (OLIVEIRA J., 2009).

A Revolução Verde refere-se à invenção e disseminação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiram um grande aumento na produção agrícola em países menos desenvolvidos durante as décadas de 1960 e 1970. O modelo era baseado na intensiva utilização de sementes melhoradas (particularmente sementes híbridas), insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização, diminuição do custo de manejo e uma produção que fosse intensamente provocada pela intervenção humana no meio rural. Também são creditados à revolução verde o uso extensivo de tecnologia no plantio, na irrigação e na colheita, assim como no gerenciamento de produção. De uma forma crítica, a "Revolução Verde", proporcionou, através desses 'pacotes' agroquímicos, a degradação ambiental e cultural dos agricultores tradicionais (OLIVEIRA J., 2009, p.8).

Esse fator só confirma a submissão do governo às necessidades do mercado internacional, mostrando-se altamente descomprometido com questões ambientais e sociais. Os efeitos econômicos dessa modernização não beneficiaram a todos os produtores rurais, pois passaram a depender de condições econômicas e políticas, que favoreciam o acúmulo de capital das elites.

No entanto, os discursos divulgados pelos mentores das políticas, sempre aparecem como se fossem beneficiar todos os ambientes da terra, como se fossem o melhor e mais avançado processo, tecnologia ou conhecimento que melhora a vida das pessoas e se não fizermos um estudo a partir de outros estudiosos que também investigam essas políticas, acabamos sendo conduzidos à ingenuidade da aprovação dessas ações. Bremer e Kuenzer (2012) trazem um exemplo desse tipo de discurso feito por um dos mentores da Lei 5692/71, que dizia que estavam realizando o feito de superar a dualidade da escola entre o intelectual e manual, criando uma escola única e vertical e acrescenta ainda:

Juntávamos os estabelecimentos, não há mais escola comercial e agrícola, há a escola de segundo grau com as habilitações que se queira. Isso quer dizer mais que uma escola única (...). Não queremos preparar mão de obra para a indústria. Queremos preparar o homem. O homem é mente e mãos (BREMER, KUENZER, 2012, p. 5).

Esse discurso é elaborado como se a intenção estivesse respaldada em intencionalidades sociais e não de capital, as políticas carregam um discurso ideológico muito maior do que o que é divulgado às massas trabalhadoras, constituindo-se também de interesses, ações, consequências e muitas coisas ocultas e, quando é divulgado às classes trabalhadoras é de forma a conduzir-nos a reproduzir seu discurso. E como consequência dessa ação de atendimento ao mercado, transformam o segundo grau obrigatoriamente em profissionalizante, nas condições políticas, econômicas e sociais citadas. Bremer e Kuenzer (2012) nos informam que logo foi comprovado o equívoco dessa profissionalização compulsória, que provocou um estrago tanto no ensino humanístico como no ensino técnico. Por falta de financiamento, foi necessário flexibilizar a lei, já em 1975, propondo habilitações básicas, desobrigando da profissionalização pelo Parecer 76 de 1975 (BREMER, KUENZER, 2012).

O governo passou a desenvolver uma política mais centralizada de preparação de mão de obra no país, vinculando o Senai e Senac, em 1974, e o PIPMO, em 1975, ao Ministério do Trabalho, e ainda criando incentivos fiscais às empresas para desenvolverem os próprios treinamento, além de criar, em 1976, o Senar (para atender a área rural) (BARRADAS, 1986). Foi ainda instituído o Sistema Nacional de Formação de Mão de obra, submetendo-o ao Ministério do Trabalho, que se constituía pelo conjunto de órgãos, setor público ou privado destinado a proporcionar formação profissional aos trabalhadores, tendo como papel organizar, coordenar e supervisionar a formação de mão de obra no país (BRASIL, 1976).

Foi evidenciando-se cada vez mais a natureza adestradora junto aos trabalhadores, como evidencia o trabalho de Barradas (1986), diminuindo gradativamente as atividades de qualificação de conhecimentos de matemática, ciências, português, desenho, a ponto de voltar-se cada vez mais ao local de trabalho, treinando o passo a passo, desenvolvendo apenas fragmentos de uma tarefa de trabalho. Assim, o que era ‘vital’ em termos de qualificação de trabalhadores nos anos 40, tornou-se ‘desnecessário’ a partir dos anos 70, com a ênfase no ‘treinamento’ que substitui a ‘aprendizagem’, como Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p.143) destacam:

O acompanhamento da história do SENAI elucidada, no caso brasileiro, o que essas análises afirmam. Se em 1942 o grande esforço humano e financeiro (90%) era em cursos de aprendizagem, que envolviam ensino de linguagem, ciência, desenho, além das séries metodológicas, práticas, já no início da década de 1980 invertia-se a ênfase do investimento, sendo a mesma proporção em treinamento rápido, feito dentro da própria empresa (Lei n. 6.297/75). (FRIGOTTO, CIAVATTA & MAGALHÃES, 2006, p.143)

Os autores apontam para ‘a mudança do padrão tecnológico do desenvolvimento industrial brasileiro’, sendo que ‘novas e mais completas qualificações são exigidas hoje’, apenas para ‘um pequeno contingente de trabalhadores estáveis’. (FRIGOTTO, CIAVATTA & MAGALHÃES, 2006, p.143)

Winckler e Santagada (2012) avaliam que o modelo de ensino instituído no país dos anos 30 até metade dos anos 70, condiz com o padrão tecnológico do “fordismo periférico” em que a modernização se deu à custa de endividamento externo e concentração de renda. Temos, então, um cenário de crise econômica, mas o desenvolvimento atingido exigia uma rearticulação da formação profissional. Em 1978, como fruto dessa rearticulação, três escolas

técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, para atender vários níveis de formação (atualização, segundo grau, graduação, pós-graduação) vinculados ao mundo do trabalho, e ainda pesquisas na área técnico-industrial.

Na década de 1980, o país e o mundo estavam em crise, o modelo de ensino instituído já não se sustenta, e junto a isso várias mudanças na automação, na natureza do trabalho, na problemática do emprego, na informática, engenharia genética, biotecnologia e outras que favoreceram discussões sobre a formação profissional em vários debates promovidos por diversas instâncias no país, como Ministérios, Universidades, Entidades patronais, dentre as quais destacamos o MEC e o Ministério do Trabalho, SERPLAN, USP, PUCs, CENAFOR, SENAC, SENAI entre outras. Os principais assuntos giravam em torno da necessidade de conciliar as necessidades técnicas com valores, aspirações, potencial da clientela, absorção da mão de obra entre outros (TREIN, CIAVATTA, 2006).

[...] a Organização do Trabalho – OIT adota e recomenda uma concepção de formação profissional que apoia no desenvolvimento das aptidões humanas para a vida produtiva a forma de desenvolver-se a atuar sobre o meio social. O texto critica “os programas intensivos, maciçamente específicos, exclusivamente operacionais”, obsoletos que, “em época ultrapassada” teriam sido vistos como solução para a qualificação. Defende a educação contínua não apenas profissional, mas também na compreensão das mudanças tecnológica e científica (Vilas Boas, 1982, apud Fonseca, op. cit.: 14-15). É essa concepção que baliza o Sistema Nacional de Mão de Obra, coordenado pelo MTb. (TREIN, CIAVATTA, 2006, p. 109).

Segundo Frigotto (2006), a década de 80 trazia a ideia de democratização no campo educacional, com foco na democratização e superação do tecnicismo, com conceitos da tradição republicana como escola pública, laica, gratuita e universal e também conceitos da tradição marxista de escola unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica.

Nos anos 1980, no Brasil, ocorrem mudanças na educação profissional, tendo como marcos os seguintes acontecimentos:

a) edição do Decreto nº. 83.935/1979, que altera a denominação das Escolas Agrícolas para Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontravam localizadas;

b) extinção da COAGRI, ficando o Ensino Agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau.

c) edição da Lei 7044/82 que permitia a oferta de Ensino Médio como propedêutico;

Além destes, cabe destacar a extinção do PIPMO, em 1982, pois o sistema econômico não precisava mais de um trabalhador semiqualficado e adestrado, além do mais a crise econômica não permitia um programa para mão de obra, pois não existiam vagas (BARRADAS, 1986).

Esse conjunto de medidas intensifica a discussão da relação trabalho e educação versus educação e mercado de trabalho, que irão nortear os debates sobre a educação na Constituinte e, já na década de 90, sobre a nova lei da educação e o programa de expansão e melhoria das escolas técnicas, que se estende pela década seguinte.

Como a educação não acontece isolada dos fatores políticos, sociais e econômicos, vemos que esse sinal de redemocratização era percebido também no quadro nacional com o fim da censura oficial, a volta do exilados, convocação de greve geral dos trabalhadores pela CUT e a campanha pelas ‘Diretas Já’. Em 1985, o processo de democratização da sociedade brasileira, após o fim da Ditadura civil-militar que dominou o país por 21 anos, culminou com a eleição indireta para Presidência, de Tancredo Neves e José Sarney, políticos conservadores,

mas hábeis na conciliação, consenso, negociação e entendimento, que possibilitariam o rearranjo das elites nesse momento de mudança e transição (FRIGOTTO, 2006).

Entretanto com a morte inesperada de Tancredo Neves, Sarney assume a Presidência e com ela a crise econômica produzida durante o regime ditatorial, juntamente com a desestabilização causada por uma inflação desenfreada e recessão econômica, mais o aumento das dívidas interna e externa, causando o aumento do desemprego. No cenário internacional, os países ricos se organizam após a crise econômica da década anterior, para manter sua posição de hegemonia, através de medidas e regras, imposta a países devedores (FRIGOTTO, 2006). Visando superar a grave problemática econômica, o governo da Nova República tenta implantar alguns planos econômicos de estabilização.

Em 1986 veio o Plano Cruzado com mudança de moeda. Em fevereiro de 1987, o governo declara a moratória unilateral da dívida externa. Em junho do mesmo ano, um novo instrumento econômico – o Plano Bresser – em referência ao então ministro da Fazenda. Finalmente, em janeiro de 1989, último ano de governo, o Plano Verão, com mudança de moeda, o corte de três zeros e o congelamento de salários e preços. (FRIGOTTO, 2006, p. 37)

Lamentavelmente, esses planos agravaram a pobreza da população e o governo Sarney estabelece políticas focais e de alívio à pobreza, que foram recomendadas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial.

Para Winckler e Santagada (2012), a década de 80 no Brasil, configura-se como:

[...] mais que uma década perdida, talvez deva ser compreendida como um momento de passagem, um período de indefinição, de transformação de um certo padrão de desenvolvimento na periferia capitalista marcado pela crise financeira, pelas políticas públicas erráticas, de disputas acirradas por recursos cada vez mais escassos e marcada, principalmente, pelo processo de democratização que se traduz pela presença das classes populares aliadas no período ditatorial. Tem-se, portanto, o fim do ciclo desenvolvimentista concomitante à configuração de um quadro internacional em que o Estado assumia novas funções, devido à transnacionalização financeira e produtiva, pendendo seu eixo mais para políticas de ajuste monetário, sob nova forma estruturante. Nesse contexto, surgiu o discurso e a prática neoliberal, procurando realizar a transição para novos modos de regulação capitalista, que diziam respeito à redefinição das relações capital/privatizações e à formação de blocos econômicos. Ainda que o bloco das políticas neoliberais tenha sido parcial, as mudanças financeiras, tecnológicas e institucionais impuseram a revisão da inserção do Brasil no cenário internacional. (WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p. 99-100).

Winckler e Santagada (2012) avaliam que a modernização da sociedade brasileira, entre os anos 30 e 80, deu-se dentro de um modelo capitalista de parâmetros tayloristas e/ou fordistas, mas com limitações por se desenvolver na periferia capitalista. Centrando nas unidades de produção, os trabalhadores em massa eram distribuídos de forma verticalizada com diferentes níveis. O processo produtivo era padronizado e controlado em uma base tecnológica relativamente estável, produzindo em massa produtos homogêneos a uma demanda relativamente homogênea. Temos, então, nesse modelo, o princípio educativo do modelo taylorista e/ou fordista, que, rigorosamente, separa as atividades intelectuais dirigentes e operacionais, conduzindo processos formativos pedagógicos fragmentados. As consequências se dão em separar o ensino propedêutico e profissional, apesar da admissão

legal sobre a equivalência de diferentes tipos de ensino médio. Ressaltando, entretanto, que apenas uma parcela da classe trabalhadora realizava cursos em escolas profissionais.

Em 1985, a União dispendia 49% com o primeiro grau, 7% com o segundo grau (dos quais três quartos destinados às escolas técnicas e agrotécnicas federais, para a manutenção de 137 estabelecimentos) e 44% com o terceiro grau. Mantendo a tradição desde o Império, os recursos para o segundo provêm quase exclusivamente dos estados (para a manutenção de 5.059 estabelecimentos) (IPEA, 1988, apud ROSEMBERG, op. cit.: 52). Em parte, essa distribuição de verbas explica a pirâmide educacional brasileira. [...]; “o Governo Federal tem garantido o ‘núcleo’ mais nobre e mais caro do ensino técnico-profissional”; aos estados tem faltado competência técnico-administrativa e política nesse setor; o setor privado tem cuidado do ensino propedêutico à universidade; “40% dos recursos transferidos pelo MEC para programas de segundo grau foram destinados a instituições particulares”. (TREIN, CIAVATTA, 2006, p. 112)

Trein e Ciavatta, (2006), em suas revisões feitas às publicações da década de 70 e 80 sobre o ensino de 2º graus, indicam a pouca quantidade de alunos que completavam esse nível de ensino, apontada como “Pirâmide Educacional Brasileira”. Pois no primeiro grau era marca constante de 85 % dos alunos nesse nível e desses 20% estavam fora da faixa etária de sete a quatorze anos; tinha-se 10% no segundo grau e 5% no superior. Ao se comparar a média de estudantes no ensino médio com outros países da América Latina, o Brasil tinha menos estudantes entre onze países e em 1976, 80% deles chegavam à escola sem jantar; 20% dormiam durante as aulas, e até mais de 50% reprovavam, em 1983 havia 40,5% dos estudantes do segundo grau que trabalhavam, 58% dos alunos abandonam a escola entre a primeira e a segunda séries.

Esse quadro demonstra que, superada a faixa etária da obrigatoriedade escolar e do ensino fundamental, críticos até o final dos anos 80, o processo de exclusão se concentrou no nível médio e persiste nas décadas seguintes de forma bastante acentuada, inclusive na educação profissional, objeto da presente investigação.

Em relação à educação profissional, o governo Sarney anunciou a criação de 200 escolas técnicas e a ideia de que a educação tinha por horizonte o “mercado de trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006). Contudo, até 1990, haviam sido construídas apenas seis escolas. Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006) dizem que essa expansão consistia em um programa que reeditava a velha concepção de “capital humano”, pois revela uma nítida visão produtivista da educação, uma visão dual e fragmentária que reduzia o papel da escola a uma adaptabilidade ao mercado de trabalho, em que a classe trabalhadora é concebida e produzida como mercadoria, e a maximização dos lucros é a prioridade. Tendo como ‘grande e fundamental educador o capital, disfarçado sob a categoria “mercado de trabalho”’ (FRIGOTTO, CIAVATTA, MAGALHÃES, 2006, p. 140), configurado numa perspectiva neoliberal de organização econômica, política e social, fundamentada em pressupostos falsos, com consequências profundas à sociedade.

O processo de democratização política da sociedade brasileira, em meio às mudanças, crise e debates, culminou com a elaboração de uma nova Constituição, aprovada em 1988, contabilizando ganhos para os direitos políticos, sociais e subjetivos.

Mas em 1989, três fatores, altamente correlacionados, indicariam que a “Constituição não seria para valer e que se aprofundaria a regressão societária no mundo e, particularmente, no Brasil” (FRIGOTTO, 2006, p.42). São eles (FRIGOTTO, 2006):

- a) a derrubada do Muro de Berlim, que fortalece a construção das políticas neoliberais no plano econômico, cultural e educacional;

- b) Consenso de Washington, que traça um programa de desregulamentação das atividades econômicas: privatização do patrimônio público, e abertura das economias nacionais sem restrição ao mercado e competição internacional;
- c) Articulação das forças conservadoras para impedir a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, na época uma ameaça aos interesses do capital, viabilizando a vitória de Fernando Collor, nas eleições diretas para a Presidência da República.

De acordo com Frigotto (2006), se a década de 80 foi marcada pelo tema da democracia através de movimentos sociais, a “década de 90 se consolidou pela ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia, e ‘revolução tecnológica’” (FRIGOTTO, 2006, 43). Teve-se então a expansão do capitalismo, uma profunda regressão no plano dos direitos sociais e subjetivos. A educação é marcada por processos de privatização da educação, com uma concepção pragmática, tecnicista e economicista (FRIGOTTO, 2006). Nos anos seguintes, esses processos se intensificariam, marcando a política educacional do país, em especial a educação profissional.

2.3 A Reforma da Educação Profissional no Brasil

Inicia-se a década de 90 com ‘os “delírios” de um presidente sem condições éticas, políticas e psicológicas de governar’ (FRIGOTTO, 2006, p. 43), pois surpreendeu a todos com o confisco da poupança, além de medidas que objetivavam atender às diretrizes dos organismos internacionais, de abertura do mercado, reforma do Estado e restrições aos direitos sociais enunciados pelo Consenso de Washington. Mas logo o capital internacional e a burguesia nacional perceberam a sua incapacidade de conduzir o ideário e mais a insatisfação da esquerda o impeachment de Collor é instaurado, assumindo o vice Itamar Franco, que nomeia como Ministro da Fazenda o Sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

Na organização do ensino profissional, a Lei nº. 8.028 de 12 de abril de 1990 passa o ensino técnico de nível médio a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), no entanto, por possuir especificidades e particularidades que o distinguem das demais, a SENETE definiu as Diretrizes para o Funcionamento das Escolas Agrotécnicas e, ainda, os objetivos das Escolas Agrotécnicas Federais. Posteriormente, a SENETE passou a ser chamada de Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), cuja finalidade era cuidar da Educação Média e Tecnológica no país, e que, atualmente, chama-se Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC.

A estabilidade econômica e o controle da inflação alcançados por meio do Plano Real abriram caminho para a candidatura à Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso, que segundo Frigotto (2006):

[...] ao assumir já tinha um projeto amplo construído na “conciliação” dos interesses das diversas forças representantes do capital no âmbito internacional, tanto para seu projeto de oito anos como para as sucessões seguintes. [...] Projetava instaurar uma hegemonia burguesa capaz de acabar com a “era Vargas” e impedir a construção da democracia efetiva de marca nacional popular (FRIGOTTO, 2006, p.44).

Então o projeto neoliberal com a ideologia do estado mínimo se instala por meio de privatização, terceirização, redução do quadro e congelamento dos salários do funcionalismo público. Nas empresas, a qualidade tornou-se meta fundamental estabelecendo padrões rígidos através da ISO 9000, a reestruturação produtiva se expressa pela adoção da ideologia do modelo japonês Toyotismo, redução drástica do quadro de empregos, favorece a

implementação de uma nova concepção de ensino de segundo grau e de formação profissional que veio se consolidar a partir da edição da LDB, em 1996.

A discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada após a aprovação da Constituição da 1988, marca a primeira metade dos anos 90. O debate acirrado opõe diferentes visões de sociedade e educação, que resultam na elaboração e disputa de dois projetos distintos de LDB, que opõem os defensores de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os partidários do Estado mínimo, da “submissão dos direitos sociais, em geral, e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços”, à lógica de mercado e da iniciativa privada. (PACHECO, 2012, p. 17)

Não por acaso os embates mais duros no processo constituinte e desde os primeiros debates da LDB deram-se em torno da educação tecnológica e profissional. A forte mobilização da sociedade civil vinculada aos interesses dos trabalhadores pela democratização e por uma nova função do Sistema S, o embate quanto à tese da gestão tripartite, a ser incluída no texto constitucional, e a orgânica resistência dos aparelhos de hegemonia do capital evidenciavam que a mentalidade empresarial e seus gestores não estavam dispostos de ir além da “modernização do arcaico”. Na disputa de assinaturas colhidas na sociedade sobre a gestão tripartite, as forças associadas ao capital tiveram ampla supremacia. Isso serviu de base para que prevalecesse a tendência conservadora do Congresso Constituinte nesse âmbito. Num âmbito mais geral, os setores conservadores das igrejas, mormente a católica, mas não só, aplicavam um duro golpe à tese da educação laica. (FRIGOTTO, 2006, p. 40-41).

Em relação à escola média, ao contrário da proposta da Lei 5692/71, a nova LDB, direciona todo o ensino médio à formação geral, integrando a Educação Profissional a Educação Básica, como modalidade da etapa de Ensino Médio, a partir do reconhecimento das relações entre trabalho, ciência e cultura, deixando no texto a legalidade da superação da dualidade do ensino. Contudo a flexibilização era a palavra de ordem que regia o modelo econômico e política, que acabou se consolidando pela regulamentação da educação profissional. (BREMER, KUENZER, 2012).

A versão aprovada da nova LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que representa a vitória da lógica do mercado e da concepção privatista no campo educacional, propôs mudanças da educação infantil até o ensino superior, com um capítulo próprio para a educação profissional, trouxe alguns avanços, mas manteve aspectos que não condizem com as expectativas dos setores mais progressistas alinhados com a defesa da escola pública, consolidando a visão neoliberal predominante no período, e em descompasso com os anseios dos profissionais da educação, e de suas entidades acadêmicas e representativas.

Segundo Frigotto (2006) as consequências mais graves, se dão na privatização do pensamento pedagógico.

Na educação profissional mais diretamente ligada à formação intensiva de mão de obra, o governo permitiu ao Sistema S ampliar sua função privatista e seletiva, e minimizar sua função social. Num âmbito mais amplo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, vinculado ao Ministério do Trabalho, completou o conjunto de reformas no campo educacional subordinadas às reformas estruturais de desregulamentação e privatização. (FRIGOTTO, 2006, p.47)

Na Lei 9394/96, destacamos três artigos que expressam essas ideias de privatização:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (alterada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 36, § 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (que foi revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 39 da LDB, que diz “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (que foi alterada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Com o projeto neoliberal sendo implantado, muitas questões políticas foram implementadas refletindo na educação. Winckler e Santagada (2012) apontam alguns aspectos da política educacional da década de 90 como as propostas de melhoria no ensino fundamental, essencial para a próxima etapa, o ensino médio. Diz ainda que cabia aos Municípios e aos Estados a prioritária responsabilidade, e ao Governo Federal estabelecer diretrizes gerais em regime de colaboração, com apoio da sociedade. Destacam, ainda, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e o aperfeiçoamento dos mecanismos de descentralização dos programas de alimentação escolar, de distribuição de livros escolares, de repasse direto de recurso às escolas, e a introdução de inovações tecnológicas, com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O MEC também tomou algumas medidas para reformar e melhorar o ensino médio, instituindo os Parâmetros curriculares Nacionais – PNC, que enfatizava o processo pedagógico, as competências e as posturas plurais e flexíveis.

Winckler e Santagada (2012) nos informam sobre as medidas que visavam atender os alunos no ensino médio egressos do fundamental e aos jovens e adultos que desejavam dar continuidade aos estudos. Nessa década, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é criado como mecanismo de avaliação das competências e habilidades.

Tratava-se então de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio em política oficial do Estado. Não é inocente o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares e dos processos de avaliação centrados na concepção produtivista e empresarial das competências, da competitividade e da empregabilidade. (FRIGOTTO, 2006, p.46)

A LDB estruturou a educação profissional em dois níveis: a educação básica – que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – e a educação superior. No § 2º do artigo 36, Seção IV do Capítulo II da LDB – que se refere ao ensino médio –, estabelece-se que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. E no artigo 40, Capítulo III, da referida Lei, está estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Esses dois pequenos trechos da lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a

educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles. (PACHECO, 2012, p. 20).

A desvinculação foi feita através do Decreto 2.208/97, e as Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceram que os currículos fossem planejados em cima de competências profissionais, descritas como comportamentos que se esperavam no ambiente de trabalho, com necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis. Apesar disso, “a prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção” (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 30).

Manifesta-se a preocupação na educação de nível médio regular em adequá-lo ao processo de reestruturação dentro parâmetros civilizatórios do toyotismo, como cultura dominante da acumulação flexível, cabendo a rede privada a criação de cursos técnicos que atendesse as necessidades imediatas do mercado (WINCKLER, SANTAGADA, 2012).

Quanto ao Ensino Profissional, as mudanças propostas:

[...] parecem obedecer a uma lógica que dá continuidade, em certa medida, ao modelo anterior, de atender necessidades pontuais e imediatas do mundo do trabalho, além de incorporar a polivalência do trabalhador na aplicação de novas tecnologias. Assim, multiplicaram-se cursos de reciclagem, atualização e aperfeiçoamento, entregues prioritariamente às empresas privadas. O Censo da Educação Profissional 1999 (s.d.) apontava para o nível básico (cursos básicos que são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia), com um total de 27.555 cursos e 2.045.234 matrículas, o setor privado participando com 87,8% e 86,6% respectivamente. (WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p. 101)

Em relação a como estava se dando as relações de trabalho, Kuenzer (2011) nos ajuda a entender que as condições que permitem incluir a classe trabalhadora acontecem sob formas predatórias, entendidas como flexibilização, contando com a contribuição de processos pedagógicos que ocorrem nas relações produtivas e quando há oportunidade, também nas escolas de formação profissional. Já a parcela dos trabalhadores que estão fora das firmas, a flexibilização se estabelece em necessidade de períodos para se contratar, intensificação, ocupações variadas/novas/diferentes de forma que é necessário ajustar-se permanentemente.

[...] uma força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal. Já nas firmas reestruturadas, que compõem as cadeias, em que a formação teórico-prática se evidencia como necessária, a flexibilização assume o significado da polivalência, da capacidade de aprender permanentemente e de ajustar-se à dinamicidade de uma planta, que se adapta continuamente, para atender às demandas do mercado. (KUENZER, 2011, p. 45)

Assim, ao longo dos anos 90, e a partir da edição da LDB, implementou-se a Reforma do Ensino Técnico, com impactos, avanços e retrocessos em toda a década seguinte. Segundo Dore e Lüscher (2011) a política educacional seguiu um conjunto de medidas adotadas que não apenas manteve como também aprofundou a dualidade entre a formação geral e a formação profissional, quando organizou a educação técnica em uma rede de ensino totalmente distinta da educação básica, contrariando a concepção da educação básica presente na nova legislação e favorecendo a oferta de formação profissional pela rede privada (BREMER, KUENZER, 2012).

A chamada Reforma do Ensino Técnico passou a oferecer níveis diferentes de formação, sendo um

[...] nível básico de duração variável independente de escolaridade, sem regulamentação curricular; um nível técnico, destinado aos matriculados ou egressos do ensino médio; e um tecnológico, correspondente ao nível superior, destinado aos egressos do ensino médio ou técnico (Bol. Pol. Soc., 2007, p. 179 apud WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p. 101).

A possibilidade de um diploma na educação técnica tem como pré-requisito a conclusão do ensino médio, sendo o curso técnico ofertado na forma subsequente ou sequencial, ou concomitante, sendo dois cursos distintos, médio e técnico, sem qualquer vinculação, realizados na mesma instituição – concomitância interna – ou em instituições diferentes – concomitância externa.

A intencionalidade política de se separar o ensino técnico da educação profissional, consolidou-se com a promulgação do Decreto 2.208/97, que foi alvo de diversas críticas, dada a imposição da adoção do modelo de organização curricular orientado para o desenvolvimento de competências profissionais e a sua vinculação ao projeto de privatização em curso no país nos anos 90, como observou Pacheco (2012):

Juntamente com o Decreto 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma. Ela era um dos itens do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais (PACHECO, 2012, p. 21-22).

Coerente com a lógica neoliberal e privatizante que a inspirou e patrocinou, além do interesse em separar a educação profissional do ensino médio, havia a minimização da formação de ensino médio, evidente na Portaria 646/97 que determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997. Então junto à separação, também aconteceu a redução da oferta no ensino médio no país, que esteve em vigência até a sua revogação com a Portaria 2.736/03. Pacheco (2012) ressalta que:

A manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a ideia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na Rede, principalmente entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto 2.208 e da Portaria 646, respectivamente. (PACHECO, 2012, p. 23)

Um dos aspectos do impacto da Reforma foi o processo de cefetização das escolas técnicas federais que, nesse período, buscaram se adequar às transformações em curso na rede federal, visando angariar recursos, reduzindo a oferta de cursos de nível médio e criando cursos de nível superior, principalmente na modalidade tecnológica, Esse cenário é descrito na dissertação de Martins (2010), sobre o processo de cefetização das escolas agrotécnicas de Pernambuco.

Uma das metas para a escola que desejasse a cefetização era a redução em 50% do número de matrículas ofertadas para o ensino médio. As escolas interessadas em aderir ao Programa de Expansão da Educação Profissional

da Rede Federal elaboravam um projeto que era enviado ao MEC e submetido à sua apreciação. (MARTINS, 2010, p. 16)

A autora registra que em Pernambuco, apenas uma escola foi contemplada com o recurso do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional da Rede Profissional) e informa, ainda, sobre a escola que investigou, apontando os fatores que a impediram de atender os fatores que estabeleciam o PROEP:

[...] que apesar de não ter se transformado em CEFET², organizou seus cursos de forma desarticulada ao ensino médio, com predominância dos cursos subsequentes. No caso específico da EAFVSA, a realidade de uma clientela em que mais de 80% dos alunos são oriundos de outros municípios, a precariedade do ensino médio ofertado pelas demais instituições da rede pública, além da imposição da meta de redução de oferta de vagas para o internato, contribuíram para que a Instituição não atendesse as reais exigências do PROEP. (MARTINS, 2010, p. 16)

Segundo Arruda (2008) “a reforma do ensino técnico parece ser a fórmula encontrada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para que o trabalhador vá ajustando sua qualificação ao sabor da demanda do mercado”. (ARRUDA, 2008, p.7) E compreende ainda que a dissociação do ensino técnico do ensino médio, não é democrática e nem permite o acesso das camadas populares às escolas técnicas federais, mas se alinha ao movimento de flexibilização e formação do trabalhador.

Arruda (2008) apresenta ainda alguns dados coletados em uma escola da rede profissional que ofertava cursos com abertura de vagas ainda sob as orientações do Decreto 2208/97 e dentre tantas informações, destacamos as que afirmam que estes alunos não representam o público que os reformadores previam, pois as respostas dadas pelos alunos sobre o motivo de estarem fazendo o curso, estava relacionada aos tempos à opção de por isso preferiam cursar o ensino em concomitância com o ensino médio.

Para o governo FHC, de acordo com Winckler e Santagada (2012) no que diz à educação rede profissional:

[...] partiu do diagnóstico de que a rede federal de ensino técnico era custosa em comparação à do ensino médio regular. Excessivamente centralizada, a educação profissional havia se desvirtuado de seu sentido, na medida em que suas vagas haviam sido capturadas pelas classes não trabalhadoras, que as utilizavam como via de acesso à universidade pública. (WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p. 101)

Mas a classe média continuou a procurar a rede federal pela qualidade, e por cursarem o ensino fundamental em escolas com padrão mais elevado, os alunos das classes médias têm mais sucesso nos disputados processos de seleção, confirmando a dualidade de um sistema que oferta desiguais oportunidades para os economicamente favorecidos ou desfavorecidos. Arruda (2008) apresenta alguns argumentos dos defensores da separação entre o ensino técnico e ensino médio (ensino dual), que preconizam:

[...] esse sistema se alicerça no reconhecimento das diferenças individuais e dos problemas enfrentados pelos jovens em desvantagem social em seu percurso escolar. Sendo um sistema de ensino que permitisse diferentes percursos formativos e que se articulasse com a educação profissional seria a solução ideal tanto para aqueles que não dispõem de condições econômicas para continuar na escola, quanto para os que apresentam um desempenho escolar insatisfatório. (ARRUDA, 2008, p.7)

² Centro Federal de Educação Tecnológica

Em todo o decorrer da história do Brasil, percebemos o quanto a qualidade da educação básica destinada à população, tem sido negligenciada em nome dos interesses de acumulação de capital pelas elites. E a estratégia utilizada resulta sempre na dualidade do ensino como separação de um ensino para as camadas médias e altas e outro para as classes desfavorecidas economicamente. Kuenzer (2011) traz em suas reflexões que a superação da dualidade do sistema de ensino não pode ser alcançada apenas por meios pedagógicos, porque ela é estruturalmente determinada em esfera social, e no plano legal por meio das políticas educacionais. Essa “dualidade tem origem entre a separação da propriedade dos meios de produção e propriedade do trabalho” (KUENZER, 2011, p. 49).

Para Kuenzer (2011)

[...] quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob o discurso de sua democratização, ela o foi na forma desqualificada. A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela veem uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social. Resta verificar se a afirmativa do Banco Mundial, sobre o caráter democrático da educação geral, tal como se caracteriza na oferta para os que vivem do trabalho se confirma. (KUENZER, 2011, p.51)

A combinação de diversos fatores adicionados à supervalorização da cultura brasileira ao diploma em nível superior, fez com que houvesse um aumento sem precedentes na oferta de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles eficazes sobre a sua qualidade, ampliando a privatização e o fortalecimento do mercado educacional. Vimos assim que a Reforma da educação profissional, e em especial, o Decreto 2208/97, produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. (PACHECO, 2012, p.24-25).

A modernização conservadora impõe reformas educacionais ajustadas ao processo de desregulamentação e privatização. A educação, de direito social e subjetivo, passa a ser vista como serviço, e seu ideário é o pensamento dos aparelhos de hegemonia do capital. Na formulação teórica e nas políticas concretas, instaura-se uma profunda regressão ao produtivismo, fragmentação e economicismo. A reforma da educação profissional, por ser de interesse direto do capital, talvez expresse essa regressão de forma mais emblemática, bem como um tecido cultural na área, no plano dirigente, mas não só, predominantemente conservador. Isso talvez possa nos ajudar a entender tanto a pouca produção acadêmica sobre escola unitária e politécnica quanto a acomodação silenciosa, especialmente da rede CEFET, após a revogação do Decreto 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/04. (FRIGOTTO, 2006, p.49)

As discussões estabelecidas no documento “Perspectiva da educação profissional técnica de nível médio”, que apresenta a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, resgata as contribuições elaboradas pelos movimentos sociais organizados, as instituições públicas de ensino, as entidades representativas de trabalhadores e as associações de pesquisa científica, entre outras, que defendem a formação integral e colocam no centro de suas críticas o modelo de competências. Nos anos 2000, com a eleição do Presidente Lula, o cenário político brasileiro se altera, com impactos na política educacional.

[...] correspondente ao Governo Lula (2003-10) abriu-se uma conjuntura econômica favorável a exportações, com paulatino deslocamento político e econômico para o Hemisfério Sul, combinada a uma concepção de desenvolvimento que articula distribuição de renda e expansão do mercado interno. O processo de acumulação flexível sofreu uma inflexão, onde à noção de competitividade somaram-se valores de cidadania e inclusão; a noção de público assumiu novo peso, havendo o resgate do Estado como protagonista do desenvolvimento e não mais como mero coadjuvante do mercado, segundo a ótica liberal. (WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p.102).

Wilnckler e Santagada (2012) apontam várias ações que foram implantadas, expandidas e criadas na educação brasileira nesse período, como: a) acesso à Universidade, com o programa Universidades para Todos e o sistema de cota; b) retorno da oferta de curso profissional de nível médio na modalidade integrado; c) ampliação do fundo de manutenção da educação; criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação – Fundeb que é uma ampliação do Fundef que, segundo os autores supracitados, aperfeiçoa o fundo anterior, incluindo a educação infantil e o ensino médio, a educação de jovens e adultos, as modalidades de ensino especial; d) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é relacionado ao PAC – Programa de Aceleração do Crescimento.

Com uma abordagem mais crítica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) avaliam que, no governo Lula, a vitória das forças conservadoras tem predominado a manutenção de princípios e práticas que orientavam a reforma durante o governo FHC.

A edição do Decreto nº. 5.154/04 possibilitou a integração do ensino médio ao profissional ao estabelecer no Artigo 4º que a “Educação Profissional de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio”, e que esta articulação entre a modalidade técnico de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio”, (BRASIL, 2004). Assim, o Decreto nº 5.154 abriu espaço para a possibilidade de formação profissional associada à formação geral, quando restabeleceu a modalidade de ensino integrado e permitiu a incorporação de seu conteúdo à LDB pela Lei 11.741/08, embora com críticas pela manutenção das demais ofertas e por ter usado outro decreto para reposicionar a formação integral, passando a ser mais uma possibilidade, fragilizou a proposta, mas não invalidou (BREMER, KUENZER, 2012).

Como podemos observar em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

[...] a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1090)

Ainda em 2004, a nova Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, foi instituída para coordenar as políticas de educação profissional e tecnológica no país, entretanto o ensino médio ficou sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Básica (SEB).

O texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) aponta que algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação comprovaram que as políticas de integração não seriam prioridade, pois para tal, o Ministério da Educação deveria desenvolver diretrizes coerentes com a nova concepção, promover a revisão da LDB além de implementar e fomentar o ensino integrado nas redes federais e redes estaduais. Sendo que isso deveria ocorrer com um plano

para essa modalidade, com acompanhamento, discussões, avaliação e sistematização das experiências, dentre outros, construídos de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores. Mas até a publicação de seus estudos (2005), o que aconteceu foi um projeto de assessoria às secretarias de alguns estados com foco nas áreas de elaboração de políticas educacionais dos sistemas de ensino e do projeto político pedagógico com ênfase em currículo, formação de professores, identidade e memória escolar. Outra ação efetivada foi a realização de seminários sobre as diretrizes dessa política nos estados. Em relação à complexidade política e pedagógica, ocorreram apenas discussões aligeiradas. Por isso Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reiteram que no curso integrado é necessária uma relação entre os conhecimentos gerais e específicos construídos ao longo da formação, sobre eixos do trabalho, da ciência e da cultura. E criar uma proposta de curso integrado não consiste apenas em juntar disciplinas da base comum e profissional numa mesma matriz, para a efetivação do curso em três anos, ou na simples adição de um ano com estudos profissionalizantes específicos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação integrada não é a concepção política instaurada, tendo em vista o Parecer 39/2004 que propõe a compreensão de que “a educação profissional e técnica pode ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio” considerando que “os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de naturezas diversas”. Estabelece-se, então, “uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho” [...] (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1095).

A educação integrada também foi estendida à modalidade de jovens e adultos, obrigando as instituições federais da rede técnica e tecnológica a oferecer um correspondente de 10% das vagas oferecidas, através do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Como exemplo, apontamos a antiga Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste, hoje Câmpus Colorado do Oeste do Instituto Federal de Rondônia, que desde 2007 ofereceu somente duas turmas com 40 vagas cada, e sendo efetivadas 75 matrículas, das quais apenas oito alunos colaram grau até 2013, deixando uma marca de fracasso escolar das mais profundas desde sua inauguração em 1993 (Veja o anexo I).

Numa perspectiva geral, não há um “movimento significativo no sentido de integrar o ensino médio o técnico”, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1097), que afirmam:

Tal como ocorre no Parecer n. 39/2004 e na Resolução CNE n. 01/2005, na modalidade EJA o princípio que (des)articula formação geral e específica também não é a integração mas sim a independência entre elas. Em síntese, lamentavelmente, como constatamos anteriormente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de “uma ou outra alteração”, mantêm tudo como estava antes. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1099)

Em 2005, é implementado um novo programa de educação profissional, Escola de Fábrica, pelo Ministério da Educação, envolvendo a União, o terceiro setor e a iniciativa privada. Tinha o objetivo de formar jovens entre 16 e 24 anos excluídos do mercado de trabalho e ainda estimular as empresas privadas a praticarem responsabilidade social. O papel da empresa consiste na infraestrutura física e pedagógica, além de alimentação, uniforme e transporte aos alunos e ao governo federal caberia financiar a bolsa aos alunos.

Também foi lançado o PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, que objetivava elevar a escolaridade à conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação formal inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) tanto o Projovem como a Escola de Fábricas eram programas dirigidos a desempregados ou alunos de escola pública, com vista à inserção profissional, o que caracteriza a falta de integração com outras políticas. Ambos os programas resgatam propostas de uma educação compensatória pela ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade.

No caso específico da Escola de Fábrica, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar *mão de obra* necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1104)

Em 2007, é lançado pelo Ministério da Educação o programa Brasil Profissionalizado³ que visa fortalecer a educação profissional e tecnológica dos Estados que assinaram o convênio Todos Pela Educação. Esse programa consiste no repasse de recursos para modernização e expansão das redes públicas integradas à educação profissional (BRASIL, [2007?]). Na pesquisa de Saldanha (2012) é apontada uma declaração sobre o programa no estado do Paraná:

[...] o Programa Brasil Profissionalizado induziu a expansão, mas não apresentou as condições para a sua efetivação, pois a responsabilidade de manutenção é dos estados, que não possuem um recurso definido para a educação profissional. Além disso, recursos provenientes de programas federais não se configuram como políticas de financiamento. Contudo quando restabeleceu a modalidade de ensino integrado, permitiu a incorporação posterior de seu conteúdo à LDB, pela Lei 11.741/08. (SALDANHA, 2012, p. 6)

Ao mesmo tempo em que ocorre avanço provocado pela concepção do Ensino Médio, convive-se com uma “proposta oficial retrógrada, balizada exclusivamente pelo mercado, como se a educação fosse um problema econômico” (SALDANHA, 2012, p. 8-9).

Outro Programa que evidencia esse paradoxo que se instala em termos legais, é o Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, que segundo o Ministério da Educação pretende expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio (priorizando a oferta concomitante), formação inicial e continuada de trabalhadores.

Por outro lado, Ciavatta e Ramos (2011) nos trazem uma compreensão mais crítica:

As notícias sobre o Pronatec evidenciam o total descompasso das políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, que, por tradição, opta pelas exigências das empresas capitaneadas pelo Sistema S, em detrimento de uma política consistente de universalização da educação média pública, de qualidade, pautada pela formação integrada com a educação profissional. Tendo como referência o Prouni (que beneficiou instituições de ensino superior privadas, inadimplentes), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego oferecerá 8 milhões de vagas, até 2014, para formação de jovens do ensino médio e trabalhadores que precisam de qualificação. “[...] O programa tem como meta oferecer 8 milhões de atendimentos, até 2014, na educação profissional, para estudantes do ensino médio e trabalhadores que

³Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12325&Itemid=663

necessitam de qualificação. A medida visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e, também, de cursos de formação inicial e continuada para os trabalhadores e trabalhadoras do País. O conjunto de ações inclui vagas em escolas técnicas profissionais estaduais e federais, cursos no ‘Sistema S’ (Sesi, Senai, Sesc e Senac), a ampliação do Fies, que agora vai oferecer linha de crédito para formação profissional e não apenas para ensino superior e vagas no ensino à distância por meio do ‘E-Tec’. Até 2014, a rede federal deverá chegar a quase 600 unidades escolares, administradas pelos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Até lá também serão inauguradas 200 escolas técnicas federais, das quais 80 estão em construção e serão inauguradas até o começo do ano que vem.” (PORTAL BRASIL, 2011). Note-se que não há referências ao Brasil Profissionalizado. (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p.38)

Nos estudos de Saldanha (2012), são apresentadas duas concepções básicas de qualidade na educação no contexto atual:

A primeira decorre de uma orientação econômica-produtiva através do desenvolvimento de competências para o trabalho, pelo regime de acumulação flexível. A segunda decorre de perspectiva histórica e de luta pela ampliação da educação como direito. Os elementos históricos dessa última vertente são a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a gestão democrática e a oferta da educação escolar com qualidade social. (SALDANHA, 2012, p.9)

Cabe destacar, que em 2009 uma emenda Constitucional estabelece a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos com garantia de padrão de qualidade nos termos do Plano Nacional de Educação (AMARAL, 2011, p. 85). O Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), ainda em fase de aprovação no Congresso Nacional, define 20 metas a serem cumpridas, incluindo melhoras nas notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ampliação da oferta de educação infantil, universalização da educação obrigatória de 4 a 17 anos e educação integral em metade das escolas públicas do país, dentre outros.

[...] observa-se a passagem para políticas públicas educacionais concertadas em diferentes esferas governamentais e privadas, tendo em vista o projeto de desenvolvimento, que procura combinar competitividade e inclusão social ou, em outros termos, procura combinar formas toyotistas como cultura à inclusão social. (WINCKLER, SANTAGADA, 2012, p.107)

Em relação à educação profissional, com a mudança de orientação política e o aumento de demandas do setor produtivo, tem início o processo de expansão do ensino técnico, sendo que entre 2003 e 2009, o total de matrículas cresceu 46% em todo o país, em todas as redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada). Houve também, no mesmo período, o aumento de 26,7% no número total de escolas. Em 2008, o ensino profissional de nível médio totalizava, no país, 795.459 estudantes, incluindo-se aqueles que realizam essa modalidade educacional de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Desse total, apenas 77.074 alunos (9,69%) estudavam nas instituições federais, 257.543 (32,38%) nas escolas estaduais, 29.191 (3,67%) nas escolas municipais e a maior parte (54,26%) ou 431.651 alunos frequentavam a rede privada incluindo o Sistema S⁴. (AMARAL, 2011).

⁴ SENAI, SENAC e SENAR.

Entretanto, a partir da edição do Decreto nº 5.154/2004, dados do INEP/ MEC de 2009, apontam para o crescimento da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, nas redes públicas, que superam os ofertados na rede privada:

[..] as redes públicas de ensino, em termos nacionais, eram responsáveis por 88% das matrículas nos cursos integrados (48% na rede estadual, 35% na rede federal e 5% na rede municipal), restando apenas 12% para as matrículas nessa modalidade, na rede particular (DORE, LUSCHER, 2011a, p.163)

Para Bremer e Kuenzer (2012, p. 7):

[...] o Ensino Médio Integrado na vigência Decreto 5.154/04 e da Lei 11.741/08 reafirma-se a importância dessa legislação ao trazer para o cenário atual os princípios fundamentados em Marx, Engels e Gramsci para a formação omnilateral dos sujeitos, através da oferta de uma formação profissional que incorpora em sua concepção o trabalho como princípio educativo, a união entre ensino, trabalho produtivo e cultura (politecnicidade), para que seja possível dar continuidade à identificação de estratégias de formação humana necessárias para a reapropriação do domínio teórico-prático do trabalho pelos alunos da escola pública. (BREMER, KUENZER, 2012, p. 7).

Assim, na rede federal, por influência da nova política educacional, houve uma elevação de 50% no número de escolas federais, entre 2003 e 2009, passando de 140 escolas de educação profissional para um total de 210 escolas, enquanto as matrículas tiveram um crescimento de 9% no mesmo período. (DORE, LUSCHER, 2011a, p. 781).

Dados do Ministério da Educação apontam que a expansão da Rede de Educação Profissional continua a crescer: em 2013 são 354 escolas, sendo 214 novas e mais de 340 mil matrículas, estando previstas para o final de 2014 um total de 569 unidades, com 600 mil vagas⁵. (BRASIL, [entre 2009 e 2013])

Essa expansão da rede federal foi impulsionada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) em todo o Brasil. Os IFETs são constituídos a partir da junção de diversas autarquias federais (escolas técnicas, escolas agrotécnicas e CEFETs - Centros de Formação e Educação Tecnológica) que se tornam uma única instituição, com uma estrutura multicampi. As novas instituições ofertam cursos de educação profissional de nível básico e médio, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia. Arruda (2012) analisa:

Tal previsão legal nos leva a questionar se de par em par com a verticalização, não se instala um movimento de flexibilização e polivalência da prática docente nestas instituições. Em tese os professores vinculados aos Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades ofertados, em um movimento que parece aproximar a prática docente do perfil profissional demandado pelo capitalismo tardio: flexível, polivalente e rápido na articulação de suas competências em prol dos objetivos da organização. (ARRUDA, 2012, p.6)

No que tange à qualidade do ensino e à empregabilidade dos egressos, de acordo com as pesquisas de Winckler e Santagada (2012), os exames de avaliação do ensino médio

⁵ Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2

através do IDEB de 2009, tem apresentado uma modesta melhoria nas notas, mas a relativa precariedade da aprendizagem dos alunos egressos do ensino médio regular, que tem dificultado o ingresso no mundo do trabalho. Entretanto, a rede federal mantém índices mais elevados de qualidade e empregabilidade, pois os alunos egressos dos IFETs tem conseguido um melhor retorno quanto à inserção no mercado de trabalho, visto que a pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional constatou que 72% dos egressos, entre 2003 e 2007, estão empregados.

No próximo capítulo, abordaremos o fenômeno da evasão na educação profissional, mais especificamente no IFRO – Câmpus Colorado do Oeste, introduzindo alguns dados sobre essa situação-problema, antes, porém, faremos uma breve revisão da literatura sobre fracasso escolar, em especial do fenômeno da evasão.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os IFETs em todo o Brasil é o *locus* desta investigação, e será apresentado no próximo capítulo, juntamente com os dados sobre a evasão no Câmpus Colorado do Oeste.

3 FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO: FENÔMENOS RECORRENTES

A educação, segundo estabelece a Constituição de 1988 (artigos 205 e 227), é um direito público subjetivo que deve ser assegurado a todos, através de ações desenvolvidas pelo estado e pela família, com a colaboração da sociedade. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu Artigo 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, ressaltando o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em consonância com o estabelecido na Constituição Federal e na LDB, a educação é um direito assegurado pela legislação e implementado por ações determinadas por Políticas Públicas a fim de sanar os débitos históricos com a sociedade brasileira marcada pelas desigualdades sociais e econômicas, que atingem mais agudamente o Norte e o Nordeste do país. Assim, acreditamos que cabe a toda a sociedade dar contribuições que favoreçam mudanças nas atitudes e ações para fazer valer esse direito, de forma efetiva. Há um caminho a ser percorrido e precisamos nos apropriar de conhecimentos e valores que proporcionem o avanço na educação, em uma perspectiva de democratização do acesso e na garantia da permanência dos jovens e adultos, com aprendizagem efetiva, até a conclusão dos estudos.

Neste capítulo, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre a temática do fracasso escolar, no qual a evasão é uma das facetas mais evidentes. A seguir levamos essa discussão para o campo da educação profissional.

3.1 Fracasso Escolar: algumas explicações e discursos

Com o intuito de repensar as práticas educacionais e entender as principais explicações dadas ao longo do tempo, para o fracasso escolar, selecionamos a obra de Maria Helena Souza Patto (1990)⁶, que apesar de abordar a realidade educacional brasileira da década de 1980, sua contribuição permanece atual diante da complexidade do problema fracasso escolar. As análises de Patto (1988, 1990) sobre os discursos produzidos no Brasil e as influências americanas e europeia, marcaram, nas décadas seguintes, a produção sobre o fenômeno do fracasso escolar no Brasil.

Patto (1990) resgata, historicamente, o processo de expansão dos sistemas de ensino após a revolução industrial, em especial no século XIX, e decorrente necessidade de explicar as diferenças de rendimento dos alunos, baseada na noção de que “o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (PATTO, 1990, p. 40). Para justificar o acesso desigual aos graus mais elevados de ensino, sem ferir a essência do liberalismo, baseada no mérito do indivíduo, era necessário atribuir aos que fracassavam uma condição de inferioridade intelectual, de falta de aptidões cognitivas, que determinavam seu baixo rendimento escolar e, conseqüente, fracasso.

Dessa forma, os primeiros a emitir explicação sobre as dificuldades de aprendizagem escolar foram os médicos, que atribuíam aos alunos que fracassavam diferentes denominações, como “anormais escolares”, “duros de cabeça” ou idiotas, construindo o conceito de ‘retardo mental’ e de uma classificação em graus. Os estudos do século XIX deram uma visão organicista das aptidões sob o conhecimento das concepções da biologia e medicina, carregando as explicações a partir de entendimentos racistas e elitistas.

⁶ A publicação da Tese de Livre-docência de Maria Helena Patto, defendida em 1987.

Com a virada do século, a psicologia se destacou nas explicações por meio de testes de inteligência que, segundo Patto (1990), consolidou a ideia de que os mais capazes ocupam os melhores lugares. Os testes, ao pretenderem avaliar a capacidade intelectual das crianças, mascaravam que os resultados eram influenciados pelas diferenças socioeconômicas que favoreciam as crianças das classes médias e altas.

Não eram, portanto, pessoas de má-fé que defendiam conscientemente os interesses do capital, mas humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam um sonho que a história tem mostrado impossível: o de justiça numa ordem social estruturalmente injustiçada. Exatamente por isso acabaram, sem o querer, fortalecendo a crença na possibilidade de oportunidades iguais que tentavam viabilizar através de dois recursos: o uso de instrumentos que queriam infalíveis na mensuração das verdadeiras disposições naturais e a expansão e aprimoramento do sistema escolar. (PATTO, 1990, p. 42)

Ao longo dos primeiros 30 anos do século XX, persistiu a avaliação dos que tinham dificuldades de aprendizagem escolar, como sinônimo de avaliação de inteligência, sendo que os que fracassavam na escola eram destinados a cursar uma ‘educação especial’. Posteriormente, a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade e a importância afetivo-emocional, provocou mudanças nos discursos terminológicos, em que a criança passa a ser designada “criança problema”. O fracasso escolar passa também a ser justificado a partir do ambiente sócio-familiar. Também se inicia a preocupação com a saúde mental do professor e seus distúrbios emocionais, por interferirem negativamente na saúde mental dos alunos (PATTO, 1990). Dessa forma, as causas atribuídas à dificuldade de aprendizagem vão sendo alteradas, de acordo com diferentes estudos, indo das físicas, emocionais, de personalidade e intelectuais, sem considerar os determinantes socioeconômicos de uma sociedade desigual e injusta. Essa tendência à ‘patologização’ do fracasso escolar produziu a medicalização das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

Após a segunda guerra mundial, o peso em relação às dificuldades de aprendizagem atribuído à hereditariedade e à raça (indivíduos inferiores) diminui, pois, ideologicamente, não condiz com a ‘vitória’ da democracia. Porém, como os testes psicológicos apontavam que os negros e trabalhadores pobres detinham os resultados mais baixos, as explicações começam a apontar para o cultural. Instalava-se uma visão em que os padrões, hábitos e práticas presentes nas chamadas classes populares indicavam atraso ou ‘déficit’ cultural. As crianças das camadas populares não eram mais entendidas como indivíduos inferiores, mas sim provenientes de culturas inferiores ou diferentes, assim, são os “grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produzem crianças desajustadas e problemáticas”. (PATTO, 1990, p.45)

O movimento de higiene mental escolar também ajudou, portanto, mesmo sem saber e desejar, a instalar uma escola seletiva, difícil de perceber e denunciar porque dissimulava sob procedimentos técnicos e verdades científicas de difícil contestação na época. [...]. Seu prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. (PATTO, 1990, p. 46)

A preocupação com os comportamentos tidos como antissociais e seu estudo aumentaram na década de 30 e 40, nos EUA, colocando em cheque o ideário de possibilidade de igualdade, numa sociedade de classes. Nesse momento, os estudos de Warner⁷ e sua equipe de pesquisadores vieram a somar-se à estruturação da “teoria da privação cultural” que fundamentaria os programas de educação compensatória dos anos 1960. A intenção de Warner era recuperar o sentido original da expressão “igualdade de oportunidades”, deixando claro que as possibilidades reais de ascensão, numa sociedade democrática, são desiguais e inevitáveis, já que há desigualdades pessoais. Warner defende a necessidade de se tomar as diferenças individuais - e não somente econômicas - como critérios para as diferenças sociais, ou seja, os mais bem dotados devem ocupar os níveis mais altos da sociedade. Para isso, aponta como necessária a garantia de procedimentos diagnósticos das capacidades, por uma escola que atenda à diversidade de aptidões, para garantir o restabelecimento da saúde social. Sua proposta, de formar cidadãos conformados com seus lugares na estrutura social, tendo em vista a “dura realidade dos fatos”, consistia essencialmente nas seguintes premissas:

- a) as pessoas são diferentes;
- b) apenas algumas pessoas podem alcançar os níveis sociais e econômicos mais elevados;
- c) a ascensão social está decrescendo na sociedade norte-americana;
- d) a ascensão de alguns deve corresponder à solidariedade humana, pois assim evita o sentimento de frustração e o ressentimentos da maioria das classes baixas;

A proposta de Warner defende que, quem deveria ocupar os mais altos lugares da pirâmide social, são os que realmente merecem, distinguidos pelas qualidades individuais, garantindo aos demais, uma educação compensatória, para o atendimento das suas necessidades sociais de trabalho e inserção social. (PATTO, 1990). A teoria da carência cultural estabelece uma relação causal entre a origem social e o desempenho escolar.

Segundo Patto (1990), muitas pesquisas científicas não escapam da ideologia e das relações de poder, confirmando a visão preconceituosa da criança pobre e suas famílias.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe promete uma igualdade de oportunidade impossível através de programas de educação compensatória, que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiência culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadora. (PATTO, 1990, p.50)

A autora retrata a dificuldade dos pesquisadores em perceber que os instrumentos e o contexto das avaliações podem ser as responsáveis pelos resultados negativos que justificam a inferioridade do indivíduo e nem mesmo os pesquisadores com um referencial teórico crítico, não estão livres da crença na incompetência das pessoas pobres, elucidado quando é defendida a teoria da carência social. Ela argumenta que as diferenças individuais, numa sociedade dividida em classe, movimentam uma lógica com preconceitos e estereótipos que se acentuam, ainda mais, quando os grupos étnicos coincidem com a divisão de classe. E as explicações sobre a qualidade de vida, em cada época, dissimulam e ocultam com sutileza o fato de jamais atribuir a diferença à divisão da sociedade de classe. (PATTO, 1990)

A obra de Patto traz uma importante contribuição ao fazer a denúncia das:

⁷ W. Lloyd Warner, foi professor de antropologia e sociologia na Universidade de Chicago, que dedicou-se a pesquisar, de uma perspectiva antropológica, a moderna sociedade norte-americana, a partir dos anos 1940.

[...] consequências da patologização biopsíquica dos pobres e de como essas concepções tiveram como propósito responsabilizá-los por dificuldades que estão associadas a políticas educacionais que sempre insistiram em não vê-los como cidadãos. (BASSINI, PINEL, 2011, p. 558).

O discurso educacional no Brasil seguiu a mesma linha ideológica, em que as justificativas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos até os anos 70, de acordo com o levantamento de Patto (1990), eram relacionadas à inferioridade de raças, ideia de igualdade de oportunidade, a teste de QI que supervalorizavam os conhecimentos dos mais ricos, e a teoria da carência cultural. A autora faz ainda uma comparação de sua pesquisa com a de Gouveia⁸ e constata que, de 1938 a 1956, as pesquisas eram de natureza psicopedagógica, com a visão do processo ensino-aprendizagem resultante do encontro entre a pedagogia e a psicologia na constituição do pensamento escolanovista. De 1956 a 1964, as causas do fracasso escolar foram localizadas em características biopsicosociais do aprendiz, no contexto funcionalista da vida social, em que ela constata a abertura para a teoria da carência cultural. De 1965 a 1970, tem-se o predomínio de levantamentos descritivos do corpo docente e discente e de estudos de natureza econômicas, em que a educação começa a ser vista como investimento e a escola como empresa produtora de capital humano, como também estudos psicopedagógicos de instrumentos de medida psicológica, especialmente de habilidades específicas, para aplicá-los no esclarecimento das causas das dificuldades de aprendizagem escolar. (PATTO, 1990)

Entre vários fatores sobre a teoria da carência cultural, Patto (1990) diz:

[...] eram em síntese tempos nos quais vigorava a tese da disparidade cultural como explicação para o fracasso escolar, nos quais a sociedade capitalista era vista como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas e as classes média e baixa tidas como as classes constitutivas da estrutura social, concepção que, aliás, perpassou todos os estudos realizados no âmbito da teoria da carência cultural no país e fora dele. (PATTO, 1990, p.111-112)

Os estudos sobre o fracasso escolar realizados nos anos 70, segundo Patto (1990, p. 112), estavam sempre relacionando à tese da disparidade cultural, em que a “sociedade capitalista é vista como uma estrutura de classe diferentes e não antagônica” e os estudos sobre as características das crianças pobres, que oscilavam entre as teses do déficit e a da diferença. Encontrando, dessa forma, no aluno a causa principal do fracasso e atribuindo a escola apenas uma pequena parcela da responsabilidade, por não se adequar a esse aluno de baixa renda. Acreditava-se na incapacidade e despreparo da criança pobre, crenças validadas por testes, produzidas através de procedimentos considerados neutros e objetivos, que confirmavam conclusões de pesquisas semelhantes nos EUA e também por confirmar o que o senso comum dizia sobre as crianças e seu ambiente familiar. O despreparo da criança pobre era visto de tal forma que superava e descartava fatos graves sobre a realidade do ensino, como de ter 30% dos professores com 3 ou 4 anos de estudo e, em alguns estados, nos anos 80, haver 86% do professorado leigo de classe única, trabalhando de forma relativamente intuitiva.

[...] as maneiras dominante de pensar a educação escolar das classes populares das quais participaram, de uma forma ou de outra, pesquisadores, educadores e administradores, giraram em torno da crença, cada vez mais

⁸ GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (1): 1-47, jul. 1971.

implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para a ineficiência crônica da escola. (PATTO, 1990, p. 109)

Além dessas teorias, já nos anos 70, no bojo dos movimentos antissistema, a teoria do sistema de ensino como Reprodução, formulada por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, norteou as críticas sobre o papel da escola dividida em classe, e introduziu a possibilidade de pensar a escola no âmbito de uma concepção crítica. Segundo Patto (1990), a obra de Bourdieu e Passeron forneceu:

[...] ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embasamento da visão da exploração seria produzido, principalmente pela veiculação de conteúdo ideologicamente viesado e do privilegiamento de estilo de pensamento e de linguagem característico dos integrantes da classe *dominante*, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural. (PATTO, 1990, p.114, grifo da autora)

No entanto, Patto (1990) elucida que aconteceu uma junção das ideias da teoria da reprodução com a ideia da teoria da carência cultural que é aliada a concepção positivistas de produção de conhecimento, que proporcionaram distorções conceituais, como exemplo:

A violência simbólica, denunciada por Bourdieu e Passeron, perdia seu significado de instrumento ideológico para transforma-se em processo de socialização equivocados, quanto aos meios impositivos, mas válidos enquanto fim, ou seja, o de criar um substrato comum entre as classes ou grupos sociais (...), permitindo certa mobilidade entre tais grupos ou classes sociais. [...] de arma ideológica de luta de classe, de condição de sua hegemonia, a dominação cultural ficou reduzida a um processo de socialização, em princípio positivo, porém mal executado em virtude de uma insensibilidade das professoras. (PATTO, 1990, p. 115)

Como proposta, os professores eram alertados sobre o erro que cometiam, por não compreenderem a forma de viver das classes baixas, e estes deveriam ser preparados para aceitar padrões culturais supostamente muito diferentes dos seus, tendo em vista encontrar as condições pedagógicas adequadas para aculturar seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social. Ao enfatizar a necessidade de levar em conta o significado sociocultural dos padrões dos comportamentos dos membros das classes pobres, acabaram revelando sua visão estereotipada e negativa do aluno direcionando as pesquisas de fracasso escolar localizada “na inadequação da escola a esta criança carente ou diferente” (PATTO, 1990, p.117).

O papel da teoria de Bourdieu e Passeron, que vigorou no fracasso escolar até meados dos anos 70, colocou em foco a dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para se perceber a relação professor-aluno, chamando a atenção para a dominação e discriminação social presente no ensino, mesmo que de forma equivocada, tornou mais próxima a possibilidade de a educação escolar ser pensada a partir dos seus condicionantes sociais, abrindo perspectiva para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e melhorou, posteriormente, as próprias ideias reprodutivistas, como também permitiu inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social. (PATTO, 1990)

Para Patto (1990), uma das características distintivas iniciadas em meados dos anos 70 foi a investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, chamados de fatores intraescolares e suas relações com a seletividade social que

ocorria na escola, que proporcionou uma ruptura temática e política ao superar a concepção liberal sobre o papel da escola, quando concebe que a escola estaria na vanguarda das mudanças sociais, sendo, portanto, introduzida as ideias de Gramsci na reflexão sobre o problema da eficiência e do papel social da escola para o povo, como podemos perceber na citação de Beisiegel (1981) citado por Patto (1990, p. 119)

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, consequências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes. (PATTO, 1990, p.119)

Assim, as condições sobre o funcionamento das escolas, foram retomadas em novas bases filosóficas, diferente da teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron, numa concepção em que a ampliação do sistema escolar deixa de ser considerada mera ampliação da ação ideológica, sendo os conhecimentos e habilidades passados pela escola entendidos como instrumento poderoso na luta do povo por seus interesses de classe. Dessa forma, as pesquisas sobre fracasso escolar tinham seu campo de pesquisa centrado em fatores intraescolares e as conclusões da maioria, apontavam para a inadequação da escola à realidade dos alunos pobres.

Em publicação sobre o estado da arte de pesquisas sobre fracasso escolar realizado em dissertações e teses produzidas de 1991 a 2002 na Universidade de São Paulo, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) verificaram as teorias, métodos e concepções sobre o fracasso escolar que predominavam nas pesquisas na década de 1990, constatando que:

Na maioria das pesquisas que levavam em conta as chamadas variáveis intraescolares estava centrada num aspecto da tese da carência cultural [...] o que se destacava, portanto, entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes. (ANGELUCCI et al, 2004, p.56)

Dessa forma, as teorias críticas e não críticas passaram a conviver nos mesmos trabalhos, sendo observados relatos à política educacional antidemocrática e ao aluno, e simultaneamente responsabilizados, tanto em trabalhos críticos e não críticos. Tanto na obra de Patto (1990) como na de Angelucci et al (2004), os autores denominam essas produções de “discurso fraturado”, por apresentarem uma apropriação superficial da referência teórica crítica.

Em artigo sobre a contribuição da obra de Patto (1990) para o estudo do fracasso escolar, Bassini e Pinel (2011) afirmam que as diversas teorias que insistem na culpabilização dos alunos pelo seu fracasso, desconsideram as múltiplas determinações do contexto da aprendizagem. Quando isentam a criança os discursos responsabilizam sua origem social, o meio, a cultura e, principalmente, suas famílias:

Apontam para uma culpabilização das relações familiares, explicações que acabam apontando que os determinantes dos problemas de aprendizagem da criança estão relacionados a conflitos familiares. Explicações que tendem

para uma medicalização do problema, transformando questões complexas, muitas vezes sociais, em problemas médicos, relacionando-os exclusivamente ao indivíduo em particular. (BASSINI, PINEL, 2011, p. 561-562)

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) destacam que, nos anos 1990, existe uma presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual, centrando no aluno problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos ou outrora responsabilizam o aluno ou professor propondo soluções predominantemente técnicas de base teórica comportamental ou cognitivista, para eliminar o fracasso escolar. Também foram encontradas pesquisas que procuram discutir o fracasso escolar em suas relações com as políticas educacionais, e uma análise do neoliberalismo também estão presentes. Essas pesquisas foram classificadas e discutidas nos seguintes termos:

- a) O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais.

Nessas pesquisas, as crianças são entendidas como portadora de organização psíquica imatura, que pode resultar em ansiedade, agressividade, dificuldade de atenção, dependência e outros que prejudicam a aprendizagem escolar. Relacionam, portanto, as dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes às causas da aprendizagem escolar. Então, os resultados que ocasionam o fracasso escolar, não considera a existência concreta da escola, “Isolando o aluno que ‘não aprende’ da escola que o ensina” (ANGELUCCI et al., 2004, p. 60). Quando a escola aparece nessas pesquisas, elas se reduzem à relação professor-aluno, em que as técnicas de ensino por eles utilizadas são a causa principal das dificuldades de aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que o fracasso tem relações de ordem política e social, mas nesse caso as explicações são centradas na teoria da carência cultural. Como a escola é considerada um lugar em condições ideais para se desenvolver “cabe ao aluno adaptar-se, com a contribuição de professores e psicólogo [...] o não ajustamento à escola ou a insatisfação com características do ambiente escolar são incapacidades individual de orientar-se pelo princípio da realidade” (ANGELUCCI et al, 2004, p.60).

Outro fator apontado por Angelucci et al. (2004) é o fato de muitas pesquisas bibliográficas assumirem caráter apenas burocrático, sem atenção com as concepções diferentes, procedimentos e resultados não equivalentes, comprometendo o estudo.

- b) O fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor.

Nessas teses o que se investiga é a incapacidade técnica do professor, predomina o entendimento de que as crianças trazem para a escola dificuldades de aprendizagem, mas o foco é a técnica do professor, apresentando uma concepção dual, em que a escola não aparece vinculada à sociedade que pertence. Presume-se que o aluno detém dificuldades por fatores de ordem emocional e cultural, mas esses podem ser resolvidos com a utilização de técnicas adequadas⁹. Mesmo quando se é apontado o descaso das autoridades para com a escola pública, essa é reduzida ao fato de não se proporcionar formação técnica adequada aos professores.

Essa concepção assim como as investigações feitas sobre as produções dos anos 70 são sustentadas pelas teorias da carência cultural, em que os professores estão preparados para ensinar crianças ideais, mas não os usuários que a ela frequentam. Outro fator característico

⁹ O construtivismo é a alternativa mais apresentada.

dessas pesquisas é que elas consideram a crítica às concepções psicologizante ou medicalizantes, no entanto restringe-se a avaliação da criança e à intervenção na criança.

- c) O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar.

Essas concepções partem do princípio de que o fracasso escolar está presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil e entendem que a escola como uma instituição social que reproduz e transforma a estrutura social. As análises feitas sobre o fracasso escolar considera a escola inserida numa sociedade de classe que se orienta pelos interesses do capital, então as políticas públicas é um dos determinantes do fracasso escolar. Assim essas pesquisas, na visão de Angelucci et al. (2004), compreendem parcialmente as teorias críticas, pois ao mesmo tempo em que pensam a escola como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao propor uma adequação de políticas educacionais progressistas, com ênfase na política de ciclos de aprendizagem como também investimento na formação intensiva dos professores.

Nessas pesquisas, percebem-se discordâncias no que tange a quem deve formular as políticas educacionais, pois, enquanto alguns pesquisadores defendem a construção coletiva das políticas com a participação de educadores e movimentos sociais, outros entendem que, para garantir a formação intelectual das classes populares, a elaboração das políticas deve ficar a cargo de especialistas e “informada por teorias de desenvolvimento, da aprendizagem e do ensino”, dentre as quais são citados autores como Piaget e Vygotsky (ANGELUCCI et al. 2004, p. 62).

- d) O fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder.

Nessas pesquisas, a dimensão política é enfatizada, assim como a lógica excludente do processo escolar, mas o foco se concentra nas relações de poder presentes na instituição. Estão presentes críticas às concepções sobre as crianças das classes populares serem carentes de cultura ou por possuírem deficiências cognitivas e emocionais, como também às relações pedagógicas concebidas de forma individual, assim como a superação para o fracasso com medidas técnico-pedagógicas de inclusão nos sistemas escolar e social, que centram a “escola como entidade abstrata”.

Também é comum a esses trabalhos a construção de perguntas e procedimentos de pesquisa para respondê-las que querem implicar ativamente os pesquisadores, ou seja, transformá-los de objetos de pesquisa em sujeitos sem os quais é impossível produzir conhecimento. Há, portanto, uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a criança “fracassada”, o “professor incompetente”, as “famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias de classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções. (ANGELUCCI et al., 2004, p.63)

O estado da arte de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) demonstra que persistem as explicações sobre o fracasso escolar como fenômeno exclusivamente individual, culpabilizando a criança e sua família, ou o professor, ou ainda a instituição escolar. Hoje, em que se registre o intenso e louvável processo de universalização do ensino fundamental e a democratização do acesso a níveis de escolaridade mais elevados, os censos escolares e os resultados das avaliações nacionais, revelam que esse avanço quantitativo não foi acompanhado da melhoria da qualidade, e que;

[...] a permanência dos alunos por mais tempo hoje nas escolas, necessariamente não implica em aprendizagem e que aprovação não significa, portanto, aquisição de conhecimento. A estratégia neoliberal atual parece então resumir a qualidade da escola a números de alunos matriculados e aprovados, mas a qualidade da educação pouco é questionada. Essas políticas trazem um grave problema: mascaram o “fracasso escolar”. (BASSINI, PINEL, 2011, p. 562)

3.2 O Fracasso Escolar e as Camadas Populares

Vimos que os discursos que fundamentam as produções sobre o fracasso escolar quase sempre, segundo Patto (1990; 1988; 2007), referem-se às camadas populares com preconceitos e estereótipos, embora respaldem suas explicações nos ideais liberais de igualdade e democracia, ou ainda na neutralidade científica, e reforcem uma visão da escola como um meio de ascensão social de acordo com o mérito e esforço de cada um.

Patto (1990) questiona os pressupostos que informam esses discursos educacionais, em especial os que afirmam que:

- a. As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida;
- b. A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal;
- c. Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.

A seguir, explicitamos essas três visões que, infelizmente, ainda hoje, passadas mais de duas décadas do estudo realizado por Patto (1990, p. 121-127), permanecem atuais:

- a) As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.

Patto (1990) afirma que esse pressuposto circula no ambiente educacional, demonstrando que a influência da teoria da **carência cultural**. Este tem sido um dos postulados que norteiam os problemas da escola e sua solução, como exemplificado a seguir, com ‘recortes’ de uma das pesquisas que ‘explica’ o fracasso escolar a partir das condições de vida da criança e sua família:

Os currículos escolares são planejados partindo de pressupostos de que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, na família, aprendeu esses conceitos; mas não o é para as que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar. (...)

As condições escolares são hoje mecanismos de seletividade poderosos. Sua natureza e qualidade são de teor tal que a contribuem para o fracasso escolar das crianças de origem social economicamente desfavorecidas, ainda **que grande parte desse fracasso se deva sem dúvida à problemática material de que essas crianças são vítimas [...]**. Quando o fracasso na escola é individualizado e explicado em termos de traços ou características de cada qual, aquilo que nesta sociedade é universal, ou seja, a exploração econômica que produz **condições de vida incompatíveis com o**

desempenho bem sucedido, é transferido para o plano particular. (PATTO, 1990, p.121, grifo da autora)

A análise de Patto (1990) sobre as afirmações acima as classifica como próximas das teorias do déficit, dada a defesa da necessidade de adaptar o ensino à criança desfavorecida, dando-lhe a oportunidade por meio de um ritmo mais lento. Ela questiona a validade de tentativas através da mudança na escola, já que o problema, segundo a autora, encontra-se nas condições de vida do aluno. A literatura sobre o fracasso escolar perpetua uma visão negativa do aluno, apresentado ao professor como “doente, mal alimentado, com uma família desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais e sem prontidão para aprender” (PATTO, 1990, p. 122).

Outras pesquisas, que também apontam as condições de vida como causas do fracasso escolar, dedicam-se a demonstrar as deficiências cognitivas do estudante, apoiando-se nas teorias de Jean Piaget. Patto (1990) encontrou nesses estudos muita semelhança com os que se fundamentam na teoria da carência cultural, denunciando a inconsistência dessas investigações e suas ‘conclusões surpreendentes’, que, com muita frequência, “não só contrariam conhecimentos acumulados pelas ciências humanas como também ferem a própria lei do bom senso”. Patto (1990) insiste na crítica de que as explicações sobre o fracasso escolar permanecem as mesmas ao longo do último século, apesar de os discursos, aparentemente, terem mudado o uso das palavras.

- b) A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.

Essa perspectiva se baseia na teoria da **diferença cultural**, que pressupõe que a escola não leva em conta o padrão cultural da primeira socialização do indivíduo, a familiar. O fracasso escolar da criança, segundo esses estudos, não é devido ao método de ensino utilizado, por isso mudanças metodológicas não resolvem o problema, mas ele deve-se “muito mais ao fato de formas e conteúdo na escola estarem distantes da criança concreta com a qual a professora se depara” (PATTO, 1990, p.123). Patto (1990) classifica essas pesquisas como duvidosas, por se apropriarem da teoria da reprodução de forma equivocada, visto que, cada vez mais, evidencia-se a queda da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

Estes pressupostos comportam algumas observações. Além de desconhecerem o *habitus*, certamente heterogêneo, dos variados segmentos das classes populares que habitam a periferia das grandes cidades e de preencher esta lacuna com suposições fundamentadas em preconceitos, os pesquisadores, ao atribuir o fracasso escolar das crianças pobres à sua falta de “capital cultural” para fazer frente às exigências culturais da escola, esquecem-se de um aspecto fundamental da teoria da reprodução: seus autores referem-se à relação professor-aluno no ensino universitário francês, onde um corpo docente de alto nível exige de seus alunos conhecimentos e estilos de pensamento e linguagem a que geralmente só os mais ricos têm acesso. Os enunciados de Bordieu e Passeron sobre as exigências culturais do ensino superior francês serão generalizáveis para a escola primárias públicas brasileiras? Seus professores, especialmente nas primeiras séries, avaliam seus alunos segundo critérios que passam por estilos mentais e verbais característicos de uma elite intelectualizada? Seus professores possuem “capital cultural” e o exigem de seus alunos? Será que esta escola chega a veicular “o saber da classe dominante” e os altos índices de repetência podem ser explicados como resistência, por parte dos alunos, à imposição deste saber? (PATTO, 1990, p. 124)

Patto (1990) argumenta que em vários artigos que tratam da democratização do ensino, estes partem da crença na deficiência/diferença que aliadas a informações sobre o nível de desenvolvimento psicológico, fornecido em teste e pesquisas tradicionais “podem ser favorável à implementação de uma escola especial para a criança das classes populares que corre o risco de ser menos exigente do que às oferecidas as classes médias e altas” (PATTO, 1990, p. 124)

A autora prossegue na reflexão sobre o problema:

A afirmação de que os professores geralmente carecem de “competência técnica” não é incompatível com a afirmação de que as escolas públicas de primeiro grau estão preparadas para atender a um outro tipo de clientela? [...] a visão negativa que têm da clientela é resultado de seu contato com elas na escola ou é anterior a esse contato? Essas crianças “saem da escola etiquetadas e estigmatizadas” ou já estão etiquetadas e estigmatizadas quando nelas ingressam? (PATTO, 1990, p.125)

Não parece ser tão evidente que a existência (real ou não) de uma diferença cultural e de origem social de alunos e professores, seja uma justificativa do fracasso escolar na grande maioria das escolas públicas brasileiras.

- c) Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.

Conforme proposto por Patto (1990), a falta de conhecimento a respeito das crianças pobres é generalizada, então podemos supor que esse conhecimento não existe na literatura especializada. Então mesmo que o professor tente buscar informações e corrigir essa lacuna é provável que continuará sem conhecer, embora possa julgar que os conhece. Então, questiona:

Cabe perguntar se muitos dos equívocos dos professores a respeito da clientela não resultam do contato com textos que, a título de formá-los ou de sanar suas deficiências de formação, podem estar confundindo-os ainda mais. Sua alegada falta de sensibilidade, por sua vez, pode também ser intensificada pela confirmação científica de seus preconceitos de classe. (PATTO, 1990, p. 125)

Como resposta, a autora sugere que a pesquisa educacional recorra a metodologias mais capazes de atender à complexidade da vida nas escolas. Para que os erros interpretativos do passado não continuem a se repetir na pesquisa educacional atual, é necessário que se reexamine a questão metodológica em ciências humanas, visando superar o conjunto de “‘verdades’ e de simplificações que podem estar continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem.” (PATTO, 1990, p. 127)

Conforme dissemos, a obra de Patto (1990) é um marco e um clássico da literatura sobre fracasso escolar no Brasil, que mantém, após mais de duas décadas, uma insistente atualidade. As análises de Patto (1990) sobre a “produção social de uma visão de mundo que informa e legítima” as práticas escolares dos professores e outros agentes educativos contemplam de forma integrada as “raízes escolares do ‘fracasso’ de seus condicionantes históricos e sociais” (CARVALHO, 2009, p. 570). Sua obra permite, assim:

Compreensão dos processos psicossociais envolvidos nas práticas sociais e escolares responsáveis pela produção de “reprovados”, “fracassados” e por toda sorte de estigmas que afirmam a incompatibilidade de certas crianças

das classes populares para com a aprendizagem e a cultura escolar.”
(CARVALHO, 2009, p. 570)

Patto (1990), na segunda parte do livro “A Produção do Fracasso Escolar” apresenta a metodologia e os dados da pesquisa realizada em uma escola pública de primeiro grau localizada em um bairro da periferia de São Paulo. Valendo-se de uma concepção materialista histórica de sociedade, em que a realidade social é concebida na totalidade concreta e dialética, Patto (1990) utiliza a sociologia da vida cotidiana, elaborada por Agnes Heller, em que:

[...] a análise da realidade vai além da mera descrição da rotina das práticas sociais, em geral e das relações interpessoais, em particular. Trata-se “de uma investigação ampla, que focaliza aspectos da vida social menosprezados pelos filósofos ou arbitrariamente separados pelas ciências sociais, na qual estes aspectos, aparentemente informes, passam a fazer parte do conhecimento e são agrupados, não arbitrariamente, mas segundo conceitos e uma teoria determinados”. (PATTO, 1990, p. 149, [destaque autora])

Dessa forma, Patto (1990) convive no espaço escolar, fazendo observações e entrevistas e acompanhando as rotinas escolares e familiares de quatro alunos, dos quais são analisadas, atividades, avaliações e laudos psicológicos. O desenvolvimento da pesquisa permitiu a Patto (1990, p. 340-376) tecer as seguintes considerações:

- a. As explicações do fracasso escolar baseado nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem;
- b. O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.
- c. O fracasso da escolar elementar é administrado por um discurso científico que, escutando em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.
- d. A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano genérico.

Assim, Patto (1990), a respeito da produção do fracasso escolar, considera que:

- a. As explicações do fracasso escolar baseado nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.

Ela então apresenta que sua pesquisa contraria a afirmação de que “o professor ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal”, por não ter correspondência com a realidade investigada, como também não é real a suposição da inadequação da escola decorrer, porque o ensino oferecido parte de habilidades que as crianças não possuem.

Dessa forma, ela enfatiza que a inadequação da escola parte muito mais da má qualidade, de suposições muitas vezes equivocadas de que os alunos pobres não têm habilidades, como também por esperarem que os alunos não aprendam ou que aprendam de formas adversas à aprendizagem. Então é incoerente considerar que a criança carente traz para a escola dificuldade de aprendizagem, já que a escola tem dificultado sua aprendizagem de várias maneiras. Deixa claro também que não nega a presença de crianças portadoras de

distúrbios físicos e mentais, no entanto ressalta que os estudos conduzidos por especialistas têm mostrado que é em um número muito menor do que se supunha.

Destacamos, então, um trecho que consideramos uma síntese sobre as condições das escolas:

Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação, sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal da escola pública, é preciso urgentemente rever as afirmações científicas sobre essas pessoas que muito têm contribuído para manter e agravar este estado de coisas. (PATTO, 1990, p. 343)

- b. O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.

Temos mais uma vez a surpreendente análise da autora evidenciando que é um equívoco de graves repercussões tentarem fazer crer que a causa da ineficiência da escola se encontra num perfil do professor, traçado a partir de considerações moralistas. A pesquisa aponta que as reações das professoras (estudadas) encontram sua razão de ser, na lógica do sistema que as levam a se apropriarem da lei em benefício próprio, numa estratégia de sobrevivência perante as condições de trabalho. A autora coloca que não se trata de um sistema com falhas sanáveis, trata-se de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso. Vejamos:

Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. (PATTO, 1990, p. 343)

Nesse sentido, quanto mais o trabalho pedagógico se transforma em “trabalho parcelar”, adquire características de atividade cotidiana alienada, pois perdendo qualquer forma de autorrealização, serve exclusivamente para se conservar as particularidades. Com esse contexto de desumanização, perdem-se os contatos presentes no complexo social e assumem formas, predominantemente, de instrumento e não finalidade.

Patto (1990, p. 344) nos diz que “a vida cotidiana é alienada quando a função instrumental domina todas as relações humanas de uma pessoa”. E ainda, nos apresenta que a instrumentalização do outro encontra um terreno adequado, quando as relações são estabelecidas numa relação de inferioridade-superioridade, porque nessa estrutura hierárquica entre os vários níveis sobrepostos, são os que detêm o poder de punir, recompensar, monopolizar o saber que se situam em níveis superiores. Dessa forma, a autora pergunta se não é nesses níveis que se põe a incompetência do aluno e a incompetência do professor. Outro fator que deve ser levado em consideração está no fato de que falar de relações de desigualdade não precisa estar no campo de inferioridade-superioridade, que apesar de inevitavelmente desigual, não precisa ser de opressão.

A autora compreende que, dentro do espaço escolar investigado, a ação que se desenvolve é a prática e não a práxis, consistindo em uma atividade cotidiana irreflexiva. E

ainda, mesmo que se percebam explicações dadas sobre o fracasso escolar, que possam ser dominantes na literatura educacional, então o que resta é indagar sobre a natureza do discurso científico em questão e sobre seu papel na vida na escola.

- c. O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudando em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.

A visão dos educadores sobre as famílias pobres consiste em defeitos morais e psíquicos, fundamentando em profundas raízes sociais, com o apoio de pesquisas que elevam uma visão ideológica de mundo à categoria de saber, utilizando-as, portanto, para justificar sua ação pedagógica, fundamentando a deficiência, a arbitrariedade e a violência para com os alunos. Destacamos ainda:

Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-la numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola. (PATTO, 1990, p.346)

Dessa forma, a autora argumenta sobre a necessidade de se verificar a real natureza do discurso científico vinculada nos cursos de formação continuada de professor, pois as orientações tecnicistas desses cursos precisam ser repensadas.

- d. A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano genérico.

Nessa análise, Patto (1990) aborda que, no espaço escolar, não ocorre uma total submissão e nem é totalmente configurada pela impessoalidade, deixando transparecer constantemente a ação da subjetividade. “A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo”, segundo Patto (1990, p. 349), e assim, ela pôde perceber os conflitos, a insuficiência do controle na eliminação ou contenção dos comportamentos indesejados, e isso nos pais, alunos e educadores.

Para Patto (1990, p. 349), a escola “é um espaço de contradição”, que não pode ser considerada “uma disfunção indesejada das relações humanas”, tendo em vista que é “a matéria-prima da transformação possível do estado de coisa vigente em instituições”, assim a escola é “um espaço de subordinação e da insubordinação, de pessoas silenciadas pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças. (PATTO, 1990, p. 349).

Então, a partir dos pressupostos da sociologia da vida cotidiana, a autora nos diz que os professores são, potencialmente, portadores de carecimentos radicais, que os fazem um grupo potencialmente transformador, pois a situação de opressão em que vivem “os fazem receptivos à proposta em que possam falar de suas frustrações, representações e desejos.” (PATTO, 1990, p. 72)

A autora também questiona os cursos de professores que se propõem a mudar a lógica do sistema educacional, pois geralmente os formadores não dominam os conteúdos que ministram, e os professores frequentam tais cursos de forma compulsória, por motivos burocráticos, desacreditando dos resultados:

Tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes, desenvolvem severa crítica aos cursos que lhe são oferecidos ou apropriam-se deles como podem, sem nenhuma crítica, perigosamente acreditando que

aprenderam rápido e simplesmente teorias de cuja complexidade nem chegam a suspeitar. (PATTO, 1990, p.350)

Patto (1990) acredita no potencial de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes advindo dos pequenos grupos organizados para discussão da vida escolar cotidiana:

As discussões preservariam o indivíduo das decisões historicamente negativas, de ideias equivocadas e de reações unilaterais, que podem servir de antídoto contra a particularidade, pois as concepções orientadas neste sentido podem ser confrontadas com as opiniões dos outros, certamente matizadas, e mais ou menos imersas na cotidianidade. (PATTO, 1990 p.351)

Nesse processo, a figura de um interlocutor qualificado, colaboraria com o grupo de educadores na superação da maneira irreflexiva, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica com que lidam em relação ao ensino.

3.3 O Fenômeno da Evasão na Educação Profissional

O documento que trata da re-significação do ensino agrícola (BRASIL, 2009) aponta que o quadro da educação do país é preocupante, pois o Brasil ocupa o último lugar dos países emergentes no tocante ao cumprimento de metas para a inserção na sociedade do conhecimento.

Vive-se a realidade de um país com uma escolaridade baixíssima: com 17 milhões de analfabetos, apenas 22% da população concluiu a educação básica e somente 35% dos jovens estão matriculados no ensino médio. Além disso, cerca de 60 milhões são considerados pobres. Com esse quadro, mais do que qualquer outro, o trabalho se torna uma das formas de se combater a miséria. O que esperar dessa população sem escolaridade, ou baixa escolaridade ou sem uma qualificação profissional adequada? Certamente, a geração de emprego e a consequente distribuição de renda só acontecerão através de investimentos profundos em educação para os nossos jovens. (BRASIL, 2009, p.18)

Nesse cenário, vemos que a educação brasileira tem um desafio a enfrentar: incluir todos os jovens que não têm acesso à escolarização e ampliar as possibilidades de permanência nos sistemas de ensino. Essa problemática da exclusão da escola de alunos que a abandonam antes da conclusão da série, curso em que estavam matriculados é habitualmente denominada de evasão escolar, é uma das facetas do fracasso escolar.

Dore e Luscher (2011a, p. 775) apresentam estudos que abordam a questão da evasão escolar, analisando-a como complexa, pois se refere a situações variadas e distintas, em que ‘os indivíduos que estão realizando a educação obrigatória e não a seguem de forma contínua’, entram e saem do sistema de ensino, sendo rotulados como evadidos, um entendimento ‘limitado ou insuficiente’ sobre o fenômeno, segundo a literatura sobre o assunto, como Viadeiro (2001, apud DORE & LUSCHER, 2011a, p. 775) explicita:

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto à retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*. Outro aspecto considerado relevante nas situações de evasão concerne ao nível

escolar em que ela ocorre, pois o abandono da escola fundamental ou de nível médio (Viadero, 2001; Finn, 1989) é significativamente diferente daquele que ocorre na educação de adultos ou na educação superior (MONTMARQUETTE, MAHSEREDJIAN, HOULE, 2001; MORROW, 1986 citado por DORE & LUSCHER, 2011a, p. 775).

Sabemos também que as consequências da evasão atingem a sociedade como um todo, o sistema de ensino falha mais uma vez em não conseguir oferecer a formação integrada, e no caso específico da educação profissional, o próprio mundo do trabalho, deixa de receber um profissional capacitado para atender à demanda cada vez mais ampliada de mão de obra qualificada. Contudo, as consequências do fracasso escolar ainda podem impactar diretamente na vida dos indivíduos, diminuindo as oportunidades de acesso ao trabalho e ampliação de renda e limitando sua participação cidadã.

Observando os dados sobre os impactos da escolaridade no mercado de trabalho apresentados na Tabela 1, vemos que a elevação da escolaridade aumenta a empregabilidade (taxa e chance de ocupação) e os salários, sendo que quanto menor a escolaridade, menores os salários, as chances e as taxas de ocupação de empregos.

Tabela 1 - Impactos Trabalhistas da Educação (PNAD 2007)

Nível + Alto Cursado	Taxa de Salário Ocupação R\$		Resultados Controlados*	
			Chance de Prêmio Ocupação*	Salarial*
Analfabetos	59,8	392	1,00	0,00
Fundamental	63,6	604	1,35	42,35
Médio	68,4	847	2,22	119,42
Superior	78,6	1728	3,87	284,10
Pós-Graduação	86,3	3469	5,22	544,44

* *por idade, gênero, raça, status migratório, tamanho de cidade, favela e UF.*

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da PNAD 2007/IBGE apud Neri (2009, p. 30)

Pesquisa com egressos do curso técnico de nível médio da rede federal formados entre 2003 a 2007, coordenada por Patrão e Feres¹⁰ (BRASIL, [entre 2009-2012]) retrata que 44% dos alunos atuam na área do curso em que se formaram (sendo os estados do sul com o maior número na área, 59%), e 21% em áreas correlatas. Essa inserção no mercado de trabalho apresenta um importante diferencial de gênero, pois do público investigado, são os homens (71%) que conseguem ingressar na área de atuação ou correlata em percentual mais elevado que as mulheres (51%) egressas.

A mesma pesquisa levantou os rendimentos salariais dos técnicos entrevistados, tendo por base o salário mínimo (SM), e que correspondem ao que ilustra o Gráfico 2, a seguir:

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841

Gráfico 1- Rendimento dos técnicos egressos



Fonte: (BRASIL, [entre 2009 e 2012])¹¹.

Verificando os dados do Gráfico 1, confirmamos então que o sistema econômico do país não garante à maioria dos técnicos formados a inserção no mundo do trabalho com renda elevada, pois como podemos observar, 17% não têm rendimentos, e 14% recebem até 1 salário mínimo, 43% recebem entre um e três salários mínimos, sendo apenas 26% dos egressos recebem acima de 3 salários mínimos.

Em relação à satisfação com a situação profissional, a pesquisa aponta que 86% declararam que se sentem satisfeitos com a situação profissional, apesar de serem apenas 26% os que têm rendimentos acima de três salários mínimos. Talvez o ânimo dos jovens com a profissão passe pelo fato de o país ter históricas situações de pobreza, fazendo-os comparar sua situação com a de muitos brasileiros em situação econômica menos favorável, como também pelo fato apresentado na própria pesquisa que “11% estão com os rendimentos acima do oferecido pelo mercado e 59% ganham na média do mercado”, além de outros fatores que envolvem a situação de satisfação de trabalho, como relações pessoais, motivação dentre outros (BRASIL, [entre 2009 e 2012]).

Esse documento traz vários dados estatísticos sobre os egressos, como também concebe positivamente a situação dos jovens formados, apesar da baixa renda da maioria, como podemos observar:

[...] na relação da educação profissional e tecnológica com o mundo do trabalho, além da positividade no que diz respeito à inserção dos egressos dos cursos técnicos no mundo do trabalho, especialmente na área técnica de formação, um aspecto importante a destacar é a situação do vínculo empregatício que se caracteriza fortemente pela via da formalidade, já que um número significativo de egressos trabalhadores tem carteira assinada. ((BRASIL, [entre 2009 e 2012] p. 34)

Para ampliar a reflexão sobre a educação profissional e tecnológica no país, percebemos que a justificativa de sua oferta se faz de forma semelhante com as detectadas por Patto (1990) ao analisar a educação oferecida às classes pobres, pois não consagra em seu objetivo a garantia de apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade. Segundo a autora, pretende-se “acenar para o pobre com

¹¹ Documento do MEC: Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007).

a possibilidade de melhora de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria.” (PATTO, 1990, p.115)

Se a condição da formalidade empregatícia, mesmo com salários baixos, não deixou diminuir a satisfação profissional pela grande maioria dos egressos de cursos técnicos, por outro lado, imaginamos que as consequências da evasão, nos alunos que ‘fracassam’ impactam suas vidas, diminuindo suas perspectivas de melhoria de qualidade de vida, ampliação de renda, desemprego, subemprego, reforça os baixos salários, limita o acesso ao conhecimento cultural, além de prolongar as condições de opressão.

Sabemos que o fracasso escolar não é um fenômeno recente no país. Patto (1990) em sua obra “a produção do fracasso escolar”, apresenta dados de alunos matriculados em 1945 no primeiro ano, em que apenas 4% concluíram o primário em 1948 sem reprovações; sendo que dos 96% restantes, metade não concluiu sequer o primeiro ano. Entre 1954 a 1961, de cada 1000 crianças que ingressaram no primeiro ano da escola primária, 395 passaram para o segundo sem reprovações, e apenas 53 atingiram oito anos de escolaridade. De 1971 a 1978, de cada 1000 crianças matriculadas no primeiro ano do primeiro grau, apenas 526 se matricularam na segunda série e 180 conseguiram terminar a oitava série em 1978. Vemos que, apesar dos índices de evasão terem diminuído dos anos 50 para os anos 70, permaneceram elevados.

A pesquisa “Motivos da evasão escolar”, realizada em 2006, investigava a questão da evasão escolar entre crianças e jovens, a partir da aplicação de questionário, conforme a Figura 3, ilustra.

10a Qual é o principal motivo do(a) não frequentar escola ou creche?

01 <input type="checkbox"/> Ajudar nos afazeres domésticos	09 <input type="checkbox"/> Não tem quem o(a) leve
02 <input type="checkbox"/> Trabalhar ou procurar trabalho	10 <input type="checkbox"/> Doença ou incapacidade
03 <input type="checkbox"/> Falta de transporte escolar	11 <input type="checkbox"/> Não quis frequentar escola ou creche (problemas com a direção, professor, colegas, outro motivo, etc.)
04 <input type="checkbox"/> Falta de dinheiro para as despesas (de mensalidade, material, transporte, vestuário e calçados, etc.) para manter na escola ou creche	12 <input type="checkbox"/> Expulsão da escola ou creche que frequentava
05 <input type="checkbox"/> Falta de documentação	13 <input type="checkbox"/> A escola ou creche perto de casa não oferece outras séries ou curso mais elevado
06 <input type="checkbox"/> Não existe escola ou creche perto de casa	14 <input type="checkbox"/> Os pais ou responsáveis não querem que frequente
07 <input type="checkbox"/> Falta de vaga na escola ou creche	15 <input type="checkbox"/> Os pais ou responsáveis preferem que trabalhe
08 <input type="checkbox"/> Concluiu a série ou curso desejado	16 <input type="checkbox"/> Outro motivo

1970 (siga 11)

Figura 1 – Questionário aplicado na pesquisa sobre os motivos da evasão

Fonte: Neri (2009, p.35)

A Figura 1, acima, apresenta as questões sobre os motivos da evasão. Essas questões foram classificadas em categorias de análise. A pesquisa apontou como motivos da evasão dos que estão fora da escola, na idade crítica de 15 a 17 anos, as seguintes categorizações:

- a) 10,9% por dificuldade de acesso,
- b) 27,1% necessidade de trabalho e geração de renda,
- c) 40,3% falta intrínseca de interesse,

d) 21,7% outros motivos.

Podemos analisar os dados acima e, apesar do risco de generalização, sugerimos algumas ligações não apontadas na pesquisa, mas que podem ter uma estreita relação com os dados históricos da educação brasileira, estudados no capítulo anterior. Vemos que 38% dos alunos declaram explicitamente as questões econômicas e sociais - necessidade de trabalho e dificuldade de acesso -, evidenciando a ineficiência das políticas públicas e sociais em proporcionar permanência escolar diante das dificuldades econômicas, geográficas e sociais, além dos pouco mais de 21% que apontam outras questões.

Vemos que 40% dos jovens entre 15 e 17 anos que abandonaram a escola, o motivo foi classificado como decorrente da ‘falta de interesse’, sendo que foram agrupadas nessa categoria, as seguintes respostas: “não quis frequentar a escola”; “concluiu a série ou curso desejado”, “pais ou responsáveis não queriam que frequentasse” (NERI, 2009, p. 38) do questionário estruturado. A nosso ver, essas respostas podem ter relação com questões pedagógicas vinculadas à escola ou à própria falta de expectativa do aluno ou da família com o que a escola tem a oferecer. No entanto, os dados da pesquisa nos permitem estabelecer algumas similaridades com as considerações de Patto (1990), ao afirmar que:

[...] aparentemente tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnicas-administrativas tomadas pelo Estado através das secretarias de educação [...] características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: “a criança malsucedida não se interessa pela aprendizagem” “o multirrepetente é apático ou agressivo”, “a criança de classe baixa aprende num ritmo mais lento”, são exemplos dessa inversão. (PATTO, 1990, p. 348)

De acordo com Neri (2009), coordenador da pesquisa “Motivos da evasão escolar”, 2,7% de crianças entre 10 e 14 estavam fora da escola, apesar de ainda estarem dentro da faixa de obrigatoriedade escolar. Este percentual subia para 17,8% na faixa de 15 a 17 anos, que é a faixa etária do ensino médio, caso não houvesse atraso escolar. A pesquisa faz parte do “Todos pela educação” a qual, entre vários dados apresenta uma breve revisão de literatura respaldada na teoria do capital humano, mas constata que:

As regiões com mais oportunidades atraem mais jovens para fora da escola. Ou seja, as chances de saída da escola aumentam à medida que aumentam também as possibilidades de trabalho. (NERI, 2009, p. 48)

Segundo Dore e Luscher (2011a), entender os motivos da evasão possibilita traçar caminhos que podem ajudar a resolver o problema. Contudo, as autoras acrescentam que as possíveis causas da evasão são extremamente difíceis de serem identificadas, porque sempre estão relacionadas a um conjunto de fatores referentes ao estudante, à sua família, à comunidade em que está inserido e também pertinentes à escola.

Em ampla revisão de diversas pesquisas sobre causas da evasão, Rumberger identifica como principais contextos de investigação do problema a perspectiva individual, que abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, e a perspectiva institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos. No âmbito individual, são considerados os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar. (DORE & LUSCHER, 2011a, p.776)

Dore e Luscher (2011a, p. 780) nos apresentam que em 2009, “42% dos estudantes que concluíram o ensino fundamental (nove primeiras séries) não prosseguiram os estudos”. Esses dados evidenciam os gargalos no fluxo do processo de escolarização do ensino fundamental ao médio, que dificultam concluir a educação básica, para obter uma formação técnica de nível médio ou para ingressar em um curso superior.

Em relação ao ensino médio, as autoras nos informam que, em 2009, cerca de 3 milhões de jovens entre 15 a 17 anos (cerca de 30%) estavam fora da escola de nível médio. A pesquisa nos traz ainda que, nesse mesmo ano, o total de matrículas em escolas técnicas representava 10,32% (861.114) das registradas no ensino médio. Ao comparar isso à população de 15 a 19 anos (16.970.000) ao total de matrículas no ensino técnico, verificou-se que estas representavam pouco mais de 5% dessa população (DORE & LUSCHER, 2011a, p. 780-781).

Entretanto, para a proporcionalmente pequena quantidade de jovens que conseguem ingressar no ensino técnico profissional, esse acesso não significa a garantia da conclusão do curso, pois:

Para os que conseguem ultrapassar todas as barreiras e se matricular em um curso técnico resta ainda o desafio de superar condições nem sempre favoráveis à sua permanência na escola (DORE & LUSCHER, 2011a, p.781).

Assim, sabendo que a evasão é um fenômeno que atinge toda a educação brasileira, em diversos níveis e modalidades, e tendo em vista o recorte proposto, de abordar a evasão em uma escola que compõe a rede federal de educação profissional, vimos a necessidade de efetuar a investigação proposta, buscando uma maior compreensão do problema.

1.1 PPGEA e o Estudo da Evasão na Educação Profissional

Sabemos que ainda são poucos os estudos que tratam do estudo sobre o fracasso escolar ligado à educação profissional, por isso destacamos que o PPGEA já produziu uma série de dissertações abordando a questão da evasão escolar em diversos cursos oferecidos pelas escolas da rede técnica federal, que podem nos ajudar a entender um pouco mais o fenômeno do fracasso escolar na educação profissional. Listamos algumas que fizeram da evasão sua temática e objeto de estudo, embora muitas outras também abordem a questão da evasão, repetência e fracasso escolar ainda que esta não seja a sua temática central.

Dentre as dissertações já defendidas no PPGEA cuja temática é a evasão, várias abordam o problema da evasão nos cursos voltados para a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, uma nova modalidade ofertada pelos IFs, como é o caso dos trabalhos de Almeida (2010), Marconatto (2009), Vieira (2009), Oliveira, (2011) e Silva (2012). Cabe destacar que o trabalho de Marconatto (2009) aborda a evasão no curso técnico agrícola ofertado na modalidade EJA. As dissertações de Rebello (2008) e Feijó (2009) abordam, respectivamente, os fatores causadores da evasão nos cursos subsequentes noturnos e os fatores da motivação/desmotivação dos alunos nos cursos. Já as dissertações de Arantes (2011) e Piacentini (2011) estudam a questão da evasão nos cursos de zootecnia, sendo a primeira em um curso técnico e a segunda no bacharelado.

Dada a amplitude nacional de abrangência do PPGEA, os estudos citados investigam a problemática da evasão em cursos oferecidos por escolas da rede federal na Bahia, Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais, Santa Catarina e Paraná, fornecendo um amplo e diversificado panorama.

Entretanto, dentre os entraves para se investigar a questão da evasão na educação profissional, além da falta de divulgação ou pouca divulgação sobre pesquisas nessa modalidade de ensino, pode-se comprovar a falta de conhecimento pela própria Instituição de educação profissional sobre o histórico sistematizado dos alunos que conseguem formar e dos alunos que abandonam o curso.

A partir desse contexto, buscamos analisar as dissertações que estudam a evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e dentre as dissertações que foram produzidas e estão disponíveis ao público em geral, duas estudam o fenômeno do fracasso escolar no ensino integrado, que são as dissertações de Almeida (2010) e a de Martins (2010).

Almeida (2010) com a dissertação “Trajetória de escolarização, vida escolar e trajetória no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da escola técnica federal de Barbacena MG”, traz em seu estudo os principais motivos que levaram os alunos do curso técnico em agropecuária do ano de 2008 a abandonar o curso, reprovação e o desamparo da instituição para que o aluno tivesse condições de permanecer na escola. Já nos posicionamentos dos professores, esses consideram a causa do abandono do curso a falta de vocação, falta de compromisso do estudante, sem levar em consideração o papel da escola desempenhado na trajetória dos alunos.

A pesquisa apresenta uma preocupação com os investimentos que são perdidos quando o aluno não se forma, como também, com a construção de uma sociedade igualitária e democrática. Faz uma revisão teórica apresentando as influências do capitalismo no sistema educacional, utiliza teóricos como Saviani, para analisar o papel da escola na sociedade e acaba apontando que “para o sistema de ensino ser transformado é preciso que haja uma superação do sistema capitalista vigente” (ALMEIDA, 2010, p. 9). Traz também uma discussão das tendências pedagógicas liberais e progressistas na perspectiva de Libâneo.

O fracasso escolar é trabalhado na visão de Bernad Charlot que, entretanto, compreende que “não existe fracasso escolar, e esse não seria um objeto plausível de ser analisado, mas existem histórias escolares de insucesso dos alunos” (ALMEIDA, 2010, p. 18). Os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais, a diferença não pode ser concebida como deficiência ou falta, e propõe um olhar da sociologia do sujeito. Concebe a educação, nesse sentido, como “o movimento através do qual o sujeito se constrói e é construído pelos outros, porém ninguém poderá educar o sujeito caso ele não consinta, caso ele não colabore de alguma forma” (CHARLOT 2000, p.54 apud ALMEIDA 2010, p. 24). Nesse sentido, ela insere a discussão sobre a avaliação como um processo que valida ou inviabiliza o processo democrático no interior da escola.

Na pesquisa de campo, foram aplicados questionários a ex-alunos, alunos reprovados, e a alunos aprovados no ano de 2008, e também aos professores. O foco dos questionários se deu nos fatores intraescolares, como:

organização curricular; relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem; métodos de ensino; questões relacionadas à avaliação escolar; significado dado à educação pelos diferentes sujeitos envolvidos na prática educativa e percepção dos estudantes quanto ao processo ensino-aprendizagem e às condições educativas.(ALMEIDA, 2010, p.30)

Vários dados foram analisados pela autora, e apontaremos alguns abaixo:

a) Os motivos apontados pelos alunos consistem em grande parte na reprovação, nisso a autora, traz uma abordagem sobre a exclusão escolar, que ocorre dentro da escola e enfatiza a ineficiência da reprovação, e o único que deve se adaptar é o aluno.

b) Retrata as medidas dadas pelos professores para se evitar o fracasso, e esses sugerem processos seletivos mais rigorosos, maior interação nos conteúdos, métodos diferenciados e projetos interdisciplinares. Dessa forma, a autora cita questões inerentes à democratização do ensino que discorda do favorecimento de ingresso apenas por alunos tidos como “bons alunos”.

c) Grande parte da fundamentação teórica se sustenta nas teorias clássicas da pedagogia. Então, em seus questionários, ela procura identificar as posturas pedagógicas presentes na escola, e o que os sujeitos desses processos concebem. Dessa forma, apresenta que a investigação sobre a função da escola na concepção dos alunos remete as concepções tradicionais e tecnicistas de ensino. Na concepção dos alunos evadidos, eles compreendem a função da escola, próxima a concepção crítico social dos conteúdos, que acentua o papel da escola “na preparação do aluno para enfrentar os problemas que surgirão na vida adulta, tendo como base a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte dos alunos que reelaboram criticamente os saberes” (ALMEIDA, 2010, p.55). Outra questão consiste na forma de avaliação, pois segundo a autora, quando o fracasso é atribuído ao aluno, a avaliação surge como o instrumento justificador.

d) O principal motivo apontado pelos professores sobre as causas da evasão é porque os alunos não tinham vocação para o curso, ou faltava compromisso com os estudos. A autora entende que os professores que sugeriram maior rigorosidade no ingresso para diminuir a evasão, negligenciam a prática social da escola, adotando sugestões excludentes. Analisa também que as práticas norteadoras da escola se centram no professor, e a escola tem o mesmo perfil estabelecido às escolas técnicas dos anos 60, que inseria a escola como modelo capitalista de produção. Ao aluno, têm cabido a adaptação e submissão.

Na dissertação de Martins (2010), “Evasão e repetência no ensino técnico agrícola: um estudo no Instituto Federal de Educação ciência e Tecnologia de Pernambuco – Câmpus Agrícola de Vitória de Santo Antão”. A autora busca investigar as causas do fracasso escolar no Câmpus a partir da visão de professores e alunos do segmento agrícola. Os resultados apontam que os professores não se sentem responsáveis pelo fracasso dos alunos, mas quando ocorre o sucesso, esses enfatizam a prática pedagógica. Na visão dos alunos os professores são corresponsáveis tanto nas situações de fracasso e sucesso, e a superação do fracasso é apontada como o empenho pessoal.

A autora traz em sua fundamentação teórica estudos sobre o fracasso escolar no ensino fundamental, abordando concepções psicopedagógicas que apontam o problema das causas do fracasso no aluno, por meio de características físicas, psíquicas, de subnutrição, de déficits cognitivos, como também nos aspectos da carência cultural, também apresenta estudos críticos baseados na violência simbólica, que foram por muitos mal interpretados nos estudos do fracasso escolar.

Ao evidenciar que a demanda das escolas técnicas é maior que o número de vagas, por isso são utilizados processos seletivos parecidos com os vestibulares, que excluem grande parte de alunos das camadas populares, a autora concorda com a inadequação da escola pública à clientela, seguindo com a crítica ao ajustamento de disciplina que tem sido materializado na oferta do curso integrado.

No segundo capítulo, a autora situa a criação da rede profissional e do Câmpus investigado, as implicações das políticas principalmente a partir dos anos 90, apresentando a trajetória de cursos oferecidos. Entre as políticas discutidas, além da formação integrada, ela aborda a contratação de professor e a qualificação desses.

[...] percebe-se nesses docentes um certo grau de distanciamento e desconhecimento do ensino agrícola e da educação do campo, em função de

uma formação distanciada das políticas que norteiam a educação profissional e da falta da vivência nesta modalidade de ensino. (MARTINS, 2010, p.19)

De acordo com a autora, o Câmpus tem buscado através de seus processos seletivos ingressar o público oriundo das classes populares, utilizando o questionário socioeconômico com peso nas seleções de ingresso e apresenta uma preocupação em: “caracterizar de forma mais efetiva o alunado da instituição como sendo predominantemente de zona rural” (MARTINS, 2010, p.27).

Como o trabalho também visa compreender a gestão escolar inserida no debate das políticas de inclusão social, tendo em vista a busca da garantia da permanência do aluno, retiramos algumas citações para elucidar o papel da gestão:

Estou agora finalizando meu segundo mandato de uma gestão que trouxe, entre as suas prioridades, a valorização do aluno e sua inclusão social a partir do processo seletivo (MARTINS, 2010, p. 1)

A gestão preocupa-se com o cotidiano escolar através de ações afirmativas promovidas pela equipe pedagógica do *Campus* no sentido de diagnosticar e acompanhar as necessidades de alunos e docentes na construção de uma prática pedagógica que efetivamente possa minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos. (MARTINS, 2010, p. 28)

Os números de aprovação e reprovação dos anos de 2007 (Figura 8), 2008 (Figura 9) e 2009 (Figura 10) materializam os avanços com as ações pedagógicas implementadas. Fazemos uma ressalva para o ano de 2008 que, embora a aprovação tenha sido superior a 2006, houve uma queda em relação a 2007. Tal realidade pode ser atribuída à chegada de novos docentes, que assumiram a sala de aula sem o devido conhecimento do processo seletivo e das políticas implementadas pela gestão, o que nos remete ao desafio de criar mecanismos que garantam a continuidade e o aperfeiçoamento do programa de intervenção. (MARTINS, 2010, p. 28)

No terceiro capítulo, é descrita a metodologia utilizada, como pesquisa documental em que foram consultados questionários socioeconômicos e traçado o perfil dos alunos que reprovaram ou evadiram e depois foi traçado o perfil dos docentes do Câmpus. Junto aos alunos de primeira série que reprovaram em 2006 e permaneceram na instituição, foram aplicados questionários. Aos professores foram aplicados questionários para saber a visão desses quanto aos alunos, suas famílias, desempenho e fracasso escolar. Também foram coletados relatos da história de alunos que tiveram êxito no percurso escolar, por meio da técnica de história oral.

Em relação aos professores, foi verificada a variação de estratégias utilizadas em sala, os instrumentos utilizados para avaliar e como avaliam a aprendizagem dos alunos. Os resultados apontam que 40% consideram fraca ou regular e maioria considera boa a aprendizagem dos alunos.

A autora também procurou identificar a visão dos professores quanto às questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem. Os resultados apontaram falta de identificação por parte do aluno com a natureza do curso, imaturidade, falta de responsabilidade, e o fato de serem oriundos de “escola pública” apresentando falta de conhecimento em língua portuguesa e matemática, assim como quantidade elevada de disciplina na matriz curricular, horário integral, sobrecarga de atividades, insuficiência de material didático de apoio, falta de incentivo à pesquisa e turmas numerosas.

Em meio às análises e sugestões apresentadas pela autora quando aborda os motivos apontados pelos professores, destacamos:

A alegação da falta de base distancia as explicações da prática docente, que continua sendo a mesma independente da mudança do perfil dos estudantes das escolas agrícolas. Alegar a falta de base é mais fácil que assumir que não se está preparado para lidar com as dificuldades e desafios que se avolumaram quando se abriram as portas das escolas para aqueles socialmente excluídos de oportunidades sociais e educacionais. (MARTINS, 2010, p. 38)

A autora também cita a quantidade de 38 alunos nas salas, e compara com outras escolas públicas que chegam a 60. Também apresenta o fato de que a maioria das disciplinas nas quais se materializam as dificuldades, não são de natureza técnica e sim geral.

Quando questionado aos professores os fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos, relataram: textos atualizados, incentivo à leitura, diversificação de recursos e avaliação através de atividades práticas, interesse dos alunos, identificação com o curso, matérias e conteúdos abordados e motivação. Martins (2010) argumenta que se a prática pedagógica dos professores mudasse, certamente fatores como interesse e motivação deixariam de ser empecilhos para a aprendizagem.

Martins (2010) nos apresenta que a participação nas atividades realizadas, interesse na superação de dificuldades, motivação, participação, empenho nas atividades propostas em sala de aula, avaliações diferenciadas, discussão de temas do cotidiano dos alunos, dinamismo em sala de aula, acompanhamento da família, relação professor-aluno são fatores elucidados pelos docentes como determinantes para a aprovação do aluno.

Os fatores causadores da reprovação, identificados nos questionários respondidos pelos docentes, são na maioria centralizados no aluno, que são: falta de responsabilidade, falta de identificação com o curso, falta de assiduidade, indisciplina, cansaço físico, falta de estudo, falta de interesse, imaturidade e dificuldade de seguir normas. Também é atribuída à família a falta de interesse do aluno e à escola é atribuída a falta de materiais de apoio à leitura.

Também foram questionadas as contribuições do professor para a aprovação dos alunos e para as reprovações, a autora enfatiza que:

[...] a prática docente é um elemento importante no fracasso do aluno, segundo os próprios professores e, portanto, deveria haver uma intervenção maior no sentido de se instituir uma prática pedagógica que facilitasse a aprendizagem e, conseqüentemente, a aprovação e o sucesso escolar (MARTINS, 2010, p. 43)

A autora também busca investigar o papel da escola na visão dos docentes, que estabeleceram: realizar a capacitação dos estudantes, sua inserção no mercado de trabalho e o seu papel na inovação tecnológica, como também, proporcionar qualificação ao docente, ter mais rigor em questões comportamentais dos alunos, além de acompanhar os egressos, transferir tecnologia e estimular pesquisas, dentre outros. Ela procurou, ainda, identificar os sentimentos dos professores enquanto profissional da instituição, descrevendo as representações positivas e negativas deles.

A pesquisa apresenta que, no ano de 2006, na primeira série (do curso) teve 47% de aprovados e dos reprovados apenas nove permaneceram na escola. Os alunos reprovados investigados apontaram como causa: o desinteresse e prática inadequado do professor, a carga horária e a falta de base. A partir da avaliação da autora, destacamos:

O fracasso aqui representado pela evasão e repetência põe em risco a credibilidade do processo seletivo adotado, enquanto inclusivo, e aponta para a necessidade de uma análise mais apurada da trajetória do aluno durante seu primeiro ano na Instituição. (MARTINS, 2010, p.49)

Para a solução do fracasso, assim como a maioria dos professores, os alunos também apresentam a solução centrada neles, como alguns exemplos: estudar mais e participar mais.

Outro aspecto que destacamos na pesquisa, está relacionado aos sentimentos dos alunos em relação à reprovação, predominando a tristeza e a vergonha. E nos informa ainda que o fator determinante para que eles continuassem a estudar foi a família.

As histórias de sucesso dos alunos que concluíram também foram apresentadas na dissertação, eles evidenciam o esforço e interesse pessoal, seguidos do convívio social e estrutura física da escola.

Dentre os enfoques dados no trabalho, destacamos alguns pontos da conclusão em que ela questiona a manutenção conservadora que atribui a culpa ao lado mais fraco do processo, como sendo os alunos. Afirma que o desempenho dos alunos é influenciado pelas características familiares e escolares e a rede profissional tem colaborado na ampliação das oportunidades dos alunos ingressarem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria de sua qualidade de vida.

Concluimos, reafirmando que a questão da ‘evasão’ deve ser uma prioridade para a comunidade escolar e para os profissionais da educação, que devem se comprometer a:

[...] refletir e repensar as práticas educacionais, a relação interpessoal entre os educadores, o currículo, a evolução da tecnologia e do conhecimento, as experiências trazidas pelos alunos, o desejo de buscar o novo e a maneira de pensar, de agir e de enxergar o mundo. Enfrentar este desafio dependerá de cada pessoa envolvida e do seu comportamento face à educação democrática - de fato - para todos (ARANTES, 2011, p. 2).

Prosseguindo com a proposta de ampliar a compreensão sobre o fenômeno da evasão na educação profissional, mais especificamente no IFRO, Câmpus Colorado do Oeste, após essas reflexões sobre a evasão na educação profissional, apresentaremos, no próximo capítulo, dados obtidos com o levantamento de matriculados e formados na instituição investigada. Nossa expectativa é a de que esses dados nos permitam ampliar o entendimento sobre a evasão nos cursos do Câmpus Colorado do Oeste.

2 O FENÔMENO DA EVASÃO NO IFRO – CÂMPUS COLORADO DO OESTE

Esta investigação, realizada no âmbito de um programa de Pós-Graduação voltado para a Educação Profissional Agrícola como o PPGEA que prioriza a formação de profissionais de educação vinculados aos Institutos Federais e o desenvolvimento de pesquisas que abordem questões pertinentes ao ensino profissional, visa contribuir para a discussão de problemas que afetam a educação profissional, neste caso o fenômeno da evasão. Assim, investigar suas prováveis causas, pode auxiliar na busca das respostas ao problema, um dos objetivos desta investigação.

Neste capítulo, visando à contextualização histórico-política do *locus* da investigação, apresentamos o IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do Câmpus Colorado do Oeste, e, para tal, recorreremos a algumas dissertações que foram desenvolvidas sobre o Câmpus Colorado do Oeste no PPGEA – Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro até o ano de 2012.

Sendo a educação profissional nosso objeto de estudo, e o fenômeno da evasão escolar nossa temática de investigação, no capítulo anterior, abordamos um pouco a questão do fracasso escolar na educação brasileira e, em especial, na educação profissional. Agora vamos apresentar e analisar os dados referentes à evasão no Câmpus Colorado do Oeste.

2.1 O IFRO e o Câmpus Colorado do Oeste: o locus da investigação

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) em todo o Brasil, cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, como autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC. O IFRO integrou a Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste à Escola Técnica Federal de Rondônia (que não chegou a ser implantada) e criou diversos Câmpus pelo Estado de Rondônia.

Os IFETs foram constituídos, nos termos da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a partir da junção de diversas autarquias federais (escolas técnicas, escolas agrotécnicas e CEFETs - Centros de Formação e Educação Tecnológica) que se tornaram uma única instituição, com uma estrutura multicampi. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Arruda (2012), em estudo sobre a educação profissional, discute o Decreto de 6.095 de 24/04/2007, que estabelece as diretrizes do processo de integração dos Institutos Federais, formados a partir da junção de instituições tradicionalmente vinculadas à oferta de educação profissional, porém com características distintas, como Escolas e Colégios Técnicos, Escolas Agrotécnicas, CEFETs dentre outras. Ela ressalta que essa “integralização não levou em conta as identidades e representações de suas instituições de origem, mas sim, o projeto de ampliação, interiorização e democratização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (ARRUDA, 2012, p.5). Sua análise vai ao encontro da posição de Ciavatta (2006), ao afirmar que:

A reforma do ensino médio e profissional dos últimos anos certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo

no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. Nisto, novas identidades foram também se tecendo. Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias (CIAVATTA, 2006, p. 9)

Como os demais Institutos Federais, o IFRO integra o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC), localizado estrategicamente no Estado de Rondônia, que atualmente apresenta grande potencial de desenvolvimento econômico. Segundo a proposta institucional, o IFRO se propõe a oferecer oportunidades de estudo em várias áreas, para atender à demanda por educação profissional na região, com programas e cursos que vão da oferta em Ensino Médio Integrado ao Técnico, a Cursos Tecnológicos Superiores e cursos de Pós-Graduação na área tecnológica.

Assim, segundo o site institucional¹², o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia foi instalado no Estado para atender aos desafios colocados pelas transformações sociais decorrentes dos investimentos econômicos por parte do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal: “O propósito da instituição é atender às demandas desse momento de transição socioeconômica e proporcionar à sociedade rondoniense formação educacional compatível com a realidade atual.” (IFRO, 2014)

A estrutura multicampi favorece que a instituição atenda jovens de diversas regiões do Estado, de acordo com as demandas loco-regionais. Assim, cada campus foi instalado em áreas de maior densidade demográfica e desenvolvimento econômico, abrangendo uma área de influência que extrapola os limites do município-polo, como pode ser visualizado na Figura 4, a seguir:

¹² Ver **Conheça os Câmpus** no endereço eletrônico http://www.ifro.edu.br/site/?page_id=114

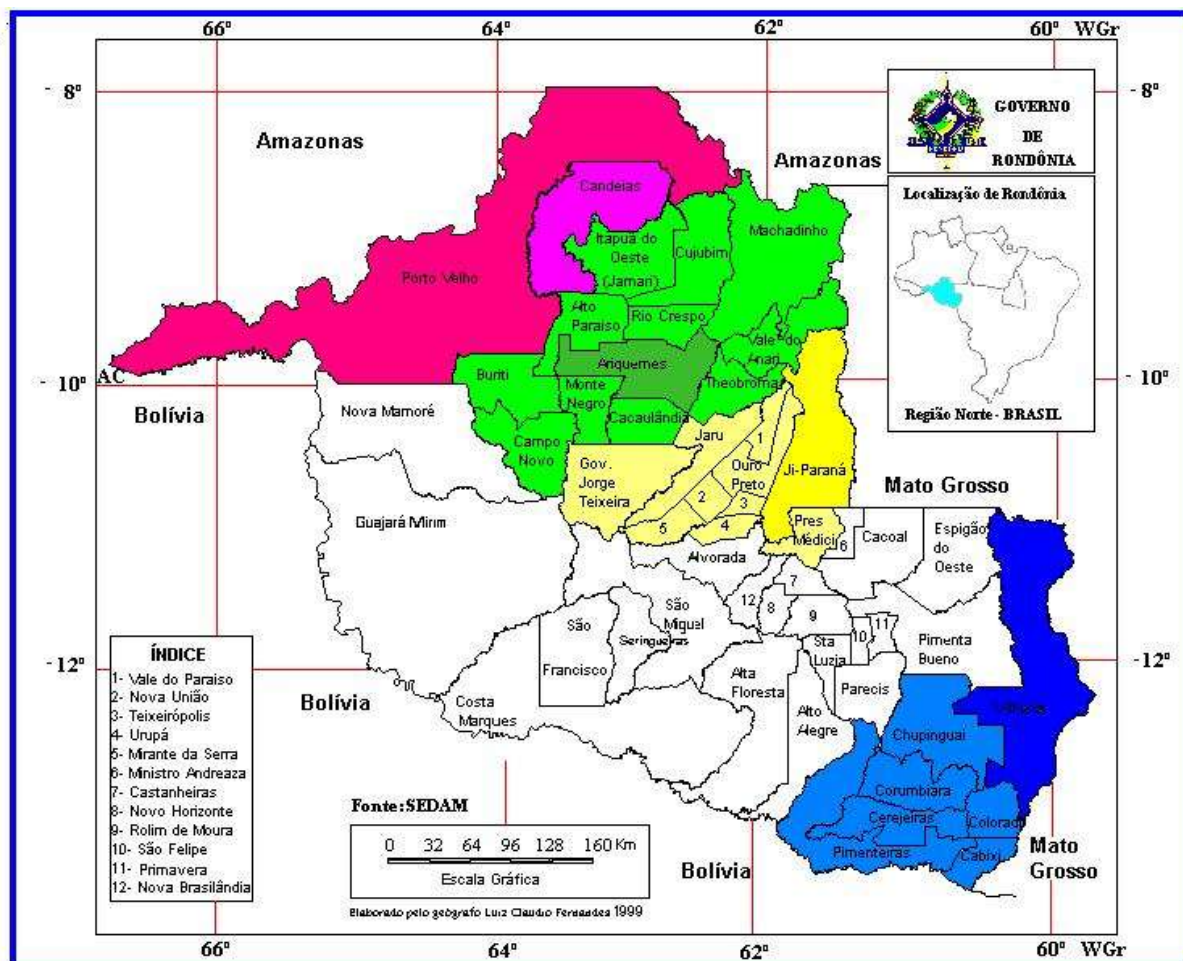


Figura 2 - Mapa de Rondônia com Região de influência dos Câmpus do IFRO.

Fonte: IFRO (2014)

A localização dos diversos Câmpus do IFRO – Ariquemes, Cacoal, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho Calamã, Porto Velho Zona Norte, Vilhena – vem ao encontro das expectativas desses municípios e das regiões do entorno das cidades polo que abrigam esses Câmpus. Dada a realidade socioeconômica atual do Estado de Rondônia, o IFRO veio ocupar uma lacuna no que se refere à educação científica, tecnológica e profissional, assim, a instituição tem a grande responsabilidade de “proporcionar uma formação que garanta a empregabilidade de seus egressos no contexto sócio, econômico e ambiental da região” (IFRO, 2014).

A sede do IFRO está localizada na capital do Estado, Porto Velho, um dos maiores municípios brasileiros em extensão, com área de 34.082 km². Em Porto Velho, diferente do que ocorre com os demais municípios rondonienses, a base econômica não é a agropecuária, e devido à grande extensão e dificuldade de acesso ao seu interior formado por onze distritos e pequenos povoados, lá foram instalados dois dos oito Câmpus da instituição para atender à formação profissional exigida pela grande oferta de empregos, decorrentes dos investimentos federais com as obras do PAC, as obras das Usinas do Madeira e a conclusão da ligação com o Pacífico através da Rodovia Interoceânica. (IFRO, 2014)

A região, hoje denominada de Estado de Rondônia, teve um primeiro surto de desenvolvimento econômico, no período de construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, entre 1907 a 1912, sendo que a implantação da linha Telegráfica Mato Grosso-Amazonas, construída pela comissão Rondon, e o funcionamento da ferrovia Madeira-Mamoré Railway

consolidaram a ocupação e o povoamento da região, distribuída em várias povoações e vilarejos, e sendo Porto Velho e Guajará-Mirim elevadas ao foro de cidades-sedes dos municípios com seus nomes, em consequência das divisas geradas ao país e acúmulo de riquezas com a produção da borracha, o ouro negro. Entretanto, a partir de 1915, a desvalorização da borracha no mercado internacional gera grave crise financeira e consequente estagnação da região, segundo Ramos Junior (2010).

Apenas durante a Segunda Guerra Mundial, novo ciclo econômico ligado à valorização da borracha é responsável pelo intenso fluxo migratório, principalmente do Nordeste do país, gerando um novo surto econômico e um promissor desenvolvimento, que ocasionou a criação do Território Federal de Guaporé, pelo Decreto-lei nº 5812 de 13 de setembro de 1943, formado por terras localizadas na região do Alto Madeira, antes pertencentes ao Mato Grosso e ao Estado do Amazonas. Posteriormente, através da Lei nº 21.731, de 17 de fevereiro de 1956, o nome é alterado para Território Federal de Rondônia, a fim de homenagear o Marechal Cândido Rondon, substituindo o antigo nome de Guaporé (RAMOS, 2010).

Diversos fatores contribuíram para o grande desenvolvimento econômico do território de Rondônia, a partir da descoberta e exploração de cassiterita, em 1958, e dada a importância desse produto no mercado nacional e internacional, o território foi inserido na política de integração da Amazônia, demandando a construção de rodovias, como a BR 364 Brasília/Acre.

A implantação dos projetos integrados de colonização do INCRA, a partir de 1970, atraíram para Rondônia, um intenso fluxo migratório de colonos oriundos das regiões Centro-Sul do país, que passam a se dedicar à agricultura e à pecuária (RAMOS, 2010). Segundo Aquino (2012), a política agrícola do Estado de Rondônia implantada na década de 70, concedia a terra a quem mais desmatasse e explorasse irracionalmente os recursos naturais. De acordo com estimativa demográfica do CENSO de 2010, a população de Rondônia passou de 116.620 habitantes em 1970 para 1.560.501 de habitantes, sendo a população rural de 417.853 (BRASIL, IBGE, 2010).

Em 1981, pela Lei Complementar nº 41 de 22 de dezembro de 1981, é criado o Estado de Rondônia, devido ao elevado potencial econômico e ao crescimento demográfico, reflexo da enorme ampliação do fluxo migratório no então território e atual Estado de Rondônia, a partir dos anos 1970, o que ampliou também a demanda por educação básica e profissional. A criação de uma escola técnica federal na região, cuja economia era predominantemente agrária, determinou o estabelecimento da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, hoje o Câmpus de Colorado do Oeste do IFRO.

O município de Colorado do Oeste está situado no sul do Estado de Rondônia, próximo ao Estado de Mato Grosso, a 784 km de distância da Capital, Porto Velho, e abrange uma área de 1.580,00Km². Moreira (2010) descreve o relevo do município de Colorado do Oeste, vejamos:

[...] na área rural são evidentes ondulações mais acentuadas, com serras e morros altos. A hidrografia é composta de microbacias formadas por inúmeros córregos e rios que compõem a bacia do rio Guaporé, que é navegável. O clima é quente tipo equatorial úmido, com temperatura média anual variando entre 36°C a 12°C. (MOREIRA, 2010, p.3)



Figura 3 – Centro urbano de Colorado do Oeste

Fonte: Acervo pessoal. Créditos autorais Hedi Carlos Minin (Produzido em 2014.)

Colorado do Oeste¹³ teve como berço a sede do Projeto Integrado de Colonização Paulo Assis Ribeiro, implantado pelo INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- com a finalidade de assentar os migrantes que começaram a chegar em 1973. Em 1975, o INCRA iniciou o processo de assentamento, que em 1979 já totalizava 4.500 famílias que receberam módulos agrícolas de aproximadamente 100 ha. Entretanto, ao longo das duas últimas décadas, a população rural diminuiu acentuadamente, e hoje dos 21.998 habitantes, apenas 1/3, ou 7.333, moram e sobrevivem nos setores primários, espalhados pela área Rural e nos núcleos urbanos de Novo Colorado e Perobal, e 14.665 moram na área urbana. Esse fenômeno de intensa urbanização da população repercutiu no fechamento de 74 escolas, estando ativas até 2009, apenas cinco escolas rurais (MOREIRA, 2010).

O atual Câmpus de Colorado do Oeste do IFRO possui uma área de 242 ha, solo privilegiado, sendo que 80 ha constituem uma reserva florestal. O Câmpus está localizado na Zona Rural do município de Colorado do Oeste, apenas a 5km do centro urbano, na Rodovia 399 Km 5, a 70 Km da BR 364, que liga Brasília ao Acre.

O mapa a seguir (Figura 4) nos permite visualizar a localização do IFRO Câmpus Colorado do Oeste no município do mesmo nome.

¹³ Segundo histórico disponibilizado no site da Prefeitura de Colorado do Oeste, disponível em <http://www.coloradodoeste.ro.gov.br/portal1/intro.asp?iIdMun=100111015>. Acesso 13/11/2013.

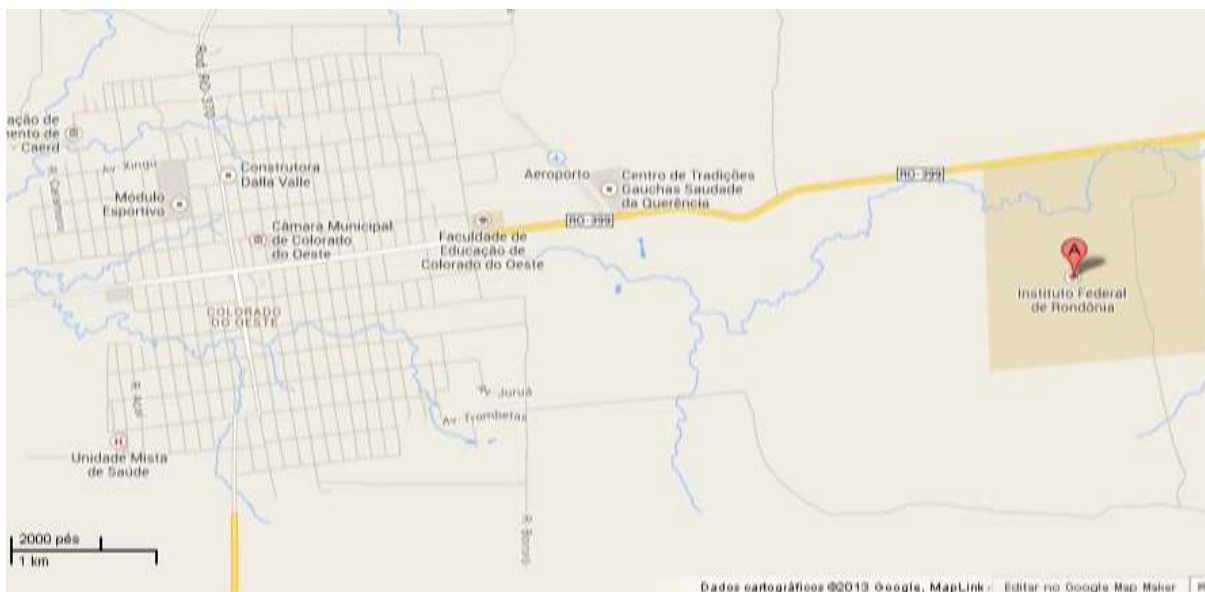


Figura 4 - Mapa de Colorado do Oeste (RO)

Fonte: Google maps.

Criada em 1993, no entanto as atividades de ensino da Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste EAF (atual IFRO - Câmpus Colorado do Oeste) tiveram início apenas em 1995, com a primeira turma de curso Técnico em Agropecuária de nível médio, criado por meio da Portaria 172/96, de 10/12/1996, visando formar mão de obra especializada para suprir as necessidades da região, pois a composição econômica do estado baseia-se principalmente na agricultura, pecuária e no extrativismo vegetal.



Figura 5 - Vista aérea do Câmpus Colorado do Oeste

Fonte: Acervo IFRO-CO

Apesar de atualmente a população do município residir, predominantemente, na área urbana, diante do contexto loco-regional, marcado pela vocação agropecuária, justificou-se,

na época, a implantação da escola em Colorado do Oeste e do Curso Técnico em Agropecuária. A produção agropecuária do Estado de Rondônia, como comprovam alguns dados¹⁴ que constam do Projeto Pedagógico do referido curso (IFRO, 2011), confirmam a necessidade deste, conforme evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1: Produção Agropecuária de Rondônia

Produção	Quantidade
café	140.269 toneladas
arroz	169.134 ton
soja	384.340ton
cacau	17.486ton
mandioca	512.822 ton
feijão	43.765 ton
milho	367.722 ton
Bovinos de corte	135.141 cabeças
Bovinos de leite	44.265 cabeças

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (IFRO, 2011, p.12)

O Curso Técnico em Agropecuária da EAF-Colorado do Oeste passou por algumas mudanças ao longo de sua história. Suas primeiras turmas ingressaram em 1995, 1996 e 1997. A partir de 1998, o Curso Técnico em Agropecuária é transformado em Curso Técnico Agrícola com diversas habilitações, a saber: Habilitação em Agropecuária, Zootecnia, Agroindústria e Agricultura. Devido às mudanças operadas pela reforma do Ensino Profissional no país, analisada no capítulo anterior, foram implantados cursos concomitante, também da área agropecuária.

Dados sobre os cursos técnicos ministrados pela EAF – Colorado do Oeste, desde 1995, ano da primeira oferta de curso técnico, nos permite visualizar como esta foi se ampliando e modificando, conforme mostra o Quadro 2. Inicialmente, havia apenas o curso de Técnico em Agropecuária, que a partir de 1998 foi transformado em Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária e, a partir de 1999, passou a oferecer mais duas habilitações, em Agroindústria e em Zootecnia.

A oferta do curso Técnico Agrícola com habilitações cessa em 2004, e a partir de 2005, com a alteração legal, começou a ser ofertado o Curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária, e a partir de 2007, a oferta de cursos na modalidade PROEJA.

Abaixo o quadro corresponde ao levantamento realizado durante a pesquisa documental.

¹⁴ Dados da SEDES/IBGE-LSPA (2010) e no IDARON (2011) citados no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (IFRO, 2011).

Quadro 2: Relação de cursos técnicos de nível médio – Câmpus Colorado do Oeste

Curso	Anos de oferta					
Técnico em Agropecuária	1995	1996	1997			
Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária	1998	1999	2000	2003	2004	
Técnico Agrícola com Habilitação em Agroindústria	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura	2001	2002				
Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia	1999	2000	2001	2002	2003	
Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária	2005	2006	2007	2008	2009	
PROEJA - Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária	2007					
PROEJA - Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio	2008					
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	2010	2011	2012	2013		

Fonte: A autora (2014).

Desde 1997, quando se formou a primeira turma do curso técnico, que a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste e hoje o Câmpus Colorado do Oeste, tem desenvolvido trabalhos voltados para a formação de profissionais, segundo seu site oficial:

[...] com as competências e as habilidades imprescindíveis para a melhoria da produção e da qualidade de produtos agropecuários que, com as técnicas aplicadas de forma correta, agrega valores a esses produtos e melhora a renda dos produtores da região. (IFRO, 2014)

A partir do ano 2010, com a EAF Colorado do Oeste já transformada em Câmpus do IFRO, este voltou a ofertar o Curso Técnico em Agropecuária, tendo em vista que ele é extremamente requerido pelo mercado que emerge em Rondônia, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (IFRO, 2011). Assim, o Câmpus Colorado do Oeste registra em sua história, desde a época em que ainda era uma EAF, a formação de 1251 alunos até final de 2013, em diversos cursos profissionalizantes.



Figura 6 - Entrada do IFRO-CO

Fonte: Acervo pessoal – Créditos autorais de Hedi Carlos Minin (2014)

Entretanto, apesar do número de formandos, é importante destacar que existe um elevado índice de alunos que não concluem o curso, caracterizando um preocupante fenômeno de exclusão que merece ser investigado.

2.2 O PPGEA no Câmpus Colorado do Oeste.

Não podemos deixar de registrar o papel do PPGEA - Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o IFRO, pela atuação de seus docentes e técnicos no curso de Mestrado em Educação Agrícola, contribuindo para o estudo da Educação profissional no país, por meio de Convênio estabelecido entre o IFRO e a UFRRJ.

Desde sua criação, em 2003, o PPGEA vem estabelecendo convênios com a SETEC/MEC e diversas instituições de educação profissional a fim de desenvolver de forma interdisciplinar a capacitação de profissionais da Educação profissional, mais especificamente na área da Educação Agrícola. Então, a EAF (Escola Agrotécnica Federal), posteriormente transformada em IFRO, foi uma das instituições conveniadas que favoreceu a docentes e técnicos prosseguirem sua formação em nível de mestrado, para que esses profissionais, entre os quais me incluo, desenvolvessem trabalhos de pesquisa, inerentes à própria função docente, e também ampliando o conhecimento sobre a instituição.

Dentre as diversas dissertações de professores e técnicos do IFRO-CO, procedemos ao levantamento das defendidos no PPGEA até 2012, e temos:

- a) Ensino Técnico e Sustentabilidade: o papel do egresso da escola Agrotécnica Federal de Colorado, de José Ribamar de Oliveira, (2009).
- b) Êxodo rural em Colorado do Oeste e as implicações da educação ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste, de Neiva Moreira (2010).
- c) O desenvolvimento Agrícola Sustentável como prática educacional no Instituto Federal de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste, de Dany Roberta Caldeira (2012)

- d) O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste, e o seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/2003, de Luciane Aparecida Novais (2011)
- e) Aspectos psicossociais da educação ambiental no curso técnico em agropecuária do Câmpus Colorado do Oeste de Rafael Norberto de Aquino (2012)

As análises resultantes das investigações feitas nesses estudos dentro do PPGEA nos deram subsídios para detectar alguns entraves na instituição e relacioná-los à problemática do fracasso escolar. Portanto, apontamos algumas situações que generalizamos como:

- a) Organização curricular centrada numa pedagogia tecnicista;
- b) Falta de interação com a comunidade interna e externa, principalmente no que diz respeito a problemas locais;
- c) Carência de técnicas pedagógicas que favoreçam uma formação mais voltada para sustentabilidade econômica e ambiental;
- d) Falta de conhecimento, formação e discussão sobre questões pedagógicas evidenciadas no trabalho, sobre a Lei 10.639/03, por docentes e técnicos;
- e) Presença de racismo na escola.

Acreditamos que as produções do PPGEA, que focalizam o IFRO-CO, ampliaram nossos conhecimentos sobre o Câmpus, as produções sobre história e política da educação, possibilitando uma maior compreensão sobre o fracasso escolar na educação profissional.

A seguir apresentaremos os dados que nos permitem compreender a evasão nos cursos do Câmpus Colorado do Oeste, e sabendo que a evasão é um fenômeno que atinge toda a educação brasileira, em diversos níveis e modalidades.

2.3 A Evasão no IFRO-Câmpus Colorado do Oeste: um fenômeno antigo

Prosseguindo na proposta de investigar o fracasso escolar na educação profissional, mais especificamente no IFRO - Câmpus Colorado do Oeste, apresentamos, a seguir, os dados obtidos com o levantamento realizado em livros de registros de matrículas e livros de registros de colação de grau (ANEXO 1).

Esse levantamento abrangeu os alunos nos diversos cursos do IFRO - Câmpus Colorado do Oeste, desde a primeira oferta de curso em 1995, na então Escola Agrotécnica Federal. O fato de não se ter na instituição, registros organizados de alunos que concluem ou se evadem dos cursos técnicos no Câmpus Colorado do Oeste, tornou-se necessário e imprescindível a utilização desse recurso, visto que foi apenas a partir de 2009, que o IFRO-CO começou a controlar matrículas e concluintes das disciplinas, no sistema de informação SISTEC.

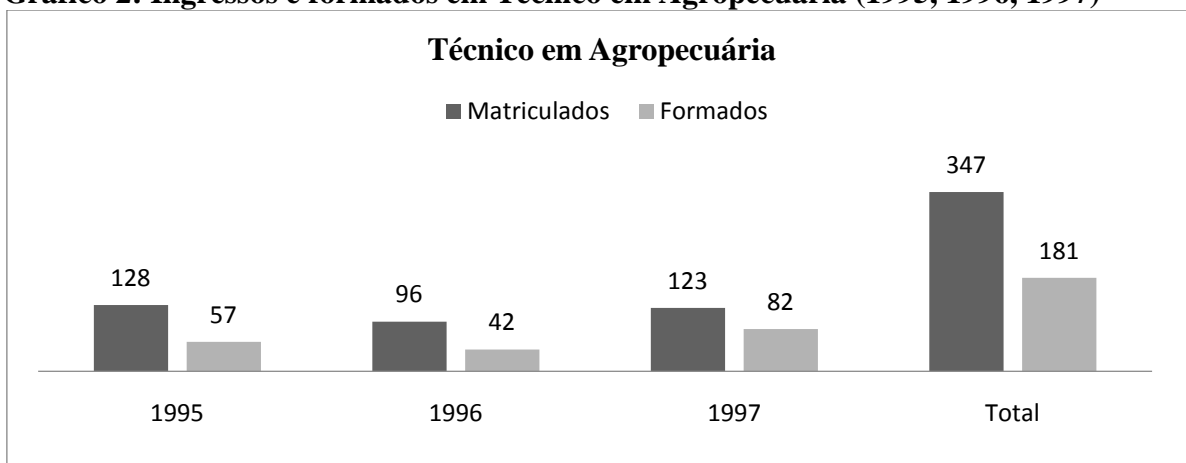
Contudo, as dificuldades e limitações em estudos descritivos sobre a educação profissional, independentemente do nível, não são um problema restrito ao Brasil. Segundo Dore e Luscher (2011a), estudos realizados pelo International Centre for Technical and Vocational Education and Training têm apontado dificuldades para realizar as análises comparativas entre sistemas de formação profissional de diferentes países, principalmente pela falta de registros estatísticos consistentes e uniformes que permitam estabelecer parâmetros de comparação. Assim, vemos que o problema da falta de dados para melhor avaliar o problema da evasão e suas causas não é uma exclusividade do Brasil, mas um fenômeno mundial.

Em consonância com as leituras realizadas sobre a bibliografia pertinente à temática investigada, vemos que os dados obtidos demonstram que o fenômeno da evasão não é recente, mas existe desde a instituição da escola. Buscar suas causas e possíveis formas de superar o problema é uma das ambições dessa investigação.

A situação da evasão no IFRO-CO era comentada, mas não se tinha o registro de acompanhamento dos dados antes de 2009. Tendo em vista a carência de dados, uma das formas de ilustrar a situação foi fazer o levantamento de número de matrículas e número de formados, conforme poderá ser observado adiante.

O Gráfico 2 nos apresenta a quantidade de alunos ingressantes e o número de formados de cada turma, nos anos de 1995, 1996 e 1997, no curso técnico em Agropecuária, nos primeiros anos de funcionamento. Observe o percentual de concluintes total chega a 52,16%, por influência da Turma de 1997, que teve 66% de concluintes, elevando o percentual de formados, pois nas turmas de 1995 e 1996, a evasão era superior a 55 % dos ingressantes.

Gráfico 2: Ingressos e formados em Técnico em Agropecuária (1995, 1996, 1997)

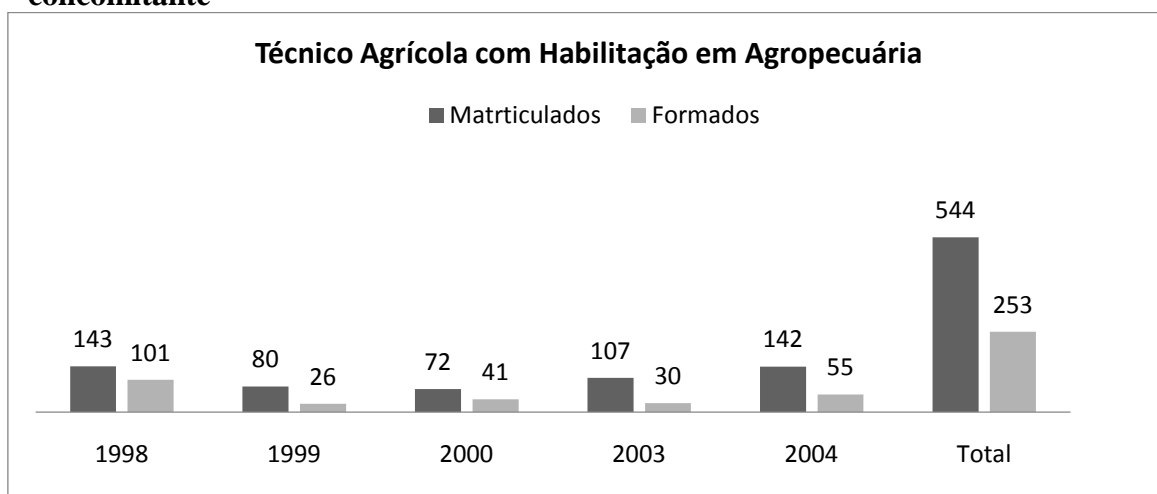


Fonte: A autora (2014)

A partir de 1998, por força da legislação, o Curso Técnico em Agropecuária foi transformado em Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, e outros cursos, passam a ser oferecidos de forma concomitante. A seguir, apresentamos os gráficos com os dados, por cursos, do levantamento de matriculados e formados dos cursos técnicos concomitantes da EAF Colorado do Oeste.

Nesse curso, oferecido no formato de concomitância com o ensino médio, o percentual de formados diminuiu. O Gráfico 3 ilustra, em sequência anual, o número de ingressantes e concluintes, entre 1998 e 2004, sendo evidente o declínio do número de formados. Do total geral de ingressantes vemos que menos de 46% concluíram o curso.

Gráfico 3: Ingressos e formados em Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária – concomitante

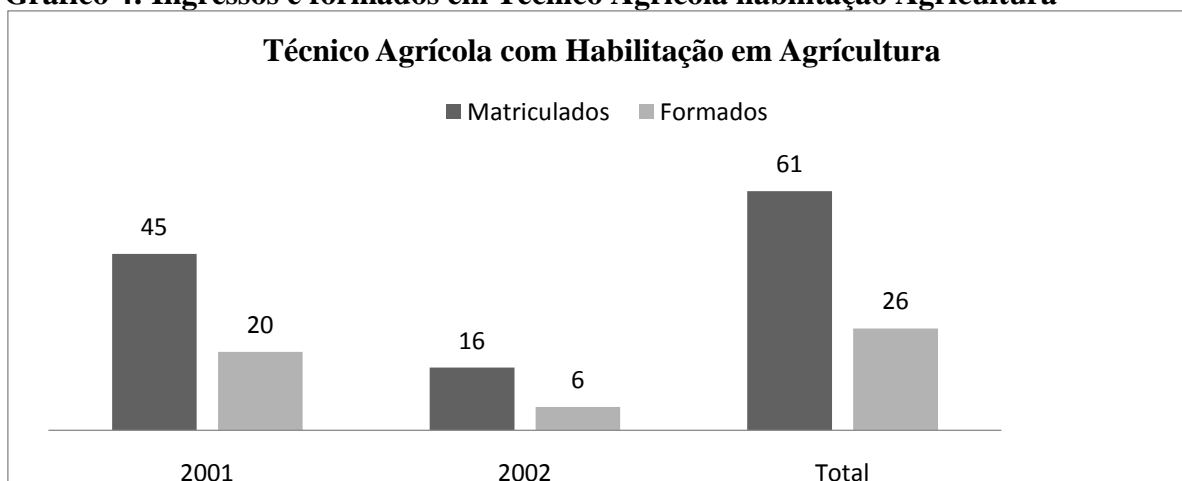


Fonte: A autora (2014).

Nessa modalidade, o aluno tinha duas matrículas e poderia terminar o ensino médio em outra instituição escolar, se não conseguisse aprovação. Também observamos as matrículas do mesmo aluno, em habilitações diferentes. Mesmo com essa configuração é impactante a evasão no curso, sendo que a turma de 1998, teve 70,6% de concluintes, a de 1999 teve apenas 32% de formados, a de 2000 cerca de 56% dos matriculados concluíram o curso, e a de 2003 apenas 28% de concluintes e a de 2004 38% conseguiram finalizar o curso. Apenas a primeira turma teve uma evasão de menos de 30% dos matriculados, o que comprova que a política dos cursos concomitantes não assegurava a permanência do aluno. Note-se que, em 2001 e 2002, o curso não é ofertado, e em seu lugar há o Técnico Agrícola habilitação Agricultura.

O Gráfico 4 apresenta os dados do curso Técnico Agrícola com habilitação em Agricultura, ofertado apenas durante dois anos, 2001 e 2002, com apenas duas turmas.

Gráfico 4: Ingressos e formados em Técnico Agrícola habilitação Agricultura



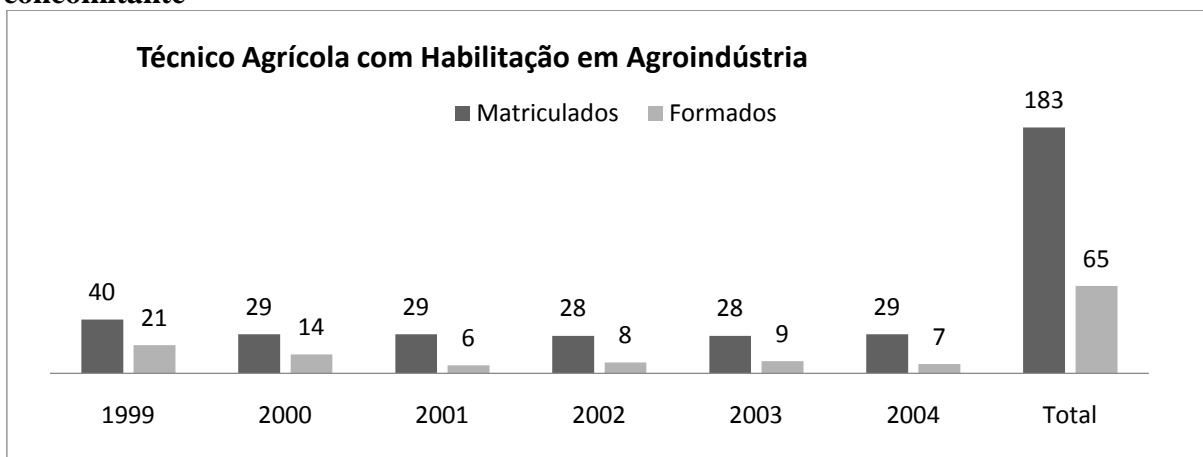
Fonte: A autora (2014)

Como vimos, nesses dois anos não houve a oferta do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, devido ao fracasso, volta a ser oferecido em 2003. Observando os dados apresentados no Gráfico 4, vemos que o percentual de formação geral foi de apenas 42,62%. O número de matrículas também foi muito pequeno, acreditamos não ser tão

atrativo, pois o curso já era de agricultura e as outras habilitações poderiam apresentar mais oportunidade de conhecer as áreas correlatas. Essa diminuição também deve ter contribuído para o fechamento da habilitação.

O Gráfico 5 apresenta os dados do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agroindústria. Esse curso também era oferecido de forma concomitante, e o índice de conclusão foi ainda menor que o da habilitação em Agropecuária, registrando apenas 35,51% de alunos formados sobre todas as ofertas ao longo de 6 anos.

Gráfico 5: Ingressos e formados em Técnico Agrícola habilitação Agroindústria - concomitante

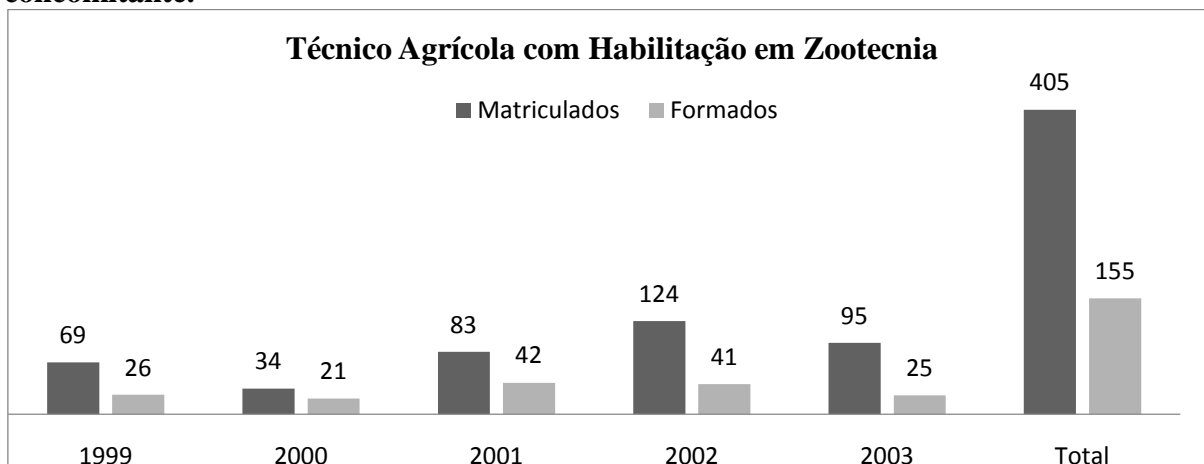


Fonte: A autora (2014)

O curso Técnico Agrícola com habilitação em Zootecnia, ofertado durante 5 anos, sempre apresentou elevado grau de evasão, observando que o número de matrículas era variável e mais reduzido. Conforme se pode observar abaixo, no Gráfico 6, o percentual de formação no curso Técnico Agrícola habilitação Zootecnia foi de 38% e os anos de 2002 e 2003 são os mais críticos, pois apesar da ampliação das vagas para ingressantes poucos conseguem se formar.

Até 2004, a EAF ofereceu 3 cursos técnicos agrícolas concomitantes, com habilitação em agropecuária e agricultura, com habilitação em agroindústria e com habilitação em zootecnia, todos com elevado percentual de evasão, indicando que a política que impôs a concomitância e flexibiliza a matrícula, também diminuiu o vínculo do aluno com a instituição, e assim não consegue reverter o problema da evasão.

Gráfico 6: Ingressos e formados em Técnico Agrícola habilitação Zootecnia - concomitante.

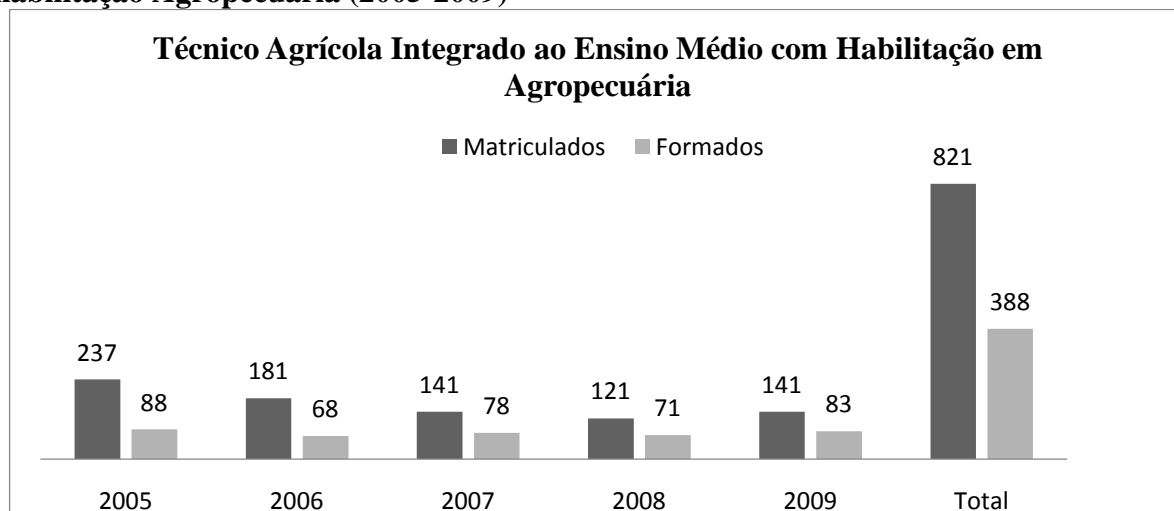


Fonte: A autora (2014)

A evasão de mais da metade dos alunos matriculados na Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste pode ser considerada alarmante. Contudo, após a mudança na legislação (Decreto 5.154/04), a instituição deixou de oferecer cursos em concomitância e passou a oferecer a modalidade integrada. Com uma única habilitação: Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com habilitação em Agropecuária.

Pode ser observada a melhoria dos índices de conclusão, pois dos alunos que ingressaram em 2005 o percentual crescente de aprovação foi de 37,13%, em 2006 foi de 37,56%, em 2007 foram 55,31%, em 2008 foram 58,67%, em 2009 foram 58,86%, do total de ingressos.

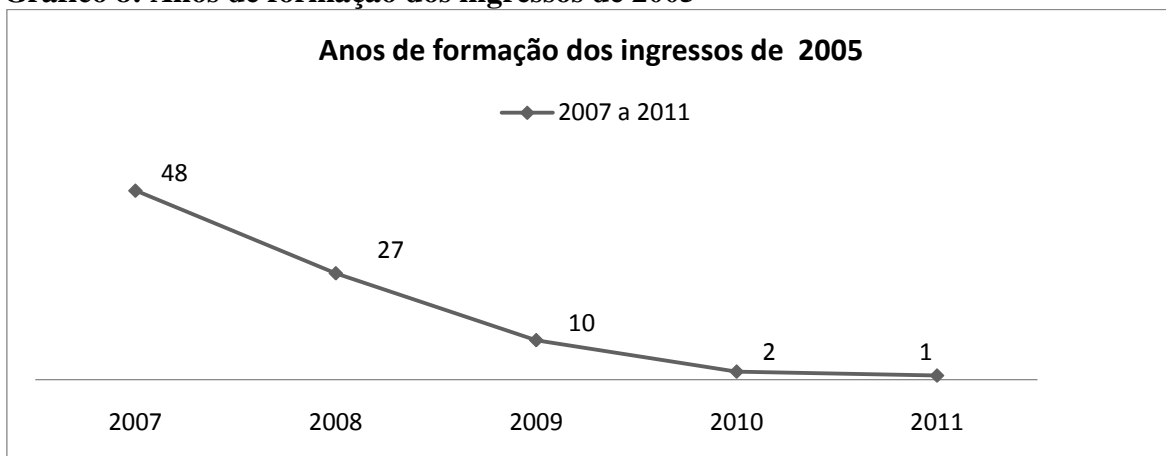
Gráfico 7: Ingressos e formados em Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com habilitação Agropecuária (2005-2009)



Fonte: A autora (2014)

Observe que, dos 88 alunos formados que ingressaram em 2005, apenas 48 colaram grau no período certo, isto é, em 2007 (Gráfico 8). Esse fenômeno, não se denomina de abandono do curso, mas de adiamento da conclusão, ocorre em decorrência de reprovações em disciplinas e séries, atraso na realização do estágio, e o não comparecimento para a colação de grau, fazendo aumentar o tempo da conclusão.

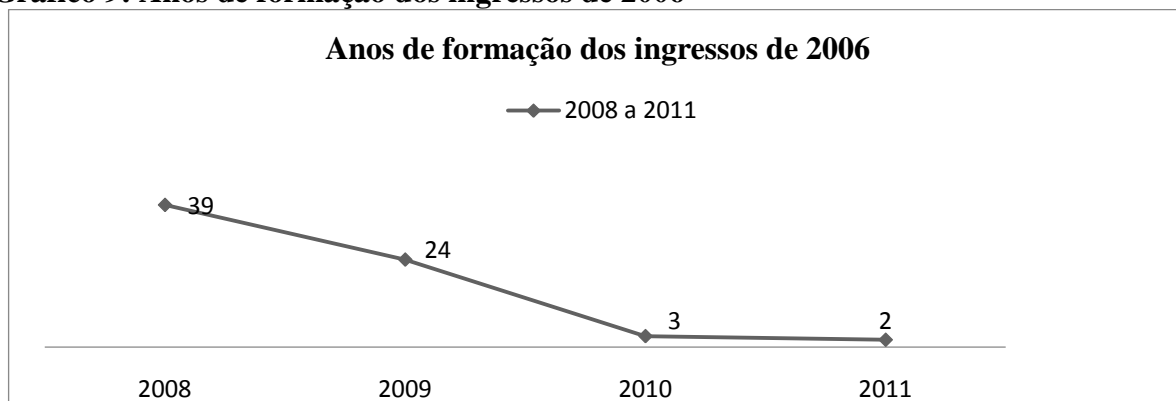
Gráfico 8: Anos de formação dos ingressos de 2005



Fonte: A autora (2014)

O fenômeno do adiamento da conclusão do curso continua a ser observado nos anos seguintes. Os alunos ingressos em 2006 (gráfico abaixo), tiveram um índice de formação de 37,56%, totalizando 68 alunos, que formaram 39 alunos em 2008, em 2009 formaram 24 alunos, em 2010 formaram 3 alunos, e em 2011 formaram 2.

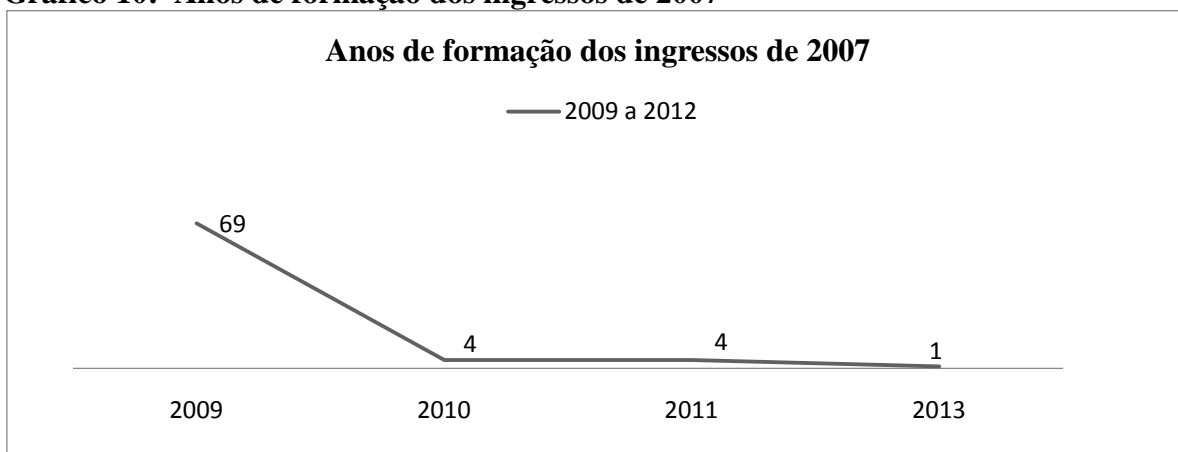
Gráfico 9: Anos de formação dos ingressos de 2006



Fonte: A autora (2014)

Os índices de conclusão, a partir de 2007, passaram a se elevar, visto que em 2007 ingressaram 141 alunos, tendo 78 alunos colado grau, correspondendo a 55,31% do total. Em 2009 formaram 69 alunos, em 2010, os concluintes foram 4, em 2011 também formaram 4 e apenas 1 em 2013. Como pode ser visualizado no Gráfico 10 abaixo:

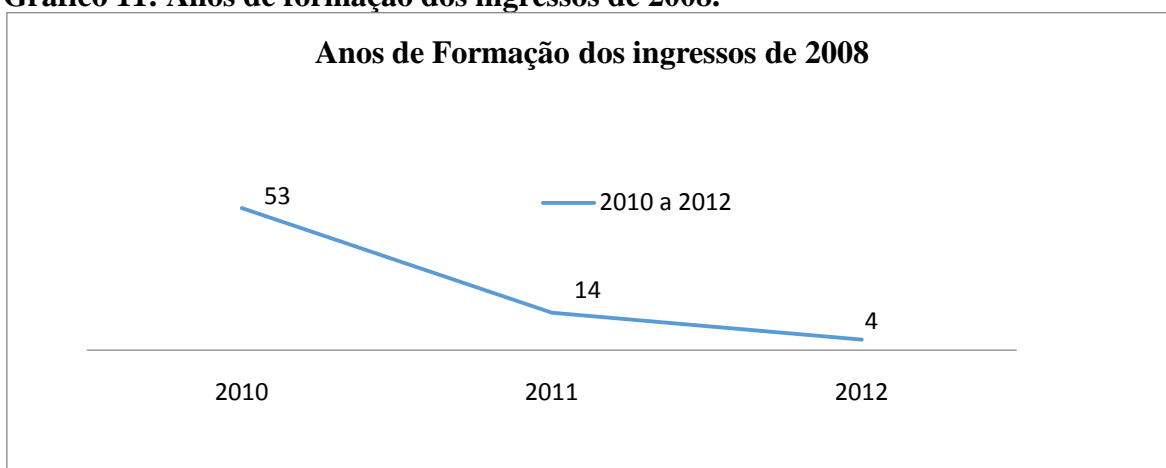
Gráfico 10: Anos de formação dos ingressos de 2007



Fonte: A autora (2014)

Vemos o Gráfico 11 abaixo, que dos alunos que ingressaram em 2008, formou-se um total de 71 (58,67%), tendo 53 formados em 2010, 14 em 2011 e 4 em 2012.

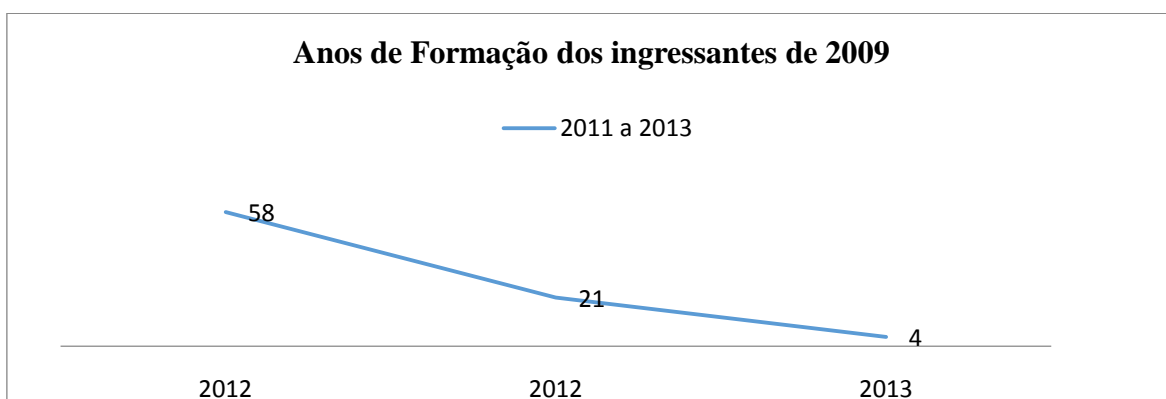
Gráfico 11: Anos de formação dos ingressos de 2008.



Fonte: A autora (2014)

No ano de 2009, ocorreu o último ingresso de alunos no curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, tendo o total de 83 alunos formados até novembro de 2013 (Gráfico 12).

Gráfico 12: Anos de formação dos ingressantes de 2009



Fonte: A autora (2014)

Observando o Gráfico 12, vemos que existem dois grupos de formandos em 2012, o primeiro grupo (58 alunos) corresponde ao encerramento do ano letivo 2011, e o segundo (21 alunos) corresponde aos alunos que foram colando grau no decorrer do ano de 2012 e ou encerraram no final do ano letivo de 2012. Isso ocorreu devido à greve de docentes que atrasou o calendário naquele ano.

O Curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio com habilitação Agropecuária, ofertado de 2005 a 2009 formou seus últimos concluinte em 2013. No ano de 2010, o IFRO - Câmpus Colorado do Oeste não ofertou mais esse curso.

A partir do ano de 2010, começou o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio ofertando 160 vagas, reduzidas em 2011 para 120 (Anexo 7). Matricularam 170 alunos em 2010, e 103 se formaram em 2012, apresentando um índice de aprovação total de 65,29%, tendo formado ainda 08 alunos em 2013. No ano de 2011, ingressou uma nova turma com 118 alunos matriculados e, ao final de 2013, formaram 66 (56%). Ressaltamos que as turmas de terceiro ano tinham um total de 93 alunos, e dois reprovaram, contudo só 66 colaram grau naquele ano - persistindo o fenômeno do adiamento da colação de grau.

O Quadro 3 apresenta os dados das turmas que cursavam no ano de 2013, demonstrando que o maior número de reprovados, evadidos e transferidos encontram-se no primeiro ano.

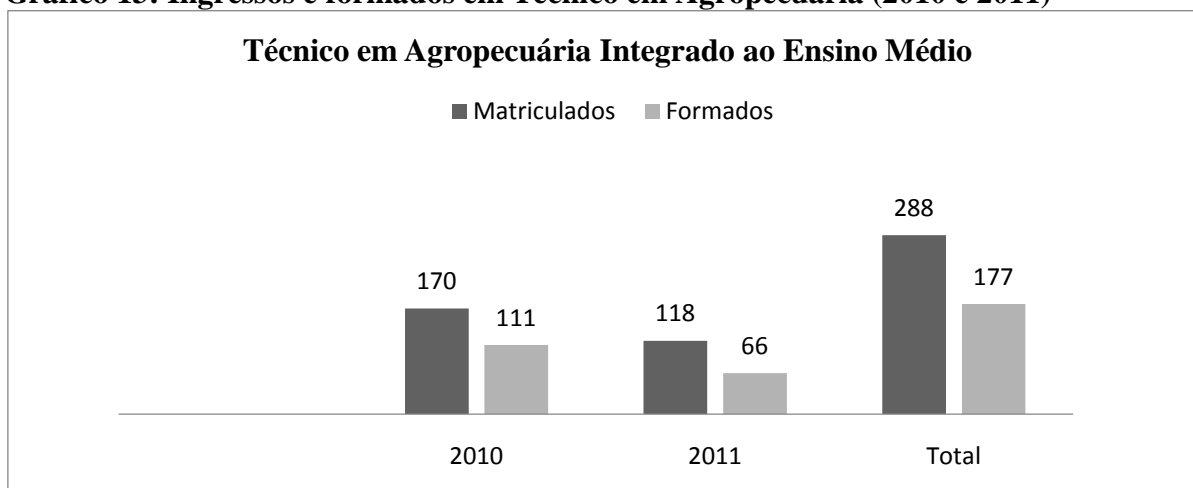
Quadro 3: Situação dos alunos no final de 2013.

Situação	1º ano						2º ano					3º ano			Total
	6 turmas						5 turmas					3 turmas			
Aprovado	21	19	18	15	12	15	18	16	21	14	19	28	32	31	279
Aprovado pelo conselho	1	4	2	7	6	3	2	1	1	4	3				34
Reprovado	5	11	10	9	12	15	7	7	3	9	5	2			95
Transferido	7	2	4	6	6	1	1	0	1	3	2		2	2	37
Evadido	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1			7
Desistente	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0				4
Cancelado							2	5	4	0	0				11

Fonte: A autora (2014)

O Gráfico 13, a seguir, ilustra a situação de ingressantes e concluintes das Turmas de 2010 e 2011, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Gráfico 13: Ingressos e formados em Técnico em Agropecuária (2010 e 2011)



Fonte: A autora (2014)

Observando o Quadro 4, que apresenta o resumo dos quantitativos de matrículas e conclusões de 1995 a 2011, vemos que os cursos integrados possuem um maior percentual de formandos em relação as matrículas, comparado com a oferta dos cursos concomitantes.

Quadro 4: Resumo de ingressos e formandos

Ano	Técnico em Agropecuária - integrado		Téc. Agrícola habilitação Agropecuária concomitante		Téc. Agrícola hab. Zootecnia concomitante		Téc. Agrícola hab. Agricultura concomitante		Téc. Agrícola habil. Agroindústria concomitante		Téc. Agrícola hab. Agropec Integrado ao Ensino Méd		Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio		
	matr	form	matr	form	matr	form	matr	form	matr	form	matr	form	matr.	form.	
1995	128	57													
1996	96	42													
1997	123	82													
1998			143	101											
1999			80	26	69	26			40	21					
2000			72	41	34	21			29	14					
2001			107	30	83	42	45	20	29	6					
2002			142	55	124	41	16	6	28	8					
2003					95	25			28	9					
2004									29	7					
2005											237	88			
2006											181	68			
2007											141	78			
2008											121	71			
2009											141	83			
2010													170	111	
2011													118	66	
	347	181	544	253	405	155	61	26	183	65	821	388	288	177	
Total de formandos:												1245 (47% de formandos)		Não concluintes: 1404	
Total de Matriculados:												2649			

Fonte: A autora (2014)

Essa análise, ao longo dos anos, permite apontar que os cursos integrados proporcionaram uma elevação no índice de formandos, comparado com a oferta dos cursos concomitantes. Esse fenômeno pode ser observado tanto nas primeiras ofertas da modalidade, como, quando voltou a ser ofertado a partir de 2005, em especial nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010 que supera o percentual de 50%, como podemos observar no Quadro 4.

Creditamos esse resultado ao fato de as disciplinas da área técnica proporcionarem um maior contextualização e prática de parte dos conhecimentos do núcleo comum, que acaba favorecendo uma aproximação de áreas de conhecimento. Outro fator pode ser atribuído às políticas de permanência, pois nos últimos anos foram ampliados os alojamentos masculinos e ofertado alojamento feminino. Hoje o IFRO-CO oferece 138 vagas de residência estudantil no alojamento do Campus para meninos e 68 para meninas, sem cobrança de custo, como foi anteriormente.

Caracterizado o ensino oferecido no Câmpus Colorado de Oeste, no que tange ao quantitativo de alunos, e sua situação de conclusão, o que nos permite ter um quadro geral da evasão no IFRO-CO. A seguir, iniciaremos análises qualitativas dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, favorecendo o diálogo com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores.

Em consequência da mudança do curso, um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), teve que ser elaborado em 2009. No entanto, durante a implementação, percebeu-se que esse Projeto precisava adequar vários elementos, como objetivo, disciplina, carga horária, entre outros, que ocasionaram em reformulações ocorridas nas turmas de 2010, 2011 e 2012.

Vimos que, no ano de 2010, o IFRO - Câmpus Colorado do Oeste não ofertou mais o curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária. O Projeto Pedagógico do Curso foi reformulado para ofertar o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que iremos analisar com mais cuidado a seguir.

2.4 Reformulações Curriculares: O Curso Técnico em Agropecuária Integrado

Procurando fazer uma análise sobre a permanência e a evasão dos alunos, dentro do contexto do fracasso escolar, deparamo-nos com uma problemática apresentada por Patto (1990) sobre o vago saber pedagógico que incorpora acriticamente meias-verdades, compondo como tema de fundo a desvalorização social dos alunos, estruturada por preconceitos que percorrem das políticas educacionais às relações cotidianas da escola. Então, no intuito de analisar os fatores, sem desconsiderar as questões estruturantes, analisaremos os dados a partir de referenciais que veem a escola como reprodutora e também transformadora da sociedade.

Com isso queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que se estabelecem no espaço institucional. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória”.

Nesse sentido, é enriquecedor analisar o PPC do curso e seus objetivos, observando os quadros a seguir, assim como as reformulações realizadas.

Quadro 5: Objetivos - PPC de 2010

OBJETIVOS

Objetivo Geral do Curso:

- ✓ Oferecer habilitação técnica de nível médio que capacite o profissional para a elaboração, implementação e monitoramento de projetos agropecuários, bem como o manejo de sistemas de produção animal, vegetal e para a gestão de empreendimentos agropecuários.

Objetivos Específicos do Curso:

Além do objetivo geral, o Curso visa capacitar o profissional para:

- ✓ Prestar assistência técnica no desenvolvimento de projetos agropecuários;
- ✓ Adquirir, preparar, transformar, conservar e armazenar matéria-prima e produtos agroindustriais;
- ✓ Desenvolver programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;
- ✓ Planejar e acompanhar a execução de programas de melhoramento genético de animais, bem como métodos e programas de reprodução;
- ✓ Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade e sanidade na produção agropecuária;
- ✓ Planejar, organizar e monitorar a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características;
- ✓ Cultivar sistemas e plantios abertos ou protegidos;
- ✓ Produzir mudas (viveiros) e sementes;
- ✓ Planejar ações referentes aos tratamentos das culturas;
- ✓ Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita das culturas;
- ✓ Elaborar projetos topográficos e de impacto ambiental;
- ✓ Prestar assistência técnica e atuar na administração rural

Fonte: IFRO (2010)

Observando os objetivos apresentados no Quadro 5, percebemos a centralidade na formação técnica que se pretende oferecer. Aquino (2012) constata que a formação ofertada pela instituição pode ser considerada como “boa habilitação técnica”.

Analisando os discursos, podemos inferir que, o discurso do terceiro ano é mais instrumentalizado, apresenta um nível de conhecimento bastante elevado em relação aos do primeiro ano, o que significa que a escola oferece uma boa habilitação técnica, visto que, as respostas incluem dimensões que vão além da indicação pura e simples, e apontam as justificativas para as sugestões de investimento. (AQUINO, 2012, p. 60)

Essa centralidade na formação técnica também é evidente no perfil de egresso, apresentado no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6: Perfil do egresso - PPC de 2010

PERFIL DO EGRESSO

O Técnico em Agropecuária, a ser formado pelo IFRO, é o profissional que terá por tarefa planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários, assim como administrar propriedades rurais; elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais, atuando em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, além de atuar em empresas rural, industrial e agroindustrial, bem como em empresas ligadas à área ambiental, centrado na preservação, prevenção e recuperação do meio ambiente e empresas de assistência técnica.

Fonte: IFRO (2010)

Cabe ressaltar que essa centralidade na formação técnica geralmente remete a uma formação limitada, por se comprometer apenas com a preparação (competente) de mão de obra, desconsiderando ocultamente as perspectivas do exercício da cidadania, a continuação dos estudos, a perspectiva ambiental, que consideramos essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Ramos (2006) compreende que o currículo integrado consiste:

[...] no currículo integrado o todo não é igual à soma das partes devido à síntese possível entre conhecimento geral e específico. Em sua pertinência histórica, esse conhecimento possibilita a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, e do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, como apregoa o inciso I do artigo 36 da LDB, e, simultaneamente, as condições para o exercício de profissões técnicas (RAMOS, 2005, p. 297).

Com a reformulação dos PPC de 2011 e 2012, já começa a aparecer uma sinalização para o currículo integrado, pois se o documento for um pequeno recorte da ideologia vivenciada na escola, pode representar algumas apropriações por parte dos indivíduos sobre essa concepção de currículo. Observe essa reformulação no Quadro 7.

Quadro 7: Objetivos geral e específicos - PPC 2011 e 2012

OBJETIVOS

Objetivo geral

Oferecer formação profissional técnica em agropecuária integrada com o Ensino Médio.

Objetivos Específicos

- a) Formar profissionais com competência técnica, ética e política para uma atuação crítica e sustentável no campo da Agropecuária e em todas as instâncias da vida cidadã;
- b) Desenvolver ações formativas na área profissional da Agropecuária segundo as tendências regionais (agricultura familiar e agronegócio), em consonância com as demandas dos setores produtivos — convencionais e agroecológicas;
- c) Preparar pessoas para a criação e modificação das condições do setor produtivo, por meio de projetos que envolvam soluções viáveis à sustentabilidade do setor e dos negócios;

Fonte: IFRO (2011).

Cabe observar que as mudanças ainda requerem uma efetivação da práxis¹⁵ necessária para que o ensino integrado não seja apenas uma simples junção de disciplinas do ensino médio e do ensino técnico, sem uma maior reflexão, como destaca Martins (2010).

Os cursos integrados ao mesmo tempo em que imprimem uma concepção de formação profissional integral, em que os conhecimentos do ensino médio são fundamentais para a formação profissional do aluno, precisam ser revisitados se não na sua concepção, mas na forma como têm sido materializados no cotidiano das escolas de formação profissional. A concepção de integração tem sido confundida com a concepção de ajuntamento e o que se tem feito é a união das disciplinas do ensino médio com as disciplinas da educação profissional, gerando uma matriz curricular de 19 disciplinas anuais, que o aluno precisa dar conta em dois turnos de aulas, não lhe sobrando tempo para as interações necessárias que precisa fazer com os conteúdos vistos em sala. Precisamos com urgência pensar um modelo de integração curricular que não funcione contra a aprendizagem e a aprovação dos alunos. (MARTINS, 2010, p. 11)

Observe abaixo, no Quadro 8, que o perfil do egresso, também começa a sinalizar uma concepção de formação integrada.

¹⁵ Ver Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido, onde a práxis é discutida como: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens, sobre o mundo, para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 21)

Quadro 8: Perfil de egresso - PPC 2011 e 2012

O Técnico em Agropecuária, a ser formado pelo IFRO, deverá apresentar um perfil de egresso que o habilite a desempenhar atividades voltadas para a produção de alimentos de qualidade, sem agressão ao meio e com valorização ao homem e ao seu trabalho. Terá por competências e habilidades:

- a) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;
- b) Conhecer o processo de evolução da agricultura, avaliando as características socioeconômicas de cada modelo;
- c) Analisar sistemas de produção, considerando os aspectos de sustentabilidade econômica, social, cultural e ambiental;
- d) Orientar quanto ao manejo do solo, considerando suas características físicas, químicas e biológicas;
- e) Planejar e orientar a implantação de sistemas e métodos de controle de insetos, doenças e plantas espontâneas;
- f) Realizar, com competência técnica e ética, o manejo das culturas regionais e criação de animais;
- g) Estimular a participação e o compromisso coletivo no desenvolvimento de projetos agrícolas, utilizando práticas de cooperação e organização entre agricultores;
- h) Ser um agente impulsionador do desenvolvimento sustentável da região, integrando a formação técnica à humana na perspectiva de uma formação continuada;
- i) Posicionar-se de maneira crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade.

De uma forma simplificada, conforme o *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos* (2010), o TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA:

Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Fonte: IFRO (2011).

O documento “Ressignificação do ensino agrícola” descreve que se faz necessário que a escola compreenda o seu papel, criando ações que permitam condições de igualdade para o acesso às pessoas, implementando, efetivamente, políticas que contemplem a inclusão, mas também criando condições físicas, humanas e materiais, que objetivem a permanência do educando na escola para que possa concluir com êxito todas as etapas de sua formação escolar (BRASIL, 2009, p.19).

O PPC de 2010 menciona os serviços que colaboram com a promoção de políticas de permanência, desenvolvidas pelo Câmpus, apresentadas a seguir no Quadro 9.

Quadro 9: Serviços e Políticas de Permanência - PPC de 2010

As políticas de permanência do educando têm por finalidade possibilitar o acesso das camadas menos favorecidas da população brasileira a um ensino profissional de qualidade, sem permitir que isto reflita na perda da excelência da Rede Federal.

Para isso, a instituição dispõe dos seguintes serviços:

- ✓ **Serviço Social:** presta assistência ao aluno em aspectos sócio-econômicos, realizando levantamento de necessidades e apoio financeiro através de bolsa-trabalho e bolsa-monitoria, que contribuem para complementar a renda do educando.
- ✓ **Psicologia:** atende os alunos e presta apoio aos projetos desenvolvidos pela graduação (Em fase de implantação);
- ✓ **Serviço Médico e Odontológico:** o aluno tem acesso a atendimento médico e odontológico na unidade, além de contar com o serviço para situações emergenciais que possam vir a ocorrer nos ambientes de ensino ou laboratoriais (Em fase de implantação);
- ✓ **Atividades pedagógicas específicas:** serão oferecidas aos alunos cursos de nivelamento, aulas de recuperação paralela; Oficinas de Matemática Básica e de Leitura e Produção de Textos, atividades esportivas e culturais; acesso aos laboratórios e biblioteca equipadas com recursos multimídias, etc.
- ✓ **Outros:** Bolsas de estudos para alunos carentes; encaminhamento ao mercado de trabalho por meio da Coordenação de Escola-Empresa-Comunidade.

Fonte: IFRO (2010).

O PPC de 2010 ressalta as condições de acesso pelas camadas populares, e complementa que as políticas de permanência não significam uma ‘perda de excelência’. É perceptível que há uma preocupação com o novo público que passa a ingressar na rede.

Os estudos que Paula (2008) realiza sobre a qualidade do ensino na rede profissional, confirmam a importância da origem familiar e social dos alunos que ingressavam em escolas da rede federal, ao verificar que a trajetória escolar anterior dos alunos já é marcada pelo sucesso. Observe:

Assim, os jovens que cursam o ensino médio técnico nestas escolas, prestigiosas em suas regiões, já possuem uma trajetória escolar bem sucedida, facilitando que a escola continue com prognósticos de sucesso seu processo de socialização, visando uma escolaridade mais longa ou a imediata colocação em postos de trabalho mais rentáveis. Dessa forma, a conjugação de esforços da família e da escola favorecem a produção de uma imagem de qualidade da instituição, retroalimentada pelas trajetórias bem sucedidas de seus alunos. (PAULA, 2008, p. 9)

Com a nova reorganização, os PPC 2011 e 2012 que tiveram suas turmas ingressas em 2012 e 2013, não continham mais explicitada a questão das políticas de permanência, oferecidas no PPC 2010 sob a forma de serviços, mas apresenta um setor novo - a Coordenação de Assistência ao Educando, responsável por fornecer o atendimento pedagógico aos alunos que dele necessitavam, congregando os serviços disponíveis no Câmpus, como podemos verificar no Quadro 10.

Quadro 10: Coordenação de Assistência ao Educando /Serviços – PPC 2011 e 2012

O atendimento/acompanhamento pedagógico às turmas e aos alunos, de forma individualizada, tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso e equilibrado em todos os aspectos — físico, mental, emocional, moral, estético, político, educacional e profissional.

A Coordenação de Assistência ao Educando tem ainda, como serviços específicos:

- **Serviço social:** prestará assistência ao aluno em relação aos aspectos socioeconômicos, que envolvem: construção do perfil dos que ingressam no IFRO; levantamento de necessidades; elaboração de planos de apoio financeiro que envolvam, por exemplo, bolsa-trabalho e bolsa-monitoria; realização de outras atividades de atendimento favorável à permanência do aluno no curso e ao seu bem-estar;
- **Serviço de psicologia:** atenderá aos alunos em relação aos aspectos psicológicos, por meio de orientações, estudos de caso, diagnósticos e atendimentos de rotina.

Fonte: IFRO (2011).

O Projeto Pedagógico de Curso, reformulado em 2011 e 2012, ganha preocupações mais inclusiva com a instituição do NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Educacionais Específicas, que se propõe criar diversas atividades, dentre elas, possibilidade de oferta de instrumentos especiais para pessoa com deficiências, desenvolvimento de ações para superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Contudo, a efetivação dessa política até o início de 2014 (março), ainda se encontra em processo e não plenamente implantada.

No Quadro 11, a seguir, temos a descrição do NAPNE.

Quadro 11: NAPNE - PPC de 2011 e 2012

NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Os alunos que se encontrarem com alguma necessidade que implique em dificuldade extraordinária para a sua permanência no curso poderão contar com o serviço de apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas — NAPNE. Dentre as principais atividades previstas, podem ser citadas a possibilidade de oferta de instrumentos especiais para pessoas com deficiência física (órgãos, próteses, equipamentos para a superação de baixa visão ou baixa audição), o desenvolvimento de ações para a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, a criação e aplicação de estratégias para a garantia da educação inclusiva e a articulação com órgãos públicos, empresas privadas, grupos comunitários, organizações não governamentais e outros grupos ou pessoas que possam atuar em favor da inclusão. Informações mais completas podem ser conferidas no projeto de implantação do Núcleo.

Fonte: IFRO (2011).

Observamos que, em nenhum dos projetos, é mencionada a questão da família ou a preocupação em se aproximar da família, na busca da formação. Tendo em vista ser essencial conforme nos fala Paula (2010, p. 8-9):

A escola e a família desempenham um papel fundamental na socialização das crianças e jovens. É no processo de *socialização primária* (familiar) que as primeiras percepções sentimentais, pensamentos desdobram-se sobre as ações das crianças e vão constituindo a subjetividade social enquanto uma forma peculiar de estar e agir no espaço social. A escola é um dos primeiros campos de ampliação do universo social das crianças oferecendo condições de continuidade e diferenciação ao *habitus - disposições duráveis para agir, pensar, sentir e valorar de uma determinada maneira* o mundo social. Com a escola multiplicam-se as condições de experiência de circulação social que permitem a ampliação do elenco de disposições formando *estruturas e volumes de capitais* específicos a cada agente, ou categorias deles (*habitus de classe*). Dessa forma as práticas sociais - familiares e escolares - podem favorecer ou dificultar o enfrentamento das exigências da vida social, pois são elas que permitem a formação do *habitus*, que interiorizado e incorporado pelos indivíduos ao longo de sua trajetória, se manifesta na maioria das ações cotidianas, fazendo com que cada agente se comporte de acordo com as expectativas, hábitos e valores de um determinado grupo ou campo social, agindo naturalmente nas situações sociais que lhes são familiares (BOURDIEU, 1999; NOGUEIRA, 1998 apud PAULA, 2010, p.8-9)

É importante destacar que a forma de ingresso na escola, sempre aconteceu por meio de processo seletivo. Até o ano de 2009, as provas do processo seletivo continham questões que também avaliavam o conhecimento sobre a área rural, que segundo os servidores mais antigos, eram para atender os alunos das camadas do campo.

Hoje o processo seletivo é unificado para todos os Câmpus do IFRO, e os candidatos são selecionados por uma avaliação sobre seus conhecimentos dos conteúdos de português e matemática. A justificativa para a mudança, suprimindo a seção de conhecimentos prévios da área técnica, veio da percepção de que seria difícil elaborar provas específicas para cada tipo de curso técnico e, principalmente, dado o entendimento desta ser uma forma de democratizar o acesso, pois selecionar apenas os que já têm um conhecimento na área agropecuária seria excluir os demais. Essa decisão foi polêmica, fruto de discussões, da Pró-reitoria de ensino com os Câmpus e membros da gestão, e apesar de muitos não concordarem, foi visto pela maioria, ou pelos que mais participaram das discussões, que deveria haver uma prova única. Com isso, a turma que ingressou em 2010, selecionada apenas por seus conhecimentos em português e matemática, não tinha maiores vínculos com a área rural, o que produziu muitas críticas dos servidores, justificando que aqueles alunos não pretendiam ser técnicos, rejeitavam o conhecimento técnico e estavam na escola apenas como uma estratégia de acesso para conseguirem passar no vestibular.

Como o PPC do curso estabelecia que “as formas de acesso discente serão definidas para atender aos anseios e necessidades da comunidade” (IFRO, 2010, p.25), e tendo em vista as queixas de que os alunos do campo não eram contemplados por essa seleção, eminentemente conteudista, foram introduzidas ações afirmativas que assegurassem um percentual de alunos oriundos do meio rural. Assim, no processo seletivo para 2011, foram reservadas 50% das vagas para filhos de produtor. Após a adoção das cotas, diminuiu a ‘queixa’ de um dos motivos do desinteresse dos alunos em fazerem o curso técnico devia-se a “forma de ingresso”.

2.5 Algumas Considerações sobre a Metodologia Utilizada

Vimos, nos itens anteriores, a apresentação dos dados sobre o levantamento documental realizado nos livros do registro de matrículas e atas de colação de grau (4.3) e a análise dos projetos curriculares dos cursos (4.4), que constituíram a base para a análise dos fenômenos de permanência e evasão no IFRO-CO. Este levantamento foi realizado nos meses de maio, julho, agosto, setembro e outubro de 2013, sendo dedicada cerca de 20 horas semanais a este trabalho, e os dados sobre o ano 2013 foram coletados em janeiro de 2014 na Secretaria dos Registros Escolares do Câmpus em tempo breve.

No capítulo seguinte apresentaremos as análises dos dados obtidos com a aplicação dos questionários para os alunos do terceiro ano, da turma de 2011, que teve a primeira com reserva de vagas para os filhos de produtores rurais, visando traçar seu perfil, e os fatores que favoreceram a permanência ou a evasão. O questionário foi aplicado no mês de maio de 2013, para as quatro turmas de terceiro ano, em momento letivo, utilizando cerca de 30 minutos para cada turma.

Apresentaremos também os dados obtidos com ex-alunos (12 no total) que saíram da instituição entre 2010 e 2012. Destaco que a seleção desses alunos se deu por serem os que conseguimos contatar entre os meses de setembro e outubro de 2013 e se dispuseram a participar da pesquisa. Inicialmente, havíamos selecionado os alunos que saíram da instituição em 2010 e 2011, por acreditarmos que as experiências vividas fora da escola por cerca de dois anos favorecessem uma avaliação mais amadurecida, sobre a própria saída, tendo em vista as consequências boas e ruins, dessa ação. Julgávamos, equivocadamente, que os dados da ficha de matrícula fossem suficientes para nos ajudar no contato, por não ter muitos anos a saída. Entretanto, as fichas não dispunham de dados completos, não tinham telefones de contato ou e-mails, e os endereços eram incompletos e, assim, em virtude da dificuldade em localizar os alunos inicialmente elencados como objeto da investigação, e acabamos incluindo ex-alunos que saíram posteriormente. Temos então 04 alunos que saíram em 2010, 05 alunos que saíram em 2011, e outros 03 alunos que saíram em 2012. Esses alunos são oriundos de turmas diversas, tendo ingressado em: 2008 (02 alunos), 2009 (02 alunos), 2010 (5 alunos), 2011 (02 alunos) e 2012 (02 alunos).

Os meios que estabelecemos para encontrar os ex-alunos foram por telefone, correspondência eletrônica e conversas com as pessoas da comunidade escolar para obter o contato. Com isso, conseguimos localizar 34 alunos que saíram da escola e desses, apenas 12 responderam positivamente ao contato realizado e, assim, conseguimos coletar os dados. Destaca-se a dificuldade para encontrar os alunos evadidos e transferidos durante a coleta de dados, pois grande parte dos alunos tinham em suas fichas de matrículas o endereço em zona rural e não tinha telefone, outros o número do telefone informado não existia, alguns os telefones eram dos pais, às vezes o aluno estava trabalhando, então tínhamos que retornar em outro momento, às vezes deixávamos recado e em outras era encaminhado o questionário por meio eletrônico. Como podemos perceber, alguns alunos, apesar de contatados, não conseguimos êxito em obter com eles as respostas ao questionário.

Após a coleta de dados, os meses de novembro, dezembro de 2013 e janeiro, fevereiro, março, abril e maio de 2014, foram dedicados ao tratamento dos dados, escrita e correção da dissertação.

3 EVASÃO E PERMANÊNCIA: A VISÃO DOS ALUNOS

Como visto anteriormente e levando-se em consideração que a turma de ingressantes em 2011, foi a primeira com reserva de vagas para os filhos de produtores rurais, de acordo com a política interna e nacional, esta turma teve um público diferenciado sendo atendido no IFRO-CO. Selecionamos então os alunos que ingressaram em 2011 que estavam em curso no terceiro ano, no ano de 2013, para serem os sujeitos dessa investigação, visando identificar seu perfil, os objetivos que almejam e o que colaborou para sua permanência.

Da mesma forma, contatamos alguns alunos que saíram da instituição sem concluir o curso a partir de 2010 e 2012, para conhecer sua visão sobre a saída da escola, e os prováveis fatores que causaram a evasão ou estratégias que poderiam ter evitado a evasão e garantido a conclusão no curso.

Neste capítulo apresentaremos as análises dos dados obtidos com a aplicação dos questionários aos alunos dos terceiro ano e os não concluintes que são evadidos e transferidos, e a entrevista realizada apresentando sua visão da escola. Realizamos assim uma tentativa de levantar os problemas apontados pelos alunos que permeiam a instituição, assim podemos contribuir para discussões futuras que possibilitem enfrentar a evasão escolar visando à permanência dos alunos na instituição até a conclusão do curso técnico, pois acreditamos que existem fatores que podem contribuir para diminuir o fracasso escolar e assegurar a permanência do aluno.

Para isso é importante conhecer o alunado, sua origem social, sua visão sobre a escola e o curso, sobre seus professores e demais servidores, seu olhar sobre como se consolida cotidianamente sua permanência, quais são as suas principais dificuldades no dia a dia da escola, assim como suas expectativas de futuro. Acreditamos que a instituição muito tem a aprender ouvindo seus alunos, se efetivamente está comprometida em melhorar o ensino ofertado, superando as barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno e, muitas vezes, determinam seu fracasso, até a exclusão da instituição.

3.1 Perfil do Aluno de Terceiro Ano.

Com intuito de compreender a formação oferecida por meio da percepção dos alunos, aplicamos um questionário¹⁶ em todas as turmas de terceira série do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no ano de 2013, isto é, a turma que ingressou em 2011 e cuja conclusão do curso estava prevista para o final de 2013. Com os dados obtidos pudemos traçar um perfil desses alunos.

Assim, aplicamos os questionários a 87 alunos de terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, para identificar suas características e alguns dados sobre o ingresso, a permanência no espaço escolar e as pretensões futuras. Todos os alunos do terceiro ano foram convidados a participar, explicando a eles os objetivos da pesquisa, e aceitaram responder os instrumentos, aplicado em sala, durante o período das aulas, após acordo com os docentes. No momento da aplicação dos questionários, foi realizada a leitura dos mesmos, tirando as dúvidas que surgiam, visando a uma maior clareza para a compreensão.

¹⁶ No Anexo 2, está o questionário aplicado, e no Anexo 4 os dados tabulados das respostas.

O questionário aplicado tinha 22 questões e se subdividia em duas partes: (a) Informações sobre o aluno e sua família, com 13 questões sobre o perfil do aluno (idade, sexo, etnia) e informações sobre residência, trabalho, ocupação e renda da família e escolaridade dos pais; (b) Informações sobre a escolaridade do aluno no IFRO (forma e motivos de ingresso, período de estudo, sistema de permanência e fatores que a facilitaram), e questões abertas sobre as percepções do aluno sobre o curso e a instituição. Este tipo de questionário permite levantar dados sobre o perfil do aluno e sua visão da escola. Dados sobre a família e a escolaridade do aluno são importantes para levantar hipóteses dos fatores que favorecem ou não o sucesso/fracasso escolar, segundo Dore e Luscher (2011a):

Na perspectiva do indivíduo, o background familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado nas pesquisas, refere-se ao capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola (COLEMAN, 1988; MCNEAL, 1999; TEACHMAN, PEASCH, CARVER, 1996). Na perspectiva da escola, dentre os fatores que podem ser relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se: a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas. (DORE; LUSCHER, 2011a, p.776-777).

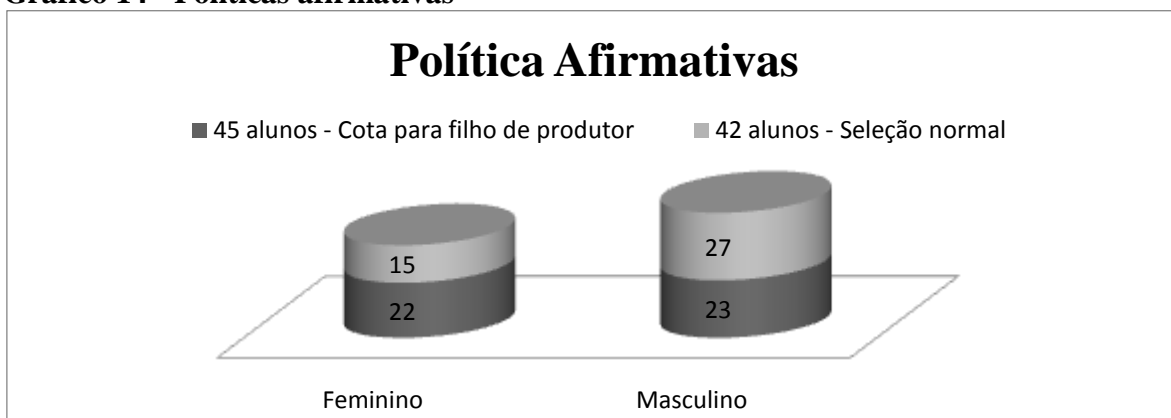
Para Martins (2010), é importante conhecer informações sobre a origem familiar do aluno, sem absolutizar esses fatores, mas saber dos limites dessas correlações, para não incorrer no determinismo que leva a reproduzir as desigualdades sociais justificando as desigualdades educacionais. Segundo Martins (2010, p. 8)

Existe, pois, uma correlação entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no espaço escolar. No entanto, se ainda hoje reconhecemos a contribuição da teoria da reprodução para a sociologia da educação, devemos, no entanto, assumir seus limites. Charlot (2000) apresenta de forma clara essas limitações ao afirmar que “é verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite em absoluto dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p.24 citado por MARTINS, 2010, p. 8)

Considerando importante conhecer mais o aluno para poder entender o peso desses fatores para o sucesso ou fracasso deste, aplicamos o questionário nas quatro turmas de terceiro ano, o que nos permitiu traçar um perfil do aluno da turma de 2011, que cursava o terceiro ano em 2013.

O processo seletivo para o ingresso da turma em 2011 teve 50% das vagas destinadas a filhos de produtor e, no momento da pesquisa com os alunos de terceiro ano, constatamos 45 alunos ingressantes dentro dessas cotas e 42 por seleção sem recorrer as cotas (seleção ‘normal’).

Gráfico 14 - Políticas afirmativas

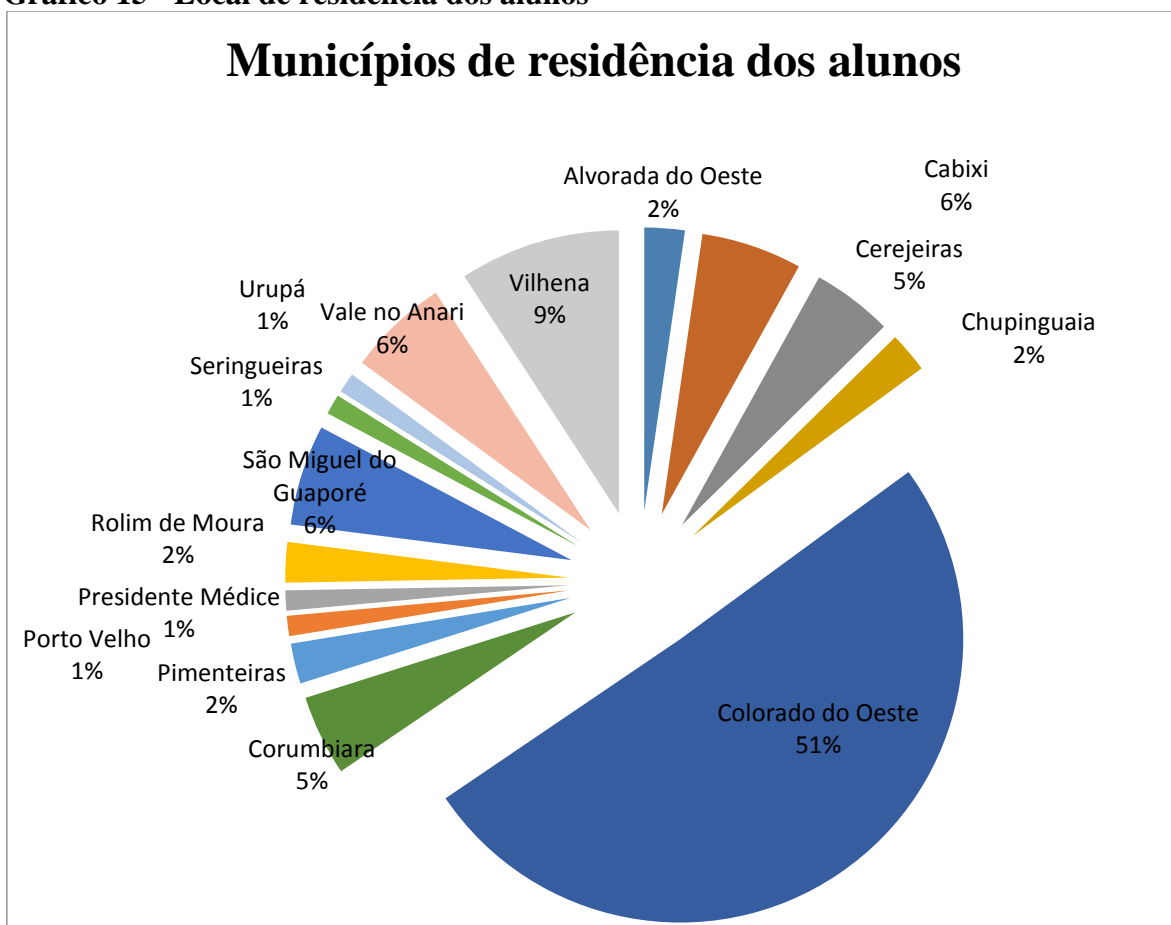


Fonte: A autora (2014).

Observe que Gráfico 14, acima, classifica o grupo pelo gênero e questão afirmativa. Reiteramos que do total das 37 meninas respondentes, 22 (59,4%) entraram nas cotas como filhas de produtores rurais, e 15 residem em zona rural. E dos 50 meninos ingressantes, 23 (46%) são cotistas e 16 residentes em zona rural.

Ao analisar os dados, pudemos observar que apesar de o curso ser vocacionado para atender às demandas da população do campo, a maioria dos alunos reside na zona urbana (55,2%), sendo que 51% são moradores do próprio município de Colorado do Oeste, e 49% vieram de outros municípios do estado, como podemos visualizar no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Local de residência dos alunos

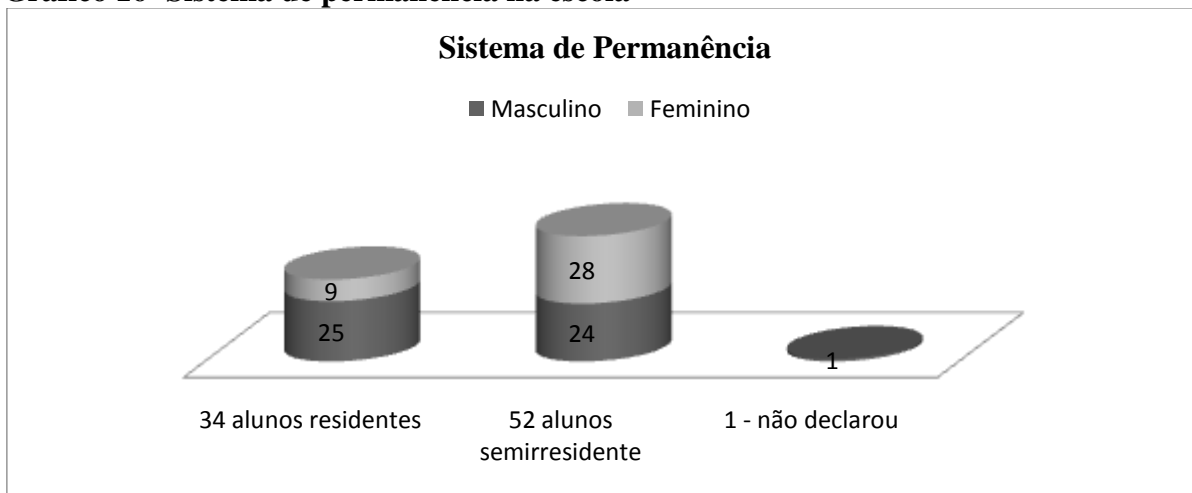


Fonte: A autora (2014).

Tendo em vista que quase a metade dos alunos reside em outros municípios, coloca-se a importância da residência estudantil para assegurar a permanência dos alunos e seu aproveitamento no curso. O IFRO – CO oferece alojamento para os alunos e alunas.

O Gráfico 16 ilustra o sistema de permanência dos alunos.

Gráfico 16- Sistema de permanência na escola

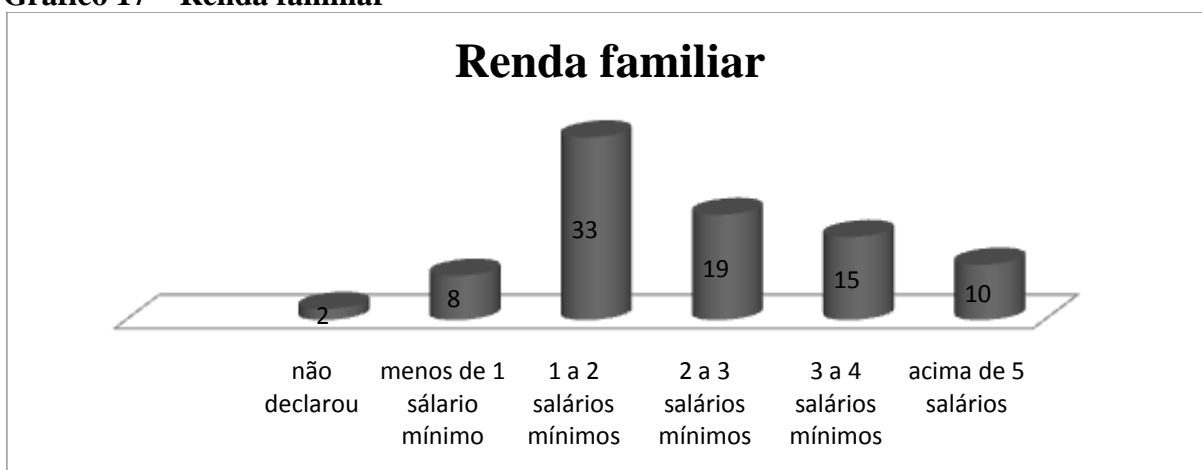


Fonte: A autora (2014).

Cruzando as respostas dos questionários constatamos 28 meninas (75%) frequentam o curso como semirresidentes e, dessas, 14 entraram com cotas para filho de produtor, mas apenas 6 residem em zona rural. O sistema de permanência dos alunos do sexo masculino está dividido praticamente ao meio, pois 25 são residentes. Desses, 16 entraram com cota para filho de produtor, 18 declararam ser da zona rural.

Outro dado importante refere-se à renda familiar dos alunos, constatamos que 41% dos alunos têm uma renda familiar de até dois salários mínimos mensais e que apenas 25% tem renda acima de 3 salários mínimos mensais. Observe no Gráfico 17, abaixo, a classificação:

Gráfico 17 – Renda familiar



Fonte: A autora (2014).

Cabe ainda registrar que a maioria dos alunos (51%) tem 17 anos, completados em 2013, a saber um grupo de 45 jovens, sendo que 21 têm 18 anos, 10 alunos têm 19 anos e apenas 8, uma idade menor, 16 anos.

Procuramos então verificar qual foi o motivo que levou esses alunos a estudar no Câmpus, dentro das alternativas do questionário ou inserir seus motivos caso não fossem contemplados nas opções. Analisando as respostas, vemos que 44% dos alunos apontam como motivo principal a qualidade do ensino médio e 41% indicaram a formação profissional, totalizando 85% dos motivos apresentados como principais para a escolha do curso. Esse é um dado importante, pois os percentuais de quem entrou devido à qualidade do ensino médio oferecido (44%) e devido à formação técnica profissional (41%) é bem aproximada, o que, provavelmente, demonstra o acerto na opção pelas políticas afirmativas de acesso, já que o IFRO, disponibilizou 50% das vagas para filhos de produtores rurais. Apesar de ser o principal motivo, não é tão predominante, o percentual de alunos que aparentemente só estão na instituição por ela fornecer um ensino de qualidade capaz de favorecer seu ingresso num curso de graduação. Os 15% dos alunos restantes, apresentaram motivos não referentes à qualidade do ensino ofertada, pois 5% optaram pelo curso por causa de amigos que estudavam ou iriam estudar, 4% porque os pais queriam e 3% não responderam.

Complementando o perfil social dos alunos, vemos que as respostas a sua autodeclaração de raça/etnia comprovou que a maioria se percebe como não branca, pois dos 87 respondentes apenas 30 se declararam brancos, sendo 39 pardos, 10 negros, 5 amarelo e 2 indígenas.

Dados sobre a formação escolar dos pais também foram levantados, e percebemos que as mães têm uma escolarização de nível mais elevada do que os pais, como comprova o Quadro 12, abaixo:

Quadro 12: Escolarização dos pais

Escolarização	Mãe	Pai
Nunca estudou	1	1
Ensino Fundamental incompleto	28	46
Ensino Fundamental completo	8	7
Ensino Médio incompleto	7	8
Ensino Médio completo	17	13
Ensino Superior	26	8
Não sei informar	-	4
Total	87	87

Fonte: A autora (2014).

Vemos que 54 pais (62%) frequentaram apenas o ensino fundamental, sendo que 46 pais não o concluíram e 1 nunca estudou. Em contrapartida, apenas 37 mães (42%) estão na mesma situação. Se a quantidade de pais (21) e mães (24) que cursaram o ensino médio é quase equivalente, entre os que concluíram o curso, temos 17 mães (19%) e 13 pais (15%), sendo que ingressaram no nível superior 26 mães (30%) e apenas 8 pais (9%). Assim, vemos que as mães tem um grau de escolaridade mais elevado que os pais, refletindo o quadro nacional, em que as mulheres atualmente, no país tem graus de escolaridade mais elevados que os homens. Vemos que concluíram o nível médio e/ou ingressaram no nível superior 43 mães (49%) enquanto apenas 21 pais (24%) alcançaram a mesma escolaridade.

Muitas pesquisas no Brasil sobre rendimento escolar indicam que a escolaridade da mãe é mais determinante para o sucesso escolar do filho que a escolaridade do pai, tendo em vista que, em nossa sociedade, o acompanhamento da escolaridade dos filhos ainda é uma tarefa feminina, independente das classes sociais. Estudos também apontam a relação entre a

baixa escolaridade da mãe e a saída dos filhos do sistema escolar, apesar deste não ser considerado um fator determinante. Os dados da escolaridade dos pais dos alunos que em 2013 cursavam o terceiro ano, comprovam essas indicações, pois vemos que a escolaridade das mães é mais elevada que a escolaridade dos pais.

A título de ilustração, destacamos que as mães com menor escolarização (ensino fundamental incompleto ou sem escolarização) atingem 33% do total, sendo que dessas 21 residem na zona rural, portanto com menos acesso à rede escolar. Entretanto, seus filhos quando questionados sobre as motivações de sua permanência no curso atribuem grande importância ao incentivo dos pais: 75% dos alunos (21) classificaram o incentivo dos pais entre primeiro, segundo ou terceiro fator que mais colabora para sua permanência. Os filhos das mães que ingressaram e não concluíram o ensino médio, todos os 7 alunos (100%) apontaram o incentivo/apoio dos pais como fator motivacional de sua permanência. Nos graus de escolaridade mais elevados permanece o incentivo dos pais sendo citados pelos alunos como fatores importantes para a sua permanência, porém com menos destaque, mas acima de 53%.

3.2 A Visão dos Alunos do Terceiro Ano sobre a Escola

Visando avaliar o ensino oferecido na escola, partindo da visão dos alunos que cursam o último ano do curso, levantamos a opinião dos alunos sobre as principais falhas da escola no seu percurso escolar, em questões abertas, sendo que dos 87 respondentes, 64 alunos fizeram comentários explicando em que consistiam essas falhas. Esses comentários trouxeram de uma até três situações em cada resposta discursiva. A falha apontada por maior número de alunos refere-se à falta de visita técnica (34 alunos), seguida da falta de importância que a escola dá a parte técnica do curso (12 alunos), sendo que ambos os discursos referem-se à qualidade do curso técnico oferecido. Merece destaque a ‘falha’ apontada por 8 alunos, que mencionam a falta de educação ou mau tratamento por parte de professores/técnicos. Foram também mencionados, em menor proporção, a insatisfação com a alimentação (3 alunos), a bolsas e concessão de alojamento (3 alunos), as sanções disciplinares (3 alunos), a greve dos professores (3 alunos), e outras menções a falhas em área de lazer, estrutura física, administrativa, incentivo, dentre outros.

A insatisfação dos alunos manifestada em relação à ‘falta de visita técnica’, foi a mais evidente por, provavelmente, ser a mais atual no momento de aplicação do questionário, tendo em vista que uma atividade planejada para aquela semana, - visita técnica - não ocorreu, favorecendo a manifestação de descontentamento dos alunos com o fato e, juntamente, com ‘outras queixas’ que manifestam suas insatisfações com o que julgam ser ‘falhas’ da instituição, a ‘falta de visita técnica’ foi a mais mencionada. Destacamos que as experiências vivenciadas pelos alunos, ao longo dos três anos de formação no curso, permitiram a construção de uma visão sobre a escola e seus agentes, com vieses de criticidade que não podem ser desmerecidos. O questionário aplicado permitiu que essa percepção pudesse ser evidenciada em texto, construído a partir do espaço escolar, mas também com referência externa.

A menção à ‘falta de visita técnica’, por 34 alunos, e o sentimento quanto à ‘falta de importância que a escola dá a parte técnica do curso’, por 12 alunos, demonstra a preocupação manifestada em 46 discursos de alunos, com a formação técnica, neste momento de aprendizado da profissão de técnico, com os conhecimentos, competências e habilidades que podem torná-los um bom profissional e, assim, garantir sua inserção no mercado de trabalho, cada vez mais concorrido. A maioria dos alunos percebem que quanto menos oportunidades de acesso a conhecimentos técnicos tiverem, mais prejudicados serão no quesito

empregabilidade, por isso ‘reclamam’ da falta que sentem da experiência prática sobre o mundo do trabalho que a ‘visita técnica’ proporciona, e a entendem como muito importante para a sua formação como profissional técnico. E se a instituição não providencia isso, ela não está comprometida o suficiente, na visão do aluno, com a formação técnica do curso. Ressaltamos que a compreensão sobre as respostas, também foi construída a partir dos comentários que surgiram na hora da aplicação do questionário.

A seguir exemplificamos algumas respostas do questionário referente a esta questão, que os alunos apontam como falhas e desejam: “Mais aulas práticas”, “Visitas técnicas, valorizar o curso técnico”, “Aulas práticas, visita técnica”, “Visita técnica, pois para formar bons técnicos é preciso que haja o apoio da escola em relação a isso”, “Por não disponibilizar visita técnicas e não incentivar os alunos a fazerem projetos de pesquisa”, “Faltou visitas técnicas, pois foram poucas que tivemos desde que entrei aqui”, “Não está dando condições de fazermos visita técnica”.

Cabe destacar que alguns alunos fazem críticas mais contundentes à instituição, explicitando e denunciando não só a falta de visita técnica, como questões envolvendo a qualidade da alimentação, a compensação das aulas após a greve, a falta de apoio, a conduta dos docentes e servidores: “Quando reduziram o calendário escolar de 2013, diminuindo drasticamente a qualidade do ensino para concluir o ano em tempo hábil, não foi pensado nos alunos em tal decisão”, “Falta de visita técnica. Terceiro ano na instituição e apenas uma visita técnica. Às vezes no almoço a comida não é de qualidade, não se alimentando e ficando com fome à tarde”, “Acho que falta apoio para alguns que têm dificuldade. Visita técnica”, “Muitas aulas sem descanso por causa da greve, pouco auxílio em alguns momentos difíceis, professores extremamente mal-educados, não todos”, “Os servidores deveriam dar mais atenções às pessoas, pois eles não são superiores a ninguém”, “Com a greve; com a diferença de tratamento para os alunos; alimentação de segunda das UPES para o refeitório e bons alimentos para os professores e CGPP”, “Quando ocorreu a greve, teve aula ao sábado, e o pior é o entra e sai de professores, aí fica sem aula em que o professor não está, tem que esperar outro chegar”.

Algumas dessas críticas denunciam o que eles julgam um descompromisso com o aluno, a invisibilidade de problemas cotidianos, e chegam a passar uma visão bem negativa da instituição, e não apenas falhas isoladas: “Em alguns momentos a escola não dá muita atenção aos alunos e como o curso é grande a dificuldade, os professores não se importam, querem saber apenas de suas disciplinas”, “Falha em relação a problemas que passam como invisíveis. Alertar para problemas decorrentes todos os anos de marcação de docente com discente e não fazer nada, fazer de conta que está tudo bem”, “É muito ainda (problemas com alguns servidores) falta de profissionalismo. A escola não ajuda em nada na minha permanência, ajuda a querer que eu desista do meu sonho”.

Apesar dos discursos focalizarem, em grande, parte as questões técnicas, não podem ser ocultados os registros sobre a falta de educação ou mau tratamento sofrido de professores/técnicos que aparecem em oito discursos. Esses registros apontam para a ‘falta de profissionalismo’ e os ‘problemas com alguns servidores’, algo que merece a atenção do olhar institucional, mas passa despercebido, como se fossem ‘problemas invisíveis’, e relaciona-se à relação entre os sujeitos do processo educativo, e prejudica a formação do aluno, que sente-se inferiorizado e oprimido: a escola não pode pactuar com essas posturas inadequadas, inadmissíveis em uma instituição escolar pública e federal. Confirmando o equívoco de certos profissionais da instituição, citamos as palavras de Paulo Freire, para buscar um caminho que percorre em contramão o autoritarismo da instituição:

Somente em uma educação onde educandos e educadores se fazem sujeitos de seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. (FREIRE, 1987, p. 107).

Também procuramos verificar as pretensões futuras, apontando algumas alternativas no questionário. Assim, a grande maioria declarou que pretende trabalhar quando terminar o curso, mas prosseguir os estudos paralelamente, ainda que o trabalho não necessariamente fosse como profissional técnico. Sistematizando as respostas temos as seguintes pretensões/expectativas de futuro: 62 alunos declararam que pretendiam continuar os estudos, mas paralelamente trabalhar (na oportunidade que tivessem), 06 alunos declaram especificamente que queriam trabalhar como técnicos em agropecuária e 10 declaram que queriam trabalhar em outra área. Apenas 5 alunos tinham a intenção de apenas estudar e 3 declararam outras pretensões. Um fator que pode estar relacionado à pretensão de trabalho pela maioria dos alunos pode consistir na renda familiar, pois 60 alunos declaram que a renda familiar é de até 3 salários mínimos.

A última questão estava relacionada ao que gostariam que a escola soubesse e que poderiam manifestar sua opinião sobre o que achavam da escola do momento de ingresso até aquele dia, tendo em vista que o estudo ser sobre permanência e evasão escolar. Contudo, a resposta a essa questão levou, em muitos casos, a uma extensão da questão sobre as falhas e equívocos da instituição, ainda que nem em todas as respostas. Agrupamos, então, as respostas por similaridades e as classificamos em cinco grupos ou categorias: agradecimentos, sugestões ou reclamações sobre a área técnica, sobre a aprendizagem, sobre a relação com os servidores, sobre a gestão e expansão de vagas. Apenas duas respostas não foram categorizadas, sendo uma a manifestação de fé religiosa de um aluno (*Gostaria de dizer para todos que só com Jesus no centro, as coisas irão dar certo*) e o outro registro do tipo ‘nada a declarar’ (*Não seria útil*).

Como já ocorrera em questão anterior, os principais ‘recados’ enviados à escola pelos alunos através dessa questão aberta referem-se a sugestões e reclamações em relação ao que os alunos apontam como necessidade de valorizar a formação técnica. Assim, a primeira categoria apresentada no Quadro 13 foi denominada de ‘Sugestões/ reclamações sobre a Formação Técnica, a seguir.

Quadro 13 – Relatos: Sugestões/ reclamações sobre a Formação Técnica

SUGESTÕES/RECLAMAÇÕES: FORMAÇÃO TÉCNICA
1. A escola não analisa o verdadeiro valor do ensino técnico. Para a instituição, no decorrer do aumento da escola estão deixando de lado o técnico, buscando não mais aquela qualidade de ensino.
2. Valorizar mais o ensino técnico e não médio.
3. Talvez mais importância ao curso técnico principalmente, talvez práticas de fora. Ex: visita técnica e cursos do Senar.
4. Melhorar na área técnica, mais visitas técnicas, mais práticas, cursos. Aqui é uma escola técnica e não só ensino médio. Deixar de fazer essas apresentações de cultura, é legal, mas os cursos por que não deixaram (cursos técnico para os alunos).
5. Visita técnica e incentivo para fazer projetos de pesquisa.
6. Só gostaria que a escola, fornecesse mais visita técnica aos alunos, para haver melhor formação profissional.
7. Falta de apoio para o ensino médio. Raramente temos visitas técnicas e é difícil conseguir recursos para realizarmos uma atividade, como por exemplo conseguir apenas a liberação de uma sala de noite para um curso.
8. Fornecer visita técnica.
9. Para ela focar mais no técnico, onde a escola só se preocupa com vestibular.
10. Precisamos de visita técnicas.
11. Visar mais o curso técnico, estou aqui já no 3º. ano e fiz apenas uma visita técnica, entre outras coisas, mais esta pergunta vai melhorar alguma coisa? Já fiz vários questionários desses, mas não vi mudança.
12. A escola deveria ter mais visita técnica.
13. Podia ter mais cursos e mais excursão técnica também vários projetos.
14. Por favor melhore a distribuição de recursos e valorize o curso técnico.
15. Dar oportunidades dos alunos fazerem visitas técnicas.
16. Realizar uma maior liberação para visitas técnicas.
17. Sim. Aqui queremos é mais qualidade de ensino e não quantidade. Cadê as visitas técnicas. Cadê as aulas práticas e materiais disponíveis pelo IFRO.
18. O IFRO deveria voltar a ser escola agrotécnica.
19. Sim, eu acho que vocês tinham que valorizar mais o técnico, pois o que define essa escola é o técnico... Eu sei que não vai adiantar nada falar nessa *** ¹⁷ ... Mas eu queria que vocês ficassem sabendo disso. Obrigado.

Fonte: A autora (2014).

Nessa questão aberta, houve 19 registros de alunos sugerindo a maior valorização da parte técnica e reclamando sobre a falta de visitas técnicas, aulas práticas, uso dos laboratórios. Dos 19 registros 13 mencionam as visitas técnicas, entendidas como essenciais à formação profissional. Alguns relatos ‘reclamam’ do aumento quantitativo da instituição, da valorização do ensino médio e do vestibular, em detrimento da formação técnica, clamam por ‘mais qualidade’ e chamam a atenção para a especificidade da formação técnica que marca o

¹⁷ Termo chulo, inadequado ao instrumento.

IFRO-CO: ‘o que define essa escola é o técnico’, e mesmo para o retorno ao tempo em que a escola era uma ‘agrotécnica’. Merecem menção dois registros que não acreditam que vale a pena fazer sugestões no instrumento, mas apesar da descrença, as sugestões/reclamações foram feitas.

A próxima categoria dá continuidade as sugestões e reclamações em relação à instituição, referindo-se, mais especificamente, à gestão da escola, a perda da qualidade advinda com a expansão de vagas, que prejudica a formação técnica. Assim, a segunda categoria, foi denominada de ‘Sugestões/reclamações sobre a Gestão e Expansão de Vagas, apresentada no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Relato: Sugestões/Reclamações sobre a Gestão e Expansão de Vagas

SUGESTÕES/RECLAMAÇÕES: GESTÃO e EXPANSÃO DE VAGAS	
1.	Que haja uma melhoria nos cursos oferecidos, a superlotação está somente atrapalhando. Que possa se obter mais visitas técnicas.
1	Sim a escola deveria voltar a dar mais atenção ao curso técnico e a ser mais seletiva com os egressos, limitando em um pequeno o número de pessoas que entram anualmente na instituição.
2	Penso, logo... Incomodo! Deveria haver maior participação do aluno em decisões que afetam diretamente. A incompetência administrativa leva ao caos coletivo e inconformidade dentre desse âmbito. O carro chefe desta instituição foi perdido com a entrada descontrolada de alunos, deixando de lado a qualidade de ensino. Quantidade e não qualidade incita a ineficácia do sistema e sua eventual incompetência.
3	A escola deve oferecer estrutura adequada á quantidade de aluno que tem no Câmpus e não ficar só cobrando aluno sendo que não tenha estrutura de qualidade.
4	Pensem mais nos alunos e parem de achar que números dizem respeito à qualidade. A escola vive hoje de fachada. Sua fama lá fora, infelizmente, não remete ao que acontece aqui.
5	Que reavaliassem o sistema de distribuição de verbas. Na minha opinião há desvio de verbas, eu afirmo isso. O excelentíssimo disse uma vez as cadeiras do auditório custou R\$ 1000 cada uma, para mim isso é um absurdo.
6	Que seria melhor se fosse, ou melhor se houvesse, um melhor investimento em qualidade do que em quantidade.
7	Que para o próximo diretor geral faça um trabalho bem feito, proporcionando aos próximos formandos uma qualidade profissional melhor.
8	Vocês estão aqui pela gente. Arrumar a cortina da nossa sala (3ºA)
9	Pela incompetência de uns outros pagam o pato.
10	Obrigado, e o diretor é um ***** ¹⁸ .
11	Gostaria de dizer que tem como melhorar principalmente na direção.

Fonte: A autora, 2014.

No Quadro acima, a insatisfação está direcionada à ampliação do quantitativo de alunos e a gestão da escola. Dos 12 registros, 5 mencionam como negativa a ampliação do

¹⁸ Acusação ao diretor inadequada ao instrumento, pois não corresponde ao solicitado.

número de alunos, vista como ‘superlotação’, ‘entrada descontrolada’, já mencionados em dois registros do Quadro 13. Há 7 registros questionando a gestão administrativa e financeira e a falta de estrutura da escola, além de acusações ao gestor, e um ‘pedido’ inusitado de conserto da cortina, além do lembrete de que o fim da escola e sua gestão são os alunos. Merece destaque que persiste a preocupação com a ‘qualidade’ da instituição e da formação profissional que, segundo os registros, está ameaçada, sendo que a instituição vive da ‘fama’, a qualidade é ‘de fachada’.

A categoria seguinte foi denominada de ‘Sugestões/ reclamações com foco na Aprendizagem, sistematizada no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Relatos: Sugestões/reclamações com foco na aprendizagem

SUGESTÕES/RECLAMAÇÕES: APRENDIZAGEM	
1	Por ser uma escola federal, poderia dar melhor condição ao nosso aprendizado. O sistema de notas deveria ajudar os alunos e não prejudicar, isso faz com que os alunos prefiram ir para outras escolas.
2	Alguns alunos têm uma grande dificuldade, esses precisavam de mais ajuda dos profissionais. Faltam visitas técnicas
3	A escola deveria dar mais atenção para os alunos e resolver os problemas que necessitam mais, em vez de ficar preocupado com poucas coisas, deveria ter mais refeições no dia também.
4	Poderiam motivar mais os alunos, dar uma alimentação de mais qualidade, mais gostosa.
5	Tentar sempre melhorar a qualidade de ensino, disponibilizar maiores fontes de conhecimento para os alunos.
6	Lutar para que ocorra a diminuição da carga horária, assim facilitando para com que possamos ter mais tempo para estudar, para as matérias e que ocorra assim mais alunos aprovados.
7	Incentivar ainda mais o esporte, o esporte faz parte da vida do aluno (devia fazer). Infelizmente deixa muito a desejar.
8	Incentivem mais os alunos eles precisam disto.
9	Sim, Pois com tantos recursos que nós temos aqui, como laboratório de química, de física e principalmente o laboratório de solos que não usei nenhuma vez durante todos esses anos aqui no IFRO. E a quantidade de professores que entra e saem daqui, sem a gente saber que ele entrou.
10	Que não fizessem coisas que não iriam influenciar nos estudos dos alunos.
11	Sim, dar mais atenção ao médio.
12	Invista em educação, pois educação é o futuro da humanidade.
13	Sim. Essa escola poderia ser melhor se voltasse os estudos do médio e do técnico, mas os professores e servidores sem citação de nome, não estão nem aí para nós alunos e isso faz com que não temos ânimo de estudar e isso de fato ocorre um desentendimento e um não companheirismo e falta comunicação com todos que têm um papel nesta escola.

Fonte: A autora (2014).

Os registros do Quadro 15 insistem nas Sugestões/reclamações sobre a formação, a qualidade e a gestão da escola, mas seu foco é a aprendizagem do aluno, ou os fatores que influenciariam essa aprendizagem. São 13 Sugestões/reclamações focalizando os fatores que influenciariam positivamente (sugestões) ou negativamente (reclamações) essa aprendizagem, como apoio ao estudante, o incentivo ao esporte, o sistema de notas (avaliação), a carga horária, a alimentação, o uso dos laboratórios, a rotatividade de professores, e a postura dos profissionais da escola. Os relatos dos alunos apontam uma cobrança maior em relação ao incentivo à aprendizagem, à postura dos professores, a estrutura da escola e ao currículo. Há a consciência de que para o aluno aprender uma série de condições deve ser propiciada e, segundo os relatos, isso não vem acontecendo com o devido empenho da instituição.

Na próxima categoria, as Sugestões/reclamações focam o relacionamento com os servidores - docentes e não docentes - da instituição. O Quadro 16 apresenta esses registros abaixo.

Quadro 16 – Relatos: Sugestões/reclamações sobre a relação com os servidores

SUGESTÕES/RECLAMAÇÕES: RELAÇÃO COM SERVIDORES
1. Primeiramente gostaria que alguns professores e servidores tivessem um pouco mais de profissionalismo, queria que tivesse mais transparência na questão de administração. Obs: A escola não me ajuda em nada na minha permanência, pelo contrário ajuda a querer que eu, aluna, desista de meu sonho.
2. Falta de educação de muitos professores
3. Para muitos diria obrigada, para outros diria você poderia ter feito mais.
4. Alertar para problemas decorrentes todos os anos marcação de docente com discente e faz de conta que está tudo bem.
5. Elaborar umas aulas de educação para os professores e orientadores, pois têm alguns que são mal educados e trata nós alunos como bicho.
6. Quero deixar bem claro que tudo que eu sofri calado dentro de 3 anos, irei explodir com esta realidade e também colocarei no chinelo aqueles que maltrataram.

Fonte: A autora, 2014.

O quadro 16 traz os 6 registros que se referem a reclamações sobre a conduta inadequada dos servidores e professores, assinaladas pela falta de educação e de profissionalismo. Essas queixas já haviam aparecido no Quadro 15 (*os professores e servidores ...não estão nem aí para nós alunos... ocorre um desentendimento... e falta comunicação...*), e reforçam o que os alunos já haviam mencionado na questão sobre as ‘falhas’ da instituição. Essa é uma questão das mais sérias e importantes que a instituição não pode ignorar, pois é uma das que mais interfere no aprendizado do aluno. A ameaça/desabafo de um aluno que alega ter sido ‘maltratado’ é bem preocupante. No caso do IFRO Câmpus Colorado do Oeste, apesar da seriedade dos registros, pode-se tratar de casos isolados, dado o pequeno número de relatos, mas que de todo o modo devem ser considerados, investigados e tratados de forma adequada para que não mais persista esse comportamento, isolado ou não.

Finalizando, e para não pensar que apenas existem reclamações sobre a instituição, a categoria seguinte é referente aos Agradecimentos a instituição pela formação oferecida. O Quadro 17 traz os relatos de Agradecimento ao IFRO-CO.

Quadro 17 – Relatos: agradecimento pela formação

AGRADECIMENTOS À INSTITUIÇÃO PELA FORMAÇÃO	
1.	Sim. Gostaria de agradecer a todos que juntos compõe a escola por todo o investimento, força, apoio e ajuda que nos acompanhou nestes 3 anos de estudo
2.	Foi um período muito bom, pois me fez crescer, e me tornar uma pessoa melhor.
3.	Que ela nos faz crescer, nos transformar em profissionais realmente.
4.	Que se continuar assim a mesma formará grandes técnicos agrícolas com habilitação em agropecuária.
5.	Só quero agradecer.
6.	A escola é de excelente qualidade, tanto como na formação profissional quanto nos cuidados para com todos os alunos.
7.	A escola proporciona muitas oportunidades e uma boa qualidade educacional para o curso médio e para a vida também. Porém como dito anteriormente, o curso técnico não está tão qualificado.
8.	Na minha opinião, quando um aluno se apresenta com dificuldade na permanência a escola o ajuda como pode. Faz o trabalho como deve ser feito.
9.	Gostaria de agradecer tudo que ela trouxe de benefício a mim e que ela continue formando alunos sem perder a qualidade de ensino.

Fonte: A autora (2014).

O Quadro 17 traz os relatos de Agradecimento pela formação ministrada ao longo dos três anos na instituição e de louvor ao IFRO-CO, caracterizado na visão dos 9 alunos, como reduto de boas experiências, oportunidades, formação de ‘excelente qualidade’, cuidando do aluno para que cresça, inclusive no campo pessoal.

Fazendo uma análise sintética, dos relatos dos alunos, vemos que algo muito presente nos discursos se refere à preocupação com a qualidade da formação técnica, à importância da relação teoria-prática, considerada fundamental nessa formação, e ao que julgam ser uma atual ‘desvalorização’ dessa formação pela escola. Percebe-se também a rejeição da gestão, que alguns creditam como responsável pela diminuição da qualidade do ensino que estão recebendo. São elencados vários fatores associados ao rendimento e aprendizagem do aluno, como o sistema de notas, o entra e sai de professor, a carga horária, a falta de incentivo e apoio ao aluno para que não desista e a relação pouco cordial de alguns professores e servidores com os alunos, dentre outros.

Tendo em vista que essas respostas representam os valores e concepções presentes no dia a dia do aluno no Câmpus, e que estes são construídos nas relações dos alunos e em suas percepções daquele período de formação, é muito provável que, ao ingressar no mundo do trabalho, com sua futura experiência profissional, suas percepções atuais sejam alteradas, e mesmo que os entrevistados concebam avaliações diferentes das atuais sobre a formação recebida no IFRO Câmpus Colorado do Oeste.

Outra hipótese pela preocupação manifestada nos relatos quanto à formação técnica, pode estar relacionada com a lógica da competitividade no mercado de trabalho, que opera valorizando alguns fatores da formação, como a prática, evidenciada na ‘queixa’ sobre a falta das visitas técnicas. O temor de estarem em ‘desvantagem’ em relação à empregabilidade, provoca as manifestações.

No entanto, não podemos deixar de observar que esses são relatos de alunos de um curso integrado, que dispõem de uma formação técnica e de uma formação geral, comum ao ensino médio, isto é, esses alunos têm oportunidade de acesso maior aos conhecimentos das áreas gerais aplicados à formação profissional, ampliando sua visão crítica sobre a própria formação. Contudo, não devemos deixar de refletir sobre a centralidade das questões colocadas sobre o nível de qualidade do ensino oferecido, sendo importante que a instituição investigue essa questão, se a qualidade tem aumentado ou diminuído, utilizando padrões e medidas para essa avaliação. Os relatos dos alunos, apesar de se basearem em suas percepções, apontam para aspectos importantes, que interferem negativamente na qualidade do ensino e exigem um olhar mais atento da instituição. Assim, não descartamos a necessidade de uma investigação posterior que dê conta da problemática, ainda que não percorremos esse assunto nessa pesquisa.

Vemos, ainda, nos discursos de alguns alunos, sob a forma de desabafo e indignação, a manifestação de sentimentos negativos em relação à instituição e seus profissionais, de desaprovção da gestão, de revolta contra algo que julgam não ser adequado, das pressões e opressões sentidas, aliados ao fato de não conseguirem aprender e à falta de motivação em alcançar o objetivo da conclusão, que pode estar associada a problemas externos à escola, de ordem de saúde, econômico e social, podendo contribuir com a decisão em sair da escola.

Não temos como objetivo avaliarmos isoladamente as manifestações dos alunos, presentes em seus relatos, e nem ainda de propor soluções para cada ‘queixa’, e menos ainda, afirmar que a escola está perdendo qualidade na formação, tomando por base os discursos dos alunos. Nossa pretensão é tentar compreender o fenômeno do fracasso escolar, os motivos da evasão, contudo os sentimentos e frustrações manifestados pelos alunos em seus relatos, certamente, podem contribuir nessa análise. Destacamos como importante para a compreensão da evasão, a avaliação constante pela instituição do grau de satisfação dos alunos com o ensino ministrado e com a proposta pedagógica da escola, assim como uma avaliação bem mais delimitada e precisa, com acompanhamento eficiente, sobre a qualidade do ensino e o grau de aprendizagem do aluno, tendo em vista, tantos clamores a respeito da qualidade.

Cabe destacar que as relações estabelecidas na escola reproduzem, em certa medida, as relações de poder na sociedade, daí a percepção de uma parcela dos alunos que se sentem ‘oprimidos’ ou desconsiderados pela instituição, e que essa ‘situação’ de desfavorecimento prejudica sua formação. Nesse caminho, temos o estudo de Ramon de Oliveira (2009), que afirma:

Embora consideremos que a educação tenha sido e venha sendo utilizada pelo capital no seu processo de reprodução e de internalização dos valores asseguradores da dominação burguesa, a escola não tem vida própria. Ela, ainda que estruturalmente esteja determinada pela ação estatal, tem seu cotidiano marcado pelas práticas de contestação, de subordinação e de reprodução dos valores perseguidos pelo capital como forma de garantir sua hegemonia. Indiferença não existe. Nesse sentido, a dominação e a reprodução do sistema materializadas nas escolas ocorrem através das práticas de dominação exercitadas pelos próprios dominados, embora não se apercebam disso. (OLIVEIRA, R., 2009, p. 153-154)

O espaço escolar possui uma dinâmica própria e, em uma instituição em que uma parcela dos alunos estuda em regime de internato e semi-internato, o cotidiano é mais complexo, favorecendo o aflorar de emoções e sentimentos de pertença ou desconforto em relação ao espaço escolar, segurança e insegurança, que interferem nas relações pessoais, com

impactos na aprendizagem. Essas relações, inclusive entre os pares, são também capazes de estabelecer pressões, que os oprimam e também que os fazem opressores, para quem estiver em situação de desvantagem. Entre os alunos há os que se adaptam e os que não se adaptam, os bem-sucedidos e os que fracassam, os que concluem o cursos e os que se evadem, assim como os que têm mais chances de empregabilidade e melhores oportunidades de inserção com sucesso no mercado de trabalho, enquanto outros terão mais dificuldades de inserção ou postos de trabalhos menos rentáveis.

Como diria Mészáros (2008), o domínio do capital deve assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. A educação trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com as expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente.

Muito mais que em outras modalidades de formação, aquela voltada para o trabalho é nitidamente determinada por uma cultura imediatista e de forte apelo aos imperativos do mercado. Mas este apelo não é só do mercado, mas também do próprio indivíduo. Ele tem necessidade, como questão de sobrevivência, que o saber ali adquirido possa lhe render, em menor tempo possível, uma ocupação, uma renda, um salário. A formação passa a ser avaliada não pelo processo, pelo conteúdo, mas pelo que ela produz no plano econômico. Pode-se inclusive achar que um curso realizado foi bem estruturado, um professor competente, uma boa metodologia, um bom material didático, mas a questão final é se o ajudou a arranjar um emprego. (OLIVEIRA R., 2009, p.155)

Dessa forma, podemos reconhecer, em alguns dos relatos, dos alunos a internalização dos valores individuais e competitivos presentes no espaço escolar, seja manifestado em forma de opressão (sentida ou operada) ou na necessidade de sobreviver em um mercado competitivo de trabalho.

Todavia, ao internalizar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação. (MÉSZÁROS, 2008, p.45)

Mészáros (2008) nos aponta que a superação dessa situação pode advir da dificuldade que a realidade impõe. Os alunos percebem o desafio da empregabilidade no mundo do trabalho, mas não o questionam, e dirigem suas críticas à formação na escola, que, para alguns, não os qualifica a ingressar nesse mercado em situação de vantagem, como esperavam.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

No questionário aplicado, solicitamos que os alunos do terceiro ano, logo concluintes de curso, nos apresentassem os principais motivos que colaboram para a permanência deles no curso, podendo escolher três principais, que foram apontados no questionário. Apesar de a questão limitar as possibilidades de expressão dos alunos, ela foi escolhida por nos ajudar a compreender o que sentem como motivador ao relacionar sua permanência na instituição. As

respostas mais apontadas foram: a motivação interna (68 alunos), seguida pelo apoio dos pais (59 alunos) e os bons relacionamentos com os colegas (48 alunos). As respostas podem ser melhor visualizadas abaixo, no Quadro 18.

Quadro 18 – Fatores que facilitam a permanência

FATORES DE FACILITAM A PERMANÊNCIA	1º LUGAR	2º LUGAR	3º LUGAR
Apoio dos pais	20	32	7
Apoio do setor pedagógico	2	2	3
Bons relacionamentos com colegas	12	12	24
Bons relacionamentos com professores	-	6	10
Bons relacionamentos com servidores do setor	-	-	1
Motivação interna	42	15	11
Ser bolsista	1	1	5
Ser residente	2	8	10
Não respondeu/ ou não foi possível compreender	8	11	
Outros			2

Fonte: A autora (2014).

Quando se foi aplicar o questionário, os alunos pediram para explicar sobre o que seria a ‘motivação interna’, sendo respondido que “a sua permanência na instituição (aluno) consideraria a si próprio como o maior incentivador. A força de vontade do aluno de fazer e concluir o curso, é um objetivo primeiramente pessoal, é o principal motivo de permanência, onde encontra forças em si mesmo para continuar.” Este foi o principal fator apontado em primeiro lugar por 42 alunos, em segundo lugar por 15 alunos e em terceiro lugar por 11 alunos, totalizando 68 indicações de alunos sobre os fatores que facilitam a permanência na escola até a conclusão do curso.

O segundo motivo mais contemplado foi o apoio dos pais, apontado por 59 alunos, sendo que 20 deles, em primeiro lugar, em ordem e importância. Essa resposta confirma a análise de Paula (2008), que explica:

Em nossa investigação, a análise do impacto dos consumos e práticas sociais familiares sobre o rendimento escolar contribuiu com importantes subsídios para a interpretação do “sucesso” ou “fracasso” de determinadas escolas, bem como das disposições duráveis mais ou menos favoráveis às exigências da escolaridade. (PAULA, 2008, p. 4)

Cabe destacar que o bom relacionamento entre os pares é um fator importante para a permanência do aluno, por isso os alunos com dificuldades de relacionamento com os colegas têm menos chances de terem uma trajetória bem-sucedida na escola. Esse aspecto se reveste de tamanha importância, principalmente porque o ‘apoio do setor pedagógico’ é pouco presente nas respostas, assim como o bom relacionamento com os servidores, favorecendo ainda mais o sentimento de inadequação de alguns. O fator ‘bons relacionamentos com colegas’, indicado por 48 alunos como importante para sua permanência na escola, demonstra o quanto as relações e interações sociais são importantes e o quanto contribuem para construção da subjetividade, associada a trajetórias escolares bem-sucedidas.

É interessante, e bastante preocupante, observar que fatores diretamente vinculados à escola (Apoio do setor pedagógico; Bons relacionamentos com professores ou servidores do setor; Ser bolsista; Ser residente) não são os mais apontados (em primeiro ou segundo lugar) pelos alunos. Ser residente é apontado por 20 alunos como um fator que facilita a permanência na instituição, mas apenas dois alunos o indicam em primeiro lugar; o ‘bom

relacionamento com professores' é mencionado por 16 alunos, ainda que nenhum em primeiro lugar, enquanto que apenas 7 alunos apontam o fato de 'ser bolsista' ou o 'apoio do setor pedagógico' como fator facilitador da permanência. Apenas 1 aluno indicou o 'bom relacionamento com servidores do setor', em terceiro lugar, como elemento facilitador.

Vemos, assim que a força de vontade do aluno, sua motivação interna', o apoio dos pais e o bom relacionamento com os colegas são os principais fatores que facilitam e asseguram a permanência do aluno na instituição, e não as ações empreendidas pela escola, que são ou inadequadas ou insuficientes.

3.3 A Visão dos Alunos Transferidos e Evadidos

Com intuito de elucidar os motivos da evasão dos alunos que não concluíram o curso e assim nos ajudar a compreender como se efetivou sua saída, contatamos alguns ex-alunos do IFRO Câmpus Colorado do Oeste, para efetuar uma entrevista, que consistia em perguntas sobre sua origem familiar, como, quando e qual a motivação do seu ingresso, o que causou sua saída da instituição, se a escola poderia ter feito algo para evitar a sua saída, e se havia se arrependido dessa atitude, o que fazia atualmente e quais as suas perspectivas de futuro. Essas questões permitem perceber se essa não conclusão deveu-se a um fracasso escolar ou não, e neste caso como ele foi sentido e vivenciado pelos alunos.

Como já explicitamos no item 4.5, as dificuldades de acesso aos alunos que saíram da instituição, não permitiram que fosse feita uma seleção mais específica do público, sendo que aqueles que puderam ser contatados e que responderam à solicitação, foram os fornecedores dos dados analisados. Destaco a dificuldade de acesso aos ex-alunos em virtude de a instituição não dispor de dados atualizados, e muitos não terem ou não foi possível saber se eles têm correio eletrônico e telefone. A falta de tempo também dificultou o estabelecimento de mais contatos e inviabilizou que todas as entrevistas fossem realizadas frente a frente, recorrendo-se, assim, a entrevistas por telefone e correio eletrônico.

Dos 34 ex-alunos contatados, conseguimos efetuar 12 entrevistas, sendo que destas, seis (6) foram realizadas pessoalmente, em locais de trabalho ou na própria escola. Em virtude da impossibilidade de contato pessoal, duas (2) entrevistas foram realizadas apenas por telefone, e quatro (4) entrevistas foram via e-mail.

Os ex-alunos estão identificados por letras do alfabeto, sendo que dos 12 entrevistados, apenas três eram do sexo feminino. A maioria vivia na Zona Rural (4) ou tinha algum vínculo com a atividade rural (4), mesmo quando residiam em área urbana, ou ainda interesse na área agrícola (2).

Três ex-alunos (A, B e C) já estão cursando o nível superior, sendo que dois saíram devido a reprovações e um por opção pessoal. Apenas dois casos são de evasão escolar, dois ex-alunos (K e L) que não continuaram os estudos, mas pretendem fazê-lo. Os demais cursam o ensino médio em escolas regulares, e alguns iriam prestar vestibular, sendo que desses 7 ex-alunos, dois saíram da escola por problemas de saúde (E e F) e quatro por inadaptação à escola (G, H, I e J). Cabe registrar que dos 12 ex-alunos entrevistados, quatro (4) ingressaram devido à qualidade do ensino médio e cinco (5) atraídos pela educação profissional, e apenas três (3) afirmaram não terem se arrependido de sair da escola, e os demais se arrependeram

pela qualidade do ensino, pela perda de oportunidades profissionais, pelas amizades, relacionamentos e experiências, e pela escola ter uma representação positiva em sua vida.

O **CASO A**, uma entrevista face a face, trata de aluno transferido para a modalidade EJA. O Aluno A foi reprovado em duas disciplinas da base comum - Física e Língua Portuguesa -, no último ano do curso, o que motivou sua transferência de curso.

O ex-aluno informou que ingressou em 2009 e, apesar de residir na zona urbana de Cacoal-RO, veio pelo interesse na área agrícola. Ao reprovar, no final do ano letivo de 2011, em duas disciplinas, optou por não refazer o terceiro ano, porque havia conseguido um estágio na EMBRAPA de um ano. Quando terminou o estágio, foi aprovado no curso de Medicina Veterinária, mas, como para o ingresso no nível superior, necessitava da conclusão do ensino médio, solicitou transferência para a EJA. Porque pediu transferência, ele não obteve o certificado de técnico agrícola integrado ao ensino médio com habilitação em agropecuária, que havia cursado integralmente, mas com as duas reprovações. A modalidade de curso integrado exige a conclusão de todas as etapas do curso, na mesma instituição como podemos ver no PPC de 2011:

Porém, não serão admitidas dispensas de disciplinas do Ensino Médio cursadas em outras instituições, exceto quando se tratar de ingresso com apresentação de transferência, em que se comprove o cumprimento das mesmas disciplinas também de forma integrada. Essa orientação deve-se ao fato de que, nos cursos integrados, as unidades curriculares do Ensino Médio só atendem às necessidades da formação quando cursadas em relação intensiva com as áreas profissionalizantes. (IFRO, 2011, p. 25)

O aluno aceitou participar da entrevista, mas falava de modo contido, pois estava na instituição principalmente para verificar se a escola já tinha um posicionamento sobre sua situação, pois havia feito um requerimento para ter a certificação do curso técnico. O IFRO-CO apresentou a ele um parecer sobre a análise da certificação por competência dado a um aluno com caso semelhante. (ANEXO 6)

Ao ser perguntado sobre o que a escola poderia ter feito para colaborar com a sua permanência até a conclusão do curso, ele respondeu que poderia ter dado o certificado de conclusão, pelos conhecimentos que detinha na área técnica.

Não é novidade que os espaços sociais são contraditórios, observamos isso quando, apesar de a escola ainda não conseguir oferecer um currículo de fato integrado, mas como a matriz tem integrado o ensino médio e profissional, nada se faz pelo aluno. Destaco que a certificação nunca fora realizada antes no Câmpus, apesar de estar prevista no artigo 41 da LDB 9.394/96:

O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741/2008) (BRASIL, 1996).

Contudo, o parecer da Reitoria 24/2012 nos apresenta que a Certificação por Competência ainda não foi regulamentada:

Todavia, esta Certificação não se define simplesmente por meio de um atestado de resultados. Trata-se de um sistema completo de avaliação que precisa de diretrizes e execução formal de procedimentos regulares (IFRO, PARECER 24/2012)

O aluno A ‘concluiu o curso técnico, com aproveitamento, sendo selecionado e realizado um estágio de um ano na Embrapa, aprovado em um curso superior ‘prestigioso’ como Medicina Veterinária, porém devido à reprovação em duas disciplinas da área de formação geral do ensino médio, não conseguiu a certificação do curso técnico realizado, e para ingressar na Universidade, teve que se transferir para a modalidade EJA. O aluno superou o fracasso da reprovação, com a aprovação na Universidade, porém deixou de obter a certificação a que fazia jus, pela instituição não conseguir se adequar a legislação que permitia a referida certificação.

O **CASO B**, cujo questionário foi encaminhado e respondido via e-mail, tem 20 anos, é do sexo masculino. A residência familiar era em Jarú, seus pais têm formação superior e renda acima de 5 salários. Ele ingressou em 2008 e saiu quando estava no terceiro ano, em 2010, faltando cerca de um mês para acabar o ano letivo.

Ingressou na escola devido ao desejo dos pais e responde como motivo para a saída: “cansei”. A saída da escola colaborou para o seu bem-estar, pois “sempre soube que seu futuro não era agrícola”. Ele afirma que não se arrependeu de ter saído, porque faltando um mês para formar, viveu tudo o que precisava, não perdeu nada. Ele responde que ‘não’ à pergunta ‘se a escola poderia ter feito alguma coisa para colaborar com a sua permanência’. Ele está cursando Medicina e não via futuro para ele na área agrícola. Havia ainda uma pergunta se queria dizer alguma coisa pra escola, e ele, então, fez uma piada que, provavelmente, trazia uma lembrança dos momentos divertidos que teve com os colegas que estudava.

O **CASO C** foi entrevistado pessoalmente. Essa ex-aluna tem 19 anos, é da zona urbana de Colorado do Oeste, está casada, trabalha como atendente em restaurante e a renda familiar é acima de 5 salários mínimos. Como seu pai é produtor rural, ela entrou no IFRO, em 2010, dentro das cotas, e o que a motivou foi o ensino técnico.

Ela saiu em 2012, no início do terceiro ano, devido ter ficado doente no fim do ano letivo de 2011 e, ao retornar, teve que fazer dois bimestres em 30 dias. Ela afirmou ter sido muito difícil, não conseguiu média em algumas disciplinas, mas foi aprovada porque o conselho de professores deliberou assim. Sobre a opinião dela em relação ao que a escola poderia ter feito para que facilitasse sua permanência, ela afirma que ‘a escola pegou pesado em relação à quantidade de conteúdo que deveria estudar em trinta dias para fechar o bimestre, apesar de terem falado que dariam aulas em casa’. Afirmou-nos que se arrependeu de ter saído, porque perdeu o certificado de técnico e era o motivo de ter estudado no Câmpus, o ensino da outra escola era muito fraco e hoje cursa graduação em Gestão Ambiental e muitos conteúdos pré-requisitos, que devia ter visto no terceiro ano não foram vistos.

Perguntei ainda sobre a continuação dos estudos e disse que concluiu o ensino médio e fez um curso pelo PRONATEC em Agroflorestal de 200 horas. Em relação às pretensões para o futuro ela disse que pretende fazer Engenharia Ambiental, diz que está fazendo Gestão Ambiental, mas existe muito preconceito em relação ao curso. Sobre o que gostaria de dizer para a escola, ela fala que e os conteúdos do médio são muito pesados e deveria ter mais

investimento na área profissional, pois percebeu que tem gente que sabe muito desses conteúdos do médio, não sabe os conhecimentos da área técnica.

O **CASO D**, também uma entrevista realizada face a face, é uma ex-aluna com 19 anos, que reside no município de Colorado do Oeste, e sua família exerce atividade rural. A mãe tem escolaridade de nível superior e o pai ensino fundamental incompleto, e renda familiar acima de 5 salários. Ela ingressou em 2010, por causa da qualidade do ensino médio e por curiosidade em saber como era a escola.

Ela saiu em 2011, porque não conseguia aprender o conteúdo, ficou reprovada em duas matérias e sentia como se perdesse tempo, porque a escola tem uma vocação agrícola, e ela pretende cursar Letras ou Psicologia. Quanto à questão se a escola poderia ter feito alguma coisa que favorecesse a permanência até a conclusão, ela responde que sim, pois se a escola tivesse ofertado dependência, para as duas matérias em que reprovou, ela teria ficado.

Sobre as pretensões para o futuro, ela diz que está estudando para concurso e quer se formar em psicologia. Quanto à pergunta sobre a saída ter colaborado para o seu bem-estar, ela respondeu que colaborou para se dedicar aos estudos para concurso, Enem, dentre outros. Contudo, se arrepende de ter saído por causa das pessoas que estudavam com ela, sentiu saudades. Ela encerra a fala dizendo que não se arrepende de ter ido para a escola, mesmo não tendo se formado, aprendeu muito, mais do que em outras escolas.

O **CASO E**, entrevistado face a face, é um ex-aluno de 19 anos, do município de Corumbiara, cuja família tem renda entre 2 a 3 salários, seu pai tem o ensino fundamental completo e sua mãe não o concluiu. Ele ingressou em 2009, motivado pela curiosidade em saber como era a escola.

Saiu em 2011, porque começou a fazer um tratamento para crises epiléticas e não conseguia ir bem nos estudos, tinha dificuldade para compreender os conteúdos. Em relação à escola, ele apontou algumas situações que poderiam ter sido melhor administradas, pois era muito quieto, sentia-se excluído, sem saber o porquê, mas agora acredita que era por causa das crises. Ele não sabia sequer que tinha as crises, pois ninguém falava, nem os colegas de quarto, nem as pessoas do setor. Quando voltava à consciência, não sabia que algo tinha acontecido, não entendia por que estava todo urinado. Alega que se sentia sem apoio, sozinho, pois nem colegas e nem servidores o ajudaram. Ele acredita que se tivessem falado com ele, incentivado a fazer tratamento, ter dado um apoio, ele não teria saído.

Perguntei se ele gostaria de dizer alguma coisa para a escola e ele disse que, quando entrou, achou que seria uma beleza. A escola é muito boa, foram poucas amizades, mas foram boas. Segundo sua percepção, o problema é que ele estava doente e faltava, os atestados eram exigidos, tinha que trazê-los, senão os professores não davam as provas, ficava de 3 a 5 dias ausente, às vezes até uma semana, e quando voltava, era difícil acompanhar, o que prejudicava o desempenho.

Ele diz que se arrependeu de ter saído da instituição, porque vê pessoas se formando e queria se formar também. Hoje trabalha como atendente e faz o ensino médio regular. Perguntado sobre as expectativas para o futuro, ele diz que gostaria de fazer Medicina veterinária.

O **CASO F**, cujo questionário foi encaminhado e respondido por endereço eletrônico, é um ex-aluno com 16 anos, da zona urbana de Campus de Julho (MT), sua família exerce atividade rural, tem uma renda familiar de 4 a 5 salários mínimos e os pais possuem ensino médio. Ele ingressou em 2011, motivado pela curiosidade de saber como é a escola. O sistema de permanência na escola era de residência.

Ele saiu em 2012, desistiu na segunda série, devido estar doente. Em relação ao juízo que faz de sua saída, ele acredita que não foi uma boa decisão, porque poderia ter se retirado, melhorado e continuado a estudar no IFRO. Ele se arrependeu, porque perdeu amizades e oportunidades, entretanto acha que a escola não poderia ter feito alguma coisa que favorecesse sua permanência.

Sobre o que gostaria de dizer para a escola ele destaca: “A oportunidade oferecida é imensa, abre um leque de ramificações para todos que incluem-se nesse sistema, só tenho a agradecer, foi o melhor período da minha vida esses quase dois anos que estudei no IFRO-Colorado do Oeste”.

Ele continuou a estudar no ensino regular e trabalha como auxiliar de vendas em uma loja agropecuária. Quanto aos planos profissionais, quer fazer curso de medicina e está prestando vestibular.

O **CASO G**, entrevistado face a face, é um ex-aluno reside na zona urbana do município de Colorado do Oeste, tem 18 anos, e sua família tem uma renda acima de 5 salários mínimos. Ele ingressou pelo incentivo dos pais em 2010 e saiu em 2011. Ele aponta que os motivos que o levaram a sair estão relacionados ao fato de não aprender os conteúdos e também porque discutiu com técnicos do setor. Perguntei se sua saída colaborou para o seu bem-estar e afirmou que sim, porque ‘não aguentava ficar o dia todo na escola’. Perguntei então se a escola poderia ter feito alguma coisa que favorecesse sua permanência, e ele respondeu que não. Entretanto ele se arrepende de ter saído, por causa da boa qualidade do ensino ofertado.

Esse aluno continuou a estudar e hoje tem a matrícula em uma escola de ensino regular. Sobre as pretensões para o futuro, ele aponta que pretende fazer faculdade de Engenharia Civil. E finalizamos a entrevista com ele dizendo que “na escola a gente adquire muita experiência”. Persiste uma visão positiva da escola, apesar das dificuldades em assimilar os conteúdos, provavelmente por desinteresse com a área técnica, ele ingressou na escola por desejo dos pais, e não próprio.

O **CASO H**, uma entrevista realizada por telefone, trata-se de ex-aluno com 18 anos, da zona rural de Presidente Médici, com renda familiar acima de 5 salários, a mãe tem ensino médio e o pai fundamental incompleto. O período que estudou (entrou em 2010 e saiu no mesmo ano) teve sistema de residência e o motivo da saída foi porque tinha saudades de casa. Como ficou pouco tempo, a saída foi uma decisão que não ajudou nem atrapalhou. Hoje trabalha no sítio da família, continuou a estudar na rede regular e pretende fazer faculdade de agronomia. Sobre o que dizer da escola, ele diz que o ensino é bom, a alimentação é boa.

O **CASO I**, cujo questionário foi encaminhado e respondido por endereço eletrônico, é de um ex-aluno de 18 anos, da zona rural de Colorado do Oeste. A família tem renda em

torno de 2 a 3 salários, e a escolaridade da mãe é de ensino fundamental incompleto e do pai, ensino médio.

Ele começou a estudar em 2010, e o motivo do ingresso foi cursar o ensino profissional. O sistema de permanência era de semirresidente. Ele saiu ainda em 2010, porque era tímido e não se enturmou. Ele disse que estava arrependido, pois poderia estar formado e ter um emprego hoje. Sobre a opinião dele em relação ao que a escola poderia ter feito para que ele permanecesse, ele acredita que nada. Sobre as pretensões para o futuro ele diz que pretende fazer faculdade na área de Educação.

O **CASO J**, cujo questionário foi encaminhado e respondido por endereço eletrônico, é o de uma ex-aluna com 17 anos, que reside na zona urbana de Colorado do Oeste, sua família tem renda de 3 a 4 salários, e tanto o pai quanto a mãe não concluíram o ensino fundamental.

Seu ingresso foi em 2011, e o motivo se deu por causa da qualidade do ensino médio. Sua saída aconteceu no mesmo ano, porque se desentendeu com outros alunos, em virtude da excessiva soberania dos alunos de 3º ano em relação aos demais e também da rotina excessiva que a escola tem. Ela conta que era do 1º ano, e os alunos veteranos implicavam com ela e com os outros novatos. Ela considera que a escola poderia ter feito alguma coisa para sua permanência, já que todos no Câmpus e fora dele, sabem o que acontece lá, e ressalta que esse fato acontece na escola até hoje e não começou em 2011. Sobre a saída ter sido uma decisão que colaborou para o bem-estar, ela disse que sim, pois hoje tem mais tempo livre. Contudo, também se arrepende de ter saído, porque perdeu oportunidades, considerando que o ensino do Câmpus é superior as demais escolas. Sobre as perspectivas para o futuro, a aluna disse que pretende prestar vestibular para Medicina Veterinária.

Caso K – entrevista realizada face a face. Esse aluno é da zona rural de Corumbiara, tem 20 anos, sua família trabalha com atividade rural e tem uma renda entre 1 a 2 salários. Ele entrou na escola, em 2012, dentro de cota para filho de produtor, motivado, porque vários conhecidos estudaram e outros iriam estudar e saiu também em 2012.

Ele tinha sistema de residência, mas saiu porque não conseguia aprender o conteúdo. Ele disse que sua saída colaborou para seu bem-estar, porque se sente mais livre, quando estava estudando ficava preocupado com as atividades que tinha pra fazer, e se sentia pressionado com a situação, além do mais o pai tinha prometido uma moto e como ele estava morando na escola, ficava sem condição de cobrar o pai. Então, o fato de não aprender e o pai não dar a moto deixava ele nervoso, e aí quando saiu, o pai comprou a moto e ele não fica mais preocupado com as atividades. Sobre a questão de a escola favorecer sua permanência, ele respondeu que a escola ajudou até demais, deu conselho para não desistir. Ele não se arrepende de ter saído, porque não precisa se preocupar com nada. Sobre a continuação dos estudos, ele disse que não continuou, mas pretende voltar para a escola para concluir o ensino médio. Hoje ele trabalha em uma fazenda, e suas pretensões para o futuro consistem em trabalhar e concluir o ensino médio.

O **CASO L**, é de uma entrevista realizada por telefone e refere-se a um caso de evasão, pois o ex-aluno não terminou o curso e está fora do sistema escolar de ensino. Esse ex-aluno é oriundo da zona rural do município de Cerejeiras, sua família exerce atividade rural, com renda entre 1 a 2 salários. A mãe cursou nível superior e o pai não concluiu o

ensino fundamental. Quando estudou, no primeiro ano sua permanência na escola era como residente, depois perdeu o alojamento e ficou no segundo e terceiro ano como semirresidente.

O motivo do ingresso foi a influência da mãe e o motivo da saída foi porque teve problemas com a justiça, sendo preso. Falou que se arrepende de ter saído, mas na época não tinha condição de voltar e se arrepende, porque a formação profissional deixaria o seu currículo mais atrativo para o mercado de trabalho. Quanto à opinião sobre o que a escola poderia ter feito alguma coisa para sua permanência, ele disse que não. Hoje ele está casado, mora em zona urbana e trabalha como vendedor em uma loja de móveis. Sua pretensão futura é concluir o ensino médio, mas como precisa trabalhar durante o dia, perdeu a oportunidade de concluir o ensino técnico em agropecuária.

Como registramos, dos 12 entrevistados, apenas os dois últimos relatos (K e L) são os casos de evasão, pois esses dois ex-alunos não estão inseridos no sistema escolar, apenas trabalham.

Sintetizando, vemos que dos 12 entrevistados, os 4 (quatro) que não tinham identidade com o curso técnico, dois (D e J) manifestaram que entraram apenas devido à boa qualidade do ensino médio, e apenas um (B) não se arrependeu, pois teve sucesso: cursa Medicina. A outra ex-aluna (C), que cursa o nível superior, arrependeu-se, pois reconhece que a escola tinha um 'ensino' mais forte.

Dos entrevistados, sete (7) declaram que a escola não poderia fazer nada para que eles não saíssem, sendo essa sua opinião, entretanto julgamos que, em alguns casos, a escola poderia sim ter feito um trabalho com esses alunos. Dos 5 que alegam que a escola poderia ter evitado a evasão, temos aspectos referentes ao relacionamento dos alunos, a permissão para a dependência em disciplinas, e não reprovação, e uma maior compreensão nos casos de baixo desempenho por questões de doença.

Em meio às dificuldades apontadas por alguns ex-alunos de compreender o conteúdo, alguns de disciplinas do ensino médio e outras do ensino técnico, outros fatores são citados, justificando a tomada de decisão, visto que em doze casos, seis evidenciam a não aprendizagem e outros fatores que ocorreram no período, observando que os alunos os quais citam a aprendizagem ou conteúdo, são alunos da entrevista face a face. Os outros seis casos, temos dois ocasionados pelas relações com os colegas, como *bullying* que os calouros sofrem dos veteranos (J), e a falta de interação, dada a timidez (I). Ressalta-se que um aluno (E) que sofria epilepsia, teve um baixo desempenho, devido às faltas constantes, além de problemas de relacionamento e falta de interação com os colegas. Um aluno (B) disse que 'cansou', outro não resistiu à saudade de casa (H), outro ex-aluno (G) 'não aguentava ficar o dia todo na escola', sendo que um (K) chama a atenção pelo desinteresse com o estudo, pois abandona a escola para não ter mais preocupações e ganhar uma moto do pai.

Não se pretende com esses estudos de casos generalizar as causas das evasões dos cursos técnicos, mas procuramos entender os motivos dos alunos, envolvidos em suas particularidades e subjetividades.

Como podemos ver em nossa fundamentação teórica, a exclusão provocada no sistema educacional prejudica muitos alunos principalmente os de classe economicamente baixa. Os dois evadidos que têm a renda familiar mais baixa entre os entrevistados (1 a 2 salários mínimos) não retomaram os estudos. Os dois alunos com renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos têm mães com baixa escolaridade, um concilia trabalho e estudo, tem epilepsia, e o outro mora na zona rural e não se adaptou dada sua excessiva timidez. Ambos se arrependem de saírem da escola, pois sabem que isso limitou ainda mais seu acesso a um emprego.

Vemos que o problema da evasão pode e deve ser analisado mais detalhadamente, caso a caso, visando à proposição de alternativas com o intuito de prevenção como apontado por Dore & Luscher (2011b). Entretanto, nesta pesquisa preferimos seguir uma reflexão que coloca a situação da evasão e fracasso escolar, interligada com tantas outras que estão na sociedade, que dificultam a permanência na escola dos jovens oriundos das camadas menos favorecidas, como os moradores da zona rural, com pais com baixa escolaridade e renda familiar mais reduzida.

Vemos perfeitamente na pesquisa de Patto (1990) a grande crise da educação fundamental, quanto de estereotípicos e preconceitos são disseminados no espaço escolar, e que são produzidos em tantos outros segmentos e acabam por conseguir materializar as injustiças dentro da escola, excluindo muitos alunos e, quando conseguem aprovação nos deparamos com a terrível fragmentação dos conhecimentos escolares. Vale mencionar que as ações promovidas para superar essa realidade acabam no máximo “modernizando o arcaico” como tão bem explica Frigotto (2006).

Assim, cabe destacar a importância de a instituição escolar envidar esforços para assegurar a permanência dos alunos, e sua aprendizagem, mediando e facilitando o acesso do aluno ao conhecimento, acreditando no potencial da educação como forma de libertação e emancipação do sujeito (FREIRE, 1987; MÉSZÁROS, 2008). Não se trata de aprovar o aluno que tem dificuldade nas áreas básicas, mas de apoiá-lo para que supere suas dificuldades, sejam de aprendizagem, sejam de relacionamento. Se a escola se omite diante das dificuldades do aluno, ela finge que ensina, pois não consegue ensinar aqueles que precisam efetivamente ou que não conseguem fazê-lo de forma autônoma. A escola, assim, estará excluindo esses alunos, reduzindo-os a uma minoridade social e existencial, privando-os de uma melhoria em suas condições de vida e maiores oportunidades de trabalho e estudo, sem que possam compreender o processo que estão sendo expostos.

Vemos isso perfeitamente ser melhor elucidado na pesquisa sobre o PIPMO de Barradas (1986) em que a autora demonstra que a diminuição dos conteúdos básicos, criou graves problemas estruturais na educação, prejudicando a formação dos jovens, que não conseguem ter sucesso escolar, reprovando e mesmo evadindo, duas facetas do mesmo fenômeno: fracasso escolar.

O medo dos docentes com a entrada de um público sem base de conteúdos é declaradamente visto tanto na pesquisa de Martins (2010) e também em manifestações ocorridas no dia a dia pelos professores dentro do IFRO-CO. A postura de preconceito e caráter antidemocrático de muitos educadores, juntando com a falta de base dos alunos, no que se refere aos conteúdos, e com a falta de conhecimento do professor para resolver o problema, conduzindo, muitas vezes, para a crença de que o estudante não deveria estar na instituição, reforçando a problemática do fracasso escolar.

Não defendemos a aprovação dos alunos sem os conhecimentos da área básica, e isso não consiste em ser a favor da reprovação, tendo em vista os problemas pedagógicos e estruturais envolvidos. Nesse trabalho percebemos o quanto o problema é grande e atinge toda a educação básica, avançando para o ensino superior. É importante seguir um caminho que aproxime a discussão da análise crítica da proposição de soluções. Buscamos, portanto, compreender as influências sociais na produção do fracasso escolar que tem apontado que simples mudança técnica e isolada não vai resolver o problema do fracasso escolar.

É importante considerar que o fracasso escolar é produzido e alimentado por uma série de fatores, construídos ao longo da história, sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e educacionais, que descambam na formação de professor, no desprestígio da carreira docente,

na desvalorização da comunidade ao redor, no individualismo, no produtivismo do docente e do aluno, na falta de apoio aos professores e alunos, na má qualidade no ensino, dentre outros.

Além do mais, se existe o fracasso escolar no ensino fundamental, os alunos que conseguem ser aprovados, mas não estão saindo com o domínio necessário para ingressar no ensino médio, provavelmente terão maiores dificuldades para aprender novos conteúdos. E isso dentro da rotina da escola, acaba se resolvendo pelo prosseguimento do conteúdo, sendo que o aluno tem que procurar alternativas para superar a dificuldade, estudando sozinho ou em grupo. A escola deixa a cargo do aluno a responsabilidade de aprender, estudar, assimilar os conhecimentos, sem reconhecer a necessidade de apoio pedagógico para a superação das suas dificuldades. Muitas vezes, quando o professor faz uma revisão, esta ocorre dentro de um limite de tempo, nem sempre suficiente para o aluno aprender, mas esperando que o aluno consiga superar a dificuldade com esse estímulo, ou ainda o professor ocasionalmente oferece aulas de reforço extracurricular, que nem sempre são bem sucedidas, por diversos motivos.

Enfim, se o aluno já entrar com lacunas em sua aprendizagem, é provável que resulte em situações de insucesso, tendo em vista que a rotina escolar dificilmente tem colaborado para a superação das dificuldades do aluno. Nos relatos dos ex-alunos, vimos que não houve um esforço da instituição para buscar alternativas que garantissem a permanência do aluno, seja do ponto de vista do apoio pedagógico aos que apresentavam problemas de aprendizagem dos conteúdos, seja acompanhamento psicológico dos que demonstravam não se adaptar à escola, seja impedindo a ocorrência de *bullying* e a ‘opressão’ dos calouros, seja instituindo formas de recuperação menos drásticas, como permitir a existência de dependências, quando a reprovação ocorre em um pequeno número de disciplinas. A própria ‘integração’ ensino técnico e ensino médio, parece ser apenas formal e prejudica tanto os alunos que buscam a instituição atraídos pela qualidade do ensino médio, mas sem identidade com o ensino técnico agrícola, seja com os que almejam a formação técnica.

A seguir trazemos algumas discussões tendo por base os estudos de Mézáros (2008), que nos mostra como o problema do fracasso escolar é estruturalmente determinado na sociedade capitalista.

3.4 Fracasso Escolar e a Busca de Referenciais

Mézáros (2008) nos diz que seriam poucos os que negariam a ligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes da reprodução. Assim, a reformulação significativa da educação não é possível, sem a transformação da sociedade, sem esquecer, entretanto, que a educação tem uma grande função nessa mudança. No entanto, sem a valorização de determinado modo de reprodução da sociedade que o autor chama de intercâmbio social, o que ocorrerá, será apenas a “correção de alguns detalhes defeituosos”, mas se manterão as determinações estruturais com as exigências inalteráveis da lógica global. Essa lógica exclui a possibilidade de validar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais seja no campo da produção (trabalho) ou da cultura (educação).

No entanto, as forças dominadoras e conservadoras não têm intenção de acabar com a opressão vivenciada no sistema de ensino, pois se alinham com o estabelecido hegemonicamente. Daí o fracasso da busca de soluções isoladas para o problema do fracasso ou que menosprezem os condicionantes sociais. Mézáros (2008) esclarece:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas

educacionais lúcidas, reconciliando com o ponto de vista do capital, consistia - e ainda consiste - no fato das determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis [...] - o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

Mészáros (2008) nos ajuda a entender que a solução para a autoalienação do trabalho é uma promoção consciente de uma universalização conjunta entre trabalho e da educação. Assim, entendemos a crítica de Mészáros (2008) ao se recusar a:

[...] cair na tentação dos reparos institucionais formais - “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais - significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. [...] Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática (MÉSZÁROS, 2008, p. 48)

O sentido da mudança educacional radical só ocorrerá se romper com a lógica do sistema. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p.47). Entretanto, se não temos o intuito de solucionar o problema do fracasso escolar, dada a sua complexidade, julgamos importante que a escola se mobilize diante do quadro de fracasso em busca de propostas estratégicas para assegurar o acesso do aluno à aprendizagem, sob pena de cairmos em um determinismo imobilizador.

Então o que pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança radical, que proporcione instrumentos capazes de romper com a lógica conservadora? O sistema educacional tem que enfrentar o problema, analisá-lo, rever suas concepções de educação, seus objetivos e práticas, e não se omitir, culpabilizando unicamente o aluno por seu fracasso. Sabemos de todos os determinantes sociais e econômicos envolvidos no processo do fracasso escolar, mas entendemos que a instituição escolar não pode ficar paralisada, sem nada propor. A concepção de Antonio Gramsci, por ser profundamente democrática e sustentável, pode ter essa amplitude, vejamos:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual - o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem como sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (MÉSZÁROS, 2008, p. 49, grifo autor.)

Vemos que essa discussão é ideológica, pois Gramsci afirma que em qualquer trabalho físico, existe uma atividade intelectual, então concebe que todo homem é intelectual, apesar de também informar que nem todos exercem a função de intelectual na sociedade. A concepção gramsciana valoriza a intervenção dos sujeitos no campo institucionalizado, em um sentido contra-hegemônico. O fato de a hegemonia capitalista ser uma realidade não pode paralisar os movimentos progressistas e inovadores dentro das instituições, em especial da escola.

Após analisar a maneira pela qual se forma uma nova classe dominante, Gramsci introduz uma importante distinção entre “direção” e “dominação”, [...] e sobre o uso da hegemonia cultural para conseguir o consentimento do povo. Todavia, essa distinção tem outra significação para Gramsci ao afirmar que uma sociedade é “dirigida” por uma nova classe social “antes” que esta classe assuma o governo. A função dos intelectuais “orgânicos” é a de liderar “intelectual e moralmente” a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial (MONASTA, 2010, p. 23-24)

Santos (2008) percebe na escola atual uma enorme tendência na valorização estritamente profissional, diferentemente da escola unitária proposta por Gramsci. A escola única propõe um conjunto de relações que envolvem o trabalho intelectual e o trabalho industrial, em um forte envolvimento com a cultura geral, com as capacidades manuais e as capacidades de agir intelectualmente, envolvimento da teoria e da prática, que se:

[...] refletirá em toda a vida social, dando ênfase à transformação e emprestando-lhes novos conteúdos que contribuíram para posicionamentos críticos e reflexivos diante da realidade estudada. (SANTOS, 2008, p.4)

No entanto, Ramon de Oliveira (2009) nos diz que os problemas que afetam a humanidade e os processos de formação humana, são ocasionados por uma “incorrigível lógica do capital”. Para esse autor, seria “inconcebível pensar a mudança na educação sem pensar em uma mudança mais ampla do quadro social” (OLIVEIRA R., 2009, p. 143).

Ainda segundo Ramon de Oliveira (2009, p. 158), sobre a proposição gramsciana, “a concretização da escola unitária e tecnológica efetivamente só poderá se instituir em uma sociedade para além das relações capitalistas de produção”. Entretanto, acreditamos que se podem buscar alternativas para um trabalho de contracultura, de rompimento com a lógica do sistema instituído.

Patto (1990), respaldada nos estudos marxistas de Agnes Heller, faz uma crítica ao elitismo de algumas propostas de mudança institucional e nos convida a olhar os outros segmentos sociais que têm carecimentos radicais e anseiam pela transformação. Dessa forma, o grupo docente estudado por Patto é visto por ela com esses carecimentos, exatamente pela contradição que se manifesta em suas posturas de irreflexão, estereótipos, preconceito, pragmáticos e sem perspectiva humano-genéricas, mas também enquanto sujeitos sociais que resistem às intervenções de pessoas investidas de autoridade e, muitas vezes autoritárias, são para Patto (1990) a matéria-prima do estado da mudança.

E essa mudança poderia acontecer no cotidiano, não em situações alheias em cursos de formação que têm o objetivo de melhorar a técnica docente, mas em pequenos grupos nas próprias escolas, para tratar de questões que estão diretamente ligadas à vida profissional. É em pequenos grupos que “Heller vê a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes”, visto que é nas “discussões enquanto forma coletiva de pensamento que preserva o indivíduo das decisões historicamente negativas” que pode haver um movimento contra-hegemônico, instituinte, pois é nesse espaço que “as ideias equivocadas podem ser confrontadas. (PATTO, 1990, p. 351)

Um trabalho grupal que se proponha caminhar em direção à não cotidianidade não pode tentar “polir as Arestas” e propor-se melhorar o

funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de relações humanas conciliadoras, ao contrário, deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica. Para isso, não é preciso que algum iluminado traga a verdade para os integrantes do grupo, sejam eles educadores, pais ou alunos, basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre suas experiências e para que cada participante possa, como propõe Heller (1972) tornar-se indivíduo na medida em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares e em que, desse modo, 'socializa' sua particularidade' (p.80), condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujo conteúdo axiológico seja historicamente positivo. (PATTO, 1990, p.352)

Então, longe de apontar para uma solução, mas caminhando na busca de propostas que discutam e enfrentem o problema do fracasso escolar, vemos como possibilidade essa proposta de reflexão coletiva dentro da escola, sobre nossas experiências, em que nos apropriando coletivamente de objetivos e aspirações sociais fazendo-as nossas próprias, pode ser o começo da iniciativa do movimento de contracultura hegemônica instituinte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica. (PAULO FREIRE, 1981, p. 73)

Esta investigação teve como objeto de estudo o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFRO Câmpus Colorado do Oeste, focalizando o fenômeno da evasão escolar e seu contraponto, os processos que favorecem a permanência do aluno até a conclusão do curso. Para realizar a investigação analisamos os dados obtidos com a aplicação de um questionário com os alunos da turma que ingressou em 2011 e entrevistamos alguns alunos (12) que saíram da instituição entre 2010 e 2012.

Ao longo do estudo, estabelecemos um diálogo com diversos autores, visando ampliar a visão crítica sobre o fenômeno do fracasso escolar no Brasil e, em especial, no contexto da educação profissional. Assim, no primeiro capítulo fizemos um exercício de retomada do passado apresentando a história da educação profissional no Brasil, marcada por um cenário social de injustiças e desigualdades, que restringia a educação formal de qualidade apenas às camadas mais favorecidas da população, e disponibilizava para a maioria do povo brasileiro uma escolarização mais curta, de qualidade reduzida. Nesse cenário a exclusão era evidente e as instituições públicas de qualidade, como as da rede federal, eram marcadamente elitistas e meritocráticas, confirmando que a educação de qualidade era destinada a poucos.

O capítulo seguinte confirma esse cenário ao abordar o fracasso escolar e a evasão como fenômenos recorrentes na educação básica brasileira, atingindo também a educação profissional. Destacamos a questão da dualidade do ensino, como um aspecto que merece muita atenção, pois está relacionado ao fenômeno do fracasso e a educação profissional. A dualidade do ensino marca o ensino secundário no Brasil, desde a era Vargas, quando a legislação a institucionaliza, opondo dois modelos distintos: um ensino assentado em um academicismo elitista e descomprometido com as questões de trabalho ou uma educação para formar o indivíduo para o mercado de trabalho, esvaziado de conteúdos da formação geral e humanista. Quando, na última década se propõe uma integração na formação profissional, ela acontece apenas no sentido de justaposição. A educação profissional no Brasil insere-se, de modo geral, dentro de uma perspectiva de qualidade decorrente de questões econômicas-produtivas e não numa perspectiva histórica de educação como direito (SALDANHA, 2012). Alterar essas perspectivas exige um esforço de superação paradigmática e uma criticidade constante, nem sempre possível nos contextos institucionais, dada sua estrutura e configuração administrativa e pedagógica, e à própria política educacional.

Visando ampliar a compreensão sobre o fracasso escolar, sua produção e perpetuação, na educação profissional, mais especificamente no IFRO Câmpus Colorado do Oeste, esta investigação, dentre tantos fatores apontados, podemos elencar entre eles a persistência de uma falsa oposição entre ensino médio e ensino técnico, muito forte nos discursos de alunos, que refletem por sua vez uma configuração da instituição e de seus profissionais, contrapondo-se ao que se estabelece na legislação para um curso que se diz integrado. A dificuldade da gestão do IFRO-CO e de seus profissionais de se envolverem com a realidade local, dos alunos e suas famílias, e certo descaso com o destino desses alunos, com sua efetiva aprendizagem, e com sua permanência na instituição, também é um aspecto que requer consideração.

Nesta pesquisa sobre a produção do fracasso escolar, os motivos da evasão e a situação da permanência no Câmpus Colorado do Oeste, vemos que a questão da qualidade do ensino é uma constante, nos discursos de alunos e nos documentos institucionais, embora seja perceptível certa desvinculação dos processos de ensino e de aprendizagem, em que a dificuldade dos alunos aprenderem os conteúdos ensinados não é alvo de uma ação específica da escola para sua superação.

Os problemas da apropriação fragmentada de conhecimentos anteriores, no ensino fundamental, vão acentuar a fragmentação de novos saberes repassados no ensino técnico integrado. A ampliação dos processos de democratização do acesso, com a reserva de 50% das vagas para filhos de produtores rurais, não é acompanhada de estratégias que assegurem a permanência dos alunos na instituição. Além da chamada ‘falta de conteúdos básicos’ dos alunos, outros fatores prejudicam seu desempenho na escola, e se referem às situações vivenciadas no dia a dia, como a rotina tem se estabelecido, as relações entre servidores e alunos, que estabelecem vários conflitos no espaço escolar de natureza opressora e, assim, não colaboram para uma educação integral. Perpassa esse cenário, a lógica de produção, em que a formação é vista como capital humano que serve como troca, a instauração da competitividade, própria do mercado de trabalho e o individualismo.

Com os alunos cursantes identificamos que, dentre os principais fatores que colaboram para a permanência do aluno na instituição, temos em primeiro plano, a motivação interna, isto é, a força de vontade e o interesse do aluno em permanecer, apesar das adversidades. O apoio da família e as amizades com os colegas são fatores apontados em segundo e terceiro lugar, em ordem de importância, para assegurar a permanência do aluno na instituição, diminuindo suas chances de fracasso. Os outros fatores apontados, apesar de importantes para a permanência, foram considerados menos importantes na visão dos alunos concluintes, como: ter sistema de residência, relacionamento com professores, ser bolsista e apoio da equipe pedagógica. Também elucidamos as percepções deles a partir do cotidiano escolar em que vivem e apontamos uma análise de formação embutida na lógica do capital.

Compreendemos, a partir deste trabalho, o grande desafio da escolha do referencial teórico e os instrumentos de coleta capazes de nos proporcionar um estudo sobre o assunto com uma análise crítica. Concordamos com Patto (1990) quando ela ressalta que é um desafio repensar os pontos de referência teórico-metodológico, assim, buscamos discutir os dados a partir de referenciais que resgatam a instância da superestrutura como lugar de produção e reprodução social, de repetição e criação e a cultura como um lugar das práxis social.

Acreditamos que os dados coletados e analisados nesse trabalho, assim como a discussão com a literatura que referenciou este estudo, ajudam a ampliar a compreensão sobre o fracasso escolar na educação profissional, possibilitando reflexões que auxiliem na tomada de decisões e na adoção de medidas visando diminuir o fenômeno da evasão. Acredita-se que é uma forma de cooperar com a instituição, pois ampliar as possibilidades de permanência dos alunos que querem concluir o curso é importante e necessário no Câmpus Colorado do Oeste, com impactos não somente sobre a sociedade loco-regional, mas nas demais regiões atendidas pela rede técnica federal, visto que este é também um problema de âmbito nacional.

Vimos que a subjetividade é um fator que não pode ser desprezado, e que não se opõe ou contradiz as questões objetivas, a objetividade não pode ser confundida como objetivismo. Assim, por entender que a subjetividade é uma expressão do homem em busca de sua humanização, valemo-nos de Paulo Freire (1987) para elucidar nossas pretensões:

Não se pode pensar objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não pode ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da

subjetividade, a negação desta na análise da realidade, ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação da mesma, por negar a realidade objetiva desde que essa passa a ser a negação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em constante dialeticidade. (FREIRE, 1987, p. 20)

Portanto, o fato de a pesquisadora estar no cotidiano do espaço de pesquisa, pois trabalha na instituição há quatro anos, não foi considerado um elemento dificultador da investigação, muito pelo contrário. As situações vivenciadas, os momentos presenciados em conselhos de classe, reuniões pedagógicas e final de ano letivo foram marcantes e forçaram a reflexão sobre o tema. Além disso, buscamos instrumentos que pudessem dar condição de aprofundar as discussões propostas neste trabalho, associando subjetividade e objetividade, analisando os Projetos Pedagógicos do Curso ofertado e outros documentos institucionais, aliados às análises dos dados/relatos/discursos dos 87 alunos frequentes do terceiro ano e dos 12 alunos que saíram da escola. O levantamento documental que mensura em dados quantitativos o sucesso e o fracasso escolar no Câmpus Colorado do Oeste, desde a sua criação, isto é, os que concluem os cursos e os que se evadem, foi um dado objetivo importante para situar o sucesso e o fracasso escolar.

Vimos que o fracasso pode acontecer de várias formas e compreender isso, nos remete às complexidades de uma instituição escolar, que sofre influências que se manifestam de forma individual e social, como valores, comportamentos, conflitos, dificuldades, problemas, sucessos, emoções que acabam tendo uma interação íntima com as questões pedagógicas. Isso porque nenhuma instituição escolar está alheia ou desvinculada da sociedade que a institui e a qual atende, logo não podemos atribuir apenas uma causa determinante ao problema da não conclusão do curso. Portanto, supomos que essa não continuação no curso é causada por uma série de fatores internos e externos à escola. Então, nosso ponto de partida consistiu em detectar os problemas mais comuns e, a partir das falas dos alunos, apontar algumas alternativas, que estejam ao alcance da instituição escolar, se não para combater, pelo menos minimizar o problema de fracasso escolar.

Constatamos, ainda, nesse estudo que o fenômeno da evasão escolar é complexo, abarca uma série de fatores sociais, econômicos e culturais, políticos e estruturais, pedagógicos e educacionais e muitos dos fatores determinantes estão fora da esfera de atuação da escola, porém, longe de querer colocar a responsabilidade pelo fracasso do aluno na conta da instituição ou dos seus profissionais, é importante resgatar que a escola não pode se omitir frente ao problema. Apesar de eles sozinhos não resolverem o problema do fracasso escolar, a escola ainda tem uma margem de atuação que favorece a implantação de ações que podem minimizar o fracasso e contribuir para a permanência do aluno na escola.

Sabemos que a ampliação do acesso não tem sido acompanhada da garantia da permanência e da conclusão do curso, apontando para um desafio a ser superado. Cabe, assim, à instituição debater de forma conjunta esse problema e coletivamente propor ações para enfrentá-lo. Dado o exposto, consideramos que os objetivos de estudo desse trabalho foram alcançados, no entanto, ao compreender a temática da produção do fracasso escolar, somos convidados a enfrentar as contradições da realidade e a vivenciar a práxis em nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Carolina. Análise de fatores intraescolares no processo de evasão escolar: a prática docente e o abandono no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da escola Agrotécnica Federal de Barbacena – MG. In: I SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. CEFET MG. **Anais I SENEPT**. 2010, Belo Horizonte, MG. Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/ANALISE_DE_FATORES.pdf. Acesso: 08 de set. 2013.

ALMEIDA, Ana Carolina. **Trajetórias de escolarização, vida escolar e abandono no curso Técnico e Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena - MG**. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, UFRRJ/PPGEA, 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento do EM e EP: questões para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**. v.5 n. 8. Janeiro a junho de 2011. ISSN 1982-131X. 2011. Disponível em http://sinproesemma.org.br/dados/arquivos/revista/esforce_n8_jan_jun_2011.pdf. Acesso em 20 de jan. 2014. p. 83-97.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, J.; PAPARELLI, R; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n.1, abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em 22 fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>.

AQUINO. Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO. Rafael Norberto de. **Aspectos Psicossociais da Educação Ambiental no curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Colorado do Oeste - RO**. 87 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, UFRRJ/PPGEA, 2012.

ARANTES, Luciléia Maria. **Entre textos e contextos... atos e atores: investigações e estratégias para combate à evasão no curso de Técnico em Zootecnia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Educação, desenvolvimento econômico e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. IN: **Anais** do XVI ENDIPE. Campinas, SP, 2012.

_____. Considerações sobre a reforma do ensino médio técnico. Porto Alegre, **Anais** do XIV ENDIPE, 2008.

_____; PAULA, Lucília Augusta Lino de. Os Institutos Federais como instituição formadora de professores: contradições. Campinas, **Anais** do XVI ENDIPE, 2012.

_____; CARNEIRO, Adeline Araújo. Os Jovens rurais matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso. Belo Horizonte, **Anais** do XV ENDIPE, 2010.

BARRADAS, Amésia Maria da Silva. **Fábrica PIPMO**: uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra. 1986. 212 folhas. (Dissertação). Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro, 1986.

BASSANI, E.; PINEL; H. Notas sobre a contribuição da obra de Maria Helena Souza Patto em um Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, **Psicologia USP**, 2011, 22(3). P. 551-567.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 3 maio de 2012.

_____. Decreto 12.893 de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da agricultura a crear patronatos agricolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1918, 97º da Independencia e 30º da Republica. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/3/1918, Página 2963 (Publicação Original)

_____. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1937, 116º da Independência e 49º da Republica. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 15/1/1937, Página 1210.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/2/1942, Página 2957.

_____. Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946, 125º da Independência e 58º da República. Publicado no Diário Oficial da União em 22.08.1946. **Presidência da República**. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm. Acesso em: 12 de jun.2012.

_____. Decreto nº 53.324 de 18 de dezembro de 1963. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Brasília, em 18 de dezembro de 1963; 142º da Independência e 75º da República. **Diário Oficial da União**. Seção 1 - 13/12/1974, Página 1430. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de jan de 2014.

_____. Decreto nº 77.362 - DE 1º DE ABRIL DE 1976. Dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra e dá outras providências. Brasília, 1º de abril de 1976; 155º da Independência e 88º da República. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 2/4/1976, Página 4283 (Publicação Original) Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=99471> data de acesso 16 de jan. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Presidência da república. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 Disponível em: http://www.planalto.gov.br /ccivil_03 /leis/19394.htm. Acesso em 25 fev. 2014.

_____. Decreto 5154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/7/2004, Página 18 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 16 de set. 2013.

_____. Lei 11.741 de 16 de junho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Presidência da República**. Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 10 de jan. 2013.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 30/12/2008, Página 1 (Publicação Original), 2008.

_____. Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/4/2013, Página 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 13 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **(Re)significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Documento final. Coordenação geral de Mariângela de Araújo Póvas Pereira. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede Federal de Educação profissional e Tecnológica**. [2009?] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Data de acesso: 15 de novembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnológica**. [entre 2009 e 2013]. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2. Data de acesso: 19 de jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Brasil profissionalizado**. [2007?] Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=63 acesso em: 25 de jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. [entre 2009-2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso: 28 de jan. 2014.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio Integrado: uma historia de contradições. **Anais do IX ANPED SUL**. Seminário em Pesquisa da Região

Sul. 2012. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2217/208>. Acesso: 13 de jan 2014.

CALDEIRA, Dany Roberta. **Desenvolvimento Agrícola Sustentável como prática Educacional no Instituto Federal de Rondônia Câmpus Colorado do Oeste**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ, Seropédica, 2012.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, São Paulo, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. v.5 n. 8. Janeiro a junho de 2011. ISSN 1982-131X. 2011. Disponível em: http://sinproesemma.org.br/dados/arquivos/revista_esforce_n_8_jan_jun_2011.pdf Acesso: 20 de jan. 2014. P. 27-41.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada *in* IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 4. 2006, **Anais A educação e seus sujeitos da historia**, Goiânia-GO, na UCG, de 05 a 08 de novembro de 2006 p.1-11. Sociedade brasileira de história da educação. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 12 de fev.2014.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, Educação e Escravidão no Brasil Colonial. 28/1/2009. In: **Politeia: História e Sociologia**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007. 2009.

COLORADO DO OESTE. Histórico. **Prefeitura municipal de Colorado do Oeste**. Site oficial. Disponível em: <http://www.coloradodoeste.ro.gov.br/portal1/intro.asp?iIdMun=100111015>. Data de acesso: 13 de nov./2013.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n.144, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

15742011000300007&lng=pt&nrm=iso>.Acesso
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>.

em 10 ago. 2013.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Política Sociedade e Educação**. Brasília. supl. 1, v. 8, p. 147 - 176, dezembro 2011. Disponível em <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8suplemento/capitulo5.pdf>. Acesso em 10 nov. 2013

IBGE. **Resultados do censo 2010**. População por município. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rondonia.pdf. data de acesso: 08 de fev.2012.

IFRO, **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia**. Site Institucional. In: <http://www.ifro.edu.br/site/>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Livro de colação de grau do nível médio**. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Técnico em Agropecuária**. Livro de Matrícula. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Técnico Agrícola, com habilitação em Agricultura**. Livro de Matrícula. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária**. Livro de Matrícula. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Técnico Agrícola com habilitação em Agroindústria**. Livro de Matrícula. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Técnico Agrícola, com habilitação em Zootecnia**. Livro de Matrícula. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Técnico Agrícola, Integrado ao Ensino Médio com habilitação em Agropecuária**. Livro de matrícula. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Câmpus Colorado do Oeste. **Técnico em Agropecuária**. Livro de Matrícula. Dados internos da Secretaria de Registros Escolares.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico**: curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Reorganização curricular aprovada no Conselho Superior, Resolução 07 de 20 de janeiro de 2010. Colorado do Oeste, 2010.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Reformulação aprovada pela Resolução nº 07/2010/CONSUP/IFRO. Nova reformulação aprovada *ad referendum* pela Resolução nº 37/2011/CONSUP/IFRO. Colorado do Oeste, 2011.

IFRO, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Reformulação aprovada por meio da Resolução 7/Consup/IFRO, de 20/1/2010. Nova reformulação aprovada pela Resolução 19/Consup/IFRO, de 2/3/2012. Colorado do Oeste, 2012

FEIJÓ, Alexandre Araújo. **Fatores determinantes na motivação/desmotivação dos alunos do curso técnico em informática do colégio agrícola de Camboriú- UFSC**. 87fl. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra: 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros inscitos. 5ª edição. Paz e terra: 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>. Acesso: em 20 de jan. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a**

cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Pp.139-150.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e conjuntural e as políticas de educação tecnológicas e profissional. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Pp.25-54.

KUENZER Acácia Z.; GRABOWSKI Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006 disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v24n01/v24n01a13.pdf> data de acesso: 14 de jan 2014.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível. **Revista Retratos da Escola.** v.5 n. 8. Janeiro a junho de 2011.ISSN 1982-131X. 2011. Disponível em: http://sinproesemma.org.br/dados/arquivos/revista_esforce_n_8_jan_jun_2011.pdf Acesso: 20 de jan. 2014. P. 42 -55.

LIBÂNEO, J.C. **A democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica.** Revista on-line do arquivo público do estado de São Paulo. Artigo publicado na edição nº 36 de junho de 2009. Não paginado. Disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/> Acesso: 11 de jan.2013.

MACHADO, Marcela, R.L. MOREIRA, Priscila R. Educação profissional no Brasil, evasão escolar e Transição para o mundo do trabalho. In: **Anais do I SENEPT- Seminário de Nacional de Educação Profissional e tecnológica.** CEFET MG. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Poster9.pdf

MARCONATTO, Lauri João. **Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – SC.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2009.

MARTINS, Velda Maria Amilton. **Evasão e repetência no ensino técnico agrícola:** um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Agrícola de Vitória de Santo Antão - PE. 2010. 100fl. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2010.

MIRANDA, D.P. M. **Gestão de evasão nas instituição de ensino superior privado: um estudo sobre os cursos de administração no Estado do Espírito Santo.** Dissertação de Mestrado no curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

MÉSZÁROS, Instván. **A educação para além do capital.** 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONT'ALVÃO, Cláudio Roberto Ferreira. Trabalho e Educação no curso técnico em agropecuária do CEFET-Januário-MG: rompendo modelos de ensino. Dissertação de Mestrado. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2008.

MOREIRA, Neiva. **O êxodo rural em Colorado do Oeste e as implicações da educação ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste - IFRO.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ, Seropédica, 2010.

MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci.** Tadução e organização: Paolo Nosella. Recife. MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana. Coleção educadores. ISBN 978-85-7019-554-8. 2010.

NERI, Marcelo. **Os motivos da evasão escolar.** Centro de políticas sociais da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/> Data de acesso 06/02/2012

NOVAIS, Luciane Aparecida. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Câmpus Colorado do Oeste- e o seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/03.** 199 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica, 2010.

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. **A evasão no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA ministrado pelo Instituto Federal Espírito Santo - Campus Santa Teresa.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica, 2010.

OLIVEIRA, José Ribamar. **Ensino Técnico e Sustentabilidade: o papel do egresso da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.** 2009. 78 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**. Fae/PPGE/UFPel. Pelotas (32) p. 141-160. 2009.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectiva da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. Ed. Moderna; Fundação Santilha. 2012. ISBN 978-85-16-06020-6. 146p.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Escola de Psicologia. Queroz editora. São Paulo, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. av.**, São Paulo , v. 21, n. 61, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>

PATTO, M. 1988. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Instituto de Psicologia da Usp e Fundação Carlos Chagas. **Card. Pesq.** São Paulo (65) p.72-77, maio de 1988.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. Educação profissional e relação família-escola: uma investigação sobre a qualidade do ensino. Porto Alegre, **Anais do XIV ENDIPE**, 2008.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. Educação profissional: investigando a interação família escola e seu papel na qualidade do ensino. In: **Anais do II SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e tecnológica**. Belo Horizonte, MG, CEFET-MG, maio de 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R.Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

PIACENTINI, Claudia Cristina. **Reprovação, abandono e evasão: um estudo de caso no curso de bacharelado em zootecnia da universidade tecnológica federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos**. 116 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 12ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

RAMOS, Júnior. **Criação do Estado de Rondônia**. Postado em 18 de maio de 2010 em História e Geografia de Rondônia. In: <http://hisgeorondonia.blogspot.com.br/> Acesso em 10 de janeiro de 2014.

RAMOS, Marise N. A reforma do ensino técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.283-309.

REBELLO, Carlos Eduardo. **Fatores de evasão nos cursos subseqüentes noturnos do Colégio Agrícola de Camboriú/sc**: um estudo de caso. 2008, 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: A Organização escolar. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2001.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. A escola unitária em Gramisci. Universidade Iguazu. **Revista Eletrônica**. Caderno Fael. ISSN: 1984-0640.volume 1. Jan/abril de 2008.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollman. Pronatec e a relação ensino médio e educação profissional. **IX ANPEDSUL Seminário em Pesquisa da Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>. acesso em 21 de jan. 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández et. Al. **Metología de La investigación**. 4ª edición. McGraw-Hill Interamerica, Mexio, Auckland, Bogotá, Bueno Aires, Caracas, Guatemala, Lisboa, Londres, Madrid, Milán, Montreal, Nueva York, San Francisco, San Juan, St.Louis, Nueva Delhi, Santiago, São Paulo, Sidney, Singapur, Toronto, 2006. 850p.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Autores Associados. Coleção Memória da Educação: Campinas, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 22 de jan. 2014.

SILVA, Silvana Vanessa Martins da. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano - campus Guanambi**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

UFRRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Programa de pós-graduação em educação agrícola – PPGA**, Seropédica. UFRRJ. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Velda%20Maria%20Amilton%20Martins.pdf> . acesso. Nov. 2013.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Formação de técnicos em agropecuária: movimentos, contrapontos e perspectivas**. Porto Alegre, *Anais do XIV ENDIPE*, 2008.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-116.

VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. **Evasão Escolar no Curso do Programa Educacional de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2009.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? Revista **Indicadores econômicos FEE**. Porto Alegre. v.39, n. 3. p. 97-110. 2012. Disp. Em <http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/2631/3062>. acesso em: 14 de jan. 2014.

ANEXOS

Anexo 1 - Levantamento de formandos por Ata de Colação de Grau.

Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos frequentes.

Anexo 3 – Questionário aplicado aos alunos que não concluíram.

Anexo 4 – Dados tabulados – respostas dos alunos frequentes.

Anexo 5 – Matrizes de ingresso das turmas de 2009, 2010, 2011 e 2012.

Anexo 6 – Parecer da Pró-Reitoria de Ensino.

Anexo 7 - Editais para ingresso em 2009 e 2011.