



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**ABANDONO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO:
O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA NO *CAMPUS* DE
XANXERÊ**

Régis Zanella

Francisco Beltrão - PR

2024

RÉGIS ZANELLA

ABANDONO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO:
O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA NO *CAMPUS* DE
XANXERÊ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins.

Francisco Beltrão - PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zanella, Régis
Abandono Escolar nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina no Campus de Xanxerê / Régis Zanella; orientadora Suely Aparecida Martins. -- Francisco Beltrão, 2024.
168 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino Médio. 2. Abandono escolar. 3. Educação Profissional Integrada. I. Martins, Suely Aparecida, orient. II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

RÉGIS ZANELLA

TÍTULO DO TRABALHO: ABANDONO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA NO CAMPUS DE XANXERÊ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


Suely Aparecida Martins (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

 Documento assinado digitalmente
ALEXANDRA JOELMA DAL PIZZOL COELHO ZA
Data: 18/12/2024 18:13:52-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho Zanin
Instituto Federal Catarinense


Franciele Soares dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 18 de dezembro de 2024

“Analisar a relação entre trabalho e educação, sob o isco de sua historicidade, obriga-nos a explicitar nossos pontos de vista sobre algumas questões. Em primeiro lugar, o compromisso com a construção de uma história que sirva de meio de expressão de demandas manifestas pelos setores populares e, portanto, concorra para alargar a consciência no sentido da democratização da educação” (Ciavatta, 2009, p. 39).

*“Não existe neutralidade possível: O intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados”
(Fernandes, 1986, p. 25).*

AGRADECIMENTOS

A jornada acadêmica proporciona uma experiência extraordinária que envolve as pessoas que nos são próximas, pois são muitos desafios encontrados durante a caminhada e, para superá-los, é preciso contar com pessoas que possam compreender nossas necessidades nesse momento e nos apoiem para chegarmos ao objetivo.

Diante da finalização desse processo, que configura uma conquista valiosa, expresso minha gratidão às pessoas que acompanharam de perto e me ajudaram a seguir até o fim desta jornada.

Sou imensamente grata aos meus filhos: Júnior, que, em meio a tantos dias de ausência, disponibilizou a sua compreensão pela minha ausência no papel de mãe, não por vontade, mas por necessidade de dedicação aos estudos, e ainda a sua atenção para comigo; à Brenda, que foi a minha maior incentivadora e dividiu seu tempo comigo desde o primeiro momento e, por vezes, se doou plenamente em atenção e companhia ao meu lado nos momentos de estudos.

À minha mãe, mulher especial que dispensou todas as forças para me dar apoio mesmo sem ter clareza da dimensão das suas ações que foram fundamentais na minha jornada.

À minha irmã, Lilian, que muito disponibilizou de seu tempo para me ouvir e emitir sua confiança nas capacidades acadêmicas que ela julgava que eu tinha.

Ao meu sobrinho, que sempre me esperava com abraços e histórias infantis que resgataram em mim a vontade de permanecer em direção aos objetivos de vida.

Não poderia deixar de agradecer o companheirismo e o carinho da amizade da Aline e Ana Gabrieli, colegas de turma que foram essenciais nos momentos de angústias compartilhadas e de apoio mútuo nas atividades e aprendizados.

Como não lembrar das colegas do trabalho, que absorveram as atividades do setor na minha ausência e não pouparam palavras de incentivo, compreensão e atenção. A vocês, minha gratidão!

Agradeço grandemente à professora e orientadora, Dr.^a Suely Aparecida Martins, que apostou na minha figura desconhecida até então e permaneceu atenciosa em todos os momentos, dizendo que as dificuldades são parte da trajetória acadêmica. Com seu exemplo de dedicação e de determinação, mostrou-me possibilidades de enfrentar as pedras do caminho.

À Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos e à Prof.^a Dr.^a Alessandra Joelma Dal Pizzol Coelho Zanin, pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação.

Aos demais professores do Mestrado em Educação, que contribuíram nesta etapa de minha vida, agregando conhecimento e uma nova forma de olhar o mundo.

Agradeço aos servidores do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que contribuíram com a pesquisa ao aceitar o convite de compartilharem suas experiências de trabalho na instituição, possibilitando a relevância deste estudo. É importante ressaltar que o IFSC me concedeu a licença capacitação, a fim de contribuir para a garantia de poder concluir este curso de mestrado.

Enfim, a cada um e a todos que, com maior ou menor proximidade, fizeram desta trajetória uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo em meio aos desafios mais intensos nesses momentos. A companhia de vocês me deu mais confiança nesta travessia.

ZANELLA, Régis. **Abandono Escolar nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio: o caso do Instituto Federal de Santa Catarina no *Campus* de Xanxerê.** 2024. 168f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o fenômeno do abandono escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) *Campus* Xanxerê - SC. O estudo foi realizado no âmbito da Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e teve como objetivo analisar o abandono escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSC *Campus* Xanxerê - SC. Desse modo, o processo histórico da educação profissional e tecnológica, as políticas públicas de educação, bem como as políticas de permanência e êxito do IFSC constituem-se como elementos importantes para esta pesquisa, foi fundamentada em teóricos do materialismo histórico-dialético, tais como Marx (1977, 1978, 1998), Marx e Engels (1983), Saviani (1982, 2003, 2007, 2010, 2011), Frigotto, Ramos, Ciavatta (2005, 2010), Kuenzer (2000, 2005, 2015), Fritsch (2017, 2018) e outros. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e configurou-se como um estudo de caso, utilizando como metodologia a análise documental, com foco na análise de documentos norteadores do IFSC, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Plano de Permanência e Êxito e outros, e do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados e os questionários respondidos pelos estudantes que abandonaram os cursos (Questionário de Reunião Diagnóstica). Esse último documento foi disponibilizado pela coordenadoria pedagógica do *Campus* e se constituiu um instrumento importante de análise dos dados empíricos nesta pesquisa. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com servidores do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, tendo como sujeitos da pesquisa os servidores em cargo de gestão imediatamente ligados às atividades de ensino, os professores e os técnicos-administrativos. Essa ação realizou-se com o intuito de compreender como eles entendem os motivos do abandono escolar e quais são os fatores que aparecem com mais frequência como determinantes para esse fenômeno. Além disso, buscou-se entender como o *Campus* Xanxerê - SC e o IFSC trabalham com as políticas e ações voltadas para atenuar o abandono na Instituição. O resultado das entrevistas revelou como principais fatores do abandono escolar a incompatibilidade entre horários de aulas e trabalho, dificuldades de aprendizagem, questões socioeconômicas e a falta de identificação com a área do curso. Identificaram-se algumas ações realizadas pelo IFSC *Campus* Xanxerê - SC para amenizar o abandono, como a oferta de monitorias, de alimentação, por meio do programa de alimentação escolar, a disponibilização de carga horária dos professores para o atendimento extraclasse e uma equipe pedagógica multidisciplinar. A âmbito institucional, estão a gestão dos recursos da política de assistência estudantil e a promoção de ações em conjunto com os demais *campi*. Com base nos resultados, conclui-se que o abandono escolar tem um caráter multifatorial, que pode ser atenuado com ações institucionais, contudo, os fatores histórico-sociais têm uma força para além da alçada institucional e ultrapassam os limites de abrangência da educação, sendo um problema de ordem estrutural.

Palavras-chave: educação profissional integrada; abandono escolar; ensino médio.

ZANELLA, Régis. **School dropout in Integrated High School Technical Courses: the case of the Federal Institute of Santa Catarina at the Xanxerê Campus.** 2024. 168f. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

ABSTRACT

This research investigated the phenomenon of dropout in the Integrated High School Technical Courses at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) Xanxerê Campus - SC. The study was carried out within the framework of the Research Line Society, Knowledge and Education of the Postgraduate Program in Education, Master's Level, of the State University of Western Paraná, and its objective was to analyse the dropout phenomenon in the Integrated High School Technical Courses of the IFSC Xanxerê Campus - SC. Thus, the historical process of vocational and technical education, the public education policies, as well as the policies of permanence and success of the IFSC, constitute important elements for this research, which was based on the theorists of historical-dialectical materialism, such as Marx (1977, 1978, 1998), Marx and Engels (1983), Saviani (1982, 2003, 2007, 2010, 2011), Frigotto, Ramos, Ciavatta (2005, 2010), Kuenzer (2000, 2005, 2015), Fritsch (2017, 2018), among others. The research had a qualitative approach and was configured as a case study, using documentary analysis as a methodology, focusing on the analysis of IFSC's guiding documents, such as the Institutional Development Plan, the Permanence and Success Plan and others, and the Xanxerê - SC Campus, the Pedagogical Project for Integrated Technical Courses and the questionnaires answered by students who dropped out of the courses (Diagnostic Meeting Questionnaire). This last document was provided by the pedagogical coordinator of the campus and was an important tool for the analysis of the empirical data in this research. Semi-structured interviews were also carried out with the staff of the IFSC Xanxerê - SC Campus, with the research subjects being staff in management positions directly linked to teaching activities, teachers and technical-administrative staff. This action was carried out to understand how they perceived the reasons for dropping out of school and which factors were the most common determinants of this phenomenon. In addition, we sought to understand how the Xanxerê - SC Campus and the IFSC work with policies and actions aimed at mitigating dropout in the institution. The results of the interviews showed that the main factors for dropping out are the incompatibility of class and work schedules, learning difficulties, socio-economic issues and lack of identification with the course area. Some of the measures taken by the Xanxerê - SC Campus to reduce dropout were identified, such as the provision of tutoring, food through the school feeding programme, the availability of teachers' hours for out-of-class supervision and a multidisciplinary pedagogical team. At the institutional level, there is the management of resources for student support policies and the promotion of joint actions with the other campuses. Based on the results, it can be concluded that early school leaving has a multifactorial character, which can be mitigated by institutional actions; however, the historical-social factors have a force beyond the institutional scope and go beyond the limits of education, being a structural problem.

Keywords: integrated vocational education; early school leavers; secondary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização dos IFs no Brasil	60
Figura 2 - Foto da externa da estrutura física do IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC.....	67
Figura 3 - Foto do novo bloco predial, inaugurado em 2017	68
Figura 4 - Estrutura organizacional administrativa do IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC	70
Figura 5 - Informações Acadêmicas	89
Figura 6 - Percentual de estudantes em situação de trabalho infantil, no período de 2016 a 2019 e 2022.....	109
Figura 7 - Foto de estudantes apresentando trabalhos à comunidade externa, na Femi.....	131
Figura 8 - Folder da SNCT, divulgado no perfil do Instagram do IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC	132
Figura 9 - Trabalho com os egressos dos CTIs	134
Figura 10 - Foto do IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC na rede social, divulgando o desempenho dos egressos	134
Figura 11 - Itens alterados no PPC do CTI em Alimentos, do IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC.	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Linha do tempo da expansão dos IFs e <i>campi</i>	47
Gráfico 2 - Distribuição das matrículas em EPT de nível médio, por dependência administrativa – Brasil – 2013-2021.....	62
Gráfico 3 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida no EM das pessoas de 14 a 29 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça (%).....	86
Gráfico 4 - Titulação acadêmica dos sujeitos entrevistados.....	105
Gráfico 5 - Taxa de insucesso (reprovação + abandono) por série/ano – Brasil 2021.....	110
Gráfico 6 - Motivos que levaram os estudantes a deixar o curso e a Instituição.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Amostra do número de matrículas na educação profissional.....	49
Quadro 2 - Taxa de evasão no ensino médio na esfera nacional - Censo Escolar 2015.....	49
Quadro 3 - UCs do núcleo da Educação Profissional, do CTI em Mecânica.....	75
Quadro 4 - UCs do núcleo da Educação Profissional, do CTI em Informática.....	76
Quadro 5 - UCs do núcleo da Educação Profissional, do CTI em Alimentos.....	77
Quadro 6 - Unidades Curriculares com foco em gestão e empreendedorismo	78
Quadro 7 - Registros do abandono em um Curso Técnico Subsequente, no IFSC	90
Quadro 8 - Quadro de trabalhos selecionados pela aproximação temática	91
Quadro 9 - Estudantes atendidos pelo edital PAEVs - Auxílio Permanência, em 2021	96
Quadro 10 - Quantidade de respondentes do Registro de Reunião Diagnóstica - Evadido/Retido, por série e ano.....	106
Quadro 11 - Situação das matrículas, registrada na PNP	113
Quadro 12 - Relatos de abandono escolar na pandemia de covid-19.....	117
Quadro 13 - Renda Familiar per capita (RFP) dos estudantes do IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC	122
Quadro 14 - Alternativas de escolha para as respostas dos estudantes que abandonaram o curso.....	124
Quadro 15 - Ações de permanência e êxito realizadas no IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAI	Associação dos Municípios do Alto Irani
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Centro Acadêmico
CAI	Coordenadoria de Ações Inclusivas
CAPE	Comissão de Acesso, Permanência e Êxito
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONIF	Conselho Nacional Das Instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CTs	Cursos Técnicos
CTI	Curso Técnico Integrado
CTIMec	Curso Técnico Integrado em Mecânica
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituição de Ensino
IFC	Instituto Federal Catarinense

IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEAD	Núcleo de Educação à Distância
NEM	Novo Ensino Médio
PAEVS	Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Contínua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Plano de Permanência e Êxito
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PSS	Política de Segurança Sanitária
RFP	Renda Familiar <i>per capita</i>
RIMEPES	Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SM	Salário-Mínimo
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
TCU	Tribunal de Contas da União
UCs	Unidades Curriculares
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	29
1.1	Dualismo escolar e a educação profissional e tecnológica no Brasil.....	29
1.1.1	O ensino médio: do Império à Primeira República.....	32
1.1.2	Considerando período de Vargas até a Constituição de 1988.....	36
1.1.3	A educação profissional nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Vana Rousseff	41
1.2	O novo ensino médio e a educação profissional	50
2	O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM SANTA CATARINA	59
2.1	A educação profissional e tecnológica da rede federal	59
2.1.1	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina <i>Campus</i> Xanxerê - SC	64
2.2	A proposta formativa do IFSC	70
3	ABANDONO ESCOLAR E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NO IFSC	80
3.1	Conceituação sobre abandono escolar	81
3.2	Abandono escolar no IFSC.....	88
3.3	As políticas de combate ao abandono escolar: as ações do IFSC	93
4	O ABANDONO ESCOLAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO IFSC <i>CAMPUS</i> XANXERÊ - SC.	99
4.1	A educação profissional nos documentos institucionais e os desafios diante do abandono e da permanência	101
4.1.2	Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	104
4.1.2.1	<i>Servidores entrevistados</i>	<i>104</i>
4.1.2.2	<i>Dos estudantes participantes</i>	<i>106</i>
4.2	O abandono escolar nos cursos integrados do IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC..	108
4.2.1	Falta de identificação com o curso e questões didático-pedagógicas	112
4.2.2	Dificuldades de aprendizagem	118
4.2.3	Necessidade de trabalhar e dificuldades financeiras	120
4.2.4	Mudança de cidade.....	125
4.2.5	Politecnia e protagonismo	126
4.3	Abandono no IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC: ações e políticas de enfrentamento.....	130

CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	164
Anexo A - Registro de reunião diagnóstica - Evadido/Retido.....	164
Anexo B – Parecer CEP	166

INTRODUÇÃO

Desde a gestão do presidente Nilo Peçanha, um breve período entre 14 de junho de 1909 e 15 de novembro de 1910, que promoveu a inserção das primeiras Escolas de Artífices na esfera federal, até a atual expansão da Rede Federal de Educação, a trajetória da educação profissional no Brasil passou por notáveis transformações ao longo de sua história, incluindo alterações nas denominações e objetivos pedagógicos, bem como o aumento considerável na sua oferta. A atual Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFEPC) abrange um total de 678 unidades, distribuídas entre as 27 unidades federativas do país. Evoluindo de uma Instituição que inicialmente admitia apenas estudantes do sexo masculino, destacou-se ao adotar uma concepção inclusiva na educação profissional, científica e tecnológica.

O processo de expansão, ocorrido nas últimas décadas, a transformou em uma rede de instituições amplamente difundida, alcançando diversas comunidades, como ribeirinhos, quilombolas, indígenas, populações rurais, urbanas e periféricas. Com isso, deixou de ser uma instituição à margem do direito à educação, tornando-se uma rede pluralista, composta por vários *campi*, o que, por sua vez, adiciona uma complexidade à gestão e à perspectiva curricular, abrangendo desde a formação de jovens e adultos até a pós-graduação *stricto sensu*.

Como política pública, a criação dos Institutos Federais (IFs) de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008a), pode ser considerada um importante marco na história da Educação Profissional (EP) brasileira. Esse feito permitiu a expansão da Rede Federal e a oferta de EP de forma a atingir localidades distantes, no interior, e em todas as regiões do país. Efetivamente, o que ocorreu foi a interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abrangendo cidades que nunca tiveram a pretensão de ter um *Campus* de uma instituição federal. Reconhecemos que a ampliação e a descentralização da Rede Federal resultaram de uma decisão política acertada, baseada na compreensão de que, para o crescimento do país, é preciso levar em conta o desenvolvimento de suas regiões interioranas.

A importância quantitativa da expansão pode ser constatada ao considerar que, no período de 1909 a 2002, distribuíram-se 140 escolas técnicas no país em 120 municípios. No entanto, no período inicial da expansão, entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação (MEC) implantou 214 novas escolas em conformidade com o plano de expansão¹, ampliando o número

¹ O MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), criou no final de 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. O objetivo foi ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica iniciou quando o governo federal revogou, por meio da Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005, a

de unidades de ensino para 354 e o número de municípios atendidos para 321. Entre 2011 e 2014, foram mais 208 novas unidades, totalizando 562 escolas técnicas instaladas e 512 municípios atendidos até aquela data. Por fim, em 2019, o número de unidades em todo o país registrou 661 escolas distribuídas em 587 municípios. Esse avanço representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo superior ao previsto nas três fases da expansão, conforme o plano de expansão, que projetava 400 novas unidades (Brasil, [20--]).

No estado de Santa Catarina, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) conta atualmente com 22 *campi* inseridos em todas as suas regiões, dotados de autonomia administrativa e oferta própria de cursos, com base nas necessidades locais (IFSC, 2022). Cada *campus* conta com oferta própria de cursos, de acordo com os arranjos produtivos da região. Por exemplo, no IFSC *Campus* Xanxerê - SC, há oferta de três Cursos Técnicos Integrados (CTIs), com duração de três anos e um programa de ingresso anual em que são disponibilizadas 40 vagas por turma, ou seja, um total de 120 vagas, no total dos três CTIs. É oportuno destacar que, além desses, o *Campus* oferta outros cursos em outros níveis de ensino, fazendo jus à sua presença na região.

Por meio das divulgações no *site* oficial e nas redes sociais do *campus*, é possível constatar que, em 2022, aproximadamente 90 jovens concluíram os cursos de CTIs e receberam o certificado de conclusão de Curso Técnico. Esse número de certificações pode servir como um indicador do número anual de pessoas certificadas nas instituições federais que oferecem EPT.

Mesmo diante do reconhecimento da importância dos IFs na formação das juventudes² catarinenses, observamos a necessidade de discutir o problema do abandono escolar, que afeta o Ensino Médio (EM) de modo geral no Brasil. Esse fenômeno se apresenta sob várias faces, conforme apresentado no decorrer deste texto, com a apresentação das pesquisas já realizadas por especialistas da área, perpassando todas as modalidades de ensino, incluindo a EPT dos IFs em todos os níveis, desde os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Médio, graduação e pós-graduação.

proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 jul. 2023.

² Utilizamos o termo juventudes por entender que se trata de uma categoria histórico-social, caracterizada por sua heterogeneidade, ou seja, não há uma única juventude, mas juventudes perpassadas por diferenças e desigualdades, tais como as de classe, de gênero, de etnia, entre outras (Groppo, 2010).

A decisão de trabalhar essa temática partiu de minha atuação como servidora³ efetiva da Instituição. Em razão do cargo que ocupo, Técnica em Assuntos Educacionais, desde 2017, no setor de Coordenação Pedagógica do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, algumas demandas são inerentes à função, sendo uma delas a investigação dos possíveis problemas que podem atingir a vida particular ou o cotidiano escolar dos estudantes, comprometendo o aprendizado, como a falta de motivação para os estudos e a inclinação ao abandono escolar.

Assim sendo, esta pesquisa se justifica pela incidência do abandono escolar nos CTIs. No Brasil, diversos estudos tratam do abandono escolar, porém, até o ano de 2013, não eram comuns investigações nos Cursos Técnicos (CTs), objeto central deste estudo, conforme apontam Figueiredo e Salles (2017):

Ao contrário do que ocorre nos níveis fundamental e médio, o ensino técnico não conta com uma quantidade expressiva de estudos sobre evasão, o que dificulta tanto a construção de um referencial teórico sólido quanto o levantamento de indicadores a serem utilizados nas pesquisas empíricas (Dore; Lüscher, 2011; Machado; Moreira, 2012; Sales; Castro; Dore, 2013) (Figueiredo; Salles, 2017 p. 360).

No entanto, a partir da emissão do Relatório de Auditoria⁴ do Tribunal de Contas da União (TCU), publicado por meio do Acórdão n.º 506, de 13 de março de 2013 (Brasil, 2013), realizada nos IFs, houve um aumento no número de trabalhos acadêmicos em torno do tema, em razão da designação de responsabilidades que o relatório endereçou às instituições de ensino. Esse aspecto foi discutido no segundo capítulo desta discussão, a fim de contemplar os fatores pertinentes.

Com o intuito de nos atualizarmos sobre as produções recentes e entendermos a perspectiva de outros pesquisadores, realizamos uma sondagem do estado de conhecimento (Morosini, 2015) nas publicações relacionadas ao tema. As fontes principais da pesquisa foram periódicos científicos educacionais eletrônicos dos repositórios de teses e de dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com relação às pesquisas que tratam do abandono escolar no Brasil, encontramos um número significativo de estudos sobre o tema nesses repositórios,

³ Optou-se pelo registro em primeira pessoa do singular para relatar fatos relacionados à pesquisadora; no demais casos, optou-se pela escrita em primeira pessoa do plural.

⁴ O TCU identificou, em uma auditoria realizada em 2012, problemas de retenção e evasão nos IFs. Como resposta a essas questões, o MEC desenvolveu, em 2014, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, servindo como um guia fundamental para que cada instituição pudesse elaborar estratégias próprias atender ao disposto no relatório do TCU.

no entanto, a maioria tem como foco o abandono no EM e no Ensino Superior (ES), e um número reduzido de pesquisas relacionadas diretamente aos CTs e EP.

A coleta de dados inicial ocorreu em 2022; efetuamos um trabalho de buscas com os seguintes descritores: ‘evasão’, ‘abandono’, ‘exclusão’ e ‘permanência e êxito escolar’. O recorte temporal foi delimitado de ‘2018 a 2021’, período que corresponde aos últimos cinco anos de produção acadêmica. O filtro aplicado nas pesquisas delimitou a área de busca como “cursos na área da educação”, com o propósito de selecionar estudos que abordassem esse tema e pudessem contribuir com este, atualizando o uso dos conceitos pertinentes ao debate. Além disso, o objetivo foi identificar os principais teóricos que se dedicam ao tema, a fim de embasar esta pesquisa com os resultados de seus estudos, possibilitando a compreensão dos desafios e das oportunidades como perspectivas de investigação tanto presentes quanto futuras.

Dentre os trabalhos localizados, o maior número foi encontrado na Plataforma Sucupira, que é um repositório da CAPES⁵, com número 1.065 resultados (selecioneando todos os campos de busca), divididos entre 155 teses e 851 dissertações. As publicações foram previamente selecionadas e agrupadas por descritores (‘evasão’, ‘abandono’, ‘exclusão’ e ‘permanência e êxito escolar’) e disponibilizadas em pastas de arquivos em *desktop computer* e no *google drive*, a fim de utilizá-las para a leitura dos resumos ou de partes do texto com relevância para subsidiar esta pesquisa.

Realizando esse trabalho, constatamos que as publicações no Brasil se distribuem por todo o território nacional e compartilham alguns elementos em comum: a utilização de informações oriundas de sistemas de coleta de dados, como o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o uso de dados dos sistemas das instituições-alvo da pesquisa; atividades de pesquisas com os trabalhadores da educação nas instituições; pesquisas com questionários diretos com os sujeitos que abandonaram a escola; e outros aspectos.

A partir da pesquisa nos repositórios, constatamos que há uma sinalização para que seja considerado o termo ‘permanência’ ou ‘abandono’ escolar para caracterizar as condições estudantis de continuidade nos estudos ou saída da Instituição de Ensino (IE), respectivamente, como é possível perceber na tese desenvolvida por Zanin (2019), que analisou os fatores que motivam a ‘permanência’ dos estudantes na instituição até a conclusão do curso, assim como os fatores que levam ao ‘abandono’ dos cursos. A autora faz os seguintes destaques em suas constatações:

⁵ Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>

[...] mais do que apontar motivadores do abandono, faz-se fundamental compreender a relação estabelecida entre a multiplicidade de fatores que o envolvem, bem como sua relação com a função social da educação e a que sociedade ela serve, ou seja, observar o abandono escolar e sua relação com as múltiplas questões que determinam e são determinantes na educação (Zanin, 2019, p. 103).

Ao adotar o termo 'abandono', a pesquisadora alinha-se a outros da área, como Silva e Batista (2022) e Correggio (2021), os quais enfatizam que esse termo implica ampliar as responsabilidades para além dos estudantes. Isso significa que todos os envolvidos com o ensino (a instituição escolar o governo e a sociedade) compartilham a responsabilidade de prevenir que o estudante se veja obrigado a interromper seus estudos. Se considerado em seu significado dicionarizado, o verbete 'abandono' remete ao sinônimo de 'sem cuidados', de acordo com o Dicionário Michaelis⁶.

Diante desses argumentos, neste trabalho, optamos pelo termo 'abandono', dada a compreensão de que melhor contempla o que nos propomos a discutir, no entanto, sem se limitar a dialogar com outros termos, tais como exclusão, fracasso, evasão e permanência escolar, que são descritores encontrados nos trabalhos de pesquisadores que os utilizam para definir/refletir o mesmo fenômeno, aquilo que afasta o estudante da instituição e do curso que pretendia realizar, como podemos ver em trabalhos de pesquisadores como Dore e Lüscher (2011), Patto (2022), Figueiredo e Salles (2017), Fritsch (2017) e Zanin (2019), que trouxeram importantes discussões sobre o tema. Nessa perspectiva, optamos por manter a escrita com os termos exclusão, fracasso, evasão e permanência escolar, quando emitidos pelos autores referenciados neste trabalho.

Esta pesquisa pode somar-se aos estudos que vêm sendo realizados sobre a expansão da EPT, contribuindo com reflexões que dão um retorno ao IFSC para, coletivamente, se pensar e planejar estratégias de enfrentamento ao abandono escolar. Respaldamos essa percepção nas afirmações de Frigotto (2018), para quem

A interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um ganho extraordinário (Frigotto, 2018, p. 14).

⁶ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/abandono/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

Vale reforçar que, como profissional do quadro efetivo permanente dos servidores ativos do executivo federal, subordinado ao MEC, percebo a relevância deste estudo quanto à possibilidade de suscitar reflexões no âmbito escolar sobre o trabalho desenvolvido com o público-alvo da Instituição, além de problematizar qual tem sido o papel do IFSC *Campus Xanxerê - SC* no processo de implementação de uma educação de qualidade e de uma formação profissional e cidadã dos estudantes. Ademais, pode ampliar a compreensão dos elementos que contribuem para o fortalecimento das políticas de permanência para os estudantes nos CTIs, oferecendo informações relevantes para subsidiar análises mais contextualizadas referentes ao tema.

Diante do exposto, entendemos a necessidade de analisar os principais fatores do abandono escolar, dos CTIs de nível médio, do IFSC *Campus Xanxerê - SC*. Assim, estas perguntas guiaram o estudo: Quais as características dos jovens que abandonam os cursos? Quais cursos apresentam maior índice de abandono? Quais medidas são organizadas pela Instituição para atenuar o processo de abandono?

A partir dessas questões norteadoras, objetivo geral consistiu em analisar o abandono escolar nos CTIs de nível médio, do IFSC *Campus Xanxerê - SC*. Os objetivos específicos, por sua vez, foram:

- Descrever a constituição dos IFs de Educação em Santa Catarina, a sua proposta formativa e os dados relativos ao abandono escolar;
- Analisar os principais fatores do abandono escolar nas turmas dos CTIs, no IFSC *Campus Xanxerê - SC*;
- Apontar as principais medidas adotadas pelos gestores no combate ao abandono escolar no IFSC *Campus Xanxerê - SC*.

Como percurso teórico-metodológico para a pesquisa, adotamos o método do materialismo histórico-dialético, que trata a realidade social a partir da sua materialidade, afastando-se de perspectivas idealistas. Entendemos que fazer uma abordagem dialética é perceber que os fatores interagem entre si e com o todo, tendo a realidade como fonte de verdade que pode fornecer categorias de análise como a totalidade, a mediação e a contradição. De acordo com Kosik (1976), “[...] é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1976, p. 32).

Nesse sentido, dizemos que é possível realizar a compreensão do abandono escolar, buscando evidenciar os principais fatores desse fenômeno nas turmas dos CTIs do IFSC *Campus Xanxerê - SC*, e as medidas adotadas pelos gestores no combate ao abandono escolar, sem desconsiderar a totalidade social na qual esse fenômeno se manifesta, ou seja, a materialidade social capitalista e suas contradições.

Partindo desse pressuposto, entendemos que falar de EP implica compreender a relação entre trabalho e educação, a partir das condições históricas estabelecidas. Nessa perspectiva, o materialismo histórico-dialético propõe uma abordagem fundamentada na realidade e na historicidade específica do objeto em questão. Isso ocorre por meio de uma investigação embasada teoricamente, que permite a observação, a análise e a interação com o objeto, articulando-se a teoria e a prática em um movimento de pensamento que transita do abstrato para o concreto, mediado pelo empírico. É importante destacar que esse processo não é realizado de maneira fragmentada ou descontínua, mas sim intrinsecamente vinculado às relações presentes no campo investigado. De acordo com Netto (2011),

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto (Netto, 2011, p. 22).

Marx (1985) explica que os fatos representam a realidade concreta, aquilo que o ser humano transforma por meio do seu trabalho. A opinião, o pensamento e a subjetividade, por si só, não têm o poder de alterar a realidade, mas é a ação do ser humano, na condição classe, que pode alterar a realidade. Pensando a realidade histórica da educação no Brasil, observamos conflitos de interesses e desigualdades de classe ao longo da sua trajetória. O método do materialismo histórico-dialético nos possibilita compreender como a EP se constituiu em uma sociedade extremamente desigual, bem como evidenciar as tensões deste processo.

Para a realização da abordagem, optamos por uma pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso, que, de acordo com Yin (2010), é um método que facilita a exposição dos resultados. Godoy (1995) pontua que “[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21). Para o mesmo autor, “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a

criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 21). Neste estudo, trata-se do abandono escolar, nos CTIs no IFSC *Campus* Xanxerê - SC.

Para viabilizar esta pesquisa, concentramo-nos nas seguintes etapas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. No primeiro momento, a partir da análise de obras dedicadas ao estudo da EPT por meio de artigos, dissertações, teses e livros. A revisão bibliográfica proporciona o conhecimento das teorias e das pesquisas já consolidadas, conferindo direcionamento e solidez a este estudo.

A pesquisa documental refere-se à análise de documentos (internos e externos à Instituição) que contribuam para entendermos os limites e os alcances de atuação dessa Instituição como política pública de acesso ao ensino gratuito e de qualidade aos diversos públicos. Segundo Gil (2010), a pesquisa documental é utilizada frequentemente nas ciências sociais e se utiliza de dados já existentes. Como parte do conjunto de documentos para a análise nesta pesquisa, destacamos: o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Mecânica (PPC/CTIMec), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Estratégico de Permanência e Êxito (PEPE), a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008), questionários previamente respondidos por estudantes que se evadiram de cursos ou abandonaram a escola entre 2018 e 2022 e outros documentos que se alinham com as necessidades de discussão nesta investigação.

A escolha por analisar o PPC do CTIMec deu-se em virtude de esse ter sido o último CTI de nível médio a ser implantado no IFSC *Campus* Xanxerê - SC. No entanto, destacamos que a diferença entre os PPCs dos três CTIs nesse *campus* está relacionada apenas às unidades curriculares da área técnica. Para a área de ensino propedêutico, os mesmos componentes curriculares, bem como todos os PPCs têm todas as outras características, o que gera a expectativa de obter respostas idênticas para os três cursos no que se refere aos elementos para a interpretação dos fatos e às condições relativas aos objetivos desta pesquisa.

O questionário respondido previamente por estudantes que abandonaram os cursos ou deixaram o IFSC (Anexo A) foi elaborado no *Google Forms*, pelo setor da Coordenação Pedagógica do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, sendo denominado de *Registro de Reunião Diagnóstica - Evadido/Retido* (RRD). Esse instrumento abrange perguntas abertas e fechadas relacionadas aos possíveis motivos pelos quais os estudantes optam por deixar o curso e a Instituição. É o próprio setor que envia o questionário aos alunos quando eles solicitam transferência para outra escola ou durante a busca ativa que realiza para monitorar a frequência

escolar. Os estudantes expressam o abandono escolar ao serem contatados por telefone, presencialmente ou de forma *on-line*, por meio do RRD.

No terceiro momento, a pesquisa de campo foi conduzida com a técnica de coleta de dados no formato de entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir da escolha intencional dos participantes, por se saber previamente onde e com quem seria possível obter informações para este estudo (Moreira; Caleffe, 2006). No grupo de entrevistados, foram selecionados seis gestores, incluindo o diretor geral, o chefe de ensino, os coordenadores de cursos e a coordenadora do setor de coordenação pedagógica, e ainda, a assistente social e a pedagoga do IFSC *Campus Xanxerê - SC*.

A decisão de abranger o setor de coordenação pedagógica veio devido ao contato direto que os seus servidores têm com os estudantes e pelo trabalho que realizam para conter o abandono escolar. As entrevistas com os coordenadores de curso tornam-se importantes pela proximidade com o processo escolar completo que eles têm no desempenho da função. O mesmo grau de importância e de contribuição tem a entrevista com a direção e com o chefe de ensino, pesquisa e extensão, cujas funções são democraticamente eleitas e envolvem alinhar com seus pares todas as ações de ingresso, de permanência e de êxito dos estudantes; logo, tais profissionais podem relatar as possíveis ações implementadas.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, fizemos uma breve retomada histórica referente às políticas de implantação da EPT no Brasil, de forma a demonstrar aspectos da dualidade na formação escolar e seu destaque como educação para as classes populares, por vezes, não sendo reconhecida como ciência pelo caráter utilitarista que lhe foi delegado. Nesse sentido, trazemos os debates educacionais presente nas lutas históricas dos educadores e trabalhadores por melhorias na educação pública, enfatizando-se a busca por uma educação com base na politecnia e na omnilateralidade em detrimento a educação profissional atrelada exclusivamente à lógica do mercado. Nesse capítulo, valemo-nos das contribuições de Cunha (2000), de Machado (1982), de Frigotto, Ramos e Ciavatta (2010), de Zanin (2019), de Patto (2022), dentre outros pesquisadores da área.

No segundo capítulo, apresentamos uma caracterização geral do IFSC, com destaque para o *Campus Xanxerê - SC*, além de conceituarmos a proposta formativa dessa Instituição. Para este estudo, levamos em conta que essa IE tem características alinhadas à oferta de EPT em uma proposta de formação integral. A partir dessa concepção de ensino, diferencia-se na oferta de cursos para o EM, especialmente, CTIs cujos fundamentos de sua criação entendem a

necessidade de enfrentamento à hegemonia neoliberal e a superação da divisão ensino médio/educação profissional, almejando o avanço na construção de uma educação unitária.

No terceiro capítulo, conceituamos o abandono escolar, algumas características do abandono no IFSC e, ainda, as políticas dessa Instituição para seu enfrentamento. Para realizar essas discussões, consultamos as bases legais que norteiam o trabalho da Instituição, como a lei de criação dos IFs, Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008a), o Documento Orientador da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do MEC (Brasil, 2014), o PDI da Instituição, o PEPE (IFSC, 2018a) e as políticas que têm sido oferecidas pela Instituição para contribuir com a permanência e o êxito dos estudantes. A fim de apreendermos a realidade nacional dos números e os fatores da não conclusão do ensino básico por parcela da população brasileira, consultamos os dados dos relatórios da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2016/2022.

Como subsídio teórico do terceiro capítulo, recorreremos a documentos institucionais e a pesquisadores como Dore, Sales e Castro (2014), Saviani (2011), Pacheco (2012), Araújo (2019), Ciavatta (2014), Kuenzer (2000) e Zanin (2019). Com essa base teórica, buscamos apresentar a materialidade sobre o contexto em que ocorre a oferta dos CTIs e seus desafios quanto à gestão de ações internas da Instituição que visem à permanência e ao êxito dos estudantes.

No quarto capítulo, analisamos os dados coletados tanto nos documentos institucionais do IFSC quanto nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os servidores. Primeiramente, apresentamos as conclusões obtidas a partir da análise dos questionários aplicados aos jovens que interromperam a sua trajetória educacional no IFSC *Campus* Xanxerê - SC entre 2018 e 2021, juntamente com a análise das entrevistas realizadas com os servidores. Salientamos que, a fim de cumprir com o rigor metodológico e com os requisitos das Resoluções n.º 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012a) e n.º 510, de 3 de fevereiro de 2016 (Brasil, 2016a), promulgadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Francisco Beltrão - PR, sendo aprovada sob o número do parecer: 6.194.476 (Anexo B).

A partir da análise desses dados, buscamos compreender as razões subjacentes às justificativas de abandono apresentadas pelos estudantes. Posteriormente, refletimos acerca das contribuições provenientes da equipe pedagógica, dos coordenadores dos cursos e da direção geral do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, obtidas por meio das entrevistas realizadas. Essa

articulação dos instrumentos foi importante para identificar algumas das principais medidas implementadas pelo IFSC *Campus Xanxerê* - SC para diminuir os índices de abandono escolar.

Nas considerações finais, respondemos à problemática central da pesquisa, com a sistematização de ideias e resultados, assim como são sugeridos novos debates e sequência de estudos relacionados ao EM e a EPT, especialmente na Rede Federal e no IFSC.

Enfatizamos que esta pesquisa não tem um caráter conclusivo; dada a relevância da temática para a Educação Básica e para os IFs, apresenta-se como uma possibilidade de reflexão envolvendo o objeto de estudo.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Escrever sobre Ensino Médio Integrado (EMI) requer uma discussão contextualizada dessa modalidade de ensino e da educação como um todo. Neste capítulo, conceituamos a EP no EMI e a relacionamos ao dualismo escolar presente na sociedade de classes. Em seguida, destacamos como, na história do EM brasileiro, o dualismo esteve presente, de modo a vincular a formação técnica profissional como destinada a uma classe social que não deveria acessar o Ensino Superior.

Para este trabalho, optamos por tratar a EPT a partir do debate proposto por Frigotto (2007), que a defende como possibilidade para “[...] uma educação que não se reduza ao adestramento pragmático do mercado [...]” (Frigotto, 2007, p. 1135), mas que propicie uma educação politécnica pautada na formação omnilateral.

A EPT vem buscando alternativas de se contrapor à diferenciação de um ensino para as elites e outro para a classe trabalhadora, por isso, é interposta por discussões entre a inclusão das classes populares na escola e a criação de políticas públicas de educação. Como parte do *corpus* da EPT, a educação integrada ao EM ganhou espaço nos debates sobre ensino democrático por estar pautada na oferta de um ensino expressivo em conteúdos com importância intelectual, na base comum de cultura geral, bem como no ensino de atividade profissional, sendo ambos aliados, conforme defendem Ciavatta e Ramos (2011).

Assim sendo, nas seções a seguir, apresentamos alguns aspectos históricos da EP no Brasil, demonstrando como esse tipo de ensino se configurou ao longo do tempo e o seu percurso em relação às classes populares. A EP, desde as suas origens, foi marcada por um caráter dualista, em que se destinava uma formação prática para as classes trabalhadoras e uma formação mais intelectualizada para as classes dominantes. Essa característica reflete as disparidades sociais e políticas que influenciaram a maneira como o acesso à educação foi desenhado e como as oportunidades de inserção foram oferecidas. Além disso, destacamos as políticas públicas implementadas ao longo dos anos, para ampliar o acesso e garantir a manutenção dessa modalidade de ensino, ainda que enfrentando grandes desafios estruturais.

1.1 Dualismo escolar e a educação profissional e tecnológica no Brasil

Para compreender a dualidade educacional, entendemos que é necessário conhecer, mesmo que brevemente, a história da educação profissional no Brasil. Recorremos a Marx (1978) para afirmar que o Brasil vivencia o sistema capitalista, pressupondo a divisão da nação

em duas classes sociais divergentes: de um lado, os donos dos meios de produção; de outro, a grande maioria da população que vende a sua força de trabalho para poder suprir as suas necessidades básicas, ou seja, uma luta que se dá entre burguesia e proletariado. Esse quadro social se apresenta também nos ambientes escolares em algumas dimensões, por exemplo, as diferenças no currículo, nas instalações físicas, na remuneração dos docentes e em outras situações. Ainda de acordo com Marx (1978), a possibilidade de uma nação distanciar-se desse conflito seria com a instauração de um regime político socialista.

Na sociedade capitalista, a educação não é a mesma para todos, mas expressão da dualidade estrutural, existindo caminhos diferenciados de escolarização para as classes dominantes, formando-se as elites, e para as classes dominadas, formando-se o proletariado. De acordo com Campello (2009),

Nessa concepção está implícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam [...] Essa visão que separa educação geral, propedêutica da educação específica e profissionalizante, reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho (Campello, 2009, p. 2).

Petit (1994), por sua vez, indica elementos históricos que nos ajudam a perceber o dualismo em um período de transição antes da Revolução Francesa:

A partir do Antigo Regime, a escola se subdivide em instituições que correspondem aproximadamente às “classes” sociais: escolas elementares de caridade, colégios, academias. [...]. As academias e os colégios da nobreza acrescentam ao humanismo livresco uma cultura distinta, cujo eixo são as artes cavalheirescas, a arte das relações mundanas; é uma cultura aberta às disciplinas científicas e modernas, impregnada do culto à honra, de genealogia e de heráldica, isto é, de veneração explícita pela distinção social, pelo que separa o nobre do burguês, mesmo daquele mais rico. Eis algo que diverge nitidamente do humanismo piedoso e laborioso, da retórica latina, da “civilidade” elementar e da prolongada negação das disciplinas científicas a que se limita a cultura própria aos colégios da pequena, média e alta burguesia. Estas instituições se distinguem por sua vez das escolas elementares de caridade, primeiro degrau de um novo curso de língua “vulgar” que se forma à margem do humanismo clássico. Estas novas instituições veiculam o que podemos chamar de uma cultura de dependência, que se resume ao alfabeto, ao qual se somam intenções político-religiosas de domesticação do povo (Petit, 1994, p. 201).

Nesse sentido, a dualidade escolar é conceituada pelo autor como a divisão do ensino na escola formal, com ofertas diferenciadas para classes populares e para classes dominantes, com a intenção de manter as gerações subsequentes nas mesmas posições sociais das quais são

oriundas. Petitat (1994) afirma que, a partir do surgimento da Revolução Industrial, houve a necessidade de mão de obra qualificada para a indústria, o que resultou em dois modelos de escolas: um de formação geral e outro de formação profissional, sendo o último aquela que contemplaria melhor à necessidade dos novos postos de trabalho. Para ocupar novas posições laborais, menos desenvoltura reflexiva da escrita seria exigida para os trabalhos em oficinas, destinados às classes trabalhadoras, pois, os ofícios intelectuais eram alcançados pelos filhos dos donos do capital. No entendimento de Ciavatta (2005),

No Brasil, o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado (Ciavatta, 2005, p. 4).

A autora destaca que, no Brasil, a dualidade vem arraigada em decorrência da sua constituição histórica como sociedade de classes, o que a torna uma nação desigual (Ciavatta, 2005). Tais características sociais suscitam condições nas quais a educação segue o modelo de estrutura e se torna o reflexo da sociedade. Frigotto (2005) reforça as afirmações acerca da estrutura em que a área da educação e do trabalho se encontram assentadas no Brasil:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (Frigotto, 2005, p. 31).

É, portanto, a partir do dualismo estrutural que se assentou a história da EP no Brasil. De acordo com Ciavatta (2005), antes do século XIX, não existiam evidências de esforços organizados ou regulamentação na área da EPT, como a que conhecemos atualmente. Naquele período, predominava a ênfase na educação propedêutica destinada às classes privilegiadas, visando principalmente à sua preparação para assumir papéis de liderança.

É fundamental examinar, ainda que de forma sucinta, como a sociedade de classes perpetua a disparidade educacional. Araújo (2019) entende

[...] a dualidade educacional como fenômeno social decorrente da dualidade estrutural, própria de uma sociedade dividida em classes e tendo, no capitalismo, duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade (Araújo, 2019, p. 13).

Desde a Revolução Industrial, como observa Saviani (2007), a escola sofre a pressão social da burguesia, que tensiona uma educação direcionada para elite e outra para os trabalhadores, em consonância com a origem social de cada um a fim de reproduzir o *status quo*. A dualidade educacional, desse modo, se relaciona com a sociedade dividida em classes e corresponde ao seu processo de reprodução, considerando-se o papel dos sistemas escolares.

Com base nessas breves reflexões, destacamos como o dualismo tem historicamente permeado a educação brasileira, pois, ao longo dos anos, o sistema educacional passou por diversas mudanças, refletindo os contextos políticos, sociais e econômicos de cada período histórico.

1.1.1 O ensino médio: do Império à Primeira República

Em sua crítica ao sistema educacional brasileiro, Cunha (2000) destaca que, desde as primeiras escolas no Brasil, a dualidade da oferta estava demarcada. O que determinava o tipo de escola que os sujeitos frequentariam era a sua condição social:

No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido (Cunha, 2000, p. 91).

Durante o século XIX, à medida que o Brasil testemunhava o surgimento de um processo de industrialização incipiente, era preciso repensar a formação e a busca de trabalhadores, adequados às demandas de uma indústria emergente, distinta daquela que predominava na agricultura. As demandas eram de trabalhadores para carpintaria, sapataria, tornearia e outros setores emergentes. A elite não se sujeitaria a esses trabalhos manuais devido ao que representavam em todos os outros países, dos quais eram provenientes os burgueses e as suas famílias originais; trabalhos relegados às pessoas sem nenhuma outra opção de sustento,

ou seja, sujeitos extremamente pobres. No Brasil, essas atividades eram desenvolvidas por escravos, com os quais a elite não queria se assemelhar (Lima Filho, 2002).

Durante esse período, a indústria emergente começou a estabelecer escolas dentro de suas próprias instalações, conhecidas como *escolas de artes*. Eram entidades privadas que ofereciam formação gratuita em ofícios para crianças pobres e órfãs, visando a lhes garantir empregos no futuro próximo. Diferentemente de uma educação voltada para a formação do indivíduo como cidadão, a EP, sob uma perspectiva assistencialista, caracterizava-se pela redução do tempo de educação formal (Saviani, 1997).

O apanhado histórico elaborado por Machado (1982) nos faz lembrar que, no desenho inicial da EP, os objetivos mais importantes se delinearam em razão do desenvolvimento do processo produtivo, que teve início com a chegada da família real portuguesa e com a ascensão da nobreza. De acordo com a autora, o cenário era o de naturalização da ideia de que os mais abastados poderiam receber uma formação escolar de nível básico, permitindo-lhes o acesso ao Ensino Superior sem qualquer entrave, enquanto aos mais pobres era ofertada uma formação que acelerava o seu ingresso no mercado de trabalho. Diante desse quadro de diferenças, estudiosos como Machado (1982), Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Kuenzer (2005) e Ramos (2007) identificam esse fenômeno como a dualidade estrutural na educação.

A Constituição de 1891, que poderia ter suprido as necessidades de investimento em educação pelo poder público, reforçou o sistema de dualidade do ensino. De acordo com Romanelli (1986), as escolas continuaram organizadas do mesmo modo como já se apresentavam anteriormente: de um lado, as escolas secundárias acadêmicas e as escolas superiores para a educação das classes dominantes; de outro, a educação popular para o proletariado, que se resumia em ensino primário e profissionalizante, ocorrida durante todo o Império. Consequentemente, a classe média, que não queria se aproximar à classe baixa, não aderiu ao ensino profissionalizante e via na educação de escolas superiores um instrumento de ascensão social.

Nesse início histórico da EP no Brasil, o que se registra é a ausência da atuação do Estado; a iniciativa privada acolheu essa modalidade de formação e, sob uma caracterização filantrópica, a desenvolveu conforme seu interesse. Essa condição propiciou a possibilidade de formação com diferenças nas características do ensino em que a educação para o trabalho direcionava para as profissões de menor valorização remuneratória, como descreve Cunha (2000): “instruções primárias, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes: escultura e desenho; música vocal e instrumental) [...]” (Cunha, 2000, p. 91).

De acordo com esse autor, a criação do Colégio das Fábricas não foi registrada historicamente como o início da EP no Brasil, mas poderia ter sido pelas suas características, condições de criação e ideologia, assim como pela constatação de como se deu o surgimento das subsequentes Casas de Educandos Artífices, entre 1840 e 1856, e, posteriormente, o Asilo dos Meninos Desvalidos⁷, em 1875, criado no Rio de Janeiro, com características similares e mesmas convicções e princípios filosóficos, sociais e políticos (Cunha, 2000). É importante lembrar que, nesse período da história, o Brasil avançou no modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização. Diante desses fatores, o que ocorreu com a EP foi a implantação de uma educação compulsória, arranjada para fins de atender à demanda dos novos fluxos capitalistas.

Os Liceus, como eram denominadas as instituições de aprendizes, tinham a intenção de criar e gerir escolas de aprendizagem das artes e dos ofícios. Segundo Saviani (2011), estavam voltadas “[...] para a formação profissional abrangendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas, sendo que a duração do curso seria de três anos” (Saviani, 2011, p. 125). Dessa forma, constituiu-se um ensino destinado àqueles que não possuíam bens e capital financeiro, enquanto as escolas de ensino propedêutico, que ofertavam um currículo com possibilidade de acesso para o Ensino Superior, eram destinadas aos que pertenciam as famílias abastadas. Considerando esses fatos, concordamos com Cunha (2000) que “[...] não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha” (Cunha, 2000, p. 90).

Em 1906, realizou-se ‘Congresso de Instrução’, que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto da União e dos Estados, adotando-se essa modalidade de educação pela esfera pública (Brasil, 2016b). Essa foi uma das tratativas que marcam a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, no século XX, permeado por avanços tecnológicos, com mudanças

⁷ Essas casas tinham uma ideologia higienista, conforme salienta Braga: “Ao longo da segunda metade do século XIX, a criança desvalida tornou-se objeto de atenção de diversos saberes, objeto de novas legislações e alvo de instituições criadas especificamente para este público, caso do Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894). Em meio a um projeto civilizacional do Império, no Asilo meninos órfãos ou enviados pelos pais ou responsáveis em estado de pobreza recebiam educação primária e aprendiam ofícios, para que se tornassem cidadãos úteis ao país” (Braga, 2013, p. 1). Já os Liceus tinham uma proposta mais voltada para a formação profissional, conforme explica Saviani (2011). As semelhanças entre ambos estão no caráter em que foram concebidos, sendo uma escola destinada a educar os “desfavorecidos da fortuna”, filhos de escravos, imigrantes, para que pudessem render mão de obra à indústria que despontava no Brasil, correspondendo às expectativas da burguesia. Outra semelhança entre os Liceus e os Asilos era a de que o trabalho derivado das “aulas” dos aprendizes revertia-se em mercadoria para manter a própria instituição, pois não havia investimento ou auxílio do governo para sua gestão e manutenção.

notáveis na área da educação, surgindo a EPT como base para o desenvolvimento econômico do país (Ciavatta, 2005).

A partir de um traçado da linha do tempo da educação brasileira, constatamos as dificuldades que a moldaram. A predominância de uma “[...] mentalidade voltada para as carreiras liberais e intelectuais, a política e a administração [...]” (Azevedo, 1996, p. 626) resultou no ensino técnico-profissional sendo relegado a um papel secundário. Enquanto o peso das tarefas braçais foi inicialmente atribuído aos indígenas e aos escravizados, a educação promovida pelos jesuítas contribuiu para uma mentalidade que desvalorizava o aprendizado de habilidades práticas. Essa visão permeou a história desde os tempos da colonização até quase o advento da República.

No entanto, a antiga ideia de destinar esse tipo de ensino à população carente persistiu mesmo após o estabelecimento da República. Quando Nilo Peçanha, em 1909, instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices, por meio Decreto n.º 7.566/1909⁸, ele as designou para os “deserdados da fortuna”. A criação dessa rede de escolas é vista por Ciavatta (2011) como uma expressão histórica da “[...] questão social evidenciada pela falta de assistência aos trabalhadores e seus filhos, e pela ausência de uma política eficaz de educação primária” (Ciavatta, 2011, p. 176).

A EPT passou a ser ofertada pelo governo federal, inicialmente, em 1909, a partir da emissão do Decreto das Escolas de Aprendizes Artífices, de acordo com afirmações de Kunze (2015):

Cabe frisar, ainda, que com tais funções socioeconômicas, socioculturais e políticas, a instalação dessa rede escolar foi o marco inicial do processo de escolarização do ensino profissional no regime republicano e significou a efetivação da primeira política nacional dessa modalidade de ensino do mesmo regime de governo (Kunze, 2015, p. 23).

O processo de intensificação da urbanização e da industrialização no Brasil a partir dos anos de 1920 levou a um maior debate sobre os rumos da educação no país, como atesta o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Esse período foi marcado por intensos conflitos políticos, como o movimento dos tenentistas contra a república oligárquica. Após as eleições presidenciais de 1930, com a vitória de Júlio Prestes, ocorreu a chamada Revolução de

⁸ Nilo Peçanha assinou o Decreto n.º 7.566/1909 e criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, modificando a preocupação assistencialista para a preparação de operários, instalando 19 delas no Brasil. Esse foi um passo significativo para a EP, atendendo às necessidades da indústria e da agricultura nas décadas de 1930 e 1940. Elas seriam mantidas pelo governo federal, por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, pois ainda não havia o Ministério da Educação.

1930 que depôs Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito, Júlio Prestes. Getúlio Vargas foi empossado como governo provisório, porém, permaneceu no poder por 15 anos. Nessa gestão, ocorreu a regulamentação do ensino profissional no país e, como pontuamos adiante, mesmo com a Constituição de 1988, manteve a marca do dualismo estrutural ainda presente na atual educação brasileira.

1.1.2 Considerando período de Vargas até a Constituição de 1988

A regulamentação do ensino profissional pelo governo federal ocorreu no governo de Getúlio Vargas, em 1942. A Constituição de 1937 estabeleceu que o ensino vocacional e o pré-vocacional se tornariam uma responsabilidade do Estado, realizados em colaboração com empresas e seus respectivos sindicatos. Isso resultou na elaboração das Leis Orgânicas do Ensino Profissional e na criação de entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), assim como levou à transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais.

Conforme argumenta Romanelli (1986), no contexto da história da educação, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1934 sinalizou para o início da trajetória da nação brasileira em direção à busca pelos direitos de escolarização para todos, instigados pelas conquistas derivadas das lutas dos integrantes do movimento renovador. O movimento, composto por intelectuais e educadores, resultou em um documento denominado “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932): o compromisso com uma vida educada” (Romanelli, 1986, p.151), que defendia uma educação laica, a obrigatoriedade do ensino e a descentralização do sistema educacional, entre outras reivindicações visando a inseri-las na CF de 1934.

Dadas as condições da época, é possível considerar a garantia do aporte financeiro do governo para a educação, a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, e o princípio da liberdade de ensino, respeitando a diversidade de ideias e crenças, foram grandes conquistas que fizeram parte da CF de 1934. Apesar disso, muitas lutas dos movimentos sociais persistiram até a emissão da CF de 1988, ainda vigente, marcadas por importantes pautas, por exemplo, a igualdade de gênero⁹, a gratuidade do ensino

⁹A menos de 100 anos, no Brasil, as mulheres não tinham o mesmo direito que os homens de frequentar a escola. Romanelli (1986), em seu livro *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, descreve que uma das conquistas importantes da primeira CF, em 1934, foi “[...] o direito de ambos os sexos às mesmas oportunidades devendo a

básico obrigatório garantida pelo Estado e, pela primeira vez, faz-se alusão à obrigatoriedade da Educação Básica.

O avanço significativo, em 1934, não foi suficiente para sanar tantas demandas da área da educação, tampouco, alinhou a obrigatoriedade do ensino às condições de oferta da escola pública. De acordo com Romanelli (1986), “A Constituição não se refere a um plano de expansão das escolas, mas sim a um plano de limitação de matrículas, prova que, por parte do Governo, se cuidou de conter a expansão do ensino em limites estreitos” (Romanelli, 1986, p. 153). Uma outra Constituição, a de 1937, manteve os principais avanços destacados na anterior, porém, acenou para o ensino profissional como primordial para acolher as classes populares na escola.

Ainda de acordo com a autora, esse aceno “[...] denunciava bem a ideologia do Governo, em sua política educacional, favorável a um sistema de discriminação social” (Romanelli, 1986, p. 152). Entre avanços e retrocessos, a educação foi pauta de muitas lutas desde a Revolução de 1930. Nesses debates, a EP emergiu como um ponto central, sendo associada a um sistema dualista que perpetua disparidades estruturais e educacionais, especialmente com relação às classes menos privilegiadas, conforme retrata a história com a Reforma Capanema, um dos exemplos do sistema mencionado.

Em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, a Reforma Capanema reforçou a dualidade educacional presente na educação brasileira. Por meio das chamadas Leis Orgânicas¹⁰, constituiu ramos de ensino: “[...] de um lado o ensino secundário, propedêutico, para a formação de intelectuais; de outro, os ramos técnicos (agrícola, industrial, comercial e normal) para a formação de trabalhadores instrumentais” (Campello, 2009, p. 4). Destacamos que somente aos egressos do propedêutico havia garantia do direito de acesso aos cursos superiores; àqueles oriundos dos CTs, esse direito era negado. Foi nesse período que se constituiu o Sistema S, voltado à formação técnica. Conforme explicam Lopes, Bortoloto e Almeida (2016):

Esse ensino paralelo, representado pelo Sistema S, foi criado pelo Estado para manter um sistema de adequação da força de trabalho à nova exigência do capital. O discurso que o justificou se pautava na ineficiência do Estado em prover a formação para o trabalho. Instituições sociais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de

ação pedagógica obedecer as diferenças pedagógicas de ordem geral e não às de ordem sexual. A educação põe em pé de igualdade, quanto à qualidade da educação, os educandos de ambos os sexos” (Romanelli, 1986, p. 148).

¹⁰ O Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial, sendo o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (Brasil, 1942).

Aprendizagem Comercial (Senac) são resultantes dessa lógica (Lopes; Bortoloto; Almeida, 2016, p. 558).

O aprofundamento da relação entre Estado e economia foi marcado pelo governo de Juscelino Kubitschek, no curto período entre 1956 e 1961. Esse período ficou conhecido pelo surgimento da indústria automobilística nacional, sendo propostos altos investimentos. O plano de Metas do Governo previu nesses cinco anos investimentos maciços nas áreas de infraestrutura para a produção de energia, destinando-se 73% do valor total ao setor de transportes. Além disso, foi a primeira vez que o setor de educação foi contemplado com 3,4% do total de investimentos previstos, cujo objetivo era a formação de profissionais para as metas de desenvolvimento industrial do país. Diante disso, verificamos o caráter utilitarista para o qual a educação era designada.

Em 1961, a promulgação da Lei n.º 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), colocou fim à impossibilidade legal de ingresso no Ensino Superior daqueles que cursavam o ensino técnico, estabelecendo “[...] a equivalência entre o ensino secundário, atual ensino médio, e o ensino técnico, para fins de prosseguimento dos estudos” (Campello, 2009, p. 4). Entretanto, é importante considerarmos a advertência feita por Lopes, Bortolotto e Almeida (2016):

Contudo, ao mesmo tempo em que a legislação dava bases para as classes populares, advindas da formação profissional, ingressarem no curso superior, ela intensificava a necessidade da oferta de educação profissional, reforçando o discurso hegemônico que colocava a educação como necessária para atender as demandas do processo produtivo (Lopes; Bortolotto; Almeida, 2016, p. 559).

No contexto do regime militar, com a ascensão da industrialização no país, a perspectiva tecnicista passou a orientar as políticas públicas para o EM brasileiro. Com isso, o ensino profissional atingiu seu ápice na década de 1970, quando a Lei n.º 5.692/1971, determinou que todo o ensino médio deveria ter um caráter profissionalizante. A Lei n.º 5.692/1971 é situada durante o auge da ditadura civil-militar no Brasil (Cunha, 2014). É interpretada pelos teóricos da história da educação como uma legislação de reforma do ensino. O discurso da ditadura se sustentou muito na ideia de que estava trazendo para o Brasil um milagre econômico. Esse milagre econômico estava envolvido com a industrialização do país; logo, para sustentar esse milagre econômico, era preciso mais sujeitos formados, uma mão de obra formada especificamente no trabalho na indústria. Esse fato é o que Cunha (2014) considera como o

“[...] fracasso da ditadura no campo educacional: a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau” (Cunha, 2014, p. 914).

Quando falamos em Ditadura Militar no Brasil, referimo-nos aos 21 anos de vigência de um regime militar ditatorial que teve início em 1964, com a tomada do governo pelos militares, por meio da destituição do então presidente João Goulart, e teve fim em 1985, quando houve a reabertura política. De acordo com Netto (2014), durante esse período, o chefe do Poder Executivo era escolhido via eleição indireta. Foi um dos momentos políticos mais tensos da história brasileira e ficou marcado pela falta de liberdade, pelo uso de tortura contra os opositores políticos e pela prática de terrorismo de Estado.

Nessa época, as escolas da Rede Federal receberam investimentos que possibilitaram aprimorar seus laboratórios e oficinas, colocando-as em condições mais favoráveis em comparação com as instituições públicas estaduais e privadas. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), isso permitiu que oferecessem um tipo de ensino distinto, especialmente com relação às escolas particulares, que continuavam priorizando o ensino propedêutico para atender às classes sociais mais privilegiadas.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), criados em substituição às Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais (surgiram em substituição àquelas escolas implantadas em 1909), pela Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978¹¹, se diferenciam de outras instituições de ensino estaduais, municipais ou da rede privada de oferta de EM profissional. Permeados por contradições, entre avanços e retrocessos dentro de um processo dialético, os CEFETs obtiveram uma nova configuração institucional consolidada com a promulgação da Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008a), que estabeleceu a RFEPCT, acentuando ainda mais as características que os distinguiam das outras ofertas de ensino do mesmo nível. Assim, passaram a atuar com mais autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, sob a vinculação do governo federal.

Na Rede Federal, com a obrigatoriedade do ensino profissional presente na Lei n.º 5.692/71, como afirma Garcia (1995), houve uma mudança no público atendido nas instituições de educação profissional do país, visto que as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs passaram a ser umas das poucas escolas públicas que, dada a sua natureza e investimento que nelas se fazia, ofereciam ensino de qualidade. Pelo seu caráter meritocrático, por meio de provas de seleção, o público em busca do EMI passou por uma mudança de perfil. Começou uma

¹¹ As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em CEFETS pela Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978.

“elitização” no público dos ensinos técnicos federais. A busca não era pela educação profissional, mas sim pela educação “forte, gratuita e de qualidade” para aprovação nos vestibulares.

Na sequência, em nova decisão, a Lei n.º 7.044/1982, suprimiu a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, restabeleceu a modalidade de educação geral para o EM na educação pública, à época denominado 2º Grau. Referente a esse período, Silva (2010) menciona que uma das características que mais se acentua é a expansão urbana no Brasil, porém, o horizonte educacional não acompanhou as mudanças, tornando-se “atrasado e ineficaz”.

No final dos anos de 1970, acentuou-se o período de embate pela reabertura política do país, que adentrou nos anos 1980 com a luta pelas Diretas Já, seguida da promulgação da CF de 1988, elaborada em um período de intensos movimentos populares que almejavam inclusão e descentralização.

Durante o regime militar (1964-1985), a educação sofreu com a censura, com a falta de investimento e com uma abordagem tecnicista que priorizava a formação de mão de obra em detrimento de uma educação cidadã. Movimentos estudantis, sindicatos de professores e intelectuais progressistas desempenharam um papel fundamental na resistência, organizando manifestações, greves e produzindo debates e textos que denunciavam a educação precarizada oferecida às classes populares, exigindo uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Essas mobilizações foram essenciais para pressionar pela inclusão de direitos educacionais na Carta Magna, resultando em um marco histórico que garantiu a educação como um direito social e dever do Estado.

A CF de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, estabeleceu artigos que garantem a educação como um direito fundamental, reforçando a responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado. O art. 205 afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Além disso, o art. 206 determina princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e a gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988, art. 206). Em complemento, o art. 208 detalha que o Estado se compromete com a nação nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;¹²

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988, art. 208).

Dessa forma, a CF de 1988 consagra a educação como um direito essencial, cuja promoção e garantia são compromissos conjuntos do poder público e da sociedade, constituindo-se um avanço na promoção do bem-estar social. Ao enfatizar a educação como um direito social e dever do Estado, a Constituição de 1988 abriu caminho para a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996a), cuja elaboração foi precedida de intenso debate na sociedade, inclusive sobre o EM e profissionalizante, abordado adiante neste trabalho.

1.1.3 A educação profissional nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Vana Rousseff

Com a retomada da democracia nas instituições, no final da década de 1980, juntamente com as transformações no mundo do trabalho e a formulação de uma nova LDBEN, deram início na sociedade discussões sobre a necessidade de uma formação educacional ampliada, que integrasse aspectos políticos e estivesse direcionada para a cidadania. Nas instituições federais de ensino, houve um movimento significativo para reformular o currículo, visando a implementar uma abordagem unificada da educação tecnológica que pudesse integrar ensino e trabalho, superando a dicotomia entre cultura e profissão.

¹² Desde a sua publicação, o art. 208 sofreu algumas alterações, com as Emendas Constitucionais n.º 14, de 1996, n.º 53, de 2006, e n.º 59, de 2009.

Os anos de 1990 marcam, no Brasil, a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para presidente, sendo eleito em dois mandatos consecutivos (1994-1997 e 1998-2002). Com FHC, houve o avanço das políticas neoliberais¹³ no país, contribuindo para sua adequação às mudanças nas relações econômicas e de trabalho em curso no mundo. Privatizações, redução do papel do Estado, reformas retirando direitos dos trabalhadores, parcerias público-privada e entre outros foram a tônica desse período.

Nesse contexto, encaminharam-se os debates e, por fim, foi aprovada a LDBEM em 1996. Com relação ao EM, estavam em jogo projetos diferentes. Conforme salientam Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), um apresentado por educadores progressistas e apoiado por movimentos de trabalhadores, com uma proposta democrática socialista e que vinha sendo discutido desde a década de 1980, com a proposição do EM com base na politécnica, portanto, que pudesse contribuir para romper com o dualismo presente nessa etapa de ensino. Essa proposta estava no Substitutivo Jorge Hage, apresentado antes da aprovação da LDBEN, mas que acabou sendo vencido em prol de interesses de grupos privados, sendo a politécnica substituída pela polivalência, em uma adequação do EM e profissional às exigências do capitalismo flexível.

Entendida como um ponto de referência regulamentar da educação escolar, a LDBEN não exerceu influência apenas nesse campo, mas também suscitou o interesses e reflexões em diversas outras áreas, incluindo as que se ocupam das dinâmicas laborais. Dada a sua natureza intrínseca à atividade humana e às interações sociais, a educação e o trabalho emergem como dimensões inseparáveis, cuja interconexão é histórica, moldando-se ao longo do tempo em consonância com as mudanças econômicas, políticas e sociais.

Demo (1997) posiciona-se pontuando que a LDBEN atual, mesmo que tenha possibilitado incontestáveis avanços, preserva “ranços” com relação aos atrasos existentes na educação. O sociólogo sugere que as dificuldades enfrentadas no sistema de educação pública, incluindo questões como a baixa remuneração dos professores, devido à falta de qualidade na educação para uma parte significativa da população, decorrem da ausência de uma diretriz oficial sobre as mudanças propostas pela LDBEN. Isso possibilita inserções do setor privado e

¹³ O neoliberalismo advoga em prol do indivíduo e do livre mercado como entidades máximas, ao mesmo tempo, enfraquece a ideia do Estado como provedor de direitos, atribuindo a ele qualidades ligadas à inoperância e à incompetência em administrar recursos. Assim, as reformas educativas, em diferentes países, passam a ter um denominador comum: “[...] o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais” (Saviani, 2010, p. 438).

a sua expressiva representação nas decisões legislativas, resultando em um processo de exclusão no âmbito educacional, bem como em outros aspectos sociais.

Na LDBEN, a EPT encontra-se disposta em um capítulo separado da Educação Básica. No texto, há discurso de intervenção social que se apresenta como instrumento para possibilitar a inclusão social e a democratização dos bens sociais, ou seja, a educação. Sobre o aspecto da abrangência, a EP é considerada uma modalidade educacional que perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades, estando vinculada aos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, de EPT de Nível Médio e de EPT de graduação e de pós-graduação (Brasil, 1996a). Dessa forma, abriram-se brechas para a formação de trabalhadores, por meio de cursos sem vínculo com os níveis de ensino.

O Decreto n.º 2.208/1997 consubstanciou essa flexibilização presente na LDBEN, alterando as características do EM e retomando o modelo de ensino vigente em governos anteriores. Para a EP, estabeleceu-se um currículo específico e separado do EM, propondo que a formação técnica se daria de forma concomitante; o estudante poderia cursá-lo paralelamente ao EM ou na forma subsequente, após a conclusão do EM. Isso não estava de acordo com a necessidade de ruptura entre a Educação básica e a Educação Técnica, tanto que se tornou pauta de movimentos e lutas da sociedade e dos trabalhadores da educação.

Entre os anseios dos educadores, que participaram dos movimentos, estava uma educação pública que garantisse o ensino em sua universalidade de conhecimentos, humanístico e omnilateral. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010),

O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores, não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta burguesia em que vivemos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010, p. 27).

De acordo com esses autores, os educadores progressistas defendiam que o EM, da rede de educação pública, possibilitasse uma formação geral, ampla e, ao mesmo tempo, integrada ao ensino profissional, porém, as suas reivindicações não foram contempladas. Essa fato levou à intensificação dos debates novamente em 2002, com a eleição Lula para presidente, declaradamente simpatizante com as causas da educação.

O novo governo, por sua vez, portava uma bandeira democrática e dizia-se favorável às melhorias na área da educação, inclusive à necessidade de uma formação baseada no ensino

politécnico, que culminaria na superação do tecnicismo presente na EP brasileira. Em substituição ao contestado Decreto n.º 2.208/1997, o governo Lula publicou o Decreto n.º 5.154/2004. Pautado em muitas lutas, esse decreto reintroduziu a possibilidade de uma articulação completa entre o EM e a EP, por meio da oferta de Ensino Técnico Integrado ao EM, significando uma conquista para a educação da classe trabalhadora, mesmo em meio a contradições. Conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010),

Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010, p. 27).

O argumento central do Decreto n.º 5.154/2004 é baseado na LDBEN, que, em seu art.39, defende a ideia de que a EP, quando integrada de maneira adequada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, contribui para o contínuo desenvolvimento de habilidades necessárias para uma vida produtiva. Dessa forma, torna-se claro que a integração da EP com os processos produtivos, a geração de conhecimento e o avanço científico-tecnológico é primordial e deve ser considerada como um princípio orientador.

Todavia, é importante considerar que o referido decreto, no entanto, preservou as opções anteriores que haviam sido reforçadas e expandidas pelo Decreto n.º 2.208/1997, as quais refletiam a dualidade estrutural histórica da educação brasileira, como as ofertas de cursos de formação técnica inicial e continuada, de forma concomitante ao EM e com a possibilidade da parceria público-privada. Destacamos, nessa direção, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁴, instituído em 2011 pela presidenta Dilma Rousseff, mas reelaborado na administração de Michel Temer, em 2016. O então presidente lançou uma nova versão do PRONATEC, com um programa educativo bastante abrangente denominado Médio Tec, no qual o estudante cursa o EM na escola pública regular e, no contraturno, realiza um curso técnico em outra instituição, credenciada ao governo para essa finalidade¹⁵.

¹⁴ A Lei n.º 12.513/2011, que institui o PRONATEC, previu a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos técnicos e formação inicial e continuada, em instituições privadas e públicas.

¹⁵ Em 2017, avaliando o cenário que o novo governo levantava sobre as mudanças na educação, o professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Dante Moura, avaliou que, entre o PRONATEC e o Médio Tec, a diferença é que seria fortalecido ainda mais o incentivo financeiro ao ‘financiamento privado da oferta pública de educação’, ou seja, investimentos que relegam a educação aos empresários, alicerçando o compromisso com o mercado de trabalho. No entanto, o que se espera para um país que precisa elevar o nível educacional e cultural da sua nação é um governo que se comprometa a criar condições

A EPT é uma modalidade educacional prevista pela LDBEN. Os arts. 40, 41 e 42 discorrem sobre a construção de itinerários formativos, tipos de curso, regras para as instituições e outros aspectos que integram as condições de oferta dessa modalidade de ensino. Em decorrência disso, a Resolução n.º17, de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EPT de Nível Médio. Em seu art. 8º, lemos:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas *articulada integrada* na mesma instituição de ensino, ou *articulada concomitante* em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada. (Brasil, 2012b, p. 38).

Pontuamos que a LDBEN (estando presente na resolução) abriu brechas para a oferta flexibilizada da EPT, com oferta de cursos paliativos e aligeirados. Isso foi reforçado com o Decreto n.º 2.208/1997, que contribuiu por enfraquecer a perspectiva de integração prevista no art. 39¹⁶, da LDBEN, que enfatiza: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996a, art. 39).

Por sua vez, o Decreto n.º 5.154/2004 não rompeu totalmente com a dualidade e se manteve permitindo a oferta da EP na sua forma concomitante e subsequente. Todavia, ao permitir a integração do EM ao profissional, abriu-se o caminho para integração entre trabalho, ciência e tecnologia, como previsto no art. 39 da LDBEN, cuja redação foi defendida por intelectuais que se posicionam a favor da educação politécnica¹⁷, como os professores Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos, por estar alinhada à referência do conceito do *trabalho como princípio educativo* de Gramsci (2000). A partir desse conceito, Saviani (2003) defende a educação politécnica como uma educação que não separa o ser humano de suas atividades laborais:

Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do

favoráveis para a educação pública suprir essa demanda e não o oposto disso. Sugerimos a leitura completa da reportagem sobre o Médio Tec, disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/mediotec-a-mesma-qualificacao-para-a-mesma-classe-social>.

¹⁶ O art. 39 da LDBEN teve a redação original alterada pela Lei n.º 11.741, de 2008 (Brasil, 2008b).

¹⁷ Saviani (2003) resume o conceito de politécnia da seguinte forma: “[...] politécnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140).

exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (Saviani, 2003, p. 138).

Trabalhando com a mesma base teórica, Ciavatta (2005) destaca a relevância da educação integrada, alinhando-a aos objetivos do trabalho como princípio educativo, com a seguinte inferência:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2005, p. 3).

O significado do trabalho adquiriu uma complexidade polissêmica. Diferentemente da conotação inerentemente prejudicial ao ser humano, como evidenciado pela categoria semântica de “tripalium” (tortura) nos primórdios da civilização ocidental, o trabalho agora se apresenta de maneira mais abrangente (Ciavatta, 2005). Portanto, essa é a defesa para que a EPT tenha o trabalho como um princípio educacional, integrando-o como condição essencial para o ensino no currículo integrado com o objetivo de formar profissionais preparados para o mundo do trabalho, reconhecendo-os como agentes participativos nas decisões que afetam suas vidas.

Ainda que pese a permanência da possibilidade de ofertas aligeiradas de EP, não podemos negar a importância do Decreto n.º 5.154/2004 para alavancar o EMI, fato que se deu pela expansão da Rede Federal de EP e pela oferta dessa modalidade de ensino. A partir da aprovação desse decreto, foram retomadas as discussões para uma oferta de EP dentro do contexto de um projeto nacional de desenvolvimento, que culminou em um marco histórico importante, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008a), que criou os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia e, a partir dos antigos CEFETs, das Escolas Técnicas e das Escolas Agrotécnicas Federais, deu-se origem à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ao CEFET Celso Chukow da Fonseca - RJ, às Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II.

Apesar de ter sido desenvolvida, inicialmente, como instrumento de política pública para os ‘desvalidos’, a Rede Federal tornou-se uma importante estrutura de ensino para que as

pessoas pudessem acessar de forma gratuita às conquistas científicas e tecnológicas. Houve um crescimento significativo de unidades de ensino nas regiões Norte, Nordeste e Sul. No Norte, foram dois novos IFs de Educação Ciência e Tecnologia, contudo, já havia 24 *campi* em 2002 e passou a contar com 56, em 2014, um aumento de 133%. O Nordeste registrou um aumento de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs), de 12 para 18 instituições, além de uma ampliação de 200% nos *campi*, de 30 para 90, em 2014. Para a região Sul, os números foram mais expressivos de novos IFESs: de 6 para 11 instituições, elevando-se 83%, entre 2002 até 2014. Ainda que o número de *campi* inaugurados tenha sido menor que nas outras duas regiões, passou de 46 em 2002 para 63 em 2014, representando 117%, dados expostos no Gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Linha do tempo da expansão dos IFs e *campi*



Fonte: Brasil (2010a).

O resultado da expansão e da interiorização das IFs de EPT foi significativo e de grande repercussão. Partiu, em 2006, de um total de 144 unidades e alcançou, em 2018, o número de 659 unidades em todo o país. Esse avanço representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo superior ao previsto nas três fases da implantação, conforme o plano de expansão, que projetava 400 novas unidades.

De acordo com a SETEC (Brasil, 2018a), a Rede Federal é constituída por:

- 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia,
- a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
- 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet),
- 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais,
- e, o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campi* (Brasil, 2018a).

A partir do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), aprovado em 2023 pelo governo Lula, serão implantados 100 novos *campi* de IFs de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil (Brasil, 2024a). Atualmente, existem 685 unidades da RFEPCT no país, da qual fazem parte os IFs. Com as novas unidades, o montante chegará a 785.

A criação dos IFs de Educação, Ciência e Tecnologia se destaca em números pela presença em todas as unidades federativas do território nacional, assim como se diferencia das instituições de ensino profissional de outras esferas públicas e privadas, como instituições de ensino na educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino. Além do ensino verticalizado, outro destaque reside no alinhamento dos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão com as necessidades dos arranjos produtivos locais e do mundo de trabalho, impulsionando o crescimento regional, fomentando oportunidades de emprego para os egressos (IFSC, 2020).

A interiorização dessas instituições se tornou uma realidade, o que ajudou no aumento de vagas e de cursos em oferta de EP, garantindo mais oportunidades à população dessas localidades onde não havia opção de cursos em instituições públicas. Além disso, essa interiorização contribuiu para o desenvolvimento das regiões, tanto no aspecto social e cultural quanto econômico.

Ao consultarmos os dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo INEP, constatamos que o número de matrículas para os cursos dessa modalidade, na Rede Federal, teve seu número duplicado, conforme pode ser verificado no Quadro 1, no recorte de um período de seis anos:

Quadro 1 - Amostra do número de matrículas na educação profissional

Evolução do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014					
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2008	132.732	322.362	36.120	451.703	942.917
2010	179.433	418.157	32.265	548.685	1.178.540
2012	224.892	505.714	31.056	636.531	1.398.193
2014	249.604	536.678	40.927	957.194	1.784.403
Nota: Inclui matrículas da educação integrada ao ensino médio					

Fonte: Brasil (2015).

O mesmo Censo Escolar entre 2014 e 2015 revela indicadores sobre a taxa de evasão¹⁸ na esfera nacional, que, de acordo com o *site* do MEC (Brasil, 2017a), pela primeira vez, foram mapeados e divulgados os indicadores de fluxo escolar na Educação Básica, decorrentes do acompanhamento da trajetória dos estudantes, realizado pelo INEP. Para o EM, foram computados estes dados:

Quadro 2 - Taxa de evasão no ensino médio na esfera nacional - Censo Escolar 2015

Percentual de evasão no Ensino Médio por série		
1ª série	2ª série	3ª série
12,7 %	12,1 %	6,7 %

Fonte: Brasil (2015).

De acordo com Relatório do Censo 2015, os fatores que mais influenciaram esses números foram a migração e o rendimento escolar. Há um número expressivo de evadidos na primeira série, que não é muito distante do percentual evidenciado na segunda série. Esses dados têm relevância para o estudo proposto nesta pesquisa, pois, diante da condição de trabalhadores da educação em que nos encontramos, sabe-se que os órgãos de controle exigem esforço contínuo pelo sucesso no emprego das fontes orçamentárias, conforme apontado no relatório do TCU (Brasil, 2013).

De acordo com o estudo realizado por Gallindo (2018), com dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), com relação ao

¹⁸ Utilizamos o termo “evasão” reproduzindo o termo referenciado pelo site, porém, sem comprometer o sentido empregado em nosso texto.

número de matriculados, há um percentual de 35,26% de egressos sem êxito em todos os cursos da Rede Federal. Ao mesmo tempo, nos CTs concomitantes e subsequentes, o número de egressos sem êxito chega a 47% e 43%, respectivamente. Abordamos os dados do abandono da Rede Federal, especificamente do IFSC, objeto desta pesquisa, no segundo capítulo deste trabalho.

Embora esses dados apontem para uma preocupação no tocante às taxas de abandono, fica evidente o avanço da RFEPCT durante os governos petistas. Todavia, mudanças na lei relativa ao EM, a partir de 2016, trouxeram inquietações quanto aos rumos dessa etapa da escolarização no país, incluindo da EPT.

1.2 O novo ensino médio e a educação profissional

A EPT tem laços estreitos com o último nível da Educação Básica, denominado na atual LDB como EM. Com isso, todas as alterações legais direcionadas ao EM, em alguma medida, geram impactos na EPT. Embora as matrículas na EPT tenham dobrado em número e os demais eventos supracitados continuem presentes na realidade dessa modalidade educativa, até a data desta pesquisa, o EM enfrenta um novo desafio desde 2016, com a implementação da reforma do EM, promovida pela Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (Brasil, 2016c), posteriormente sancionada pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017b), e que ocorreu em um período de crise econômica e política, marcado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, fruto de um golpe jurídico-midiático-parlamentar, assumindo seu vice, Michel Temer. Dentre algumas das principais medidas adotadas por Temer, destacamos as destinadas à contenção dos gastos públicos, à reforma trabalhista e à reforma do EM.

No tocante à reforma do EM, destacamos que a mudança mais substancial foi a flexibilização do currículo, que passa ser constituído por uma formação geral básica e por uma formação flexível ofertada por meio dos itinerários formativos, sendo eles: Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Para Araújo (2019), a mudança na organização curricular substitui a diretriz principal que deveria ser considerada no EM: “[...] a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania” (Araújo, 2019, p. 59). Ao diminuir a carga horária de formação geral básica, o Novo Ensino Médio (NEM) flexibiliza o acesso ao conhecimento e esvazia o currículo

científico, tornando obrigatórias somente as disciplinas de Português e Matemática nos três anos do curso, enquanto o estudo da Língua Inglesa, Educação Física, Sociologia e Filosofia deixaram de ser obrigatórias como disciplinas, podendo seus conteúdos estarem diluídos em outras matérias.

Acompanhada dessa mudança curricular, diferentemente do que foi propagandeado pela mídia, a oferta dos itinerários formativos depende das estruturas das redes de ensino e não somente da escolha dos estudantes. Além dessa alteração, destacamos a possibilidade de que parte do EM seja realizado a distância (EaD), podendo ser em parceria com instituições privadas.

Para os itinerários de formação técnica e profissional, a contrarreforma permite a admissão como docentes “pessoas com notório saber”¹⁹ para ministrar conteúdos referentes à sua experiência profissional. Sobre a carga horária, pode ser realizada a validação a partir do reconhecimento de aprendizagens adquiridas pela experiência fora do ambiente escolar em cursos extraescolares, sejam eles realizados presencialmente ou a distância. Configura-se, conforme salienta Araújo (2019, p. 61), como um “[...] ‘vale tudo’ na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso, pode-se identificar esse como o ‘itinerário dos pobres’” (Araújo, 2019, p. 61).

Desse modo, os desafios que se apresentam para o EM com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão no centro de discussão de educadores que se preocupam com o futuro da Educação Básica, pois consideram que os impactos negativos são grandes. Por isso, teóricos da educação passaram a tratá-la pelo termo ‘contrarreforma’, por ser uma

[...] expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como razão da política pública (Ramos; Frigotto, 2016, p. 37).

¹⁹ Essa expressão encontra-se no art. 6º da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: “O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” (Brasil, 2017b, art. 6º). Entendemos que, para lecionar, é preciso, além do conhecimento técnico na área, ser imprescindível que o professor tenha os conhecimentos pedagógicos para formar cidadãos.

Nesse sentido, concordamos com Ramos e Frigotto (2016), levando em consideração que essa mudança no EM tem como fonte as políticas neoliberais e significa mais um ataque à educação, sendo que essa é permeada por um histórico de lutas dos educadores a fim de oferecer ensino de qualidade para o desenvolvimento pleno dos estudantes mais carentes. São milhões de estudantes²⁰, no Brasil, que dependem unicamente da escola pública para ter acesso ao conhecimento científico e desenvolver seus conhecimentos em artes, atividades de educação física e outras.

Para Martins e Santos (2021), a implantação da contrarreforma significa “[...] um projeto educacional tendo como pauta as necessidades de reformas curriculares para a educação e o Ensino Médio vinculadas aos interesses do mercado” (Martins; Santos, 2021, p. 6). Esse formato de currículo já foi experimentado em um passado recente, na década de 1990, período em que a formação por competências era o foco dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, a história mostra que essa experiência negligenciou o direito à educação integral dos sujeitos, sendo esse um fato que levou os defensores da educação pública a buscarem a implantação de outros modelos de oferta de educação. Por isso, entendemos que a nova legislação para o EM, por meio da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017b), é um retrocesso para os anos finais da Educação Básica.

O golpe jurídico-midiático-parlamentar²¹, em 2016, forçou a troca de governo e, conseqüentemente, afetou a comissão que liderava os estudos sobre as reformas educacionais (Ramos; Paranhos, 2022), resultando em um distanciamento do seu objetivo inicial e apontando para um retrocesso ao optar por currículos com base na Pedagogia das Competências, como se apresenta a BNCC.

Ajustada ao discurso da Lei n.º 13.415/2017, a BNCC (Brasil, 2018b) apresenta um conjunto de competências gerais e específicas para cada área/disciplina, como podemos conferir nas primeiras páginas do texto da Base:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de

²⁰ A imensa maioria não possui recursos financeiros para frequentar outros centros de ensino especializados (privados), ou então, estudam no período noturno e durante o dia precisam trabalhar, nesse caso, não restando tempo extra para cursos de língua estrangeira, curso de dança, música, esportes ou outros conhecimentos que possam complementar o currículo escolar e projetar o estudante para o bom desenvolvimento humano e cidadão. De acordo com o Censo Escolar, em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio (Censo [...], 2024).

²¹ Sobre o golpe jurídico-midiático-parlamentar, sugerimos a leitura do artigo completo de Ramos e Paranhos (2022).

dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 8).

Para a proposta apresentada na reforma do EM, pautada pela BNCC, basta que o estudante “saiba fazer, saiba ser”, ou seja, é preciso desenvolver habilidade de adaptação dos estudantes com o mundo que a eles é apresentado. No entanto, Ramos (2008) tece duras críticas à concepção de currículo por competência ao apontar que essa concepção “[...] manifesta-se como um novo tecnicismo educacional” (Ramos, 2008, p. 133). Conforme ponderam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), o currículo por competências não contempla as necessidades de uma educação integral e de qualidade. No excerto a seguir, os autores justificam essa afirmação:

[...] afirmar que alguém deve ser capaz de... não diz nada do conteúdo dessa capacidade. Conforme afirma Malglaive (op. cit.), permanece a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para ser capazes de fazer o que se pretende que eles façam. Se a cognição é uma ação do pensamento e a atividade é uma outra ação orientada pela primeira, são os saberes que permitem conhecer e reconhecer o objeto que se manipula ou as situações que se enfrentam. **Esses saberes são tanto os conhecimentos já construídos historicamente e que precisam ser apropriados pelos estudantes, quanto aqueles que, a partir dos primeiros e orientados metodologicamente, permitem a construção de novos conhecimentos** (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010, p.117, grifo nosso).

Todavia, não é esse o sentido de competências apresentado pela reforma do EM e pela BNCC, já que direcionam para uma formação por competências com foco no trabalho simples, considerando na formação do indivíduo o saber fazer²², isto é, uma formação instrumental, desconsiderando a importância dos conhecimentos científicos. Essa perspectiva afasta o indivíduo de uma formação integral e, conseqüentemente, distancia-o de relações críticas com o mundo. Para Ciavatta (2005),

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas de realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção

²² De acordo com Ramos (2009), a expressão ‘saber fazer’, está associada à Pedagogia das Competências, que se alinham ao mercado: “A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam” (Ramos, 2009, p. 1).

das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho (Ciavatta, 2005, p. 98).

A BNCC foi, de certa forma, imposta ao sistema de ensino no Brasil, dado o seu histórico de elaboração e de publicação. Esse fato, em um território nacional amplo e diverso, pode causar distorção quanto aos direitos constitucionais na oferta da educação, pois esse documento não contempla as disparidades culturais e sociais existentes no país. A formação para o trabalho é uma preocupação evidente na reforma do ensino e está presente na redação da BNCC. No entanto, não se trata de uma abordagem da categoria trabalho na visão ontológica; o que se observa são empresários agindo para que a educação, especialmente no EM, se torne um meio de aperfeiçoar a mão de obra necessária para o mercado de trabalho.

A opção de reforma educacional tem um caráter baseado em modelos já experimentados na década de 1990, com o Decreto n.º 2.208/1997, por isso, entendemos que pode ser considerada um retrocesso ao identificarmos que se trata de uma proposta destinada à adequação da oferta da educação com finalidade de atender ao mercado de trabalho (Ferreti; Silva, 2017). Ainda de acordo com os autores, o currículo da BNCC foi alinhado às exigências de organismos internacionais de avaliação de índices de desenvolvimento da educação, em consonância com os critérios de países desenvolvidos, nos quais as barreiras da desigualdade educacional são menores entre as classes.

Na visão de Ramos e Paranhos (2022), a justificativa para o direcionamento tomado para a reforma do EM e para elaboração da BNCC²³ era a necessidade de oferta de um ensino mais atraente para os jovens a fim de reduzir o abandono escolar nessa última etapa do ensino básico e, com isso, elevar a posição do Brasil nos rankings internacionais de educação, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Contudo, essa abordagem não considera os estudos de pesquisadores da área educacional no Brasil, como Dore, Sales e Castro (2014), Fritsch (2017), Zanin (2019) e outros que identificaram fatores de permanência e abandono escolar²⁴ que influenciam os jovens brasileiros na decisão de abandonar o EM antes da conclusão.

²³ No parágrafo de introdução da BNCC, lemos a justificativa sobre as intenções da reforma para o EM: “O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 461).

²⁴ No segundo capítulo deste texto, discutimos esse foco com base nos autores mencionados.

Skrowonski (2019) corrobora com esse entendimento e aponta que as modificações oriundas da Lei n.º 13.415/2017 atingiram de forma ampla o conjunto de legislações da educação, colaborando para o aprofundamento do dualismo educacional. Para autora,

[...] o que verificamos atualmente é um retrocesso à educação brasileira, especialmente à última etapa da educação básica, a partir da contrarreforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17. A mesma refuncionalizou o dualismo educacional, sendo que foi estabelecida de forma autoritária, rompendo com os principais documentos legais, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Educacionais (Skrowonski, 2019, p. 51).

Além disso, o EM, por ser frequentado em sua grande maioria por jovens, tem um histórico de disputas políticas. O jovem, como um ser social, uma vez que tenha acesso aos seus direitos, como a educação e o trabalho, pertence àquela parcela da população que pode adotar um comportamento de mudança contra o sistema hegemônico. O sistema hegemônico capitalista atua de diversas formas para manter o *status quo*, uma delas é o ataque ao direito das juventudes à educação. Sobre isso, Ferreti e Silva (2017) citam a reforma do EM como um exemplo:

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (Ferreti; Silva, 2017, p. 396).

No cenário atual do sistema capitalista que rege o país, “[...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental” (Ramos, 2002, p. 402). Nesse aspecto, a formação proposta pela reforma do EM e pela BNCC, diferentemente das ambições que a formação omnilateral projeta, direciona para a empregabilidade e para a formação do sujeito empreendedor de si mesmo, de acordo com a análise de Soares e Brittes (2024):

Conforme a ideologia neoliberal, deve ser dada ao cidadão a responsabilidade por seu próprio bem-estar social, tornando o indivíduo um empreendedor de si mesmo, tal visão auxilia na retirada de responsabilidades do Estado, que é justamente a fonte do poder dado ao mercado. Essa ideia de transformar o

cidadão em um empreendedor de si mesmo está por trás da Reforma do Ensino Médio, e também da formulação da nova BNCC (Soares; Brittes, 2024, p. 329).

O fato de grupos de empresários, tais como o Movimento Pela Base²⁵, se tornarem figuras importantes nas decisões sobre os rumos da educação está relacionado com as mudanças que, desde 1970, avançam sobre os setores de serviços que podem gerar lucros ao capital (Antunes, 2020). A Educação Básica, amparada constitucionalmente com um setor que está sob gestão do governo, se tornou um alvo do empresariado que luta pela terceirização. Para Dardot e Laval (2016), o discurso que o neoliberalismo propaga é o incentivo de flexibilização total das relações de trabalho, e, para os jovens, reproduz a narrativa da meritocracia, conforme prevê o texto da BNCC.

Nesse sentido, é possível perceber medidas tomadas pela política neoliberal, como a Reforma Trabalhista (Brasil, 2017c), aprovada para flexibilizar o mercado de trabalho e simplificar as relações entre trabalhadores e empregadores, com o argumento de que viabilizaria a geração de mais empregos, o que não se confirmou. Os reais motivos para o déficit de empregos estão relacionados a elementos econômicos e aos requisitos de qualificação que as vagas de trabalho passaram a exigir com os avanços das tecnologias de informação e comunicação (Antunes, 2018).

A última etapa da Educação Básica, portanto, tem sido alvo de disputa do mercado, o que era foco de oferta como educação pública pode ser uma fonte de controle social pela introdução de práticas pedagógicas que afetem o senso crítico dos estudantes. O Estado, que tem o dever constitucional de oferecer o ensino gratuito e de qualidade, se exime “sorratamente” de sua responsabilidade. Além disso, a desigualdade se acentua, pois aqueles com maior poder econômico poderão cursar os itinerários em escolas com melhor estrutura curricular.

A EP de nível médio, no que concerne aos aspectos legais, afora estar dentro do contexto da contrarreforma do EM, em um segundo momento, sofreu com a aprovação da Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023, que alterou a LDB. Criada para dispor sobre a EPT e articular a EPT de nível médio aos programas de aprendizagem profissional, a nova lei prevê, entre outros aspectos, dois enfoques que, e, nosso entendimento, podem gerar prejuízo ao estudante. O primeiro diz respeito à estrutura de oferta, apresentada no art. 4º, Inciso I: “[...] o aumento da

²⁵ O Movimento Pela Base se autodenomina como “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Trabalhamos [...], [20--]).

oferta de educação profissional e tecnológica em instituições públicas e privadas, consideradas as necessidades regionais” (Brasil, 2023a, art. 4º, Inciso I).

O possível prejuízo ao estudante, aqui identificado, decorre das condições de oferta, uma vez que a legislação permite que qualquer instituição tenha autorização para oferecer EP. Isso nos leva a entender que a formação pode ser oferecida por instituições que não estejam alinhadas com os objetivos da educação politécnica. Por outro lado, as instituições federais são fundadas em princípios educacionais que visam a acolher os estudantes e, apesar de enfrentarem contradições, buscam proporcionar uma educação integral e politécnica (Frigotto; Ramos; Ciavatta, 2005).

O segundo enfoque está relacionado com o art. 36-B, parágrafo 3º, da LDBEN, que passou a ter esta redação: “Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento” (Brasil, 2023a, art. 2º). Esse ponto de discussão se apresenta com um caráter mais didático-pedagógico e tem um impacto da substituição da sala de aula ou do laboratório de prática de ensino do conteúdo específico do curso técnico pela aprendizagem em serviço²⁶.

Sobre esse aspecto, Moura e Lima Filho (2017) esclarecem as perdas que essa reforma significa para a educação, especialmente no que afeta o EM:

A centralidade da reforma está na constituição de cinco itinerários formativos, sendo inclusive o mais divulgado como elemento de propaganda ideológica a flexibilidade do currículo e do protagonismo conferido aos estudantes pela possibilidade de escolha de um dos itinerários. No entanto, por trás desse argumento, reside a concepção mais regressiva da reforma, evidenciando-se o aligeiramento do EM pela redução curricular; a perda da concepção de EM como etapa final da EB, dado que a ideia de itinerários específicos é frontalmente contrária às concepções das DCNEM, que em seu artigo 14 preconizam que “o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 124).

No que se refere às concepções curriculares, epistemológicas e filosóficas, verificamos possibilidades de encurtamento na trajetória de frequência escolar quando se autoriza o aproveitamento “[...] das horas de trabalho em aprendizagem profissional para efeito de integralização da carga horária do Ensino Médio” (Brasil, 2023a, art. 2º). Sobre esse ponto,

²⁶ Existem empresas que oferecem oportunidades de vagas para o Programa de Aprendizagem Profissional, que é fruto da Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000, cujo art. 428 dispõe: “Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação” (Brasil, 2000, art. 428).

nosso entendimento é de que esse texto, que passou a fazer parte do art. 36-B da LDBEN, sugere uma aproximação do estudante com a pretensa atividade laboral em detrimento do conhecimento científico e tecnológico ofertado pela IE.

Uma outra hipótese que pode ser apensada a partir desse novo texto do art. 36-B é a possibilidade de esvaziamento dos laboratórios de ensino para aulas práticas dos CTIs, da IE. Esse esvaziamento implicaria transferir a responsabilidade das ações de ensino da instituição que oferta o curso para a empresa que promove a aprendizagem profissional. Em alguma medida, essa situação poderia se equiparar ao ensino nas fábricas, como já havia no século passado? Discretamente, aparenta ter alguma semelhança; apesar da nova roupagem discursiva, na prática, parece haver uma substituição do ensino planejado pedagogicamente por profissionais que se dedicam a ensinar a parte técnica em consonância com a teoria, em determinado laboratório preparado para essa finalidade e em uma IE competente para integrar as práticas de laboratório com as teorias do conhecimento científico da área.

De acordo com as discussões abordadas neste capítulo, podemos concluir que a dualidade estrutural se manifesta na divisão da sociedade em classes. No contexto do capitalismo, essa divisão posiciona em extremos opostos duas classes fundamentais que mantêm uma relação contraditória: a burguesia e os trabalhadores. Tal organização influencia diretamente a estruturação da escola no sistema capitalista, e consideramos que se relaciona com os processos de abandono escolar, já que “[...] a repetência, o abandono, a produção do retardo escolar são mecanismos de funcionamento da escola [...]” (Campello, 2009, p. 1) e que contribuem com o processo de reprodução das desigualdades sociais, sendo manifestações do dualismo escolar.

As questões que envolvem a educação são sempre amplas e merecedoras de debates responsáveis. Neste primeiro capítulo, contamos com o auxílio de autores que se dedicam a um trabalho intenso nas teorias educacionais para nos guiar nas reflexões elencadas neste texto. No próximo capítulo, apresentamos o IFSC, que faz parte do projeto de expansão da Rede Federal de educação, com ênfase no *Campus Xanxerê - SC*.

2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM SANTA CATARINA

A RFEFCT, composta por diversas instituições, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, celebrou seu centenário de fundação em 2009. Essa Rede representa um marco importante para as políticas públicas de EP. Nos últimos anos, especialmente durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e o primeiro mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014), registrou-se a sua maior expansão em sua história.

Os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia desempenham um papel fundamental na educação e no desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Em Santa Catarina, essa Instituição tem uma função significativa na promoção da EPT, e seu nome é considerado, por grande parte da população, como polo de excelência em formação, pesquisa e inovação.

Essa Instituição não se limita a ser apenas um centro de ensino e pesquisa, mas também assume um papel ativo na comunidade local, oferecendo uma ampla gama de serviços, tais como os cursos de extensão, os programas de educação continuada, o atendimento à comunidade e as atividades culturais, que promovem integração significativa com o entorno. Nesse contexto, é relevante apresentar dados que evidenciam essa interação, mostrando como o fortalecimento dos laços entre a Instituição e a população local contribui diretamente para o desenvolvimento social e econômico da região. Formatais informações revelam que a atuação da Instituição vai além da sala de aula, impactando positivamente a vida da comunidade.

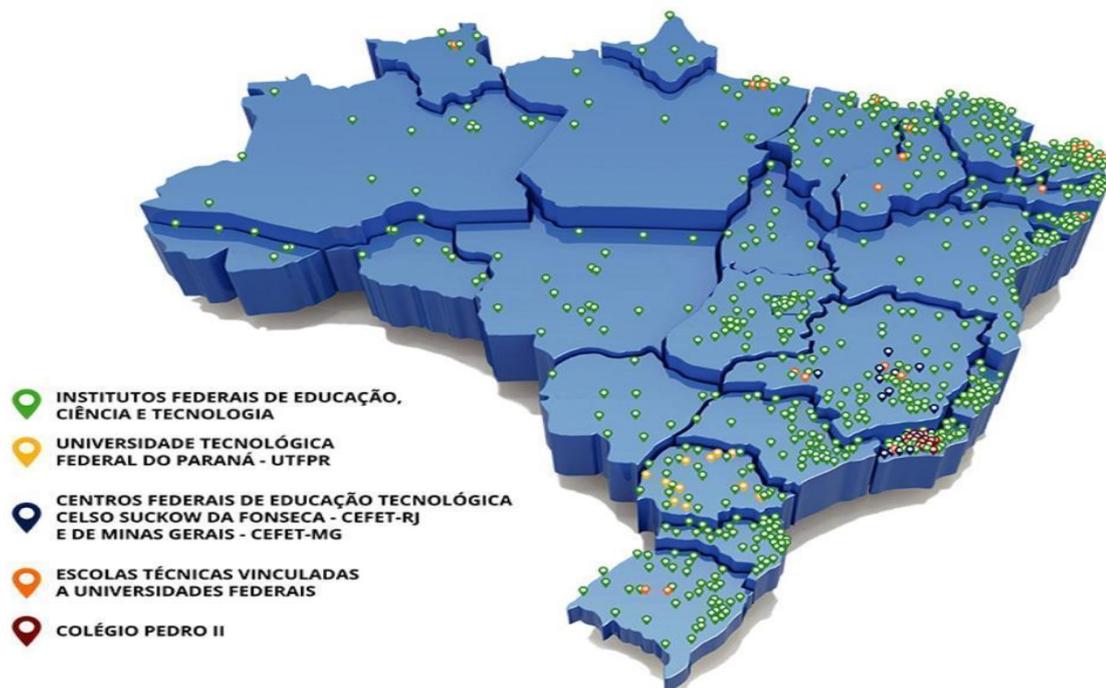
Neste capítulo, nosso escopo é destacar as características do IFSC, especialmente o *Campus Xanxerê - SC*, demonstrando a sua importância e a sua proposta formativa. Todavia, o foco recai sobre os dados do abandono escolar, levando-nos a apresentar e a buscar compreender os debates sobre o tema. Diante das considerações, avaliamos que essa abordagem temática pode ser relevante para situar o leitor sobre o contexto da EPT como política pública na área da educação e sobre o tempo e o espaço relacionados ao trabalho desenvolvido.

2.1 A educação profissional e tecnológica da rede federal

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual os IFs estão inseridos, tem suas raízes na história da educação brasileira. Inicialmente, as suas atividades eram

direcionadas para atender as ‘classes menos favorecidas’²⁷ (Kuenzer, 2000), mas, ao longo do tempo, transformou-se em uma estrutura fundamental para garantir o acesso de um número maior de pessoas às inovações científicas e tecnológicas. Esse legado, com características distintas de outros sistemas escolares, é o que confere uma identidade única aos indivíduos e às instituições que integram a EPT da Rede Federal. Tal fenômeno tem suas raízes na história, no papel desempenhado e nas relações construídas pela EPT com a ciência, a tecnologia, o desenvolvimento regional e local, além do mundo do trabalho e das aspirações de transformação daqueles que fazem parte desse contexto. Atualmente, os dados indicam que os IFs de Ciência e Tecnologia totalizam 608 *campi* dentre os 38 IFs distribuídos em todo o território nacional, conforme pode ser visualizado no mapa a seguir:

Figura 1 - Mapa da localização dos IFs no Brasil



Fonte: Brasil ([20--]).

A política de educação profissional no Brasil e todos os outros níveis de ensino estão sob a jurisdição do MEC. De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 30 de setembro de

²⁷ Utilizamos essa expressão reproduzindo o que alguns dos autores que escrevem sobre a EPT, por exemplo, Ana Marcelina de Oliveira, Oswaldo Gonçalves Junior (2014), Gisela L. Duarte, Edgar Antônio C. Mataredona, Sandra C. Vieira, Rafael Madruga Pereira, Rafael L. Pereira, Miguel R. Felberg (2021), entre outros. A expressão também está em acordo com o descrito no portal do MEC, a respeito do histórico e da expansão da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>.

2009, foi implantado o SISTEC, a fim de regulamentar e registrar os cursos da EP, sendo esse sistema pioneiro e inovador no país, por disponibilizar informações mensais sobre os CTs de nível médio, sobre as instituições que os oferecem e os estudantes que frequentam esse nível de ensino. Podemos considerar que a EPT passou a ter reconhecimento formal da sua extensão, abrangência e relevância dentro do sistema educacional, fazendo parte dos números oficiais.

O cadastro no sistema é condição obrigatória para a validação dos diplomas expedidos na própria Instituição de EPT (Resolução CNE/CEB n.º 3/2009, art. 2). O SISTEC abrange dados relativos aos cursos de formação inicial e continuada, desde que sejam oferecidos por instituições que também oferecem ensino técnico de nível médio. Todas as unidades de ensino no país, credenciadas para a oferta de CTs de nível médio, independentemente da sua esfera administrativa (públicas e privadas, incluindo aquelas referidas no art. 240 da CF de 1988), sistema de ensino (federal, estaduais e municipais) e nível de autonomia, devem se cadastrar no SISTEC²⁸.

Com o objetivo de aumentar a transparência da EP para diversos públicos, incluindo instituições, órgãos de controle, comunidade estudantil e imprensa, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) foi implementada em 2017, sendo um ambiente virtual destinado à coleta, à validação e à divulgação das estatísticas oficiais da RFEPCT. A PNP reúne dados referentes ao quadro docente, aos servidores técnico-administrativos, aos alunos e às despesas financeiras das unidades da Rede Federal, permitindo o gerenciamento e o cálculo dos indicadores de gestão sob a responsabilidade da SETEC e do MEC.

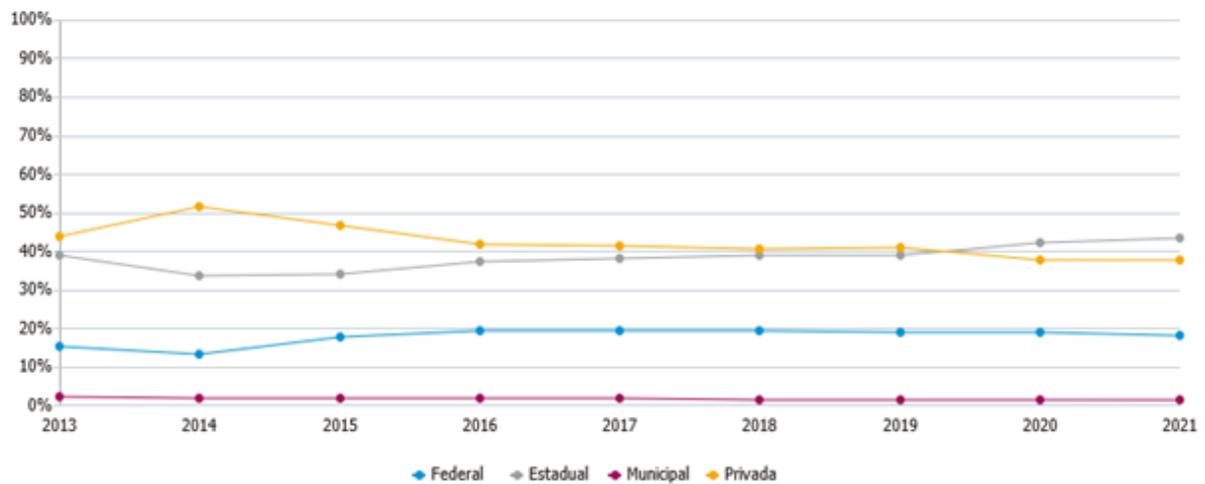
Além dos supracitados mecanismos, que visam ao controle dos números em educação, o MEC conta com o INEP, órgão que faz parte da rotina escolar dos brasileiros, realizando estudos, pesquisas e avaliações do sistema educacional do país, além de ações com vistas a acompanhar a Educação Básica e o Ensino Superior.

O INEP lançou, em 28 de dezembro de 2022, uma ferramenta que apresenta dados oficiais do Plano Nacional de Educação (PNE) em níveis nacional, estadual e municipal. Trata-se de um painel de dados *on-line* disponível no portal, permitindo o acesso livre a qualquer usuário da internet. No painel, há relatórios nos quais podem ser consultados os números de distribuição das matrículas em EPT de nível médio, por dependência administrativa e tipo de

²⁸ O preenchimento de dados no SISTEC é uma das condições essenciais para garantir a validade nacional dos diplomas expedidos. Essa obrigatoriedade foi definida pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 3/2009, bem como da Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 (Brasil, 2012c), que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a EPT de nível médio. As informações são obrigatórias para todas as unidades de ensino credenciadas para oferta de cursos de EPT, independentemente de sua dependência administrativa (pública ou privada), sistema de ensino (federal, estaduais e municipais) e nível de autonomia. (Brasil, 2009).

oferta, cujo período consta a partir de 2013 até o ano de 2021. O Gráfico 2, a seguir, é um exemplo das informações disponíveis, que podem auxiliar no planejamento e no monitoramento das políticas educacionais.

Gráfico 2 - Distribuição das matrículas em EPT de nível médio, por dependência administrativa – Brasil – 2013-2021



Fonte: Elaborado pela DIREDE/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2021).

O gráfico, proveniente do relatório²⁹ do INEP, elenca o percentual de matrículas em EPT de nível médio, por dependência administrativa, em um recorte temporal de quase uma década. É possível visualizar que houve uma estabilização nos quantitativos de matrículas durante o período de 2013 a 2021, conforme a amostra do gráfico, e que após a expansão da Rede Federal, com a criação dos IFs, os quantitativos de matrículas se mantiveram sem grandes oscilações.

Pensar esses dados a partir das medidas de contenção de despesas para a área da educação é saber que existe coerência, ou seja, como seria possível o aumento de matrículas se não há planejamento e inserção de recursos³⁰ para que isso ocorra? As unidades escolares precisam desenvolver uma gestão administrativa de modo a cumprir com a legislação, que impede de sobrecarregar salas de aula com número de alunos, a fim de garantir algum índice

²⁹ A figura foi recortada do painel de monitoramento do Plano Nacional da Educação (PNE), disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 26 jan. 2023.

³⁰ No dia 15 de dezembro de 2016, foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016 (Brasil, 2016d), que prevê que os gastos públicos não podem exceder os gastos anuais em relação à inflação do ano anterior, uma norma que abrange todas as áreas da Federação. No caso dos setores de Saúde e Educação, o estabelecimento do limite de despesas teve início a partir de 2018, implicando, dessa forma, em um congelamento dos gastos em termos reais.

de salubridade no ambiente laboral e de qualidade no trabalho desenvolvido. Como sabemos, a abertura de novas turmas está condicionada à avaliação da carga horária disponível do corpo docente, aspectos que influenciam nos recursos financeiros previamente estipulados e aprovados por lei.

Conforme estipulado no Parecer CNE/CEB n.º 8, de 5 de maio de 2010 (Brasil, 2010b), é necessário adotar metas e ações para aprimorar e uniformizar a qualidade da educação básica em todo o país. O documento descreve: “Os resultados em educação dependem também de uma boa gestão, professores valorizados, currículos atraentes e boa infraestrutura de trabalho. Mas sem recursos adequados, é difícil pensar e alcançar uma educação de qualidade para todos” (Brasil/, 2010b, p. 15). De acordo com o Parecer, as escolas que tiveram os desempenhos mais baixos, na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estavam em localidades onde havia o mais alto nível de pobreza de carência material e cultural, e o efeito contrário também foi verificado.

Nesse sentido, Araújo, Silva e Mendes (2014) afirmam a necessidade de que os IFs avancem na sua missão:

Percebemos ser necessário que os IFs se constituam como espaços legítimos de fomento e de desenvolvimento de pesquisa, de reflexão e de proposição de ações que venham colaborar para a afirmação de uma identidade própria, reiterando o seu compromisso social com a garantia de uma educação de qualidade para todos (Araújo; Silva; Mendes, 2014, p. 18).

O MEC, por meio da SETEC, deu início, em 2004, à discussão para elaboração das bases de uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, resultando no Pacto pela Educação Profissional, de 2005, o primeiro documento que expressa as intenções do governo federal (Brasil, 2007), sobre a implantação da EPT. A ação de número 2, elencada no Pacto, apresenta o seguinte texto:

Fortalecimento das Redes Federal e Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e valorização do Educador e do Educando – A rede federal, como algumas estaduais, pela sua qualidade e presença em todo o território, são uma referência para todos que assumem uma perspectiva de profissionalização sustentável. Os educandos destas redes prescindem de políticas que lhes assegurem o acesso e permanência a estas Redes. Este Governo, bem como a sociedade brasileira, reafirma o valor e a importância estratégica do conjunto destas instituições, dos seus alunos e dos profissionais que nelas trabalham na construção de uma educação profissional duradoura, capaz de responder às demandas de curto, médio e longo prazo (Brasil, 2007).

A Lei Federal n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008a) instituiu a Rede Federal, estabelecendo como principal objetivo dos IF de Educação, Ciência e Tecnologia o atendimento amplo e diversificado, com cursos oferecidos em variados níveis e modalidades³¹. Os IFs disponibilizam certificações de reconhecimento de saberes, cursos de qualificação, CTs de nível superior, abrangendo desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. A sua missão é promover inclusão e formar cidadãos por meio da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 2008a).

Para a sequência dessa discussão, apresentamos a constituição do IFSC, com destaque para o *Campus Xanxerê - SC*.

2.1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina *Campus Xanxerê - SC*

Para este estudo de caso, concentramo-nos no IFSC *Campus Xanxerê - SC*. No entanto, vale destacar que, durante a criação da RFEPCT, o estado de Santa Catarina foi contemplado com duas instituições. Por isso, em algumas cidades, há outro IF, denominado Instituto Federal Catarinense (IFC). O IFSC, o IFC, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) compõem a Rede Federal de Educação no estado.

O IFSC é uma autarquia federal vinculada ao MEC, por meio da SETEC, com sede e foro em Florianópolis, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IFSC opera em uma rede que atualmente engloba 22 *campi* e a Reitoria, estando presente em todas as regiões do estado de Santa Catarina.

³¹ Atualmente, cada modalidade de oferta tem sua especificidade para atender a seu público, como é o caso da certificação que visa ao reconhecimento social de que técnicas e saberes podem ser adquiridos fora da escola, no mundo laboral e no exercício do cotidiano com o passar dos anos, seja em cursos informais ou no aprendizado com outros profissionais pela convivência e prática. Nesse processo, cabe à escola avaliar esses saberes e certificá-los, tanto para a continuidade de estudos quanto para a conclusão. Trata-se de uma prática comum em países desenvolvidos que, aos poucos, vai se consolidando no Brasil. É um processo de avaliação de competências técnicas que permite a emissão de certificado de proficiência ou diploma, realizado por algumas instituições devidamente credenciadas para essa tarefa. A Rede Federal contém esse atributo desde a sua lei de criação. O Programa CERTIFIC é um exemplo dessa atividade; está normatizado por uma portaria do MEC e tem contribuído para o reconhecimento de saberes do trabalho, para a valorização do trabalhador e adaptação ao mundo globalizado, uma vez que a vida contemporânea requer maior atenção burocrática e com este a certificação o trabalhador pode ter mais chances de acessar um trabalho formal. Os cursos de qualificação são também denominados cursos de formação inicial ou continuada de trabalhadores para atividades de baixa complexidade no mundo do trabalho. Em geral, não exigem comprovante de escolaridade dos interessados e são ofertados em alguns dias ou meses; seu objetivo é o domínio de técnicas, por isso, são muito mais práticos que teóricos, servindo para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades, atitudes e valores. Esses cursos de formação inicial devem ter no mínimo 160 horas de atividades, porém, os cursos de formação continuada, em princípio, não têm carga horária mínima.

A Instituição tem como objetivo fornecer um amplo leque de oportunidades educacionais e de aprimoramento em diversas áreas, abrangendo os diferentes níveis e formas de educação. Além disso, busca ativamente conduzir pesquisas e desenvolver novas técnicas, produtos e serviços, em colaboração com os setores produtivos da comunidade. Nos seus princípios administrativos, tem como missão³² institucional “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2020, p. 44). Apresenta como visão administrativa e institucional “Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFSC, 2020, p. 44).

Fundamentado nesses pilares, o IFSC visa a promover uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando as diversidades históricas, econômicas, culturais e sociais. Dessa forma, adota práticas inovadoras que fomentam a criatividade e proporcionam soluções adaptadas às necessidades emergentes da sociedade, sempre comprometida com a qualidade e o valor público (IFSC, 2020). Nesse contexto, a Instituição valoriza o diálogo e o respeito mútuo, fortalecendo as relações interpessoais, e, conforme o PDI, considera que deve se posicionar com uma abordagem responsável sobre as questões ambientais, sociais e econômicas.

A implantação do *Campus* em Xanxerê - SC se deu com a finalidade de atender às reivindicações de diversas entidades da região, dando início ao processo de implantação do *Campus Avançado*³³ em 2009, tornando-se uma realidade no município em 2010. A estrutura física do IFSC *Campus* Xanxerê - SC é o resultado da federalização de uma estrutura física construída no início da década de 2000, com recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)³⁴ e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

³² Para conhecer os princípios administrativos e de gestão adotados pelo IFSC, podem ser consultados os documentos e o PDI, em seu *site*: <https://www.ifsc.edu.br/en/missao-visao-e-valores>.

³³ O entendimento de *Campus Avançado* é de que se trata de uma extensão de um *campus* já existente que faz a gestão administrativa e pedagógica. No caso dos IFs, a unidade avançada tem uma estrutura incompleta, ou seja, apresenta um quadro reduzido de servidores, dedicando-se preferencialmente à oferta de cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada e ao ensino à distância. É implantada com o caráter de expansão com a tendência de que as unidades avançadas se transformem em um *campus* se houver a possibilidade de completar o quadro de servidores e infraestrutura, e, ainda, tendo em vista o surgimento de uma demanda maior por cursos, verificada por meio de pesquisas realizadas junto à comunidade externa.

³⁴ O PROEP foi uma iniciativa do MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de EP, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Teve seu marco inicial em 24 de novembro de 1997, quando foi assinado pelo governo de FHC o Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052 – OC/BR com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do orçamento do MEC e Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que somaram uma cifra significativa. O PROEP visou à implantação da Reforma

(FNDE). No ano de 2005, um movimento foi iniciado com a intenção de federalizar tal estrutura física, transformando-a em uma escola pública que oferecesse cursos gratuitos. Desde a implantação, foram ofertados alguns cursos nas modalidades de formação inicial e continuada e CTs subsequentes.

Em julho de 2011, tiveram início no IFSC *Campus* Xanxerê - SC as aulas dos dois primeiros CTs, Técnico em Agroindústria e Técnico em Fabricação Mecânica, na modalidade de CTs subsequentes. No ano de 2014, o *Campus* evoluiu, deixando de ser um *Campus* Avançado para ser oficialmente denominado IFSC *Campus* Xanxerê - SC, fato que lhe concedeu autonomia administrativa.

O município de Xanxerê, localizado na região Oeste de Santa Catarina e a 550 quilômetros da capital, Florianópolis, tem 51.607 habitantes, conforme informações do Censo do IBGE (Brasil, 2022a), e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,78 (Brasil, 2010c), com mais de 63% da população economicamente ativa o que produz um PIB *per capita* de R\$ 51.194,26 (Brasil, 2022a).

Atualmente, Xanxerê é reconhecida como a capital catarinense do milho. Tem, nas suas características, um portfólio de diversas agroindústrias cuja integração com produtores dos municípios. Uma das maiores atividades econômicas na cidade é a produção agropecuária, o que coloca Xanxerê como a 12º maior produtora agropecuária do estado e a 31ª economia de Santa Catarina. Como integrante da Associação dos Municípios do Alto Irani (AMAI³⁵), a cidade é uma das maiores dessa microrregião, que abrange um território com 14 municípios: Abelardo Luz, Bom Jesus, Entre Rios, Faxinal dos Guedes, Ipuaçú, Lajeado Grande, Marema, Ouro Verde, Passos Maia, Ponte Serrada, São Domingos, Vargeão, Xanxerê e Xaxim.

Dentre esses municípios, apenas Xanxerê e Abelardo Luz contam com unidades dos IF, sendo que o IF³⁶ Abelardo Luz é um *Campus* Avançado do IFC *Campus* Concórdia e situa-se

da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação, entre outras, e à captação de recursos próprios e a questão das parcerias, bem como a expansão da Rede de Educação Profissional mediante iniciativas do segmento comunitário. O programa foi desativado logo nos primeiros meses de 2003, entre acordos financeiros do governo Lula com o BID. Os convênios buscavam atender aos segmentos estadual, federal e comunitário (privado). Esse último representou um fracasso parcial, já que um significativo grupo de fundações que foram criadas, ou já existiam para obtenção do recurso, não tinham experiência com o segmento escolar. No seguimento comunitário dos 110 projetos planejados, somente 70 foram efetivamente terminados, 50 % foram federalizados ou entregues ao SENAI, já que as mantenedoras originais não tinham condições técnicas e financeiras para a manutenção das escolas já construídas (Programa [...], 2019).

³⁵ A AMA foi criada em 6 de outubro de 1978, sendo uma organização independente e apartidária. Como as demais Associações, têm a finalidade de auxiliar o desenvolvimento dos entes associados como esferas autônomas de governo, fortalecendo a sua capacidade em formular políticas públicas, prestar serviços e fomentar o desenvolvimento local.

³⁶ As informações foram extraídas do *site* oficial da instituição: <https://abelardoluz.ifc.edu.br/autonomia-do-campus>.

na zona rural, em uma região de ocupação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que fica distante dos outros polos educacionais da região. Trata-se de um *Campus* distante do acesso por via asfaltada e seu projeto de implantação tem como principal foco atender às demandas da comunidade de assentados, por isso, oferece cursos alinhados às necessidades desse público.

O IFSC *Campus* Xanxerê - SC está situado na zona urbana (Rua Euclides Hack, no Bairro Veneza), próximo a outras instituições de ensino, como o SENAI, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e escolas estaduais de ensino básico, além de ter fácil acesso ao transporte público. Tendo essas referências geográficas, entendemos que o IFSC em Xanxerê - SC é uma referência de ensino público federal para a microrregião.

Na sequência, apresentamos duas imagens que nos auxiliam a referenciar a estrutura física do IFSC *Campus* Xanxerê - SC. A primeira (Figura 2) diz respeito à estrutura física já existente para a implantação do *Campus* Avançado, utilizada até 2017 como única estrutura existente, com quatro blocos, um para as salas de aula e setores administrativos e três blocos estruturados com laboratórios para as aulas práticas, com mais salas de aula.

Toda essa estrutura passou por uma reforma de adequação e melhorias para a implantação dos CTIs, a partir de 2014, e continua em pleno funcionamento, conforme visualizamos a seguir.

Figura 2 - Foto da externa da estrutura física do IFSC *Campus* Xanxerê - SC



Fonte: Site do IFSC *campus* de Xanxerê - SC (2023).

Na imagem seguinte (Figura 3), é possível visualizar o prédio novo, obra incentivada na gestão do governo de 2015 e inaugurado em 2017, composto por seis salas de aulas, um laboratório de informática, um miniauditório, a biblioteca do *Campus* e uma sala para o setor da coordenadoria pedagógica, que compõe um estrutura mínima para a oferta dos CTIs.

Figura 3 - Foto do novo bloco predial, inaugurado em 2017



Fonte: Site do IFSC *Campus* Xanxerê - SC (2023).

Antes de considerarmos o IFSC *Campus* Xanxerê - SC como um agente de mudança na comunidade local, é importante apresentar informações de funcionamento e detalhes sobre a sua estrutura, a quantidade de servidores, estagiários e alunos, além das políticas de admissão de novos alunos adotadas pela Instituição. Esses dados são necessários por dois motivos fundamentais. Em primeiro lugar, para avaliar o impacto social resultante da Instituição de ensino público, é crucial compreender a extensão dos recursos que o *Campus* pode disponibilizar à comunidade local. Em segundo lugar, é essencial entender a manutenção dessa estrutura institucional, uma vez que são os membros da comunidade acadêmica, incluindo os técnicos administrativos em educação, os professores, os alunos, os estagiários (internos e externos) e ainda os funcionários terceirizados, que sustentam o funcionamento das instituições de ensino.

Nesse contexto, a estrutura do IFSC *Campus* Xanxerê - SC conta com as seguintes edificações: miniauditório; biblioteca; salas (em *container*) para o Grêmio Estudantil e Centro Acadêmico; laboratórios para os cursos da área de mecânica; laboratório de química; laboratórios para o curso de alimentos; laboratórios para o curso de informática; laboratório IF Maker; salas para o setor administrativo; sala dos professores; e 10 salas de aula. Além disso, o *Campus* conta com três veículos para uso exclusivo dos servidores em serviço e atendimento de demandas institucionais.

Apesar das melhorias, a infraestrutura física ainda tem fragilidades na estrutura física, por exemplo, no serviço de guarita ou portaria que está em um espaço pouco adequado; ainda

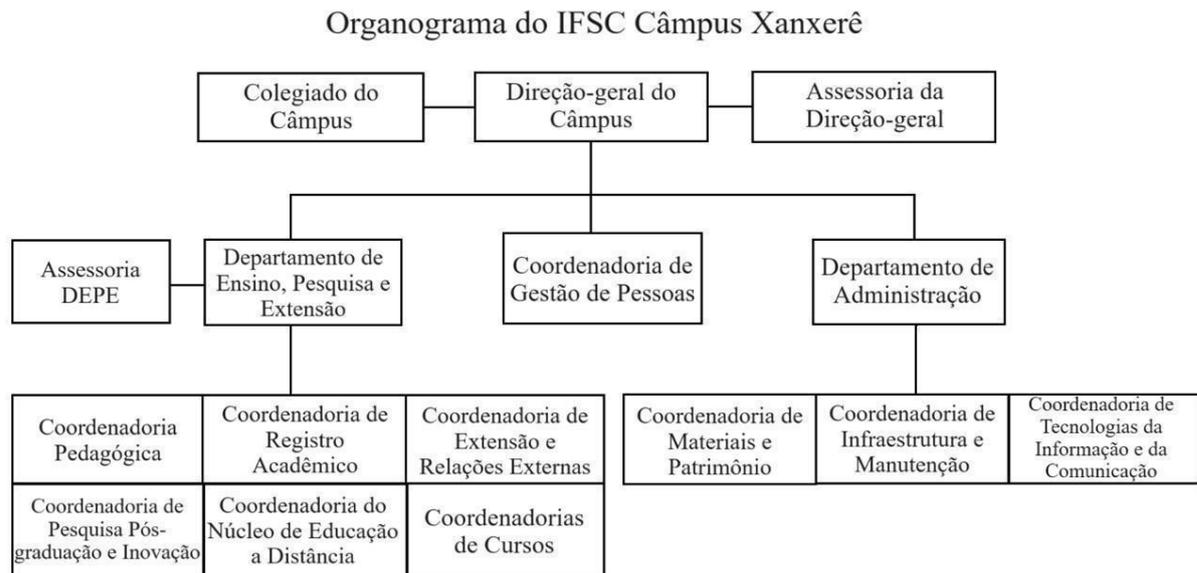
não existe ginásio ou quadra de esportes, por isso, a cada aula de educação física ou outra atividade desportiva, os alunos e professores precisam se deslocar para utilizar o ginásio de esportes de uma escola estadual que se situa próxima ao *Campus* e cede seu espaço para o IFSC. O *Campus* não tem refeitório ou cantina, assim, os estudantes precisam improvisar com suas marmitas para o almoço, pois eles ficam o dia todo na Instituição por terem aulas em período integral em alguns dias da semana; os servidores também não têm espaço para suas refeições. Atender a esses aspectos estão entre as demandas elencadas nos programas de gestão, no entanto, a Instituição depende exclusivamente de recursos públicos para a execução dos projetos almejados.

Ainda no que diz respeito à estrutura do *Campus*, há três CTIs ao EM, um curso de graduação, três cursos de especialização *lato sensu*, ofertados na modalidade presencial e um curso de especialização *lato sensu* na modalidade EaD. O *Campus* tem ainda um polo de ensino a distância, coordenado pelo Núcleo de Educação a Distância (NeaD), oferecendo cursos de especialização em parceria com outros *campi*. Salientamos ainda que essa IE oferece vagas em cursos de formação inicial e continuada.

Outro dado relevante é sobre o quantitativo da comunidade acadêmica, isto é, os sujeitos que fazem do *Campus* um local de troca de experiências e de conhecimentos, onde se espera que a última palavra a ser dada seja pelo viés da ciência, produzida com estudo e pesquisa. Em setembro de 2023, de acordo com dados fornecidos pela Assessoria da Direção Geral, a comunidade acadêmica do IFSC *Campus* Xanxerê - SC estava assim configurada:

1. Curso de Graduação em Engenharia: Mecânica 179 alunos matriculados;
2. Cursos de Pós-graduação *lato sensu*: 48 alunos matriculados;
3. Cursos Técnicos Integrados: os cursos de Alimentos, Informática e Mecânica reuniram o maior número de alunos, com um total de 290 discentes matriculados.

Além disso, a IE dispunha de uma equipe composta por aproximadamente 41 docentes, 24 servidores técnicos administrativos, 5 estagiários e aproximadamente 8 funcionários terceirizados em postos de trabalhos diários no espaço do campus (serviços de limpeza, serviços gerais, portaria, vigilância). Os estagiários ficam distribuídos entre os diversos departamentos de serviços administrativos que o IFSC mantém em Xanxerê - SC. Na Figura 4, visualizamos a estrutura organizacional administrativa do IFSC *Campus* Xanxerê - SC.

Figura 4 - Estrutura organizacional administrativa do IFSC *Campus* Xanxerê - SC

Fonte: Site do IFSC *Campus* Xanxerê - SC (2023).

Conforme discutimos no capítulo inicial deste trabalho, trata-se de uma Instituição que se constituiu de uma história de transformações decorrentes de mais de um século de seu marco legal. Portanto, almejamos entender se a proposta formativa do IFSC tem em seu foco a formação omnilateral, fundamentada em uma perspectiva emancipadora do sujeito, preparando-o para o exercício da cidadania, de acordo com sua missão e com objetivos propostos para se constituir uma IE de qualidade. Após apresentarmos um pouco sobre a constituição do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, a seguir, concentramo-nos na proposta formativa que orienta o trabalho dessa Instituição, a partir dos documentos que norteiam a sua constituição.

2.2 A proposta formativa do IFSC

Conforme estabelecido pela Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008a), os IFs devem estabelecer-se como centros de excelência na oferta de ensino de ciências em geral e de ciências aplicadas em particular. Além disso, devem buscar se qualificar como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, proporcionando capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes (Brasil, 2008a, art. 7º). Adicionalmente, os objetivos dos IFs são os seguintes:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008a, art. 7º).

A compreensão dos termos abrangidos pela conceituação referente à EPT, especialmente em cursos de nível médio, na modalidade integrada, torna-se essencial ao revisitarmos o primeiro inciso do artigo supramencionado. Para Ciavatta (2014), essa modalidade de cursos pressupõe que o processo formativo se dê em sua totalidade, remetendo ao conceito de politecnia, que, nas palavras da autora, expressa uma “[...] formação em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional (Ciavatta, 2014, p. 191).

A compreensão do conceito de politecnia é fundamental para identificar a sua presença no ensino oferecido pelo IFSC. Nesse sentido, compreendemos politecnia como a educação que visa a proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos tecnológicos sociais, históricos e culturais da produção da existência nas suas formas específicas, em um determinado tempo e espaço (Saviani, 2003). Portanto, entendemos como uma formação omnilateral a educação que congrega os múltiplos conhecimentos que organizam a vida social em um determinado momento da história e em uma determinada sociedade.

Para Ramos (2009), formação omnilateral remete ao mundo no sentido de totalidade, pois a própria palavra ‘omnilateral’ quer dizer em todas as direções. Desse modo, é uma

formação que visa à abordagem de conhecimentos e capacidades em múltiplas direções, em se tratando de formação humana, corresponde ao desenvolvimento intelectual, artístico, científico e corporal. Desenvolvimento no sentido de aprender conhecimentos e ampliá-los para a sua atuação na sociedade e com relação a si próprio no sentido de se reconhecer como sujeito de criação, reconhecendo a relação social e contribuindo com a sociedade.

Todavia, de acordo com a própria autora, a educação politécnica na sua plenitude é impossível na sociedade capitalista, que cinde e fragmenta o ser humano, impedindo que se desenvolva em todas as suas potencialidades. Percebemos, contudo, a insistência em projetos que buscam uma educação, nas palavras de Ramos (2005), ‘que faça a travessia para a outra sociedade’, ainda que repleta de contradições, continuando e se aperfeiçoar, como é o caso da educação integrada ao EM.

Ao analisar a proposta de ensino dos IFs de educação, Skrowonski (2019) reconhece a conceituação de educação integrada que Ciavatta descreve, ao argumentar que:

[...] a experiência do ensino médio integrado dos Institutos Federais têm representado uma proposta diferenciada, uma vez que tenta integrar, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, oportunizando uma ampla formação aos estudantes. Portanto, está de acordo com uma percepção de escola unitária, conforme proposto por Gramsci, assim como na concepção ontológica de trabalho (Skrowonski, 2019, p. 51).

Para transcender a mera formação profissional, de acordo com Pacheco (2015), os IFs precisam trabalhar uma proposta formativa capaz de forjar cidadãos, desafiar preconceitos, integrar à educação expressões culturais, como música, artes e literatura, trabalhar a educação para além do mercado, abraçar novas formas de inserção no mundo do trabalho e explorar a riqueza do intelecto em qualquer profissão. O autor complementa:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho - um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo da Rede Federal (Pacheco, 2015, p. 11).

Entretanto, há uma tensão ao tentar conciliar a superação das desigualdades no mundo do trabalho com a oferta de EP voltada para atender às demandas específicas por mão de obra

qualificada, de acordo com os interesses do mercado e os arranjos produtivos locais no sistema capitalista atual. Ao mesmo tempo, busca-se promover uma educação integral por meio da integração da EP ao EM, com o objetivo de articular trabalho, ciência e cultura, alinhando-se aos princípios da educação integrada.

A organização curricular dos cursos do IFSC está alinhada com as DCNs para a EPT de Nível Médio, com a seguinte proposta:

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, o currículo apresenta caráter político-pedagógico e é um instrumento de compreensão do mundo, de transformação social, que viabiliza o processo ensino-aprendizagem. Deve ser abrangente, dinâmico, apresentando o conjunto de intenções e ações que serão desenvolvidas (IFSC, 2020, p. 66).

O currículo dos CTIs é composto por Unidades Curriculares (UCs) do ensino básico propedêutico e UCs do ensino técnico. O curso tem uma carga horária que intercala os componentes curriculares entre os turnos em que as aulas ocorrem. O quantitativo total de horas compreende uma jornada de atividades que demanda mais de um turno diário de aulas para que o curso se cumpra em três anos; no caso de ser ofertado em apenas um turno (matutino, vespertino ou noturno), é preciso estendê-lo por quatro anos. A opção por ofertar os CTIs em grade curricular que se estenda por três ou quatro anos é uma opção que os *campi* do IFSC têm autonomia para decidir, pois, nessa Instituição, a oferta de CTIs sempre depende das condições de seu público-alvo.

Os PPCs elencam em sua estrutura curricular as quatro áreas de conhecimento da base nacional comum do EM para a educação técnica de nível médio referentes à Resolução CNE/CEB n. 2, de 4 de setembro de 2012 (Brasil, 2012d). Expressando as suas preocupações com os impactos da reforma na formação de milhões de jovens que atualmente frequentam o EM no Brasil, o IFSC instituiu um grupo de trabalho para avaliar as possibilidades de continuar oferecendo um currículo que atenda às necessidades do seu público.

Nesse sentido, a Instituição trabalha para construir diretrizes de modo que seja possível continuar atendendo aos princípios e às concepções do EMI dos IF. Sobre isso, podem ser encontradas evidências no texto da Minuta³⁷ para as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFSC, no art. 5, que dispõe sobre a organização curricular dos CTIs:

³⁷ Prezando por uma organização institucional sólida e democrática, a Pró-Reitoria de Ensino decidiu efetuar discussões aprofundadas sobre as ofertas do EMI. Após longo trabalho de estudos e análises, estão em vias de serem apresentadas aos demais integrantes da comunidade acadêmica para considerações. “As diretrizes para o ensino médio integrado, que foram produzidas por um grupo de trabalho que as elaborou durante 2 anos, são muito

Art. 5º: O currículo apresenta caráter político-pedagógico e é um instrumento de compreensão do mundo, de transformação social, que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem na busca pela formação humana integral e em conformidade com os princípios estabelecidos no Artigo 2º deste documento e com a seção 3.2 do PDI (IFSC, 2024a).

De acordo com o texto da Minuta (IFSC, 2024a), o IFSC reafirma a sua defesa incondicional do EMI diante das investidas da contrarreforma do EM. Com a possibilidade de oferecer a EPI, em virtude da legislação educacional vigente, não há limitações de oferta como as redes estaduais de ensino. Por isso, Skrowonski (2019) declara que:

[...] entendemos que os Institutos Federais têm mais condições para a resistência em relação à contrarreforma do ensino médio. Assim, devem auxiliar as escolas estaduais a resistirem também, apresentando como eixo estruturante da defesa o ensino médio integrado já existente na Rede Federal, que vem demonstrando prósperos resultados (Skrowonski, 2019, p. 193).

Ao analisarmos a matriz curricular dos CTIs, identificamos que as orientações da Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 (Brasil, 2012c) são atendidas, os componentes curriculares de cada ano estão especificados e cada uma das UCs apresenta uma ementa que compreende o conteúdo programático e a bibliografia correspondente. Estão elencados os conhecimentos nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, bem como os relativos à formação profissional. Contudo, reconhecemos que há maior carga horária para as áreas clássicas como a Matemática e a Língua Portuguesa, presentes em todos os anos dos cursos, mas uma carga menor para as outras, como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Biologia, Língua Estrangeira - Inglês e Educação Física.

Tendo em vista a abordagem sobre a organização curricular, apresentamos a matriz curricular do CTI em Mecânica³⁸ do IFSC *Campus* Xanxerê - SC.

importantes porque darão parâmetros para a construção da oferta destes cursos no IFSC. Vários institutos já possuem normativas neste sentido. É fundamental que no IFSC também tenhamos um documento semelhante, para que possamos assegurar que nossos estudantes tenham a melhor formação possível”, afirma o professor Felipe Souza, presidente do GT” (IFSC, 2024b).

³⁸ Apresentamos a matriz curricular completa do CTI em Mecânica para representar os três cursos que são ofertados pelo IFSC *Campus* Xanxerê - SC, pois os demais cursos têm o mesmo currículo para as UCs do ensino básico propedêutico; o que os difere são as UCs do ensino técnico.

Quadro 3 - UCs do núcleo da Educação Profissional, do CTI em Mecânica

Matriz Curricular - Curso Técnico Integrado em Mecânica			
Unidade Curricular	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Núcleo do Ensino Médio			
Ciências Naturais			
Física I, II e III	80	80	40
Química I, II e III	80	80	40
Biologia I, II e III	80	80	40
Matemática I, II e III	120	80	80
Linguagens e códigos			
Língua Portuguesa e Literatura I, II e III	80	120	80
Língua Estrangeira - Inglês I, II e III	40	40	40
Artes I, II e III	40	40	40
Educação Física I e II	80	80	---
Ciências Humanas			
Geografia I, II e III	80	40	20
História I, II e III	80	40	20
Filosofia I e II	40	40	---
Sociologia I e II	40	40	---
C/H Total Núcleo do Ensino Médio			2000
Núcleo da Educação Profissional			
Ciência, Tecnologia e Sociedade I	40		
Metrologia	40		
Desenho Técnico	120		
Eletricidade Aplicada	40		
Usinagem Convencional	160		
Qualidade e Produtividade	40		
Ciência, Tecnologia e Sociedade II		40	
Usinagem CNC		80	
Projeto integrador		40	
Tecnologia Mecânica		120	
Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos		80	
Ciência, Tecnologia e Sociedade III			40
Trabalho integrador			40

Bombas, Máquinas Térmicas e Manutenção			120
Soldagem			120
Projetos Mecânicos			80
C/H Total Núcleo da Educação Profissional			1200
C/H Total do curso técnico integrado			3200

Fonte: PPC do Curso Técnico Integrado em Mecânica do IFSC *Campus* Xanxerê - SC (IFSC, 2017a).

Na sequência, apresentamos a parte específica da matriz curricular, sendo o Núcleo da Educação Profissional, do CTI em Informática, do IFSC.

Quadro 4 - UCs do núcleo da Educação Profissional, do CTI em Informática

Matriz Curricular - Curso Técnico Integrado em Informática			
Unidade Curricular	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Núcleo da Educação Profissional			
Arquitetura, Organização de Computadores e Sistemas Operacionais	160		
Algoritmos e Lógica de Programação	160		
Empreendedorismo	40		
Redes	80		
Montagem e manutenção de computadores		120	
Programação e Engenharia de Software		120	
Banco de Dados		80	
Projeto integrador		40	
Programação WEB			160
Programação para dispositivos móveis			80
Tópicos Avançados em Informática			80
Trabalho Integrador			80
C/H Total Educação Profissional			1200
Total do Curso			3200

Fonte: PPC do CTI em Informática do IFSC *Campus* Xanxerê - SC (IFSC, 2018b).

Para o terceiro curso, apresentamos a parte específica da matriz curricular, sendo o Núcleo da Educação Profissional, do Curso Técnico em Alimentos, do IFSC *Campus* Xanxerê - SC.

Quadro 5 - UCs do núcleo da Educação Profissional, do CTI em Alimentos

Matriz Curricular - Curso Técnico Integrado em Informática			
Unidade Curricular	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Núcleo da Educação Profissional			
Introdução a tecnologia de alimentos	80		
Controle de qualidade e Higiene dos alimentos	80		
Química e bioquímica de alimentos	120		
Tecnologia de produtos de origem vegetal	160		
Administração e economia aplicada		40	
Tecnologia de produtos de origem animal		160	
Microbiologia de alimentos		160	
Desenvolvimento de produtos			80
Trabalho integrador			120
Tecnologia de fermentados			80
Análise de alimentos			120
C/H Total Educação Profissional			1200
Total do Curso			3200

Fonte: PPC do Curso Técnico Integrado em Alimentos do IFSC *Campus* de Xanxerê - SC (IFSC, 2017b).

O EMI é uma oferta alçada pela Rede Federal, o que a torna diferenciada com relação às ofertas de EM com currículo exclusivamente propedêutico disponíveis antes da reforma do EM pelas escolas das outras redes de ensino. Por isso, percebemos que, para o senso comum, há certa dificuldade para entender a sua constituição ideológica, pedagógica e metodológica.

A oferta do EM tem um cenário marcado pela histórica dualidade estrutural e pelos constantes desafios enfrentados, sobretudo com a última versão da (contra)reforma do EM na qual o discurso de uma educação por competências tem avançado com mais força. Para Ramos (2005), o acesso ao conhecimento científico, por meio do currículo da Educação Básica, é um direito social. A autora acrescenta:

Se o processo de (re)construção do conhecimento exige que sejam dados a conhecer os conceitos já elaborados sobre a realidade, a escola cumpre a função de socializá-los e difundi-los, tanto em benefício da própria ciência quanto pelo direito de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos produzidos. O currículo escolar, formalmente, faz a seleção desses conhecimentos e o organiza em disciplinas, que têm como referência os campos da ciência (Ramos, 2005, p. 118).

No IFSC, um dos objetivos que o ensino assume é a função social de inclusão em dimensões para além da aprendizagem, sendo uma delas o preparo teórico para o envolvimento com o cooperativismo e o empreendedorismo (IFSC, 2020). Os CTIs pressupõem uma educação integral que capacite os sujeitos para que possam desenvolver as suas atividades profissionais de modo a optar por desenvolver trabalho aliado a vagas disponíveis na área de formação, bem como avançar em novos empreendimentos individuais ou associados. O projeto de EMI dos IFs ainda é um contraponto ao que está posto como proposta pela reforma do EM, e a Instituição busca manter essas características.

Ao consultar os PPCs dos cursos, notamos que todos contêm ao menos uma UC que trata diretamente desse tema, de acordo com o que destacamos no Quadro 6:

Quadro 6 - Unidades Curriculares com foco em gestão e empreendedorismo

Nome do Curso	Unidade Curricular
CTI em Alimentos	Administração e economia aplicada
CTI em Informática	Empreendedorismo
CTI em Mecânica	Qualidade e Produtividade

Fonte: PPC dos CTIs em Alimentos, em Informática e em Mecânica do IFSC *Campus* Xanxerê - SC (IFSC, 2017a, 2018b, 2018b).

Com esses conhecimentos, o trabalho no EMI, em consonância com os objetivos do curso, acrescenta um horizonte na formação com o intuito de desenvolver sujeitos autônomos, com possibilidades profissionais amplas. Diferentemente desse contexto, na reforma do EM e na BNCC, a inserção de UCs como o projeto de vida, empreendedorismo e outras, visa a designar o estudante como responsável pelo próprio aprendizado, responsável pelo seu desempenho acadêmico e laboral, bem como único responsável pelo seu sucesso profissional e pessoal.

Para Ciavatta (2021), o discurso da reforma do EM e da BNCC enfatiza o oposto do que a autora e seus pares defendem para o sucesso da educação integrada, conforme podemos perceber nas inferências em que defendem a educação omnilateral:

[...] afirmar que alguém deve ser *capaz de...* não diz nada do conteúdo dessa capacidade. Conforme afirma Malglaive (*op. cit.*), permanece a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes para ser capazes de fazer o que se pretende que eles façam. Se a cognição é uma ação do pensamento e a atividade é uma outra ação orientada pela primeira, são os saberes que permitem conhecer e reconhecer o objeto que se manipula ou as situações que se enfrentam. Esses saberes são tanto os conhecimentos já construídos

historicamente e que precisam ser apropriados pelos estudantes, quanto aqueles que, a partir dos primeiros e orientados metodologicamente, permitem a construção de novos conhecimentos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010, p. 117).

Com as transformações que ocorreram na educação e na Instituição objeto desta pesquisa, existem diversos estudos sobre a proposta de ensino técnico, sendo alguns favoráveis e outros que indicam pontos fracos. Um dos estudos que se aproximam no tempo e espaço desta pesquisa é o elaborado por Moreschi e Filippim (2016), em que analisam a estigmatização e o preconceito da população jovem com relação aos CTs profissionalizantes que os IFs oferecem. Esses autores inferem que houve uma chegada tardia dessa modalidade de cursos na região Oeste de Santa Catarina. Afirmam ainda que, nessa região, há uma cultura de valorização dos cursos superiores de graduação, mais especificamente, os cursos de engenharias e os bacharéis.

Até aqui destacamos a importância do IFSC, especialmente o *Campus Xanxerê - SC*, tanto pela estrutura de cursos que oferece quanto por sua proposta formativa baseada em uma orientação de educação politécnica que tem no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia as bases para a formação integral dos indivíduos. Todavia, esta proposta convive com os ataques dos interesses da política neoliberal, colocando desafios à oferta dos CTIs pelos IFs, acentuados com a contrarreforma do EM. Além disso, outra questão desafiadora para o referido *Campus* é o abandono escolar. Nos próximos capítulos, examinamos essa questão, objeto central de nosso estudo.

3 ABANDONO ESCOLAR E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NO IFSC

Não há dúvida da importância da expansão dos IFs e da oferta dos CTIs. Todavia, observamos um problema que afeta o EM de modo geral: o abandono escolar. No IFSC, em 2022, o número de alunos que abandonaram os CTIs em todos os *campi* foi de 11,3%, chegando a 15% no IFSC *Campus* Xanxerê - SC.

De acordo com nossas discussões no capítulo anterior, o EM no Brasil tem sido caracterizado pelo dualismo escolar. Por isso, concordamos com Gentili (1996) e entendemos que esse fenômeno se constitui como uma das várias facetas do sistema educacional vigente que se manteve com o passar do tempo, conforme pontua o autor:

Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (Gentili, 1996, p. 5).

A EPT foi alvo de alguns ajustes de oferta no último século, mas se manteve com o mesmo público-alvo, como podemos identificar na Lei de criação dos IFs (Lei n.º 11.892/2008), que trouxe uma expectativa de educação integrada para os cursos de EM. No entanto, de acordo com Garcia, Bardini e Silva (2022), “Evasão e retenção escolar são questões sistemáticas que atingem os diversos níveis e modalidades de ensino. Olhar para o interior da instituição e perceber seus problemas, tendo em vista sua superação são algo necessário e indispensável” (Garcia; Bardini; Silva, 2022, p. 6).

Nesse sentido, é importante compreender os conceitos relacionados ao tema e as abordagens teóricas para analisar esse fenômeno em suas especificidades. Além disso, é pertinente delinear, de forma geral, como essa questão tem se manifestado no IFSC. O foco deste capítulo, portanto, recai sobre o abandono escolar, considerando as políticas institucionais voltadas para promover a permanência e êxito dos alunos, tanto no contexto desta pesquisa quanto nas práticas desenvolvidas pela Instituição. Nesse sentido, estabelecemos um panorama sobre o abandono no IFSC e as políticas da Instituição para a garantia da permanência estudantil.

3.1 Conceituação sobre abandono escolar

Com certa frequência, dentro e fora do espaço escolar, é possível nos depararmos com discursos e até debates mais acirrados sobre questões relativas ao abandono escolar. Em termos de senso comum, os discursos são construídos de forma genérica, reportando ao próprio estudante a falta de esforço e de interesse sobre a busca pelo sucesso ou então culpando a escola e os professores pelas falhas nos processos de ensino aprendizagem considerados não exitosos.

Nesta seção, exploramos a ocorrência do abandono escolar, enfatizando suas particularidades e seus fatores mais predominantes. Dore e Lüscher (2011), pesquisadoras da área com foco na educação profissional e tecnológica, debatem com seus pares a fim de congregarem estudos sob diferentes olhares. O trabalho desses pesquisadores resultou no III Colóquio Internacional de Educação Profissional e Evasão Escolar, realizado em setembro de 2013, em Belo Horizonte – MG, que se tornou fundamental para que uma rede de estudos se comprometesse com as pesquisas e estudos dessa área. Esse compromisso teve êxito com a formação da Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar (RIMEPES) (Dore, 2014). Esses trabalhos foram importantes nas discussões desta pesquisa.

Dore e Lüscher (2011) apontam que, para uma melhor compreensão da evasão escolar, é necessário analisar os conceitos que permeiam esse universo, entre eles, os níveis de escolaridade em que ela ocorre, os tipos de evasão como a descontinuidade, o retorno, a saída definitiva do sistema de ensino e as razões de ordem pessoal que a motivam, por exemplo, a escolha de outra escola, a opção por trabalhar, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, os problemas pessoais ou os problemas sociais. A partir de estudos realizados por pesquisadores da área, nos Estados Unidos, Dore e Lüscher (2011) acolhem em suas descrições um vocábulo da língua inglesa para expressar de forma completa o sujeito da evasão escolar e, além disso, adotam para o Brasil uma conceituação ampla de definição da evasão escolar:

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a 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* (Dore, 2011, p. 775).

A forma de conceituação do abandono que as autoras adotam é abrangente, pois considera como número de evasão os “indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino” e aqueles que, apesar de terem concluído um nível de ensino, não avançam para o nível subsequente para dar continuidade e ascender nos estudos para que possam, a partir de concluídos os níveis de ensino, tornarem-se egressos. O MEC conceitua ‘egresso’ como “[...] o aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma” (Brasil, 2009, p. 11).

Dore e Lüscher (2011) entendem que o problema do abandono escolar é complexo e multidimensional, ficando expressa a necessidade de mais investigações, conforme indicam:

No sentido de encontrar respostas ao problema da evasão e desenvolver recursos adequados à sua prevenção, destacam-se três principais agentes: 1) o sistema de ensino, que deve assegurar a diversidade de escolhas à população que deseja ou precisa retornar à sua formação; 2) as instituições escolares, que devem buscar soluções para os problemas que estão na sua área de competência; e 3) o sistema produtivo, que deve estimular o jovem a retornar seu processo formativo (Dore; Lüscher, 2011, p. 777).

Sendo assim, a identificação, a análise e a compreensão dos fatores que influenciam os discentes no processo de abandono escolar tornam-se fundamentais para que seja possível o engajamento às propostas de ações que contribuam com a redução dessa problemática. O trabalho das autoras com a temática vem de data anterior à manifestação do TCU em auditoria sobre os índices de evasão na Rede Federal. Por isso, existem características de um trabalho desbravador e comprometido no anseio de entender as motivações que levam os sujeitos a abandonarem seus estudos antes da conclusão. No entanto, nesse espaço de tempo, muitas pesquisas foram desenvolvidas a respeito do tema e novas reflexões se deram a respeito do termo “evasão” utilizado pelas autoras, pelos órgãos de controle, como o TCU, e por trabalhos institucionais que abordam o tema.

As novas reflexões constataram que “evasão” significa que o estudante faz a opção por não estar na escola, o que se manifesta em um fato muito restrito desconsiderando outros fatores além do comportamento do estudante. Sendo assim, não podemos considerar o termo “evasão” adequado para a nossa discussão, que tem como método o materialismo histórico-dialético e que nos possibilita refletir sobre quais são as causas motivadoras para que o estudante decida pela saída da escola. Isso nos faz questionar sobre as diversas variáveis que envolvem o abandono dos estudantes e que dizem respeito tanto a causas internas quanto externas à

instituição escolar, sendo que essas devem ser entendidas a partir da totalidade das relações sociais capitalistas.

Zanin e Garcia (2023) defendem que para falar de abandono escolar não se pode reduzir o olhar apenas para as questões mais próximas e visíveis da conjuntura escolar, mas sim, considerar que os fatores arraigados na sociedade têm interferência significativa na realidade escolar e precisam ser considerados.

[...] compreende-se que as questões do abandono e permanência escolar envolvem questões pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, externas e internas à escola, relacionadas dialeticamente entre si, sem sobreposição de importância de um fator sobre o outro, mas sim mutuamente relacionados (Zanin; Garcia, 2023, p. 5).

Nesse sentido, analisamos os estudos de autores que fazem a opção pelo uso do termo “abandono” e consideramos que a diferença semântica constitui o significado que melhor contempla a discussão proposta pela nossa pesquisa. Tomado em seu significado dicionarizado, o verbete ‘abandono’ remete ao sinônimo de ‘sem cuidados’. Logo, pode haver falta de cuidado com o estudante, colocando-o em situação de ser abandonado pela escola, gerando a condição de seu afastamento das atividades escolares e, por fim, o desligamento dele com a escola. Portanto, optamos por utilizar o termo “abandono” escolar em conformidade com a totalidade³⁹ na análise desse fenômeno.

O abandono converge também com questões de desempenho acadêmico, por vezes entendidas como sucesso ou fracasso escolar; nesse contexto, destaca-se o desempenho insatisfatório diante das avaliações dos órgãos de controle incorrendo no fenômeno que Patto (2022) destaca como o ‘fracasso’ escolar⁴⁰, que é uma das causas pelas quais o estudante deixa de frequentar a escola antes de concluir o nível de ensino desejado. O termo ‘fracasso’ carrega o sentido predominante de insucesso no processo de aprendizagem escolar, ligado ao fator da reprovação, da repetência ou da dificuldade de aprendizado; é atribuído ao estudante com ‘um problema’ de ordem pessoal, sendo o desempenho na vida escolar direcionado exclusivamente para a responsabilidade do sujeito estudante. Todavia, é importante considerar que a análise

³⁹ Considerando que a categoria da totalidade é fundamental no método dialético, ela serve como fio condutor para compreender os fenômenos sociais de maneira abrangente e como expressão da realidade.

⁴⁰ Refutando a tese racista e classista dos anos de 1970, de que os estudantes oriundos de famílias de baixa renda, negras e sem antecedentes acadêmicos, têm menos habilidades cognitivas e anseios pelos estudos do que os outros, Patto (2022) amplia as discussões sobre a qualidade e a quantidade de educação que é oferecida a esse público. A autora assevera que é preciso olhar para qual educação está sendo oferecida aos estudantes e sob quais condições, dado o contexto histórico de marginalização social das pessoas negras após a abolição da escravatura.

realizada por Patto (2022) enfatiza o fracasso como relacionado às desigualdades sociais capitalistas e como sendo resultado de variáveis interligadas.

Através de um apanhado histórico, Patto (2022) faz um traçado da construção das teorias que tentaram fundamentar o fenômeno do abandono escolar no Brasil, ou, nas palavras da autora, o ‘fracasso escolar’, desde a pretensa⁴¹ democratização da educação, com a promulgação da CF de 1988). O trabalho realizado pela autora, de evidenciar o processo histórico que permeia os fatos em torno do abandono escolar, nos motiva a olhar a real constituição das mazelas que cercam a educação na contemporaneidade, sem a chance de tratarmos com ingenuidade, acadêmica e profissional, os fatores relacionados ao abandono que circulam por entre o cotidiano escolar.

As dificuldades em promover uma educação democrática chegaram ao século XXI carregadas de tensões que ultrapassam os séculos e não se coadunam com os anseios de um país com intenção de desenvolvimento, conforme pondera Carvalho (2004):

O direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Nesse sentido, a política de democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mais do que simplesmente escolar (Carvalho, 2004, p. 333).

Nesse excerto, Carvalho (2004) direciona seu trabalho para uma das lutas dos educadores pela democratização da educação no início do século XXI, o acesso ao conhecimento com qualidade, que é muito recentemente, tendo em vista que o Brasil se constituiu de uma população com números expressivos de falta de acesso ao Ensino Fundamental. Nesse sentido, Fritsch (2017) pontua a possibilidade de variáveis subjetivas que podem estar associadas à não concretização de expectativas de indivíduos:

⁴¹ Convém utilizar o termo ‘pretensa’, uma vez que a educação democrática, no Brasil, ainda está na ânsia de ser alcançada, como aponta Carvalho (2004), em seu texto “*Democratização do ensino*” revisitado. O autor infere que, após quase meio século “[...] das medidas que visaram promover o acesso universal ao ensino fundamental de oito anos (antigo primeiro grau) geram hoje pouca ou nenhuma polêmica. A noção de que o acesso a esse segmento da educação escolar é um direito público cuja fruição não pode ser impedida por qualquer tipo de exame seletivo, como os de admissão até então vigentes, já está bastante consolidada. A polêmica que então mobilizou a comunidade educacional e a opinião pública parece ter se deslocado para outras esferas, notadamente para as políticas públicas voltadas para a regularização do fluxo e a redução da evasão escolar - por exemplo, a progressão continuada e o estabelecimento dos ciclos” (Carvalho, 2004, p. 327).

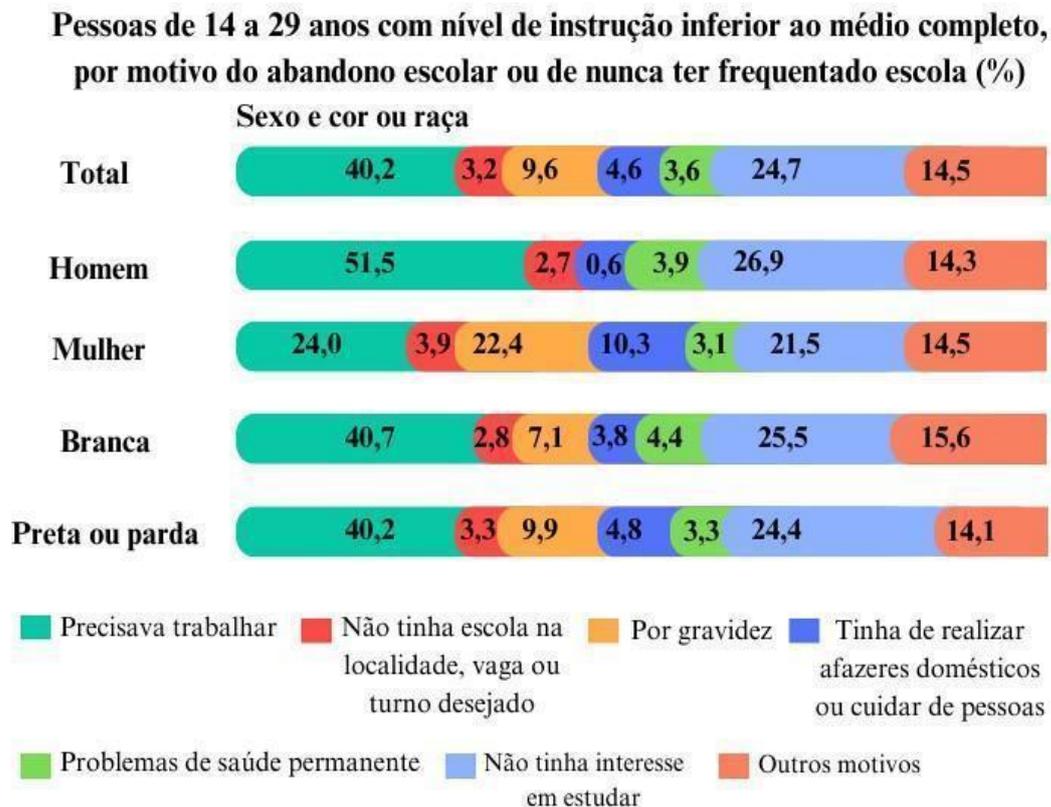
A evasão escolar, aqui entendida como sinônimo de abandono escolar, relaciona-se à perda de estudantes que iniciam seus estudos, mas não os concluem, situação que se configura como desperdício econômico, social e acadêmico. A evasão escolar significa desistência dos estudos por qualquer motivo, exceto sua conclusão. É um fenômeno complexo, associado à não concretização de expectativas de indivíduos. É resultado de múltiplas causas vinculadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino (Fritsch, 2017, p. 84).

Na mesma direção, Fornari (2012) aponta que é equivocado atribuir ao estudante os motivos pelos quais ele deixa de frequentar a escola. De acordo com a autora, os fatores que mais ressoam sobre o fato de os alunos se afastarem da escola estão relacionados à organização escolar e à herança cultural, social e econômica, que condicionam os meios para que eles possam frequentá-la e, por consequência, influenciam o seu desempenho acadêmico. Para a pesquisadora,

A indicação mais corrente, advinda de diversos autores de concepção liberal conservadora e de uma compreensão considerada de senso comum, é de que esses fenômenos sociais são fruto de características particulares de cada indivíduo, ou seja, o baixo rendimento escolar é consequência da falta de vontade particular e da família. Não leva em consideração outros fatores, tais como os econômicos, políticos e culturais que envolvem as pessoas em determinados contextos (Fornari, 2012, p. 122).

Em consonância com a inferência da autora supracitada, é possível verificar, por meio da PNAD Contínua 2016/2022, múltiplos motivos têm sido apontados pelas pessoas como justificativa para terem deixado de frequentar a escola sem concluir a Educação Básica. Dentre os mais citados, estão seis motivos indicados no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida no EM das pessoas de 14 a 29 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça (%)



Fonte: Brasil (2022b).

A incidência no quadro de abandono no EM geral, de acordo com os dados do gráfico, sinaliza o maior percentual de ocorrência para o fator ‘necessidade de trabalho’. Soares *et al.* (2015) reconhecem que o abandono escolar ocorre como uma consequência da exaustão dos alunos em decorrência do mercado de trabalho. Podemos incluir sob esse mesmo contexto o fator de ‘realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas’, que também é uma forma de trabalho mesmo quando não remunerado e reconhecido, que representa um total de 4,6% no quantitativo de fatores responsáveis pelo abandono escolar. Somados ambos os fatores, de ‘necessidade de trabalho’ e ‘realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas’, resultam em um total de 44,8%, o que ratifica a afirmação dos autores de que esse é um dos maiores fatores do abandono e, em muitos casos, é o decisivo na continuidade ou não dos estudos.

Em segundo lugar, em percentual elevado, tem-se o fator do ‘não tinha interesse em estudar’. Essa situação, de acordo com Fritsch (2017), é uma questão complexa, relacionada à não realização das expectativas dos indivíduos diante das cobranças que se impõem pelo contexto social e pela falta de condições apropriadas que encontram no cotidiano ao tentar

realizar a sua jornada de trabalho e conciliar com seus estudos. Para Soares *et al.* (2015), cada indivíduo carrega consigo um sonho, e a escola pode ser inspiração para a sua realização. No entanto, além dos fatores do abandono já categorizados e mencionados, os autores falam em elementos associados, como resultados acadêmicos insatisfatórios, influência negativas de colegas, problemas comportamentais, que podem influenciar a autoestima dos estudantes fazendo com que abandonem o curso aos poucos. Esse resultado acaba sendo identificado como ‘desinteresse pelos estudos’.

Segundo Dubet (1997), na França do século XIX, a escola surgiu como uma instituição justa e “neutra”, nas palavras do autor, e, desse modo, não se incumbia das responsabilidades pela permanência dos estudantes, perpetuando a injustiça social. Ao incorporar elementos da meritocracia, que premiam os alunos de melhor desempenho, a escola contribui para a reprodução da estrutura social vigente e para a falta de perspectivas para muitos alunos. Atuando nessa ideologia, considera apenas elementos de conteúdo escolar, no entanto, essa ação não oferece igualdade de condições para que o estudante tenha êxito no percurso escolar, podendo favorecer o abandono.

De acordo com o relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996b), o conceito de abandono pode ser definido como “[...] saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (Brasil, 1996b, p. 19). O estudo considerou que a saída pode ocorrer de maneiras distintas: os casos de abandono sem retorno registrados formalmente na Secretaria Acadêmica das instituições que abrangeram a pesquisa, os casos de cancelamento de matrícula e os casos de alunos reprovados ou jubilados por infrequência, que, de acordo com o entendimento das pesquisadoras no período da análise, caracterizaram a situação de abandono sem retorno.

Figueiredo e Salles (2017) citam uma pesquisa do ano de 2013, realizada por pesquisadores no exterior, que evidencia fatores distintos daqueles já apontados por investigadores da área, que foi denominado como *falling out*, conforme descrevem:

Falling out constitui o efeito da insuficiência de apoio pessoal e educacional. Trata-se de um processo de abandono em que o aluno gradualmente manifesta desejos e comportamentos de desengajamento. Aqui não há “agente motivador” da evasão. Nem escola, nem aluno são responsáveis por esse tipo de fracasso, mas circunstâncias (Figueiredo; Salles, 2017, p. 365).

Para as autoras, o abandono escolar em outros países, inclusive os considerados desenvolvidos, tem uma face comum com os fatores de abandono escolar existentes no Brasil,

que são múltiplos e decorrentes de circunstâncias. Diante disso, podemos perceber que os IFs podem ser ainda mais evidenciados pelo seu caráter de política pública em educação criada para atender justamente àqueles públicos com mais vulnerabilidade socioeconômica. Para Linke, Nogueira e Linke (2017), o abandono escolar é um problema de ordem nacional por conta das consequências dentro da sociedade.

De acordo com Meira (2015), uma das maiores fraquezas do sistema nacional de ensino consiste no abandono escolar, o qual pode desencadear problemas escolares para os alunos e para a sociedade, causando repercussões em âmbito acadêmico, econômico e social. De acordo com a proposta de atuação dos IFs, de atingir diversos públicos com especificidades distintas e proporcionar educação de qualidade, é compreensível que se depare com uma estatística mais elevada de abandono em seus cursos, uma vez que o público-alvo pode encontrar uma realidade institucional que não foge à regra de apostar na meritocracia dos estudantes. Isso pode ser percebido já no processo de ingresso, efetivado por provas de classificação, fato que não se coaduna com a proposta de desenvolvimento social e econômico nas localidades de maior carência de educação pública de qualidade, sendo essa, como sabemos, a sua principal razão de existência.

De acordo com as considerações supramencionadas, entendemos a importância dos estudos e das pesquisas no sentido de identificar os motivos que levam ao abandono escolar. Em vista disso, na sequência deste estudo de caso, pretendemos compreender o abandono escolar no IFSC e identificar ações realizadas pela Instituição que tenham o objetivo de mitigar o fenômeno do abandono escolar. Consideramos necessário também contextualizar a situação de abandono escolar que a Instituição tem enfrentado.

3.2 Abandono escolar no IFSC

No IFSC, o quadro de abandono tem se configurado dentro da média nacional, como podemos ver no registro dos dados dos sistemas das secretarias acadêmicas, exposto na Figura 5 extraída do site do IFSC:

Figura 5 - Informações Acadêmicas

**Legenda:****Cursando:** Todos os discentes que estão cursando atualmente.**Concluídos:** Discentes que concluíram no ano letivo em 2022.**Cancelados:** Discentes que foram cancelados em 2022.**Ativos sem turma:** Discentes com status cursando no sistema mas não possuem matrícula nenhuma em nenhuma turma.**Trancados:** Discentes com matrícula trancada.**Cursos com alunos:** Quantidade de cursos que possuem ao menos um discente com status cursando.**Ingressantes:** Discentes que ingressaram no ano 2022.

Fonte: Site institucional do IFSC (2022).

Os números que se apresentam demonstram o elevado percentual de evasão nos CTIs do IFSC no total dos *campi*, que ficou em 11,3%, e se filtrado por *campus*, o *Campus Xanxerê - SC* tem um percentual ainda maior, no quantitativo de 15%, que significa um número expressivo de estudantes que saíram da Instituição no primeiro semestre de 2022. Esses dados são resultados de um ano subsequente à pandemia da covid-19, cenário em que a educação teve suas condições de desempenho atingidas, com algumas escolas desenvolvendo atividades por meio do ensino remoto, e muitos estudantes vivenciaram problemas de saúde nas famílias, deixando as atividades escolares em segundo plano.

Além dessas dificuldades, Moraes (2021) indica que a “[...] pandemia intensificou e desnudou a desigualdade social, que é uma característica estrutural do Brasil” (Moraes, 2021, p. 137). A autora reforça a nossa posição de que a vulnerabilidade social e a desigualdade no acesso à saúde e ao trabalho afetam de forma direta a frequência e o desempenho na educação escolar. Os dados do abandono na Educação Básica elevam o alerta das instituições. Souza e Freitas (2021) também têm esse entendimento, salientando que, mesmo diante do aumento do ingresso de estudantes nos IFs, a permanência deles até a conclusão do curso é algo que preocupa educadores e gestores.

Em estudo realizado recentemente, Zanin (2019) analisou o abandono escolar em um dos CTs subsequentes⁴², em seis *campi* do IFSC. A pesquisa aponta dados de abandono muito

⁴² Os Cursos Técnicos Subsequentes são diferentes dos CTIs, pois, naqueles, os estudantes já estão com o EM concluído e frequentam o IFSC para cursar apenas o Ensino Técnico. O ETI, por sua vez, tem como público de

semelhantes em todos os *campi*, mesmo que todos os estejam em cidades e regiões diferentes, no estado de Santa Catarina e cada um trabalhando independente dos demais. Em outras palavras, cada *campus* tem professores lotados exclusivamente em sua unidade, e cada polo faz toda a gestão logística do curso ofertado. Dessa forma, entendemos que os resultados referente aos fatores de abandono são independentes de um *campus* para outro.

A pesquisa de Zanin (2019) também revela dados de percentual de evasão que vai de 7,9% a 80% (entre o percentual mais baixo e o mais alto), tratando-se de um recorte que analisou os números dos anos de 2016, 2017 e 2018. Para demonstrar os achados da pesquisa, compartilhamos o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Registros do abandono em um Curso Técnico Subsequente, no IFSC

Campus de oferta do curso	2016 (% de evasão)	2018 (% de evasão)	Índice de redução em %, de 2016 a 2018
Chapecó	54%	32%	22%
Criciúma	63,9%	7,9%	56%
Florianópolis	76,9%	57,9%	19%
Itajaí	80%	41%	39%
Jaraguá do Sul	50%	27%	23%
Lages	65%	37%	28%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Zanin (2019).

De acordo com Zanin (2019), o maior número de abandono foi registrado em 2016, como uma redução de 2016 para 2018. Os resultados da pesquisa relatam que os servidores entrevistados nos *campi* de onde são ofertados o curso confirmam o percentual significativo do abandono e “[...] apontam algumas questões que envolvem a temática, como retenção escolar, dificuldade de aprendizagem, naturalização do abandono nos cursos pesquisados, culpabilização do aluno, entre outras [...]” (Zanin, 2019, p. 181).

A partir da emissão do Documento Orientador (Brasil, 2014), a inquietação gerada causou uma mobilização mais abrangente de ações e debates na Instituição em torno dessa temática, ou seja, servidores de todos os setores passaram a participar mais diretamente de debates e ações de enfrentamento ao abandono escolar. Dentre as ações, é possível visualizar a

estudantes aqueles que estão cursando o Curso Técnico e o EM no mesmo curso do IFSC, ou seja, são públicos com características diferentes.

realização do VII Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar e do V Workshop sobre Educação Profissional e Evasão Escolar⁴³, nos quais o IFSC, como Instituição sediadora, acolheu estudantes, professores e pesquisadores de diversas instituições brasileiras, além de pesquisadores de outros países para discutir a temática.

Para a dinâmica desta análise, ressaltamos, no Quadro 8, três dos trabalhos apresentados no Colóquio e que têm proximidade com o objeto de nossa pesquisa. Esses foram escolhidos para representar a extensa lista de trabalhos resultantes de estudos na área, denotando o empenho da comunidade acadêmica na busca por oferecer melhores condições de acolhimento institucional aos estudantes a fim de conter algumas das possíveis causas do abandono ou da evasão.

Quadro 8 - Quadro de trabalhos selecionados pela aproximação temática

Título do Trabalho	Resumo	Autoria
A Evolução de um instrumento que analisa as perspectivas de discentes e egressos do IFSC capazes de contribuir com a permanência e o êxito escolar.	O IFSC envidou esforços já no ano de 2016, a partir de estudos realizados em todos os <i>campi</i> , dando origem à aprovação, em 2018, do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC (IFSC, 2018a), vinculado aos objetivos institucionais presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição. Dentre esses, destaca-se o apoio aos campi e à comunidade acadêmica, no sentido do desenvolvimento de metodologias capazes de compreender o fenômeno e estabelecer as bases para o seu enfrentamento.	Carlos Daniel Ofugi Rodrigues, Marcos Luis Grams; Lucas Mondardo Cunico
A Formação técnica por trás das lentes: a Lei 13.415 nos estados brasileiros.	Aborda a democratização do acesso ao ensino médio e as suas implicações. Por esse caminho, delineou-se o objetivo desse trabalho, que consistiu em examinar os desdobramentos e tensionamentos legais na implantação e oferta da formação técnica e profissional de nível médio como itinerário formativo do EM nos estados brasileiros a partir da Lei n.º13. 415/2017.	Ana Carina Tavares; Rosane Alves Pretto De Oliveira; Rosângela Fritsch

⁴³ Contabilizando 10 anos desde a sua criação, o Colóquio, teve como objetivos principais: promover a sistematização e debate de estudos relacionados à prevenção da evasão/abandono escolar; possibilitar a socialização de estudos e pesquisas relacionadas à temática da evasão/abandono escolar; difundir pesquisas e trabalhos relacionados a essa temática a partir dos fatores integrantes e seus efeitos; apresentar possibilidades de enfrentamento e prevenção da evasão/abandono escolar bem como aproximar pesquisadores da área (IFSC, [20--]).

<p>Abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio Integrado no Campus IFPR Campus Paranaguá</p>	<p>A proposta de aprofundar essa temática partiu das observações realizadas a respeito dos cursos ofertados pelo IFPR <i>campus</i> de Paranaguá - PR. Em um primeiro momento, chamou a atenção os dados sobre os estudantes, quem eram e de onde vinham, iniciando -se uma busca para entender mais a respeito de quantos estudantes finalizavam os cursos, observando os egressos com êxito e sem êxito. A partir de referenciais teóricos como Zanin (2019), Zanin e Garcia (2021), Steimbach (2012), Gadotti (2006), Enguita (1989) e Oliveira (2004), as autoras delinearão que o abandono é resultado de um processo de exclusão do estudante por parte da escola, uma vez que ele pode tanto ter abandonado os estudos quanto ter sido abandonado pelo sistema de ensino.</p>	<p>Luana Biscaia da Silva; Cintia de Souza Batista Tortato</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora de dados do VII Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar.

Esses trabalhos, provenientes dos diversos lugares do país, refletem a necessidade de discussão sobre o tema, além da socialização de relatos de experiência na busca por ações para mitigar as dificuldades encontradas, que, em alguns aspectos, são comuns a todas as instituições. Dos estudos analisados, destacamos o de Silva e Batista (2022), pela sua maior proximidade com o tema desta dissertação. As autoras concluíram que “[...] o abandono é resultado de um processo de exclusão do estudante por parte da escola, uma vez que este estudante pode tanto ter abandonado os estudos quanto ter sido abandonado pelo sistema de ensino” (Silva; Batista, 2022, p. 3). Dessa forma, compreendemos que entender os fatores do abandono escolar é essencial para identificar as necessidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, o que envolve aspectos como a estrutura escolar, o currículo, a formação docente e a avaliação da aprendizagem, todos sob responsabilidade da instituição.

Maria Helena Patto (2022) argumenta que a evasão escolar vai muito além do simples afastamento do aluno de uma instituição. A autora sugere que é necessário considerar como esse processo está imbricado em questões relacionadas ao papel da escola, da sociedade, do sistema produtivo, dentre outros fatores. Em suas palavras, “A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela” (Patto, 2022, p. 104).

Com o intuito de atenuar o abandono escolar e promover condições para que os estudantes possam desenvolver seus estudos e concluir o curso pretendido, o IFSC tem elaborado programas de acesso, de permanência e de êxito. Abordamos essa questão no

próximo tópico, com interesse em entender o alcance e as condições institucionais para a realização de ações.

3.3 As políticas de combate ao abandono escolar: as ações do IFSC

O IFSC, em sua constituição como política pública de educação, e considerando seus objetivos, de acordo com os documentos mobilizados para a análise nesta dissertação, tem realizado ações com vistas a atender ao disposto no Documento Orientador (Brasil, 2014). Identificamos ações e implementação de programas de nível institucional, as quais se desdobram em ações em nível de *campus*. Essas últimas, pela sua maior proximidade das necessidades pontuais, têm uma abrangência mais direta com os estudantes para enfrentar o abandono escolar. Tendo isso em vista, procuramos entender em que medida essas políticas e ações conseguem alcançar as demandas identificadas pela própria Instituição.

Para trabalhar com as ações de enfrentamento do abandono escolar, a Instituição se pauta em uma importante base legal, o Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010d), que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), tendo como uma das principais estratégias a oferta de programas de assistência estudantil, que incluem bolsas de auxílio permanência, transporte, alimentação e auxílio pedagógico. Essas iniciativas visam a compensar os desafios financeiros e logísticos enfrentados pelos estudantes, com o objetivo de promover um ambiente propício para que eles permaneçam na Instituição até a conclusão do curso.

O investimento em ações e políticas de enfrentamento do abandono foi intensificado a partir do resultado de uma auditoria conduzida pelo TCU, na RFEPCCT (Brasil, 2013), que identificou percentuais significativos de retenção e evasão nos IFs, resultando em medidas direcionadas para abordar essa questão. Em resposta, a SETEC e o MEC elaboraram, em 2014, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na RFEPCCT (Brasil, 2014), que se tornou uma referência central para que cada IF desenvolvesse a sua própria estratégia para trabalhar o problema.

Diante dessa necessidade, o IFSC redirecionou seus esforços para atender às orientações da proposta, iniciando com a realização de estudos sobre o abandono escolar em todos os seus *campi*. Como resultado do trabalho institucional, surgiu o Plano de Permanência e Êxito (PPE) para os estudantes do IFSC, aprovado em 2018 e elaborado de acordo com os objetivos institucionais do PDI (IFSC, 2018a).

O PPE tem como um dos principais objetivos realizar o apoio aos *campi* e à comunidade acadêmica na elaboração de metodologias que possam abordar eficazmente o fenômeno do abandono. O documento apresenta o “Quadro 9, entendido enquanto um quadro de referência às ações que serão planejadas e executadas pelos câmpus, no contexto dos planos locais de permanência e êxito que serão desenvolvidos (IFSC, 2018a, p. 46). Seguindo essa orientação, cada *campi* é responsável por formar uma comissão local encarregada de implementar ações e desenvolver um PPE. Na prática, isso envolve mapear as necessidades específicas de cada unidade e definir ações que fortaleçam a permanência e o sucesso dos estudantes, conforme será detalhado no próximo capítulo.

Para aprimorar a gestão dos programas de inclusão, a Instituição criou a Coordenadoria de Ações Inclusivas (CAI), que “[...] busca desenvolver um trabalho de colaboração para o aperfeiçoamento dos processos educativos, especialmente dos grupos sociais historicamente excluídos da educação, como os negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência” (IFSC, 2023). Entre os trabalhos estão a gestão de recursos por meio de editais que contemplam públicos específicos, direcionando recursos de acordo com o previsto nos termos legais. Quanto às situações de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, observamos que, apesar das ações inclusivas desenvolvidas pelo IFSC, alguns alunos não têm as suas necessidades materiais adequadamente atendidas para cursar os CTIs, o que acaba levando ao abandono.

O Conselho Superior do IFSC, em conformidade com os dispositivos legais relacionados às demandas de assistência estudantil, implementou uma metodologia de análise para atender aos públicos prioritários da assistência social, o que envolve a obtenção do Índice de Vulnerabilidade Social ⁴⁴ (IVS), que permite agilizar o atendimento das solicitações de auxílio estudantil e outras ações focadas na inclusão. Com o IVS, os estudantes podem se candidatar aos editais voltados aos programas de auxílios e assistência estudantil, que ocorrem por meio de editais que planejam proporcionar a distribuição dos recursos de forma mais equânime.

Entendemos que o trabalho para atender às necessidades é importante e exige força de trabalho, como servidores assistentes sociais e outros profissionais para a operacionalização, demandando gestão de recursos de fontes diferentes para públicos diversos, a fim de atender a

⁴⁴ O IVS, regulamentado pela Resolução CONSUP n.º 42/2017, é um índice que caracteriza a situação de vulnerabilidade social, calculado com base na renda e em agravantes sociais, e que pode ser usado como critério de acesso exclusivo ou associado em programas de assistência estudantil e/ou editais destinados aos estudantes do IFSC. Podem solicitar, os estudantes com renda *per capita* de até 2 salários-mínimos em situação de vulnerabilidade social que comprometa a sua condição de permanência e êxito no curso. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/ivs>. Acesso em: 29 jan. 2024.

todos os *campi*. Para esse fim, existem editais “guarda-chuva” que contemplam necessidades diferentes com a mesma fonte de recursos, por exemplo, o Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social (PAEVS):

- PAEVS:
 - Auxílio permanência;
 - Auxílio equiparação permanência;
 - Auxílio ingressante cotista com renda inferior a 1,5 salários-mínimos – ACRI;
 - Auxílio emergencial;
 - Auxílio compulsório.

Além do PAEVS, outros editais, de outras fontes de recursos, são fomentados a fim de abranger necessidades institucionais alinhadas aos interesses dos estudantes:

- Auxílio Moradia;
- Apoio financeiro para participação em eventos;
- Edital para Fomento às ações de Equidade;
- Edital de seleção para o programa bolsa permanência do MEC/SESU;
- O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) - consiste na oferta de algum tipo de lanche durante o período em que o estudante da educação básica frequenta as aulas, em atendimento à Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola;
- Edital do IFSC *Campus* Xanxerê - SC para seleção de monitor(a), nas modalidades remunerada e voluntária.

Para o Auxílio Permanência, os estudantes do IFSC concorrem entre si institucionalmente, ou seja, o resultado não é por *campus* e sim por IVS. Tomamos como exemplo o ano de 2021; o Edital 02/2021 para esse auxílio⁴⁵ teve oito chamadas no decorrer do ano, pois as chamadas visam a atender os IVS maiores conforme as disposições financeiras repassadas à Instituição. Por isso, não são contemplados todos os estudantes que têm

⁴⁵ Foi escolhido o ano de 2021, como exemplo, porém em todos os anos as chamadas dos editais acontecem nos mesmos moldes e os valores dos auxílios são similares aos demais anos. Os dados apresentados neste parágrafo foram extraídos dos documentos públicos do site do IFSC, disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/resultados-paevs>. Acesso em: 24 mar. 2024.

necessidade, como ocorreu nas primeiras chamadas de 2021, nas quais estudantes do *campus* de Xanxerê - SC ficaram classificados, mas não foram contemplados porque seu IVS era menor do que aqueles estudantes classificados. No entanto, a partir da segunda chamada, passou a ter o primeiro contemplado, e da terceira chamada, foram sendo contemplados outros estudantes, como pode ser verificado no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Estudantes atendidos pelo edital PAEVs - Auxílio Permanência, em 2021

Número da Chamada	Total de estudantes atendidos em Xanxerê	Total de estudantes de Xanxerê inscritos
1ª chamada (11/02/21)	nenhum	nenhum
2ª chamada (13/05/21)	1	22
3ª chamada (11/06/21)	20	20
4ª chamada (13/06/21)	5	5
5ª chamada (12/08/21)	5	5
6ª chamada (13/09/21)	1	1
7ª chamada (13/10/21)	0	0
8ª chamada (12/11/21)	1	1
Total	33	55

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IFSC (2023).

Nessa modalidade de auxílio, os valores que os estudantes recebem variam de acordo com o IVS: para o maior IVS em 2021, o valor foi de R\$ 325,00 mensais, e o menor IVS contemplado foi com o valor de R\$ 120,00. De acordo com os resultados das chamadas, os estudantes do IFSC *Campus* Xanxerê - SC têm IVSs menores do que estudantes de outros *campi*; em razão disso, podem não ser contemplados nas primeiras chamadas, permanecendo na fila de espera para as próximas chamadas até serem atendidos, podendo ser contemplados se houver recurso disponível.

Os programas de auxílio estudantil dos IFs caracterizam-se pelas diferentes oportunidades. Entre os editais, podemos identificar objetivos em comum, como “Estimular práticas com foco na permanência e no êxito dos estudantes” (IFSC, 2023), pois os valores são pagos diretamente aos estudantes e eles têm liberdade de usar para as suas necessidades

individuais, por exemplo, transporte, alimentação, despesa com materiais escolares ou outras necessidades.

Os editais listados são direcionados às ações de assistência estudantil, no entanto, no decorrer do ano letivo, outros editais fomentam a inserção de estudantes em programas de pesquisa, extensão e ensino e concedem bolsas de estudos, viabilizando a aprendizagem e o êxito escolar. Essas oportunidades fazem parte das características que distinguem os cursos de EM dos IFs das escolas de EM de outras redes de ensino e podem ser consideradas um atrativo para os jovens. No entanto, é uma fração restrita de estudantes que são contemplados e uma parcela grande de estudantes que se veem obrigados a buscar fontes de renda por meio de trabalho antes da conclusão do curso do EM. De acordo com a Matriz do Conselho Nacional Das Instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF),

Os valores destinados a Assistência Estudantil são compostos com base em Matrículas Presenciais e Matrículas EAD, sendo ainda utilizado como parâmetro para esta distribuição 50% dos valores utilizando IDH dos Municípios Sede dos Campi no seu cálculo e os outros 50% com base na renda per capita dos Alunos. Para as Unidades que possuem Alunos em regime de internato pleno, será adicionado um valor em função do número de Alunos Internosc (CONIF, 2022, p. 40).

No município de Xanxerê - SC e região, o IFSC se destaca de outras IEs com algumas características, como a oferta de cursos gratuitos com possibilidade de auxílio financeiro, CTIs, estrutura física com laboratórios das áreas técnicas, boa localização geográfica e ainda a titulação dos professores em nível de mestrado e doutorado⁴⁶. Essas são informações que atraem estudantes da comunidade local e regional, haja vista que, em uma cidade como Xanxerê - SC, não é comum que os professores da rede de ensino básica tenham esse nível de titulação acadêmica nas áreas de educação propedêutica, como filosofia, língua portuguesa, língua inglesa, matemática, física e outras. No entanto, conforme é possível verificar em seu *site*⁴⁷, o *campus* de Xanxerê - SC conta com quase todos os professores com mestrado e/ou doutorado, fator que chama a atenção do público que precisa decidir em qual unidade escolar vai cursar o EM, pois a cidade conta com boas escolas tanto na sistema de ensino público quanto no privado.

⁴⁶ No *site* do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, na aba de informações sobre os cursos, professores que fazem parte do curso estão identificados com nome, área de atuação e graus de formação. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/web/campus-xanxere/tecnicos-integrados/-/visualizar/alimentos/Campus-Xanxere/17/25/NefpSpNinxcF>. Acesso em: 20 jan. 2024.

⁴⁷ É possível verificar o quadro docente em cada um dos cursos ofertados no *Campus*, no endereço: <https://www.ifsc.edu.br/en/tecnicos-integrados/-/visualizar/alimentos/Campus-Xanxere/17/25/nO9EQhPgKNer>. Acesso em: 21 ago. 2024.

De acordo com o seu estatuto e da sua lei de criação, o IFSC desenvolve ações de acompanhamento psicológico para os estudantes, contando com um profissional da área de Psicologia lotado em cada *campus*. Por meio de orientação acadêmica e do apoio psicológico, a Instituição busca proporcionar apoio especializado aos estudantes, além do fortalecimento nos aspectos de aprendizado acadêmico e o bem-estar psicológico e emocional. Esse trabalho de equipe pedagógica multidisciplinar reflete o compromisso do IFSC em criar condições favoráveis para que os estudantes alcancem seus objetivos educacionais e superem desafios que possam surgir ao longo da trajetória escolar.

Os CTIs ofertados pelos IFs encontram-se em um cenário desafiador de adaptação às mudanças legislativas, como a reforma do EM e a implementação da BNCC, que, de forma direta e indireta, reverberam sobre as condições de oferta dos CTIs e sobre as condições institucionais para que ocorram. Além disso, as tensões políticas e a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes influenciam as condições de permanência e êxito dos estudantes.

Neste capítulo, além de definirmos o conceito de abandono escolar, apresentamos o panorama de como esse fenômeno se apresenta no IFSC, bem como as políticas que têm sido oferecidas pela Instituição a fim de contribuir com a permanência e êxito dos estudantes.

Dando continuidade, buscamos, no próximo capítulo, apresentar como o abandono escolar tem se manifestado no IFSC *Campus* Xanxerê - SC. Nesse sentido, propomo-nos a analisar o fenômeno do abandono a partir das respostas dos alunos que abandonaram os cursos e responderam ao instrumento de coleta de dados, bem como as respostas dos servidores à entrevista semiestruturada.

4 O ABANDONO ESCOLAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO IFSC *CAMPUS* XANXERÊ - SC

Nos capítulos anteriores, realizamos um debate que contribuiu para entender o abandono escolar, especialmente no EM, tomamos conhecimento de como se constituiu historicamente a EPT, que consideramos uma parte essencial desta pesquisa, e analisamos como esses debates ajudam a compreender o fenômeno do abandono escolar e sua manifestação contemporânea.

Com o interesse de compreender as faces do abandono escolar, é importante considerar o histórico social, a realidade das IEs e seus sujeitos. Sendo assim, tomamos por base a instituição escolar como um espaço que retrata as relações sociais e culturais. Nesse aspecto, identificamos uma dicotomia social, que se confirma nos limites das classes sociais e na divisão teórico-prática.

Seguindo o pressuposto de que a EP integrada ao EM, nos IFs, tem características próprias, conforme discutido nos capítulos anteriores, é fundamental compreendermos os principais fatores do abandono escolar nos CTIs do IFSC *Campus* Xanxerê - SC. Além disso, destacamos a relevância de apontar as ações adotadas pelos gestores no combate ao abandono escolar nesse polo estudantil.

A partir da análise dos documentos como o PPE, o relatório da PNAD Contínua 2022 e a revisão bibliográfica com os debates dos autores que nos acompanham nas discussões teóricas desde o início deste trabalho, buscamos identificar diferentes aspectos⁴⁸ que perpassam o meio educacional alinhados aos demais documentos institucionais, os quais são fundamentais e fazem parte da análise realizada neste estudo, abrangendo os Projetos Pedagógicos dos cursos Técnico Integrado em Alimentos, Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Mecânica, aos quais se encontram vinculados os sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, servidores efetivos em cargo de gestão no IFSC *Campus* Xanxerê - SC e os discentes que responderam ao questionário RRD.

Para possibilitar a análise dos documentos (questionário RRD) e das entrevistas após leitura, procedemos à sua sistematização e categorização, chegando às seguintes categorias empíricas: falta de identificação com o curso; dificuldade de aprendizagem; necessidade de

⁴⁸ Conforme debate no capítulo anterior, ao abordarmos os temas da educação e da EP, é preciso ter consciência da divisão de classes na sociedade em que vivemos, levando em conta o legado de Marx em suas afirmações nas quais declara que a sociedade é dividida em classes sociais, originadas das relações estabelecidas no processo de produção. Dessa forma, a sociedade se divide em dois grupos fundamentais: a burguesia, que detém os meios de produção, e o proletariado, que vende a sua força de trabalho para esses meios de produção (Marx; Engels, 1983, 1998).

trabalhar e dificuldades financeiras; mudança de cidade; formação politécnica e protagonismo; políticas de combate ao abandono escolar e as ações do IFSC. Os dados coletados, tanto nos documentos quanto nas entrevistas, foram analisados considerando essas categorias e o debate teórico realizado ao longo desta dissertação.

A partir das categorias supramencionadas, destacamos que os termos EMI, abandono escolar e EP foram evidenciados com frequência neste trabalho devido à relação desses com as temáticas das quais se aproximam, como educação e trabalho, a análise histórica das políticas públicas de educação profissional no Brasil e ainda a análise do abandono escolar na EP integrada ao EM no IFSC *Campus Xanxerê - SC*. Para isso, foram importantes as obras dos autores apresentados no desenvolvimento deste trabalho, fundamentando teoricamente as discussões. Da mesma forma, evidenciamos que os resultados foram possíveis com a construção coletiva, sendo que a participação dos sujeitos os torna participantes ativos, completando e fortalecendo a pesquisa com suas contribuições.

Prosseguimos com a intenção de identificar e compreender os motivos que levam os estudantes a abandonar o curso. As razões foram extraídas do RRD, questionário respondido por estudantes que abandonaram os cursos entre 2017 e 2022, e das entrevistas realizadas com servidores que fazem parte da equipe de gestores do IFSC *Campus Xanxerê - SC*.

Nesse sentido, identificamos que, a partir da aplicação do questionário RRD, a equipe da coordenação pedagógica procura entender: Quais os motivos que levam os estudantes a abandonar o curso? Quais são os fatores/causas/motivos individuais para abandonar o curso? Quais são os fatores/causas/motivos internos do IFSC para abandonar o curso? Quais fatores/causas/motivos externos do IFSC que o levaram ao abandono do curso? O formulário apresenta uma questão descritiva, permitindo que o estudante descreva outros aspectos que considera importantes para a decisão de sair da Instituição.

Essas mesmas questões estão no centro das preocupações desta pesquisa, e as respostas obtidas por meio do questionário, respondido pelos estudantes que abandonaram a Instituição, podem ser uma ferramenta importante para a análise proposta. Isso nos proporciona uma base sólida para compreender as situações enfrentadas pelos alunos, além de avaliar as condições da Instituição na oferta de EP integrada ao EM, identificando os principais fatores que contribuem para o abandono dos cursos.

Na sequência, apresentamos alguns desafios presentes nos documentos do IFSC diante da contrarreforma do EM e a permanência dos estudantes. Trazemos também as características dos sujeitos da pesquisa: servidores e estudantes, esses últimos, por meio dos dados constantes

em suas fichas de matrícula. Destacamos, ainda, dados relativos a fatores socioeconômicos que constam nos relatórios da PNP.

Refletimos, com base nos dados dos questionários e das entrevistas, sobre os principais motivos para o abandono escolar no IFSC *Campus* Xanxerê - SC. Para finalizar, apresentamos, a partir da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os servidores, os aspectos do campo empírico, que contribuem para verificar quais ações desenvolvidas convergem para a melhoria dos índices de diminuição do abandono escolar e a proximidade das ações com os programas de permanência.

4.1 A educação profissional nos documentos institucionais e os desafios diante do abandono e da permanência

Desde a sua criação, os IFs adotaram uma estrutura distinta dos antigos CEFETs, dos quais herdaram o foco na EP. Além disso, passaram a ofertar Ensino Superior e expandiram a sua atuação por meio de uma organização multicampi, desempenhando um papel relevante nas áreas de pesquisa e extensão, que antes eram atividades exclusivas das universidades.

A partir dessa nova estruturação, os IFs vêm trabalhando com a intenção de construir uma identidade por meio de seus documentos institucionais, o que representa um grande desafio, dada a realidade das instituições que carregam um histórico de ensino dedicado apenas à educação profissional, mas que, a partir da nova configuração, passam a trabalhar com a verticalização dos cursos e, ainda assim, não são universidades. Dessa forma, torna-se uma Instituição com uma configuração de ensino e de estrutura diferente das demais.

Nesse sentido, com vistas a construir uma identidade institucional, notamos que o IFSC tem fomentado processos de aproximação com a comunidade interna e externa por meio de diálogo, debates e consultas ao público para a elaboração e revisão de seus documentos institucionais, como o PDI e o PPI, conforme declara nesses mesmos documentos (IFSC, 2020).

O PDI direciona as discussões de seus processos de formação com a concepção de uma educação como fenômeno social (IFSC, 2020), tomando por base a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual sustenta a ideologia das atividades institucionais. Ao analisarmos os PPCs no capítulo anterior, percebemos o desafio que a educação integrada enfrenta na conjuntura atual entre a finalidade de entregar educação pública de qualidade aos estudantes e a necessidade de atender às demandas do mundo do trabalho em uma sociedade neoliberal que enfatiza a educação como um campo de disputa hegemônica (Dardot; Laval, 2016).

Desenvolvido para ser um dos principais documentos institucionais, o PDI indica que a “Educação Profissional e Tecnológica trata de formar os sujeitos para uma intervenção crítica, inventiva e qualificada no mundo, considerando as dimensões identitárias, culturais, sociais, éticas, estéticas e econômicas do trabalho” (IFSC, 2020, p. 65). Na defesa desses pressupostos, a Instituição se revelou contrária à aprovação da reforma do ensino médio e somou forças junto à Rede Federal para tensionar a revogação da Lei n.º 13.415/2017.

No cenário de desafios que pairam sobre o EM, a formação para as profissões de nível técnico têm sido motivo de disputas nos discursos do mundo do trabalho, como temos visto com o processo de implantação da BNCC, desde 2016. Sobre esse aspecto, os IFs, como instituições que trabalham amplamente com formação profissional e tecnológica para adolescentes, jovens e adultos, sofrem diretamente o impacto desses discursos.

A partir da aprovação da reforma do EM e da BNCC, os movimentos estudantis e pesquisadores que defendem a educação pública, pressionaram os dirigentes do CONIF a empenharem-se para garantir a continuidade do trabalho dos IFs, o que resultou em uma mobilização importante do CONIF para apresentar ao parlamento brasileiro o documento denominado *Proposta do Conif para condução do processo de reforma do Ensino Médio*⁴⁹.

A possibilidade de a contrarreforma do EM ser efetivada nos IFs representou um risco para a oferta da formação integral. A reflexão que se faz diante da contrarreforma é de qual será a possibilidade de as pessoas serem mais críticas e terem mais responsabilidade social com menos crimes, mais respeito às famílias e mais responsabilidade ambiental, se não tiverem acesso à História, Filosofia, Sociologia e Arte? Essas ciências se sustentam desde Sócrates e a prova de que elas funcionam é que, nas sociedades mais desenvolvidas e com mais qualidade de vida, são encaradas com seriedade e com a devida importância.

No IFSC, houve um movimento de resistência justificado pelo entendimento de que a proposta da BNCC para o EM não dialoga com o projeto para o EMI, que é uma conquista recente para o público dos IFs. Para enfrentar essa crise entre a legislação nacional para o EM e as condições de oferta da Instituição, a gestão optou pela organização de um grupo de trabalho (GT) para discutir a BNCC e elaborar diretrizes para a oferta de ensino médio integrado no IFSC (IFSC, 2023).

A tensão entre governo e comunidade estudantil passou por várias etapas até chegar a 2023 com o Projeto de Lei n.º 5.230/2023 (Brasil, 2023c), projetando uma revisão das diretrizes para o EMI, transformado na Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024b). O

⁴⁹ O documento está disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/Docs/Publicações/2023/reforma-do-ensino-medio-reflexoes-e-aco.es.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

movimento buscou, entre as principais discussões, manter o disposto na lei de criação dos IFs quanto à oferta do EMI. Esse resultado tem como referência os esforços que a comunidade de trabalhadores e estudantes das IFs empenharam de todas as formas, em todas as instâncias, para manter as condições de ensino que foram recentemente concedidas a essas Instituições por meio da sua lei de criação, em 2008, com a garantia de oferta das UCs e carga horária necessárias para o desenvolvimento de um curso de EM que atenda às necessidades do público-alvo.

Os IFs valorizam a educação profissional, bem como “[...] a construção do sujeito no seu contexto histórico-social” (IFSC, 2017a, p. 21). Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria de referência, o IFSC considera que os estudantes precisam desenvolver consciência de seus deveres e direitos e das possibilidades de protagonizar mudanças na sociedade (IFSC, 2017a) por meio do conhecimento científico e tecnológico. Segundo Fornari (2012), na sociedade neoliberal em que vivemos, o indivíduo é levado a acreditar que a necessidade de trabalhar para se sustentar, muitas vezes em detrimento dos estudos, é uma responsabilidade exclusivamente sua e de sua família. Esse discurso, amplamente difundido pelo neoliberalismo, desconsidera as trajetórias históricas da qual se constitui a nação.

Para Antunes (2020), “[...] a educação escolar é um processo específico [...]” (Antunes, 2020, p. 223), no qual é necessário empregar elementos pedagógicos e ciência para cada etapa da educação, seja na Educação Infantil, na educação para adolescentes e jovens e na educação de adultos. Ainda de acordo com o autor, “A educação é um processo social mais amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana” (Antunes, 2020, p. 223). Logo, os estudantes tendem a reproduzir as situações sociais que vivenciam na família e na comunidade, contexto em que muitos desses familiares e pessoas próximas foram excluídos da escola ainda na Educação Básica pela falta de condições socioeconômicas para continuar os estudos, conforme expusemos na Figura 6 (capítulo 4, p. 109).

Nesse sentido, a escola, na forma como está estruturada, por si só, não tem condições para quebrar esse paradigma que acomete gerações de brasileiros, conforme assevera Zanin (2019):

Diante do exposto, evidenciou-se que a política de assistência estudantil tem um espaço de destaque na instituição ao dialogar sobre o direito à permanência escolar. No entanto, ainda se apontam os desafios de sua avaliação, bem como a necessidade de voltar-se esforços para entender os principais motivadores de apoio à permanência e que ações podem atender esses motivadores (Zanin, 2019, p. 206).

Considerando essas questões, em um primeiro momento, caracterizamos os sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de que o leitor compreenda o envolvimento desses com a EP integrada ao EM e com a temática do abandono escolar. Posteriormente, analisamos dados coletados para esta pesquisa.

4.1.2 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

A identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa ocorreu em dois momentos por dividirem-se em sujeitos trabalhadores da educação e sujeitos estudantes, ambos do IFSC *Campus* Xanxerê - SC. Inicialmente, caracterizamos os trabalhadores desse *Campus* que participaram das entrevistas; na sequência, os estudantes que participaram de modo indireto, ou seja, responderam ao questionário RRD (Anexo A), aplicado pela coordenadoria pedagógica do *campus*.

4.1.2.1 Servidores entrevistados

Para a entrevista, foram selecionados antecipadamente servidores efetivos⁵⁰, lotados no IFSC *Campus* Xanxerê – SC e que atualmente exercem cargos de gestão. O total de entrevistados foram seis servidores, que, no momento da pesquisa, ocupavam cargos de gestão diretamente relacionados às atividades de ensino, pesquisa e extensão: um está no cargo de Direção Geral (DG), um no cargo de chefe na Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), um é coordenador do setor de coordenadoria pedagógica, três são coordenadores dos CTIs e um atua no setor da coordenadoria pedagógica. O último mencionado fez parte da seleção para a entrevista por tratar-se de um servidor que já ocupou cargo de DG, com a participação em vários trabalhos que envolvem diretamente a comunidade estudantil.

Todos os coordenadores de CTIs são docentes, assim como os que ocupam dos cargos de direção e de chefe, e os cargos de Técnico Administrativo em Educação (TAE) são os servidores com lotação na coordenadoria pedagógica. O PDI do IFSC *Campus* Xanxerê - SC (IFSC, 2020), atendendo às prerrogativas legais, institui as equipes gestoras por meio de processos democráticos. Por isso, a designação dos servidores para os cargos de gestão ocorre por meio da escolha da comunidade acadêmica, via eleições regidas por editais da própria

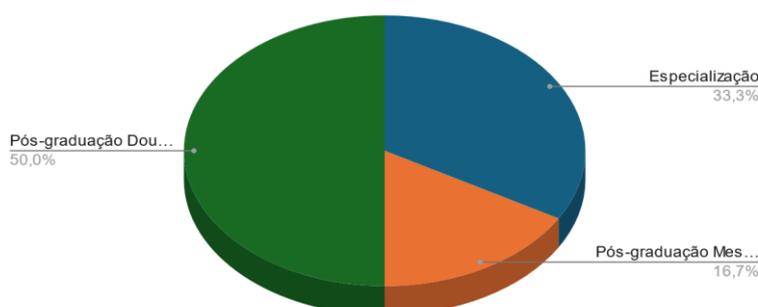
⁵⁰ Optamos por não divulgar as áreas de formação dos servidores para evitar a sua possível identificação, pois, nesse *campus*, alguns dos docentes são os únicos com formação específica em determinadas áreas.

Instituição e conduzidas pelos servidores, de acordo com as diretrizes institucionais estabelecidas para essa finalidade.

Identificamos que, entre os servidores entrevistados, mais de 66% deles têm formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Esses dados indicam a preocupação com o aprimoramento do conhecimento, o que é um elemento frequentemente atribuído à qualidade na educação. O Gráfico 4, a seguir, demonstra os dados encontrados:

Gráfico 4 - Titulação acadêmica dos sujeitos entrevistados

Titulação Acadêmica dos Servidores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da entrevista (2024).

A partir do contato direto com os servidores, durante as entrevistas, constatamos que tanto os servidores docentes quanto os servidores TAEs atuam em atividades relacionadas a todos os cursos que o *Campus* oferece, além das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Os professores atuam em regime de dedicação exclusiva, de 40 horas semanais, lotados no IFSC *Campus* Xanxerê - SC. A carga horária é distribuída nos cursos conforme a necessidade do *Campus* nos cursos de formação inicial e continuada, nos CTIs, no curso superior e nos cursos de pós-graduação, sem relação de exclusividade para algum dos cursos. Os servidores TAEs trabalham em regime de jornada de 40 horas semanais, sem dedicação exclusiva.

Considerando as possíveis citações das respostas dos participantes na pesquisa, eles foram identificados no texto da seguinte forma: servidor 1, servidor 2, servidor 3, servidor 4, servidor 5 e servidor 6. Eles compartilharam as suas percepções com base em suas experiências na realidade concreta, especificamente no IFSC *Campus* Xanxerê - SC.

4.1.2.2 Dos estudantes participantes

De acordo com os documentos institucionais e PPCs dos cursos, cada turma começa o ano letivo com 40 alunos, com matrícula efetivada após o processo seletivo. Eles permanecem na mesma turma até a conclusão do curso, desde que não ocorra reprovação ou outros eventos relacionados.

Os participantes desta pesquisa são aqueles que abandonaram os cursos antes da conclusão prevista e preencheram o formulário de RRD, no IFSC. São jovens com idades entre 16 e 19 anos, que frequentavam os CTIs em Alimentos, Informática e Mecânica, do 1º ao 3º ano. A mesma forma de identificação dos servidores foi aplicada aos discentes, numerados de estudante 1 a estudante 13, complementado com o ano do curso que se encontrava quando abandonaram o curso. Selecionamos 13 das respostas descritivas dos estudantes que responderam ao questionário RRD. Para isso, utilizamos como critério de seleção aquelas respostas que mencionam ou reforçam motivos diferentes dos que já estavam elencados nas questões que havia a opção de assinalar e as asserções que repetiam os fatores disponíveis nas questões que eles assinalaram. Com essa ação, o escopo foi nos aproximar dos fatores empíricos e evidenciar o que os estudantes expressaram independente do direcionamento do RRD.

As respostas dos estudantes foram coletadas pela equipe da coordenação pedagógica do *Campus* e disponibilizadas como um documento para análise desta pesquisa. Ressaltamos que essa é uma prática comum desde a criação do questionário, portanto, não foi realizada somente em razão desta pesquisa.

Para termos um parâmetro do quantitativo de abandono por ano do curso (primeiro, segundo ou terceiro ano) e em qual data ocorreu, separamos os dados em quadro demonstrativo. De acordo com o documento RRD, o quantitativo de respondentes números é o indicado no Quadro 10:

Quadro 10 - Quantidade de respondentes do Registro de Reunião Diagnóstica - Evadido/Retido, por série e ano

Série/Ano	2021	2022	Total
1º ano	17	13	30
2º ano	20	7	27
3º ano	7	6	13
Total geral	44	26	70

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do documento RRD (2024).

Nos anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia de covid-19⁵¹, as atividades do IFSC estavam acontecendo de forma remota, tanto as atividades administrativas quanto as de ensino aconteciam de forma *on-line* por meio de sistemas⁵² utilizados pela Instituição e outras plataformas que permitiam o acesso gratuito e de interação docente com discentes e vice-versa. Com isso, o setor da coordenação pedagógica percebeu a necessidade de retomar o trabalho de registro dos motivos do abandono dos cursos pelos estudantes, que, anterior a esse período, era realizado por intermédio de um questionário, em formulário impresso, aplicado aos estudantes presencialmente. Com as atividades remotas, esse trabalho foi adaptado e administrado também de forma remota, com a criação do formulário *on-line* que passou a ser designado como *Registro de Reunião Diagnóstica - Evadido/Retido*. Anterior ao ano da pandemia, em 2020, o questionário aplicado em seu formato impresso era arquivado na pasta dossiê do aluno, no setor de Registro Acadêmico (RA). No IFSC, as pessoas que não trabalham no RA não têm acesso às pastas dossiês dos alunos, por isso, não tomamos ciência dos dados referentes aos anos anteriores a 2021.

Ressaltamos que essa é uma ferramenta de controle não obrigatória institucionalmente, foi implantada e é utilizada apenas no IFSC *Campus* Xanxerê - SC como uma das ações de controle de permanência e êxito vinculadas ao PEP. É independente do sistema acadêmico (SIGAA) que faz o cômputo exato das entradas e saídas de estudantes da Instituição e, por isso, os números entre o documento RRD, destacados no Quadro 8, e o números encontrados no INPEP, por meio da PNP, apresentados no Quadro 10 deste texto, podem ser divergentes.

Podemos perceber que os servidores do IFSC *Campus* Xanxerê - SC se preocupam com o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem no entendimento da melhor trajetória dos estudantes durante o EM. No entanto, mesmo com essas formas de controle das instituições sobre seus estudantes, cada um deles têm uma história vinculada às suas condições sociais e familiares que atravessam seu percurso escolar. Na sequência, vamos procurar entender os aspectos mais relevantes do abandono escolar nos cursos integrados na Instituição que faz parte deste estudo.

⁵¹ Para consultar a política de enfrentamento da pandemia de covid-19 do IFSC, é possível acessar este endereço eletrônico: <https://www.ifsc.edu.br/en/politica-de-seguranca-sanitaria-e-planos-de-contingencia-locais>.

⁵² Desde o ano de 2015, o IFSC adotou como sistema de ensino o SIG, do qual faz parte o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que contempla as funções de compartilhamento de materiais didáticos, *meet* síncrono entre alunos e professores entre outras funções. A função *meet* foi utilizada como recurso para atividades síncronas durante o período de atividades remotas na pandemia de covid-19. O SIG está disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br>. Acesso em: 18 abr. 2024.

4.2 O abandono escolar nos cursos integrados do IFSC *Campus* Xanxerê - SC

No IFSC, de acordo com os PPCs dos cursos analisados (PPC do CTI em Mecânica, CTI em Informática e CTI em Alimentos), o requisito para ingressar na modalidade de curso EMI é ter concluído o Ensino Fundamental. No entanto, os cursos são ofertados na modalidade presencial, no turno diurno, nos períodos matutino e vespertino, e, sendo assim, os interessados precisam ter disponibilidade de horários e de deslocamento para frequentá-los.

A oferta de cursos sob essas condições de horários promove a exclusão automática de adolescentes e jovens que têm interesse nos cursos, mas não podem cursá-los nesse horário, pois precisam desempenhar atividades laborais no período diurno (horário comercial) para seu próprio sustento ou para ajudar na renda financeira da família. Nesse sentido, entendemos que “[...] embora tenha passado por diversas reformas educacionais, a educação profissional e tecnológica é marcada pela desigualdade e exclusão escolar” (Zanin; Garcia, 2021, p. 103).

A desigualdade aparece antes mesmo do ingresso no curso de EM, considerando que, de acordo com o relatório da PNAD Contínua de 2022, o número de adolescentes e jovens em idade escolar que desenvolvem atividade laboral remunerada é significativo e esse fato sugere que pode haver choque de horários entre trabalho e horário de aulas. Esse fenômeno é associado por Kuenzer (2005) ao conceito de inclusão excludente:

[...] do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (Kuenzer, 2005, p. 14, grifo nosso).

Nesse contexto, a exclusão de adolescentes que precisam realizar atividades laborais remuneradas - ou não remuneradas no caso daqueles que exercem o cuidado com familiar em casa - perdem o direito de se incluírem no universo do EMI do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, sendo incluídos ou não em outras modalidades de ensino. É oportuno salientar que não levantamos o quantitativo de sujeitos que há em Xanxerê - SC e região nessa situação, ficando uma lacuna para a possibilidade de uma pesquisa posterior. Embasamos as inferências sobre a exclusão do público interessado nos cursos a partir do quadro a seguir, extraído do relatório

do da PNAD Contínua do IBGE (Brasil, 2022b)⁵³, que contém informações sobre o percentual de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar que desenvolvem atividades laborais no Brasil.

Figura 6 - Percentual de estudantes em situação de trabalho infantil, no período de 2016 a 2019 e 2022



Fonte: Brasil (2022b)⁵⁴.

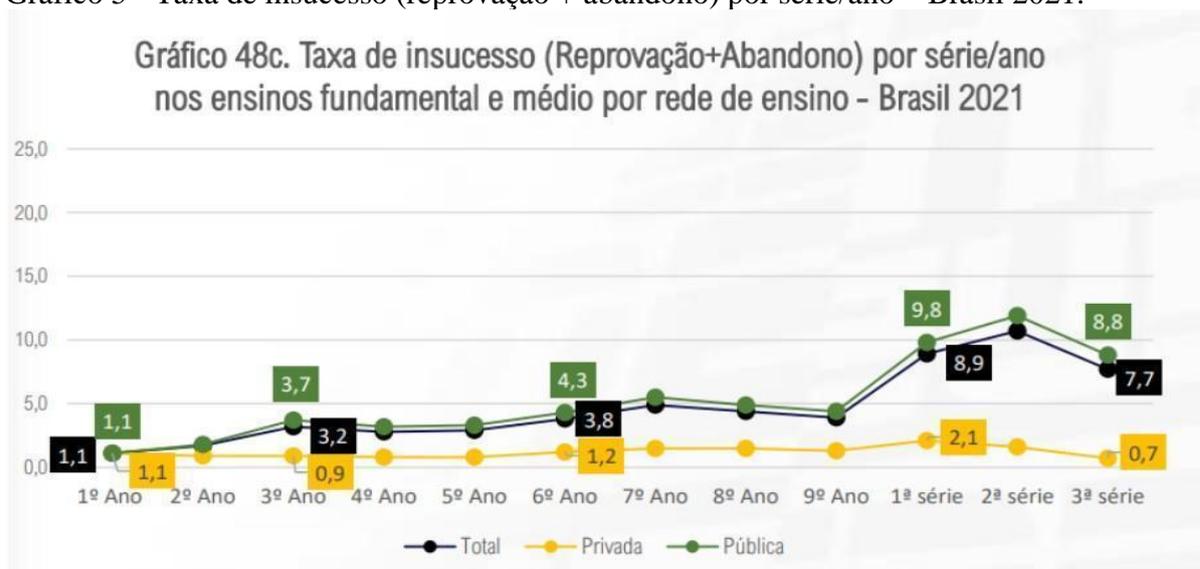
Na figura apresentada, é possível visualizar um percentual elevado de crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 17 anos que frequentam a escola e que também estão em situação de trabalho. Nessas condições, o relatório considera isso como situação de trabalho infantil, pois estão na faixa etária de menor de 18anos. O percentual de 2,9% de “não estudantes” é, certamente, o caso mais grave, pois esse quantitativo de crianças e adolescentes está sem a possibilidade de frequentar a escola, contrariando a garantia constitucional de educação para todos (Brasil, 1988).

De acordo com o INEP, houve um aumento significativo na taxa de abandono escolar no EM da rede pública em 2021, ano afetado pela crise da pandemia de covid-19. Os dados finais da segunda fase do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2023b) revelam que o percentual de alunos que deixaram as instituições de ensino subiu de 2,3%, em 2020, para 5%, em 2021, conforme pode ser visualizado no gráfico disponibilizado pelo INEP:

⁵³ Esse relatório do Censo 2022 considera o percentual de dados dos anos de 2016 a 2019 e 2022. Não estão inseridos os dados dos anos de 2020 e 2021 em razão de que a realização presencial do Censo do IBGE não se realizou por causa da covid-19.

⁵⁴ Os dados do IBGE utilizados neste texto foram selecionados em concordância com o recorte temporal da nossa pesquisa.

Gráfico 5 - Taxa de insucesso (reprovação + abandono) por série/ano – Brasil 2021.



Fonte: Brasil (2023b).

Esse gráfico retrata o cenário nacional no Censo Escolar de 2022, no qual podemos visualizar a escalada em alto percentual do abandono escolar dos estudantes que chegam ao EM, especialmente no primeiro ano. Quando falamos em EM, referimo-nos à última etapa da formação básica. De acordo com a LDBEN, em seu art. 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996a, art. 22). Portanto, é a Educação Básica que dá a possibilidade aos sujeitos de aprender o conjunto de conhecimentos que foram produzidos ao longo da história humana e organizam e estruturam a vida social.

Ciavatta (2011) aponta que, ainda que embora amparadas legalmente, as garantias da igualdade nas condições de acesso e de permanência na escola não foram desvinculadas de sua história:

Há na história da educação do Brasil, um movimento reiterado de negar à grande massa da população as oportunidades educacionais para uma educação básica (fundamental e média) de qualidade. Cerca de 50% dos trabalhadores não completaram oito anos de escolaridade, consequência das mediações históricas que contribuíram para essa grave situação em pleno século XXI (Ciavatta, 2011, p. 167).

Com base na definição conceitual estabelecida pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (Brasil, 1996b), o PPE do IFSC direcionou seus

esforços para abordar o abandono escolar. Para isso, adotou como guia a identificação dos diferentes tipos de evasão⁵⁵ possíveis, bem como das causas associadas ao fenômeno:

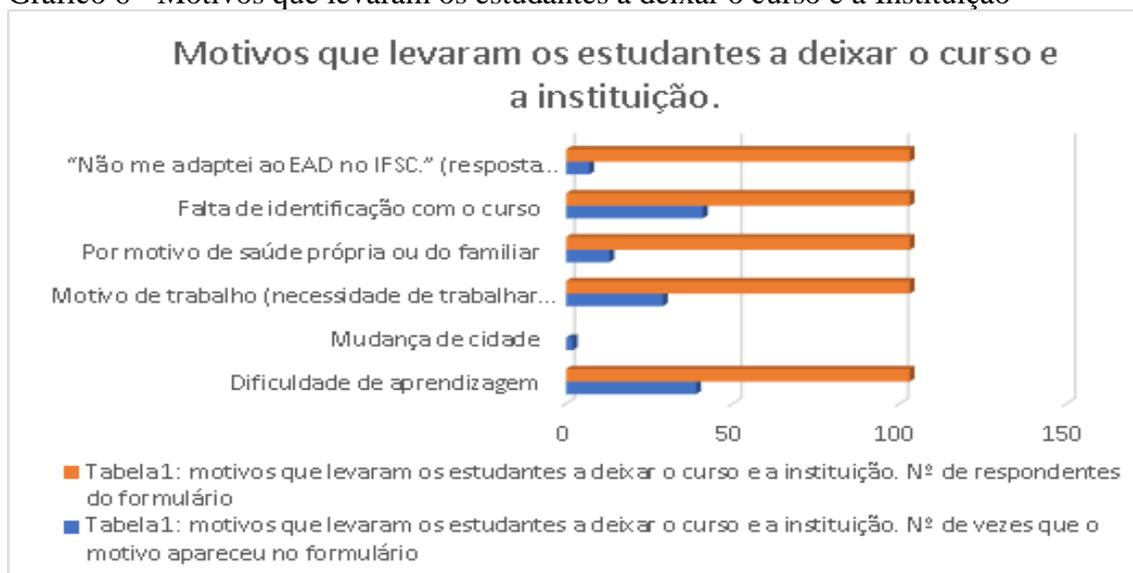
No entendimento assumido pelo referido trabalho, a saída definitiva do aluno pode ser de três ordens: como evasão de curso, evasão de instituição ou evasão do sistema de ensino. Também, foram definidas como sendo de três ordens as causas da evasão: relacionadas aos estudantes, aos cursos e instituições e as de ordem mais conjuntural, relacionada ao mercado de trabalho, ao reconhecimento da carreira, à qualidade do ensino e ao contexto socioeconômico e político (IFSC, 2018, p. 21).

De acordo com essa definição conceitual, e em conformidade com a dinâmica institucional, a coordenadoria pedagógica do *campus* de Xanxerê - SC elaborou o questionário RRD, tendo como referência o Quadro 8 do PEP/IFSC (IFSC, 2018a). O quadro categoriza as causas da evasão e da retenção dos estudantes em três grupos principais: “Fatores Individuais”, “Fatores Internos do IFSC” e “Fatores Externos do IFSC”. A partir desses grupos de fatores, foram elaboradas questões de múltipla escolha, nas quais são elencadas algumas opções para que os alunos que abandonaram os cursos respondam com aquelas que contemplam a sua situação.

O questionário tem ainda uma questão aberta que permite respostas descritivas, as quais consideramos como importantes para nossa análise pelo fato de oportunizar que o estudante descreva o motivo que gerou a situação de abandono. Essa medida lhe concede um espaço de fala para expressar com autenticidade os seus motivos para não continuar no curso ou na Instituição. Entre as respostas escritas no formulário, optamos por transcrever aquelas que não constam nas alternativas propostas para assinalar no RRD.

⁵⁵ Optamos por manter a escrita com o termo ‘evasão’, que consta dessa forma no PEP (IFSC, 2018a).

Gráfico 6 - Motivos que levaram os estudantes a deixar o curso e a Instituição



Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas ao RRD (Anexo A).

Essas respostas possibilitam que nos aproximemos melhor dos motivos da saída antecipada do curso. Na sequência, analisamos as asserções dos alunos, bem como são apresentados alguns resultados conforme as categorias elencadas.

4.2.1 Falta de identificação com o curso e questões didático-pedagógicas

De acordo com o dados publicados na PNP (Brasil, 2020), o quantitativo total de estudantes que abandonaram os CTIs, no ano de 2017, no IFSC *Campus* Xanxerê - SC, o fizeram na condição de transferência externa, ou seja, ocorreu a saída do IFSC, no entanto, o estudante continua a frequentar o EM em outra unidade escolar, em outra rede ensino.

O formato de curso que integra o EM e o técnico sob a mesma matrícula (CTIs) permite que o estudante faça a transferência para outra IE, assim como acontece em outras escolas. Dessa forma, se ele optar por deixar o curso no IFSC, pode transferir a sua matrícula para a rede estadual ou particular e continuar cursando o EM em uma escola que ofereça a modalidade de EM de formação geral, desobrigando-o de cumprir o curso técnico, mas o contrário disso não é possível, de acordo com o regimento do IFSC. Isso representa um aspecto favorável ao aluno que não se identifica com o curso técnico que escolheu, porque oportuniza que ele não abandone definitivamente o EM.

No entanto, para o IFSC, torna-se um desafio, pois não há possibilidade de receber e matricular alunos por meio de transferência oriundos de escolas de outras redes de modo contínuo no ano letivo, ou seja, para ingressar nos CTIs do IFSC, os interessados têm de realizar

o ingresso no primeiro ano ou então ingressar a partir de transferência de outro IF que tenha CTI com uma grade curricular similar ao curso pretendido no IFSC.

Com base nas definições da Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras (Brasil, 1996b), a qual o IFSC toma por base para desenvolver seu PEP, constatamos que, nos dados publicados na PNP⁵⁶ (Brasil, 2020), são registrados casos de ‘ordem de abandono de curso’ e ‘abandono da instituição’. A PNP trata o ‘abandono’ como a saída do estudante do curso e da Instituição sem distinção entre os casos em que o estudante se transfere para outra unidade escolar ou abandona os estudos em definitivo.

Ao consultar a situação das matrículas por curso, na PNP, utilizamos como filtro de consulta as palavras ‘curso técnico integrado’, selecionando a opção ‘IFSC *Campus* Xanxerê’, que possibilitou encontrar na plataforma, para cada matrícula cancelada no sistema acadêmico da IE, uma classificação diferente para as distintas situações, tais como: transferência externa, transferência interna, cancelamento, abandono, reprovação e desligamento. O Quadro 11, a seguir, apresenta um resumo de como os dados estão disponíveis na PNP⁵⁷.

Quadro 11 - Situação das matrículas, registrada na PNP

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Três cursos)					
Câmpus Xanxerê - IFSC	2017	2018	2020	2021	2022
Transferência Externa	3	13	14	43	29
Transferência Interna	0	0	0	0	0
Cancelada	0	0	0	0	0
Abandono	0	23	2	6	11
Desligado	83	51	3	24	9
Reprovado	0	0	0	0	0

Fonte: Site da PNP (2024).

⁵⁶ A PNP foi implantada em 2017. Os dados dos anos de 2017 e 2018 foram os primeiros a migrar, dos sistemas acadêmicos das instituições, para essa nova plataforma, por isso, pode haver inconsistência na aplicação dos descritores. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 2 fev. 2024.

⁵⁷ Neste trabalho, optamos por não descrever a metodologia que a PNP utiliza para apresentar os dados. Para saber mais, é possível acessar o seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 2 fev. 2024.

Observamos que os dados apresentados pela PNP se referem aos estudantes que saíram do sistema de ensino público federal, mas não necessariamente aos que abandonaram os estudos por completo. Por exemplo, em 2022, houve um total de 29 estudantes que realizaram transferência externa. Logo, esse número não se refere aos estudantes que abandonaram os estudos, mas sim aos estudantes que deixaram de frequentar os cursos do EMI no IFSC *Campus* Xanxerê - SC, com a intenção de frequentar o EM em outra escola que oferta essa etapa educativa.

Os números expressivos encontrados na PNP, que indicam a saída de estudantes do IFSC por motivo de transferência externa, ou seja, mobilidade acadêmica, refletem a realidade dos fatos. Essa constatação foi confirmada tanto pelas afirmações dos servidores durante as entrevistas quanto pelas respostas dos alunos no questionário RRD, como discutimos neste capítulo.

Ao analisarmos as respostas do estudantes ao RRD, verificamos algumas que declaram que a escolha por outro curso foi motivada por fatores individuais que cercam o universo do estudante, como nos exemplos dos casos dos Estudantes 2 e 3. Situações como essas elevam os números do abandono, no entanto, trata-se da mobilidade acadêmica, ou seja, os estudantes abandonam apenas o CTI, mas não abandonaram os estudos.

Conforme descrito por esses discentes, “Não tem um motivo de dentro ou com relação ao IFSC que me motivou a sair da instituição, o motivo por eu estar saindo é porque passei em um processo seletivo de um outro câmpus do IFSC em outro curso” (Estudante 2, 1º ano, 2021). O Estudante 3 relata: “Quero sair apenas por não me identificar com o curso técnico” (Estudante 3, 2º ano, 2022). O Estudante 2 descreve que avançou para o Ensino Superior, inclusive na mesma Instituição, logo, entende-se que essa é uma opção de ordem pessoal que ocorre de maneira independente de ações institucionais de ação ou de prevenção do abandono. Na resposta do Estudante 3 (2º ano, 2021), notamos que o desinteresse não é pelos estudos, mas por determinadas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, uma das inconsistências com relação à escolha dos cursos pelos estudantes, antes de ingressarem no IFSC, é não ter a clareza sobre o que se deseja na continuidade dos seus estudos ou se candidatar para o curso de CTI, mas já tendo definido por outra área possível para um futuro curso de nível superior. Isso acontece no momento posterior ao ingresso, conforme um dos servidores entrevistados relatou na entrevista:

Por exemplo, aquele pai de aluno que me trouxe um argumento bem interessante ele disse: ‘o meu filho está matriculado no curso de CTI em informática, mas ele quer ser médico. Então ele acha perda de tempo aprender informática e aprender mais a fundo as áreas técnicas da informática ele disse que ele vai usar esse tempo para estudar mais o conteúdo que exigido pela medicina, como a matemática, a física, a química, a língua portuguesa’. Então, veja só, que argumento que tu vai usar para manter esse aluno no IFSC? Não temos argumentos, né? Então é mais ou menos esse o panorama (Servidor 4, 2024).

Para a Instituição, a saída do estudante de um curso antes da conclusão causa impacto nas questões orçamentárias⁵⁸. De acordo com a Matriz CONIF, a diminuição do número de estudantes nos cursos implica a diminuição do valor do orçamento que a IE receberá no ano subsequente. No entanto, a mobilidade acadêmica é uma escolha e não é prejudicial ao estudante por não se tratar de abandono dos estudos, mas sim uma mudança para outro curso, de outro nível.

Os casos analisados nos parágrafos anteriores referem-se a estudantes que deixaram o IFSC nos primeiros e segundos anos dos cursos e manifestaram o motivo de não se identificarem com a área técnica. No entanto, a mesma justificativa foi registrada no último ano de curso, em que o estudante relata duas questões importantes, que são a “[...] falta de identificação com o curso e questões didático pedagógicas” (Estudante 7, 3º ano, 2021). O fato de o estudante ter apontado duas justificativas distintas para abandonar o curso durante o período da pandemia levanta questionamentos sobre a dinâmica de trabalho adotada pela Instituição nesse período. Além disso, pode sugerir que a realização de CTs no formato de ensino remoto não foi bem recebida por uma parcela significativa de estudantes.

Nesse caso, chama-nos a atenção por ser um estudante do CTI em Informática, cujo curso e as UCs da área específica são executadas em dispositivos eletrônicos, como *notebook*, *desktops*, *smartphones* e outros, dos quais os estudantes tinham a possibilidade de utilização a partir de casa⁵⁹ e esse fato poderia indicar a permanência do estudante no curso. Essas características são diferentes dos cursos de CTI em Mecânica e em Alimentos, que não têm a possibilidade de realizar atividades práticas nas UCs da área técnica, a não ser nos laboratórios disponibilizados pelo *Campus*. Sobre a situação das aulas no período da pandemia, Moraes

⁵⁸ O orçamento para os *campi* é definido a partir da Matriz CONIF, que é uma metodologia de rateio do orçamento de custeio disponibilizado aos IFs pela SETEC. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/canal-da-gestao/-/blogs/como-funciona-a-divisao-orcamentaria-do-ifsc>. Acesso em: 25 jan. 2024.

⁵⁹ Sobre essa questão, os servidores entrevistados relataram que, durante o período de atividades remotas, o IFSC *Campus* Xanxerê - SC realizou empréstimo de computadores e chips de celular com internet aos alunos que solicitaram esses materiais. Relataram que o número de empréstimos foi expressivo, ultrapassando o número de 100 empréstimos de computadores, o que demandou um trabalho intenso do setor de administração e patrimônio do *campus*.

(2021) pontua que “[...] agravaram-se sobremaneira a insuficiência de recursos financeiros e as dificuldades de aprendizagem, em partes pela não adaptação às aulas remotas e pelo pouco acesso aos recursos tecnológicos” (Moraes, 2021, p. 205).

Com relação ao período da pandemia de covid-19, foram realizadas algumas pesquisas a respeito das condições de saúde, ensino, aprendizagem, abandono escolar e trabalho na juventude. Nessas investigações de pesquisadores de renomadas universidades brasileiras, foram identificados desafios que os estudantes enfrentaram durante a pandemia, tanto com relação aos estudos quanto às questões financeiras e de trabalho. Weisheimer *et al.* (2021), por exemplo, indicam que

Os depoimentos obtidos sobre a relação desses jovens com a escola e o trabalho apontam para o declínio abrupto de dispositivos de integração social e o colapso de um incipiente e precário modelo de proteção social e suas formas institucionais, como no fechamento das escolas e na redução da capacidade de oferta de emprego, ao mesmo tempo que se aprimoram os processos de desregulação do trabalho e sua consequente precarização. Esses fatores indicam um cenário social com imensos desafios, uma vez que se intensificam a concentração de oportunidades de uma vida saudável e de bens socialmente valorizados, de um lado, e a precarização da vida, a produção de uma miserabilidade estrutural, a marginalização de indivíduos e a desestruturação de laços comunitários, de outro (Weisheimer *et al.*, 2021, p. 200).

Nesse sentido, constatamos um conjunto de situações enfrentadas pelos jovens menos favorecidos financeiramente durante o período pandêmico de isolamento social. No período final da pandemia, as escolas das redes particular, municipal e estadual, do município de Xanxerê -SC e região, retornaram às atividades presenciais, conforme a liberação dos órgãos de saúde pública, porém, o IFSC optou por manter o cronograma da sua Política de Segurança Sanitária (PSS)⁶⁰.

Esse fato ocasionou discordância de alguns alunos e familiares. Com isso, alguns estudantes optaram pela transferência para escolas de outra rede de ensino ao invés de esperar o retorno das atividades presenciais do IFSC. Verificamos isso ao analisar as respostas descritivas dos estudantes no RRD, como as incluídas no Quadro 12:

⁶⁰ Sobre a política de segurança em saúde do IFSC, é possível ter as informações completas no *site*: <https://www.ifsc.edu.br/en/covid-19>. Acesso em: 6 mar. 2024.

Quadro 12 - Relatos de abandono escolar na pandemia de covid-19

Estudante	Respostas dos alunos no formulário RRD	Ano
Estudante 8, 2º ano	Não me adaptei ao EAD no IFSC. (período de pandemia, “EAD”, quer dizer, o ensino remoto.)	2021
Estudante 9, 2º ano	Preciso passar em vestibular com pelo menos 70% de bolsa, com as aulas remotas não estamos tendo aula nem conteúdo o suficiente para que possa conseguir isso. (período de pandemia)	2021
Estudante 10, 3º ano	está demorando muito para voltar as aulas presenciais. (período de pandemia)	2021
Estudante 11, 1º ano	Estou saindo pois não aguento mais aulas on-line não estou entendendo muito bem os conteúdos e acho que com aulas presenciais em outra escola vou acabar resolvendo meu problema, e também pela falta de comprometimento e desorganização de alguns professores. (período de pandemia)	2021
Estudante 12, 3º ano	Por causa das aulas on-line nessa pandemia.	Início de 2022
Estudante 13, 2º ano	Queria deixar neste espaço o principal motivo da minha saída do Instituto que não está tendo aulas presenciais, sendo que várias outras escolas já estão tendo aulas presenciais. Ainda assim as aulas síncronas que são de forma on-line não são tão boas e tem muito a melhorar, pois alguns professores não dão muita atenção para os estudantes e as aulas são precárias. (período de pandemia)	2021

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário RRD (2024).

Entendemos que os relatos expostos no Quadro 12 auxiliam a comunidade escolar a perceber a importância do espaço escolar presencial para as atividades dos estudantes. Os relatos dos Estudantes 9 e 11 sobre a dificuldade de aprendizagem em ambiente diverso do presencial sinalizam o grau de importância do conjunto de ações que são desenvolvidas no espaço físico presencial da escola e que colaboram para a aprendizagem.

Diante das afirmações, direcionamos esforços neste trabalho para evidenciar a relevância dessa discussão e como as situações que ocorrem socialmente influenciam as atividades escolares, por exemplo, o ensino remoto, implementado durante a pandemia e que trouxe à tona dificuldades de realização de atividades básicas de aula, de acordo com as

respostas dos estudantes. Esses desafios surgem como fatores que contribuem para o abandono nos cursos no período da pandemia, como explorado a seguir.

4.2.2 Dificuldades de aprendizagem

Analisando as respostas dos estudantes ao questionário RRD, verificamos algumas que reforçam as dificuldades de aprendizagem e que foram aceleradas durante o período pandêmico, como se expressou o Estudante 5:

Professores de ótima qualidade porém seriam melhores dando aula para faculdade, desde serem exigentes demais para um aluno que acaba de sair de uma escola pública (estadual) bem diferente do IFSC, e com um ensino bem mais fácil que no IFSC deixando o bem mais difícil para um aluno passar de ano (Estudante 5, 3º ano, 2022).

O Estudante 5 abandonou o curso no último ano (3º ano), tendo já passado dois anos, correspondentes aos afetados pelo momento crítico da pandemia de covid-19 (2020 e 2021).

De acordo com Fritsch (2017), a falta de condições apropriadas para os estudos está associada às dificuldades de aprendizagem, que podem evoluir para o abandono dos estudos. Identificamos esses fatores na resposta descritiva do Estudante 6, que relatou o sentimento de não conseguir acompanhar o curso:

O motivo da desistência é pessoal, quanto a didática, forma de repassar o estudo e conduta dos professores são excelentes, eu não consegui acompanhar o nível de estudo principalmente do curso técnico, dessa forma, agradeço a oportunidade, mas infelizmente não consegui levar adiante, por razões mais pessoais mesmo (Estudante 6, 1º ano, 2022)

Nesse caso, o abandono do CTI em Informática aconteceu ainda no primeiro ano do curso. Ao relatar os motivos, o Estudante 6 tomou para si a responsabilidade de não conseguir acompanhar as atividades escolares propostas. A condição sofrida pelo estudante, em entender que a responsabilidade das condições para a Educação Básica depende exclusivamente dele, nos leva concordar com a reflexão feita por Zanin (2019):

[...] **em virtude da ausência de discussão e reflexões críticas há uma naturalização do abandono**, que representa e é representado por concepções de educação que centram no indivíduo a relação ensino aprendizagem, como a educação por competência, pois essas concepções e perspectivas liberais fortalecem um modelo social que é excludente (Zanin, 2019, p. 171, grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos que a política neoliberal persuadiu a população a enxergar o estudante como único responsável pelo seu êxito em todos os aspectos da vida, e mais ainda no sucesso com as atividades acadêmicas (Gentili, 1996). Deprendemos que os estudantes são pressionados a atingir um desempenho escolar conforme as diretrizes estabelecidas no PPC do curso. A lógica neoliberal sugere que alcançar o nível de desempenho esperado é sinônimo de sucesso, inserindo o aluno no grupo dos “bem-sucedidos”. Por outro lado, ao não cumprir todos os requisitos de desempenho e enfrentar reprovações em UCs, o estudante é associado ao grupo dos “fracassados” (Patto, 2022).

Nas entrevistas com os servidores, a questão da dificuldade de aprendizagem aparece quando citam os fatores que levam o estudante a abandonar o curso. Houve relatos que as UCs da área específica exigem dedicação para o aprendizado, o que pode causar algum desconforto para os estudantes por serem muito jovens e por não ter um contato anterior com esses conteúdos específicos, que, por vezes, fazem parte de currículo de cursos subsequentes e nos cursos de nível superior:

Nos cursos, há algumas UCs que apresentam algum grau de dificuldade pela própria característica da área específica (pois o aluno nunca teve acesso a esses conteúdos teóricos ou práticas de laboratório antes) como por exemplo, no CTI em Mecânica,[...] há uma UC em que a grande maioria dos estudantes se deparam com a especificidade dos conceitos e do desenvolvimento da técnica. Esta UC, demanda muito empenho e eles não estão habituados, portanto isso causa desconforto e pressão psicológica aos estudantes. Alguns acabam desistindo do curso por medo da reprovação ou mesmo em virtude da reprovação ao final do 1º ano letivo. Outro caso, que identifica-se com frequência, está no CTI em Informática, em que uma ou duas UCs, causam também essas condições psicológicas aos estudantes e eles decidem deixar o curso (Servidor 1, 2024).

Analisando as palavras do Servidor 1, percebemos que convergem com os achados nas respostas dos estudantes no questionário RRD, sobretudo os Estudantes 5 e 6. O estudante 6 reside em um município a 45 km do IFSC *Campus Xanxerê - SC*. No entanto, não descreveu se o trajeto da viagem realizada diariamente tenha causado desconforto ou outras perdas pessoais, ou seja, não mencionou esse fator como algo que trouxe impacto para o abandono do curso.

Além da fala do Servidor 1, observando o Quadro 12, percebemos que há um percentual de estudantes apontando a dificuldade de aprendizagem como um dos motivos para deixar o

curso e a Instituição. A partir dessa exposição dos estudantes, é possível entender a preferência por aulas presenciais mesmo no período pandêmico.

Sobre os processos de aprendizagem, o Servidor 1 relata as condições adversas que estudantes e professores enfrentam no cotidiano da sala de aula. Algumas afirmações, dos próprios servidores, depositam expectativas no trabalho docente do IFSC quando se trata de lacunas de aprendizado dos estudantes, tal como podemos observar no trecho a seguir:

O nosso campus recebe alunos de todas as escolas da região, das redes estaduais, particulares e municipais. Então alguns vem com déficit de conhecimento em unidades curriculares básicas, como matemática, por exemplo, com isso, as turmas não têm um aprendizado homogêneo. Aí, entra o trabalho do professor de conseguir trazer essa turma para um mesmo nível e promover o que eu chamo de nivelamento para que todos possam acompanhar a aula (Servidor 1, 2024).

Essa expectativa com relação ao trabalho docente sobrecarrega a função do professor e, de certa forma, é incoerente, uma vez que não pode ser atribuição do professor do EM recuperar aprendizados que as escolas do Ensino Fundamental não conseguiram atingir, haja vista que cada nível de ensino tem atividades específicas para desenvolver.

Sobre essa questão, a análise realizada no documento do PDI (IFSC, 2020) nos ajuda a constatar que, além da capacitação continuada para os seus próprios servidores docentes e técnicos administrativos, a Instituição tem um planejamento voltado para a formação continuada dos professores das redes de ensino básico, até porque a lei de criação dos IFs, em seu art. 6º, apresenta essa atividade como uma das finalidades do IFs (Brasil, 2008a, art. 6º). No entanto, entendemos que a defasagem de aprendizado é uma realidade da maioria dos estudantes oriundos de escolas públicas e de famílias com maior vulnerabilidade social. Nesse contexto, a análise aponta para a dificuldade de aprendizagem como uma das problemáticas da estrutura social dual que reverbera no contexto escolar e sobrecarrega o trabalho docente.

4.2.3 Necessidade de trabalhar e dificuldades financeiras

Além dos relatos de dificuldade de aprendizagem, outra situação identificada nas respostas descritivas dos estudantes é referente ao interesse dos jovens em iniciar no mundo do trabalho, para seu próprio sustento e, em alguns casos, para ajudar na renda familiar, deixando a vida escolar em segundo plano, como evidenciam as seguintes afirmações:

Saí pois estou tendo muito compromisso com o trabalho. Seria isso, tenho outros interesses e com os horários do IFSC fica complicado. Agradeço a atenção (Estudante 7, 2021).

O motivo de eu querer minha transferência é eu ter arrumado um emprego no período da manhã e da tarde (Estudante 8, 1º Ano, 2021).

O fator de desistência é apenas por já ter perdido muito tempo e a necessidade de trabalho para auxiliar minha família, o que não encaixa com os horários do meu trabalho, que no momento é a prioridade (Estudante 1, 2º ano, 2021).

Em atendimento da coordenação pedagógica, de acompanhamento da frequência dos estudantes, via ligação telefônica, um(a) servidor(a) do setor registrou no formulário RRD a justificativa da mãe do aluno sobre o abandono do curso:

A entrevista de desligamento foi realizada por telefone com a mãe do estudante e o principal motivo de estar deixando o curso é a dificuldade do aluno acompanhar as aulas, pois ele não possui notebook e a família não tem condições financeiras de adquirir. Devido a situação financeira o aluno manifestou interesse em trabalhar (Servidor 1, 2024).

Nesse caso, a mãe do estudante menciona a justificativa da dificuldade financeira com relação ao material escolar para o curso. Diante disso, o estudante buscou outra escola na qual não seja necessário adquirir materiais para realizar as atividades das UCs dos CTIs, optando por cursar o EM regular. Esse fato, explicita a situação em que são designados o próprio estudante e a família como únicos responsáveis pelas condições materiais para prosseguimento nos estudos, pois, em nenhum momento, os sujeitos questionam a ausência de políticas públicas e compromisso do Estado no auxílio às necessidades materiais importantes para continuar no curso.

Ao acessarmos a PNP (Brasil, 2020), os dados de registros de matrículas nos CTIs, do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, é possível convalidar a situação revelada na entrevista de desligamento supracitada. Os dados registrados na plataforma registram 318 matrículas, das quais: 54 estudantes (16,98%) têm Renda Familiar *per capita* (RFP) inferior a meio salário-mínimo (SM); 31,13% têm RFP inferior a 1 SM; 17,3% têm renda inferior a 2,5 e 3,5 SMs; 2,2% têm renda superior a 3,5 SMs; e 3,14% não declararam a sua condição financeira.

A partir dos números encontrados na PNP, entre os anos 2017 e 2022, elaboramos o Quadro 13, com a RFP dos estudantes matriculados.

Quadro 13 - Renda Familiar per capita (RFP) dos estudantes do IFSC *Campus* Xanxerê - SC

Renda Familiar <i>per capita</i> (RFP) versus nº de estudantes matriculados nos CTIs - IFSC <i>Campus</i> Xanxerê - SC							
Ano	0 até 0,5 SM	0,5 até 1 SM	1 até 1,5 SM	1,5 até 2,5 SMs	2,5 até 3,5 SMs	Superior a 3,5 SMs	Não declarada
2017	(Em branco)	6	10	25	28	47	43
2018	42	100	66	53	8	(em Branco)	1
2019	46	84	66	60	10	(em Branco)	41
2020	43	66	60	58	9	29	77
2021	64	101	104	38	10	23	25
2022	54	99	93	47	8	7	10

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados extraídos da PNP (Brasil, 2020).

Os CTIs, do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, são uma oferta relativamente nova, se comparados a outros *campi* da Instituição, que estão em atividade há mais tempo. Os dois primeiros CTIs implantados IFSC *Campus* Xanxerê - SC foram CTI em Alimentos e CTI em Informática, em 2016, e o CTI em Mecânica, em 2018. No entanto, no Quadro 11, não há separação dos dados por curso. O que se evidencia é que os estudantes são majoritariamente oriundos de famílias com renda inferior a 2,5 SMs.

Conforme os dados apresentados no Quadro 11, há uma estabilidade no número de matrículas entre as faixas RFP de 0 a 0,5 SM, de 0,5 a 1 SM e de 1 a 1,5 SM. Esses números refletem as condições de inscrição associadas ao percentual de vagas garantido para cotistas⁶¹ nos editais dos processos seletivos, demonstrando a relevância das políticas públicas que promovem o acesso à educação pública de qualidade.

A implantação das políticas públicas (como é o caso do acesso ao ensino por meio das cotas e das bolsas de estudos e auxílio permanência) pode favorecer para que o compromisso do Estado com a educação seja efetivado, conforme estabelecido pelo art. 208 da CF de 1988, em seu “[...] parágrafo VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988, art. 208, §VII).

⁶¹ O preenchimento das vagas do Sistema de Cotas é realizado conforme estabelecido pela Lei n.º 12.711/2012 e suas alterações; pela Lei n.º 13.146/2015 e suas alterações; pelo Decreto n.º 7.824/2012 e suas alterações; e pela Portaria Normativa n.º 18/2012 e suas alterações. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/editais-com-inscricoes-encerradas>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Referente às políticas públicas, um dos servidores entrevistados entende que é preciso que os estudantes percebam a política sob outra perspectiva e se tornem cidadãos cientes dos seus deveres (o de estudar), bem como dos seus direitos quanto aos recursos públicos para o incentivo à educação. O Servidor 4 fez essa observação quando perguntamos se acredita que os estudantes exercem protagonismo como estudantes de CTIs. Ele assim se expressou:

Acho que eles não têm autonomia para enfrentar todas essas dificuldades financeiras e até entendo que uma parcela, não na totalidade, desses alunos não procuram os departamentos de órgãos municipais ou outros para expor a real situação deles por vergonha, por achar que as pessoas vão falar que é feio procurar ajuda financeira. Na minha opinião, não é feio dizer que no IFSC ele está precisando de ajuda e é também uma questão cultural, por exemplo, já estão acostumados a se virar sozinhos. Então, pensam que a administração pública não veria com bons olhos ou enfim que exercer o direito de buscar ajuda no meio público não seria bom para a imagem deles. Penso que é a questão do conformismo, eles estão conformados que sempre foi assim e às vezes eles esquecem ou não conseguem sair dessa bolha e exercer o protagonismo de ir atrás dos recursos que precisam para estudar (Servidor 4, 2024).

A análise realizada nos itens anteriores buscou evidenciar que, no IFSC, os documentos institucionais enfatizam um compromisso com a educação inclusiva e a promoção da equidade (IFSC, 2020). No entanto, apesar de essa Instituição ter sido fundada com o propósito de atender às classes trabalhadoras, a fala de um dos entrevistados indica uma expectativa de que o estudante seja o principal responsável pelo próprio processo de escolarização básica. Essa afirmação vai ao encontro das narrativas neoliberais.

Patto (2022) esclarece que o discurso da política liberal, durante séculos, legitimou as políticas públicas ancoradas em todas as teorias possíveis para imputar ao próprio indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, mascarando, com isso, a responsabilidade do Estado para com o povo:

Na “era do capital”, a visão dominante de mundo era fértil à explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem escolar que acabou se sobrepondo à consideração, anteriormente privilegiada, da dimensão pedagógica do fracasso escolar sem, contudo, fazê-la desaparecer (Patto, 2022, p. 117).

Nesse contexto, é possível identificar a influência do pensamento neoliberal quando analisamos documentos utilizados pelos órgãos de controle, na tentativa de diagnosticar os fatores latentes do abandono escolar, tal como vimos no relatório de auditoria do TCU (Brasil,

2013). Esses documentos sugerem que uma parcela de responsabilidade seja atribuída aos estudantes da Educação Básica, descrita como “fatores individuais como causa do abandono”.

Ao analisar o documento RRD, observamos que uma das perguntas direcionadas aos estudantes abordava os motivos que os levaram a decidir pelo abandono do curso. Para essa questão, foram oferecidas opções de múltipla escolha, permitindo que o estudante selecionasse mais de uma resposta, conforme a sua realidade. Com base nas respostas obtidas, elaboramos o Quadro 14 para apresentar os principais achados da análise do RRD.

Quadro 14 - Alternativas de escolha para as respostas dos estudantes que abandonaram o curso

Fatores Individuais - Causas/motivos da evasão no curso (Pode assinalar mais de um)	Nº de respostas
Incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho.	24
Descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção.	23
Escolha precoce da profissão.	10
Outras questões de ordem pessoal ou familiar.	27
Questões de saúde do estudante ou de familiar.	14
Questões financeiras do estudante ou da família.	7
Falta de identificação com o curso.	44
Dificuldade de aprendizagem e habilidade de estudo.	39

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário RRD.

Para apresentar essas alternativas aos estudantes, a equipe da coordenadoria pedagógica teve como base o Documento Orientador da SETEC e do MEC que apresenta uma categorização das causas da evasão e da retenção (Brasil, 2014). Embora a SETEC e o MEC tenham classificado esses fatores como sendo de ordem individual, precisamos nos lembrar que o indivíduo faz parte de uma sociedade e se encontra cercado de condicionantes e variáveis de uma sociedade neoliberal e capitalista.

Portanto, atribuir ao adolescente ou ao jovem a responsabilidade de trabalhar para sustentar-se enquanto cursa o EM, configura-se um problema social, especialmente porque, na maioria dos casos, esses indivíduos são adolescentes. A CF de 1988, em seu art. 227, estabelece que o direito à educação é uma prioridade a ser garantida pela família e pelo Estado, assegurando a proteção e o desenvolvimento integral dos jovens (Brasil, 1988, art. 227).

A partir da análise do quantitativo de respostas assinaladas para cada alternativa, observamos uma incoerência nas respostas que dizem respeito às situações de “incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho” e “questões

financeiras do estudante ou da família”. A primeira afirmativa, que sugere um conflito de interesses entre o trabalho e a vida escolar, recebeu 24 respostas, ao passo que a segunda obteve. No entanto, ambas indicam que o estudante enfrenta vulnerabilidade socioeconômica que o impossibilita de frequentar a Educação Básica sem preocupação com a própria situação econômica ou a da família, o que o leva a buscar algum tipo de trabalho remunerado enquanto cursa o EM.

Para Tommasi e Corrochano (2020), é imprescindível compreender que o trabalho é parte da vivência cotidiana das juventudes brasileiras, sendo “[...] uma das dimensões constitutivas da experiência juvenil brasileira” (Tomassi; Corrochano, 2020, p. 353). Portanto, é inegável considerar a importância do trabalho na relação juventude e escolarização, não deixando de lado essa realidade quando tratamos da formação dos jovens.

4.2.4 Mudança de cidade

A questão da mobilidade acadêmica é outro aspecto referente ao abandono escolar, categoria na qual se inserem aqueles que são transferidos por motivo de a família mudar de cidade, como é o caso de alguns estudantes do IFSC *Campus* Xanxerê - SC. Podemos citar o registro de uma das respostas no formulário de RRD, em que o estudante descreve que o motivo deixar o *Campus* e o curso é a “Mudança para outro estado (RS) onde o curso não é oferecido de forma integral no campus” (Estudante 4, 1º ano, 2022).

A partir das experiências com o trabalho na prática, 50% dos servidores entrevistados mencionaram o fator ‘mudança de cidade’ como um dos elementos que se configuram como abandono. Quando perguntados sobre a percepção do servidor sobre os principais motivos que são determinantes para os alunos deixarem de frequentar os cursos, foram obtidas respostas que citam a mudança de local de moradia das famílias:

Com relação às causas do abandono eu acho que são várias. Acredito que o abandono em si nem sempre tem uma causa específica geralmente ele é multifatorial, geralmente tem uma certa carga de algumas variáveis ou seja tenho alguma dificuldade com essa ou aquela matéria e nesse percurso pode surgir outra oportunidade tanto de trabalho como outro fator que interfere na vida do aluno, como a mudança de cidade, a falta de interesse pelo técnico em especial, a dificuldade de adaptação com questões metodológicas do trabalho do IFSC e às vezes até de alguns docentes especificamente, em alguns momentos a dificuldade no entendimento de alguns conteúdos das UCs (Servidor 2, 2024).

Nesse sentido, há uma contenção do abandono escolar também ligada a fatores de comportamento social, e sobre isso a Instituição não tem controle, como é o caso da mobilidade acadêmica por alteração de residência da família. Essa categoria de abandono pertence ao grupo em que ocorre a saída da Instituição, mas não quer dizer que o estudante se afastará da escola, pois ele pode continuar seus estudos em outra unidade escolar.

4.2.5 Politecnia e protagonismo

Para que todos os estudantes sejam contemplados nas suas expectativas e necessidades de aprendizagem e, a partir da sua trajetória de elaboração de conhecimentos, possam exercer protagonismo nas suas decisões, acreditamos ser fundamental a manutenção da estrutura curricular nos IFs voltada para uma educação omnilateral. Esse modelo defendido como pilar central no currículo da EP integrada, conforme as bases teóricas dos IFs de Educação, Ciência e Tecnologia, busca promover uma educação emancipadora.

O termo ‘protagonismo’⁶², difundido com certa recorrência nos discursos sobre o mundo do trabalho, especialmente quando dirigido aos jovens, chegou ao texto da BNCC como uma promessa de salvação para os problemas dos jovens estudantes e para as escolas. De acordo com a BNCC, o futuro dos jovens só depende deles para serem protagonistas de sua história a partir das suas escolhas:

[...] que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018b, p. 463).

No entanto, é importante refletir sobre o desafio que é para o adolescente ter de definir o curso, pois, ao ingressar no CTI, é possível que não tenha a certeza de quais são suas potenciais habilidades para desenvolver atividades laborativas ou, por outros fatores, não tenha condições para a permanência no curso, ainda que deseje isso. De acordo com as respostas dos estudantes elencadas anteriormente neste texto, eles ainda estão conhecendo áreas de atuação

⁶² Esse termo é derivado do termo protagonista, que quer dizer participante ativo ou de destaque em um acontecimento, de acordo com o dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/protagonista>. Acesso em: 16 jul. 2023.

profissional a partir da sua realidade e convivência comunitária. Por isso, podem surgir oportunidades e interesses diferentes daquela área do curso que optaram ao ingressar no IFSC, o que pode resultar em abandono. Da mesma forma, muitos deixam o curso pela necessidade de trabalhar, pelas dificuldades de aprendizagem ou outros fatores que não podem ser considerados apenas fruto de uma escolha individual.

Para entendermos como os servidores do IFSC *Campus* Xanxerê - SC concebem o protagonismo discente no cotidiano escolar, fizemos esta pergunta os entrevistados: “Você considera que os estudantes exercem protagonismo no enfrentamento das dificuldades de permanência nos cursos do IFSC *Campus* Xanxerê?”. Salientamos, a seguir, o que disse o Servidor 2:

Eles têm um protagonismo no enfrentamento das dificuldades na maioria das vezes sim, eu vejo que eles tentam mesmo eu acredito que por mais que eles tenham condições, vão enfrentar algum problema alguma situação e geralmente eles não desistem num primeiro momento, geralmente eles tentam de outras formas nem sempre eles chegam até a gente para pedir ajuda, às vezes eles vão tentando de outras formas mas acredito que eles têm um papel de protagonismo sim na permanência deles (Servidor 2, 2024).

Assim como o Servidor 2, outros três entrevistados afirmam que reconhecem atitudes dos estudantes e que denotam o seu protagonismo diante das dificuldades para permanecer no curso. Nesse caso, eles mencionam ações dos estudantes no cotidiano escolar com relação às suas situações socioeconômicas e de aprendizagem, como denota o Servidor 5:

Acho que sim. Quando eles não conseguem auxílio da assistência estudantil, precisam criar alternativas pensando na sustentabilidade financeira hoje a gente tem um programa de estágios da prefeitura e muitos deles estão envolvidos nesse programa. Lembro de um aluno, que saía um pouquinho antes da aula porque trabalhava no transporte escolar da prefeitura, no horário do meio-dia ele ajudava a levar as crianças para casa com a van escolar. Então era o tempo que ele tinha vago e fazia isso como uma forma de complementação de renda que ele tinha necessidade, então eles vão buscando essas alternativas também como cuidador de criança e outras. Tem o fato deles terem de trazer a própria marmita, pois não temos RU, terem de ficar o dia todo aqui, isso é um protagonismo querendo vencer as dificuldades de distância geográfica do campus com a casa deles. [...] ficar aqui o dia todo sem ter dinheiro para ir almoçar em um restaurante, trazer a própria marmita preparada em casa, aquecer a marmita aqui no campus, estudar aqui o dia todo, acho que isso pode ser considerado um protagonismo. Em conversa com alunos que moram em outra cidade, são localidades mais longe eles relatam que saem de casa às 5h30 da manhã e voltam pra casa 7h da noite, então sem dúvida, eles assumem isso e se dedicam aos estudos. (Servidor 5, 2024).

Nesse caso, verificamos o olhar atento do servidor que sabe dos casos de estudantes que desenvolvem atividades remuneradas para suprir as suas necessidades financeiras e, com isso, conciliar estudos e trabalho. Ao mesmo tempo, observamos como o termo protagonismo, nesses relatos, está imbricado com outro termo muito presente nos documentos oficiais do NEM, a resiliência, isto é, a exigência constante, imposta especialmente aos jovens pobres, de se reinventar e de vencer as barreiras de dificuldades que surgem no dia a dia. De certa forma, isso alivia a responsabilidade do Estado na garantia de políticas públicas de acesso e de permanência, à medida que concede migalhas, já que cabe aos jovens fazerem por si mesmos. Essas são as condições de alguns estudantes que escolhem um CTI do IFSC, com o intuito de finalizar o EM associado a uma profissão antes de completar o Ensino Superior. Diante do exposto, não podemos aceitar o discurso neoliberal que defende a falácia de que os jovens não estudam por falta de interesse.

Ainda sobre protagonismo, o Servidor 5 destaca a importância dos estudantes no envolvimento das atividades de pesquisa e extensão, com o interesse em fazer mais do que simplesmente estar nas aulas, mas pensar em projetos que podem ter resultados profissionais na área do ensino profissional. De acordo com o Servidor,

Também protagonizam esforços para conseguir conquistar espaço e participar de projetos de pesquisa com bolsa e mesmo projetos de extensão que não tem bolsa para todos eles querem se incluir como voluntários sem bolsa mesmo e a gente vê o envolvimento deles e o protagonismo nas ações. Alguns vêm conversar com os professores com ideias para projetos na área do curso técnico. Neste ano a gente teve isso para a FEMI, sugestões para trabalhar com ideias que eles queriam apresentar na FEMI (Servidor 5, 2024).

O envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa e extensão se constitui como instrumento importante na identificação com o curso e no êxito acadêmico. Soares *et al.* (2015) salientam que

[...] certas habilidades individuais dos alunos e a participação em atividades escolares (sociais e acadêmicas) seriam as responsáveis pelo sucesso no desempenho acadêmico, que, por sua vez, afetaria a identificação com a escola, no sentido de uma maior percepção de pertencimento e construção de valores individuais, que, por sua vez, atuando em conjunto com o nível e a adequação da instrução escolar, reforçariam o sucesso acadêmico (Soares *et al.*, 2015, p. 765).

Consideramos que tais processos contribuem na construção de um protagonismo emancipador. De acordo com Grüm, Conte e Lidani (2016), um dos pressupostos do currículo na educação integrada

[...] é o resgate do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade como condição para reconstruir a totalidade do conhecimento científico e a sua historicidade colocam como premissa que alunos e professores se reconheçam como protagonistas de todo o processo de trocas entre os diferentes saberes e na construção de novos conhecimentos (Grüm; Conte; Lidani, 2016, p. 58).

Desde a sua criação, os IFs têm adotado uma proposta curricular de formação humana integral, conforme a sua lei de criação (Brasil, 2008a), que defende explicitamente a integração curricular. De acordo com Ramos (2023), especialista e defensora do EMI, os

[...] conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disso, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (Ramos, 2023, p. 5).

Uma formação omnilateral ocorre de modo que “[...] todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 267). A partir dessas afirmações, podemos inferir que um estudante é protagonista quando entende as dificuldades da sociedade neoliberal e se posiciona a favor da sua classe social. Entretanto, o termo ‘protagonismo’ aparece no texto da BNCC com um sentido diverso daquele que é defendido pela EP integrada nas bases teóricas dos IFs de Educação Ciência e Tecnologia.

Ficam evidenciadas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, especialmente com relação às dificuldades de aprendizagem e aos problemas financeiros. Esse fato os leva a priorizar o emprego em detrimento dos estudos, pela falta de apoio material e pela necessidade de se sustentar. Dados mostram que uma parte significativa dos estudantes provém de famílias com renda baixa. Apesar das políticas públicas para inclusão e assistência estudantil e de uma proposta baseada na politecnia, a percepção de responsabilidade individual e da resiliência também se faz presente no IFSC. Todavia, a

manutenção da estrutura curricular nos IFs é forma de resistência contra o avanço do neoliberalismo sobre as conquistas de uma educação integral para populações mais vulneráveis. A oferta educacional dos IFs tenciona atender às necessidades e às expectativas dos estudantes, permitindo que exerçam protagonismo em suas decisões. Aliados a essas intenções, os IFs promovem ações com o intuito de fortalecer os laços com a comunidade estudantil e vigorar o processo de êxito, conforme apresentado no próximo tópico.

4.3 Abandono no IFSC *Campus* Xanxerê - SC: ações e políticas de enfrentamento

No IFSC *Campus* Xanxerê - SC, são realizadas ações que visam de maneira direta ou indireta a combater o abandono escolar. Diretamente, dizem respeito às políticas para mitigar os fatores de abandono vividos pela Instituição. Indiretamente, essas ações passam pela melhor divulgação dos cursos da Instituição e pela relação com a comunidade.

De acordo com os achados na análise do RRD, muitos estudantes fazem a opção de deixar o curso do IFSC e continuar o EM em outra escola, que ofereça outra proposta de ensino. Com relação a isso, 100% dos servidores entrevistados refletem que é um direito do estudante poder escolher a sua trajetória escolar, no entanto, expressam a sua insatisfação com o elevado número de estudantes que optam por outra escola. Diante disso, consideram ser relevante divulgar informações mais claras sobre o que realmente são os CTIs do IFSC. O objetivo é garantir que as vagas sejam ocupadas por alunos que realmente têm interesse nessa modalidade de ensino e que projetam trabalhar na área de formação oferecida pelos CTIs.

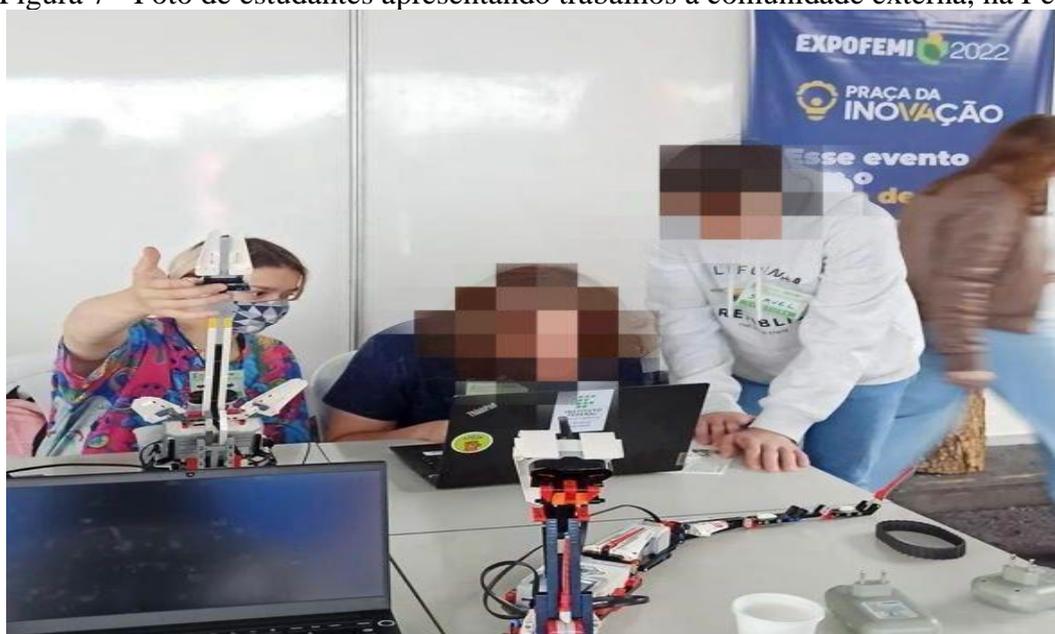
O Servidor 4 (2024) declarou na entrevista que, desde a implantação dos primeiros cursos do IFSC em Xanxerê - SC, os servidores do *Campus* realizam ações para que as informações sobre os cursos possam atingir com efetividade o maior número de pessoas, esclarecendo-as quanto aos cursos disponíveis. Ele cita como exemplo a participação na Expo Femi⁶³- tradicional feira do município, realização anual no campus da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, participação em entrevistas nos meios de comunicação da cidade -, em rádios e TV de canal aberto, a inserção de conteúdos informativos nas redes sociais, a

⁶³A Expo Femi é uma feira tradicional do município, que acontece a cada dois anos. É uma oportunidade de contato direto com a comunidade regional, em que é possível expor alguns trabalhos realizados nos cursos do *Campus*. A prefeitura municipal abre edital para participação dos interessados e o colegiado do campus decide sobre o investimento nesse evento. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/x/xanxere/decreto/2023/29/282/decreto-n-282-2023-dispoe-sobre-os-valores-a-serem-cobrados-para-utilizacao-de-espacos-internos-e-externos-no-parque-de-exposicoes-rovilho-bortoluzzi-durante-a-expo-femi-2024-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 abr. 2024.

participação em eventos da região, a divulgação dos cursos integrados nas escolas públicas de Ensino Fundamental I, entre outros encaminhamentos.

Entre as ações, a participação na feira Expo Femi possibilita a divulgação das atividades nas redes sociais abertas, as quais o *Campus* utiliza para se aproximar da comunidade interna e externa, como as imagens a seguir disponíveis no perfil do IFSC *Campus* Xanxerê - SC no *Instagram*⁶⁴:

Figura 7 - Foto de estudantes apresentando trabalhos à comunidade externa, na Femi



Fonte: @ifscxanxere (2022).

Com a tendência das redes sociais de grande alcance de público, a forma de comunicação e informação entre prestadores de serviços, empresas e público-alvo tem se ampliado. Para atingir a geração de usuários das redes sociais, as IEs, assim como outros setores da administração pública⁶⁵, também têm intensificado as suas atividades nas mídias sociais para se comunicar com esses sujeitos.

Nesse contexto, o IFSC escolheu algumas das redes sociais mais populares como mais um espaço de divulgação das atividades com os estudantes nos cursos. Conforme demonstrado na Figura 7, uma foto do acervo de estudantes apresentando trabalhos à comunidade externa, na Expo Femi, chega ao conhecimento do público que acessa as redes sociais do *campus*. Os

⁶⁴ Perfil na rede social disponível em: <https://www.instagram.com/ifscxanxere/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

⁶⁵ O Ministério Público de Santa Catarina, por exemplo, tem perfil no *Instagram* para divulgar algumas informações sobre os trabalhos realizados em atendimento à comunidade.

gestores consideram que publicações nas redes sociais promovem uma aproximação com a comunidade de forma direta, menos formal e mais abrangente.

Figura 8 - Folder da SNCT, divulgado no perfil do *Instagram* do IFSC *Campus Xanxerê - SC*



Fonte: @ifscxanxere (2022).

Na Figura 8, visualizamos um folder da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) divulgado no perfil do *Instagram*, do IFSC *Campus Xanxerê - SC*, pode ser considerada um indicativo das tentativas de comunicação com o público externo a fim de disseminar informações sobre os CTIs, que têm atividades específicas na área de formação profissional. Os relatos dos servidores entrevistados dão conta de que nem sempre o adolescente ou jovem que ingressa no EM tem certeza sobre qual área de atuação profissional ele quer cursar. Esse fato pode causar desconforto para o estudante e perdas para a Instituição.

Na entrevista com os servidores, identificamos nas declarações de dois deles que uma das ações definidas para enfrentar os fatores do abandono escolar pelo motivo ‘não se identificar com o curso’ foi a oferta de um curso de formação inicial e continuada. Denominado como Formação Continuada em Ciências e Iniciação Tecnológica, os conteúdos abordam as áreas de Alimentos, Astronomia, Geografia, Química, Matemática, Mecânica Industrial, Programação para Arduino e Robótica Educacional. Para viabilizar o acesso do público-alvo ao curso, foi realizada uma parceria entre o IFSC e a Prefeitura Municipal de Xanxerê - SC, por meio de um Termo de Cooperação Técnica para ofertar o curso de qualificação⁶⁶ para estudantes da

⁶⁶ Para ter acesso ao PPC do curso na íntegra, sugerimos acessar o site do IFSC, no seguinte endereço: <https://www.ifsc.edu.br/en/web/campus-xanxere/qualificacao-profissional>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Educação Básica, alunos dos 7º, 8º e 9º anos, da rede municipal de ensino, correspondendo aos anos finais do ensino fundamental. O Servidor 4 assim se expressou:

Acho importante essa ação, dele vir antes pro IFSC, na escola aberta para comunidade neste curso FIC que a gente escreveu aqui com os professores, pois o aluno vem de escolas que não tem laboratórios e por isso ele não sabe como é a área técnica. É possível que alguns deles ao conhecer a infraestrutura do IFSC, vão se identificar e querer ser um pesquisador, um cientista, um trabalhador da indústria metal mecânica. Essa inserção, ajuda ele a decidir se quer curso de informática ou quer mecânica, ou quer alimentos. Acho que o IFSC tem muito a fazer para diminuir o abandono nos cursos e nessas ações, o mais importante não são apenas os números, porque a nossa evasão era de 20%, agora é de 10%. Mas eu vejo que se o IFSC conseguir resgatar um aluno e conseguir colocar ele na linha de conhecimentos que decidiu a vida dele, transformou a vida dele é o que vale mais do que simplesmente o índice de evasão (Servidor 4, 2024).

Os entrevistados explicaram que essa ação foi pensada para aproximar os estudantes da infraestrutura, do corpo docente e das metodologias de ensino do IF, permitindo que conheçam algumas características da educação profissional e tecnológica. Tal iniciativa tem a intenção de ajudar os jovens com escolhas mais consciente sobre o curso a seguir ao ingressarem no EM do IFSC. Na opinião dos servidores, essa ação pode ser importante para evitar o abandono escolar por parte de estudantes que, ao escolherem um CTI e se depararem com as UCs da área técnica, percebem que não se identificam com a área, já que, como salientamos, muitos apontaram a não identificação com a área escolhida como justificativa para deixar a Instituição.

Ademais, a gestão do *Campus* promove ações com estudantes egressos⁶⁷ para compartilharem exitosas na área profissional, estimulando o interesse dos estudantes que estão cursando os primeiros anos dos cursos. Fazer isso pode promover a motivação necessária para os estudos e colaborar para a permanência e para o êxito.

⁶⁷ Observamos que o IFSC *Campus* Xanxerê - SC não tem um documento de acompanhamento de egressos. De acordo com os relatos nas entrevistas, o contato com os egressos ocorre de modo esporádico, por meio de rede social ou de e-mail, na maioria das vezes, com a finalidade de proporcionar, aos estudantes calouros, casos de egressos que estão atuando profissionalmente na área de formação dos CTIs. Portanto, não há uma política de acompanhamento de egressos.

Figura 9 - Trabalho com os egressos dos CTIs



Fonte: @ifscxanxere (2022).

Da mesma forma, a divulgação de êxito em outros aspectos, como a projeção de egressos para outras instituições públicas de nível superior, pode ser referência para estudantes que, mesmo não se identificando com a área profissional do curso técnico, ainda assim optem por permanecer no IFSC, entendendo que o quadro docente das áreas de ensino geral desempenha um trabalho que contempla as necessidades de competitividade nos processos seletivos para nível superior, conforme apresentamos a seguir, na Figura 10.

Figura 10 - Foto do IFSC Campus Xanxerê - SC na rede social, divulgando o desempenho dos egressos



Fonte: @ifscxanxere (2022).

As ações citadas anteriormente referem-se a questões indiretas e que acabam interferindo no abandono, como o desconhecimento da missão institucional e dos CTs ofertados. Todavia, a Instituição tem se preocupado com ações que vão além da divulgação e de esclarecimentos sobre os cursos, estando atenta para minimizar situações de abandono que acontecem durante o percurso acadêmico. Entre elas, os servidores destacam aquelas voltadas à assistência estudantil.

Os servidores entrevistados enfatizaram os programas de assistência estudantil como as principais ações do IFSC para a permanência dos estudantes. No entanto, ao acessar os dados, verificamos que são poucos estudantes que recebem algum tipo de auxílio financeiro no *Campus*, sem contar o baixo valor dos auxílios, o se comparado aos custos com alimentação, transporte e materiais necessários para a rotina dos estudantes que frequentam os cursos. Essas condições podem ter influência sobre a vida acadêmica dos estudantes, conforme relatos nas respostas ao RRD, o que motiva os alunos a buscarem trabalhos remunerados.

Além dos valores de assistência estudantil, os entrevistados lembram que as atividades de monitoria acadêmica têm sido fomentadas como uma ação para auxiliar os estudantes com dificuldades de aprendizagem, que é citada no PPE como um dos fatores que levam ao abandono. De acordo com o Regulamento Didático Pedagógico (RDP), do IFSC, a “[...] monitoria é a atividade relacionada ao ensino que visa proporcionar auxílio à atuação docente em tarefas ligadas com o processo de aprendizagem, podendo despertar no monitor o interesse pela docência” (IFSC, 2018, p. 27). Ademais, como forma de incentivo aos estudantes que realizam as atividades de monitoria, o *Campus* oferece bolsa de estudos, com o valor estipulado em edital, no ano de 2023, em R\$ 214,29 (valor mensal, para cada um, no período de 8 meses), sendo extraído do orçamento do campus, por isso, é uma decisão da sua gestão.

Essa atividade se insere no cotidiano escolar do IFSC *Campus* Xanxerê - SC como uma novidade para os estudantes, uma vez que nas escolas da cidade e região não há essa cultura de ações de monitoria, como observado nas entrevistas com os servidores. Portanto, a atividade de monitoria acadêmica é algo que os estudantes têm o primeiro contato no EM, no IFSC, e por não terem familiaridade com essa atividade, os discentes com dificuldade ainda estão um pouco resistentes para procurar auxílio nas monitorias ou então outros fatores, como a timidez, a falta de conhecimento de como é a troca de conhecimentos com os colegas monitores, podem impedir o melhor aproveitamento dessa ação pedagógica como parte do processo de aprendizagem do estudantes (Servidor 2, 2024).

O esforço em implantar a cultura das atividades de monitoria envolve os coordenadores de cursos, professores e servidores que atuam na coordenação pedagógica. Isso foi pontuado pelo Servidor 1:

A gente tenta reverter a questão da desistência do curso, há casos em que conseguimos reverter, porém, outros casos já estão decididos mesmo pelas dificuldades de aprendizagem e não tem como recuperar notas e trabalhos que ficaram com notas muito baixas nas UCs, mas tudo o que a gente pode fazer para tentar convencê-los a ficar no curso a gente faz. Normalmente é realizada uma conversa com pais, professores e juntamente ao estudante, no sentido de que o estudante entenda o processo de ensino e não abandone o curso (Servidor 1, 2024).

Tendo em vista que o abandono escolar é um processo multifacetado que se manifesta de diversas formas, visíveis ou não, ao longo da trajetória acadêmica do estudante, é importante reconhecer que a decisão de deixar a escola é apenas a etapa final desse processo. Por isso, é fundamental uma infraestrutura de acolhimento ao estudante e um olhar atento às atividades desenvolvidas com aqueles que estão em situação de risco (Dore, 2017).

Com esse enfoque, o IFSC *Campus* Xanxerê - SC desenvolve ações para promover a permanência e o êxito, no sentido de integrar estudantes, servidores e família, a fim de mitigar os casos de abandono. Durante a análise dos documentos, disponibilizados para este estudo, identificamos que, no *Campus*, a Comissão de Acesso, Permanência e Êxito (CAPE) elaborou uma planilha de ações em atendimento a proposta do PEPE, a qual resumimos no Quadro 15:

Quadro 15 - Ações de permanência e êxito realizadas no IFSC *Campus* Xanxerê - SC

Ações de Permanência e Êxito Realizadas no IFSC Câmpus Xanxerê - 2021		
Setor Responsável	Atividade	Metodologia
Coordenação Pedagógica	Ampliação do horário de atendimento aos discentes; Plantões Pedagógicos para Discentes (temas: ANPs, desmotivação, depressão, ansiedade entre outros); Desenvolvimento de cartilha e postagens semanais com dicas e orientações para estudos; Atendimento, apoio e orientação psicológica; Operacionalização do Programa PAEVs; Viabilização de Estágios Curriculares; Capacitações servidores: Semanas	Reuniões semanais/contato WhatsApp/Ligação; Envio por e-mail aos discentes; Cartilha disponibilizada nas Redes Sociais do Câmpus; Acompanhamento pela assistente social do <i>campus</i> das necessidades dos estudantes; Contato c/empresas nas áreas dos cursos, prefeitura mun. e efetivação de convênios; Reunião com gestores do Câmpus, docentes, discentes e pais/responsáveis com a utilização Google Meet e via YouTube; Capacitação de servidores, presencial e virtual (Google Meet).

	Pedagógicas; Reuniões geral com pais/responsáveis; Ampliação de convênio para estágios e Aprendizagem Profissional.	
Coordenação de Curso	Acompanhamento pedagógico e disciplinar dos discentes; Editais de Monitoria; Reuniões geral com pais/responsáveis; Orientação e atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem ou baixo desempenho; Orientação/divulgação projetos Ensino, Pesquisa e Extensão; Articulação/Divulgação Estágios.	Realizado constante acompanhamento dos alunos com dificuldades, propiciando condições de estudos, inclusive com o auxílio dos profissionais especializados, como professor da educação especial, psicólogo, pedagogo e assistente social. Elaboração de Edital e execução; Atendimento de solicitações via Whatsapp e e-mail, orientações e tiradúvidas acerca de processos acadêmicos, sobre mudanças no calendário acadêmico ou regimentais.
Coordenação de Pesquisa e Extensão	Realização da SNCT (2020) com protagonismo discente; Operacionalização e auxílio na submissão de propostas e execução de ações de extensão do Câmpus; Realização de postagens e notícias nas redes sociais e site.	Encontro virtual realizado no Google Meet e/ou Youtube, com diversas atividades desenvolvidas em várias temáticas, desde a formação social, profissional e acadêmica. Citam-se algumas atividades: Mostra Cultural; Mostra Científica; Distanciamento Social e Saúde Mental; Preparação para o trabalho: currículo e entrevista; entre outras.
DEPE/Direção	Melhoria da infraestrutura do Câmpus; Projeto/parceria para construção da cantina do Câmpus; Participação em eventos/projetos locais (Projeto TEIA, Criação da Incubadora XXE, CMCTI); Busca parcerias com instituições público-privadas; Planejar juntamente com a comunidade educativa a execução e avaliação das políticas de ensino, pesquisa e extensão.	Reuniões mensais junto a ACIX; Reuniões com servidores do <i>campus</i> , alunos, pais e responsáveis, grêmio estudantil, centro acadêmico; Estudos, elaboração e reuniões de alinhamento com equipe de engenharia do IFSC, de empresa parceira e equipe de gestão. Acompanhamento de andamento do projeto; Implantação do terceiro laboratório do Campus, obras de acessibilidade. Laboratório NEAD, sala de atendimento aos alunos, climatização, salas de aula, entre outros.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos documentos consultados.

A partir do Quadro 15, verificamos que as ações relacionadas às medidas para aumentar a permanência e êxito dos estudantes envolvem as atividades do cotidiano, redimensionando a sua gestão e intensificando o trabalho nos setores. As atividades de combate ao abandono também estiveram presentes nas entrevistas com os servidores. No entanto, para desenvolver novas ações, não houve o emprego de variáveis complementares, como aplicação de novos recursos financeiros adicionais ou mesmo inserção de novos profissionais. Diante do que analisamos, tais atitudes se somaram às atividades daqueles profissionais que já trabalhavam próximo aos estudantes. Esse apanhado diz respeito a situações de abandono que dependem exclusivamente de ‘fatores internos às instituições’, de acordo com as categorias de fatores

apontadas no Documento Orientador da SETEC e do MEC, conforme mencionamos anteriormente neste texto.

Diante das constatações, frisamos que os integrantes da CAPE, bem como os servidores do *campus* engajados nas atividades de permanência e êxito, precisam planejar as ações e desenvolvê-las nos limites do orçamento e da estrutura que o *Campus* comporta. Desse modo, outras necessidades do estudante, importantes para possibilitar seus estudos, que não possam ser contempladas pelas ações institucionais, tendem a continuar sob sua própria responsabilidade. Moraes (2021) compreende que, para falar de abandono escolar, não se pode reduzir o olhar apenas para as questões mais próximas e visíveis da conjuntura escolar, e sim considerar que os fatores arraigados na sociedade têm interferência significativa na realidade escolar.

No que se refere aos esforços para conter o abandono escolar, entendemos que IFSC *Campus* Xanxerê - SC tem apresentado um comprometimento com as ações de melhorias institucionais. Isso se percebe na apresentação dos documentos analisados⁶⁸, como os PPCs dos cursos, os convênios de estágios, os editais de monitoria, as melhorias na infraestrutura, a disponibilização de carga horária dos professores para o atendimento extraclasse e a equipe pedagógica multidisciplinar, com o apoio e orientação psicológica, a operacionalização dos programas de assistência estudantil, entre outras.

Os CTIs tiveram a sua implantação em 2015, logo em seguida, em 2017, seus PPCs foram revisados para que as alterações necessárias, que visam à permanência dos alunos, fossem realizadas. Essa ação consiste em modificar o regime de matrícula de periodicidade semestral para anual, conforme podemos visualizar na Figura 11, extraída Resolução do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do IFSC, n.º 144, de 20 de outubro de 2017 (IFSC, 2017b), o que nos certifica de uma ação realizada com finalidade de privilegiar as necessidades dos estudantes, sem causar ônus à Instituição.

⁶⁸ Os documentos relacionados aos cursos como PPCs e outras Resoluções, encontram-se disponíveis na íntegra no *site*: <https://www.ifsc.edu.br/en/web/campus-xanxere/cursos>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Figura 11 - Itens alterados no PPC do CTI em Alimentos, do IFSC *Campus* Xanxerê - SC

ITEM A SER ALTERADO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO:

Regime de matrícula: alterar de periodicidade semestral para anual. Em função desta alteração as unidades curriculares foram reorganizadas para que pudessem se tornar anuais.

DESCREVER E JUSTIFICAR A ALTERAÇÃO PROPOSTA:

A solicitação de alteração de matrícula semestral para anual se justifica pelo que segue:

- 1) A entrada do curso é anual (entrada no início do ano letivo), mas as unidades curriculares estavam organizadas de forma semestral, dificultando a continuidade do curso quando ocorrem reprovações/pendências;
- 2) Não temos docentes o suficiente para dar conta das pendências que ocorrem quando todas as fases do curso estiverem implantadas, nos preocupa a evasão quando não pudermos mais ofertar as pendências acarretando na retenção do aluno;
- 2) Os alunos são menores de idade e não podem ficar fora da sala de aula, a família conta com a instituição em tempo integral, como é proposto no ato da matrícula;
- 3) Não temos demanda para entrada semestral e nem corpo docente para a oferta.

Xanxerê, 02 de maio de 2017.



Assinatura da Direção do *Campus* Xanxerê - SC

Fonte: IFSC (2017b).

A CAPE listou entre as ações de combate ao abandono reforçar a oferta de monitorias e a realização de convênios de estágios. Para os estágios, há uma relação de empresas, órgãos públicos e entidades com os quais foram celebrados acordos para que os estudantes dos cursos possam concorrer às vagas de estágio oferecidas. Conforme verificado no edital de monitoria, divulgado no *site* do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, são oferecidas monitoria acadêmica nos três CTIs em atenção a algumas UCs, geralmente àquelas que têm maior número de estudantes com dificuldades de aprendizagem⁶⁹.

Em síntese, o IFSC *Campus* Xanxerê - SC tem demonstrado um compromisso significativo no enfrentamento do abandono escolar, por meio de ações integradas que buscam promover a permanência e o sucesso dos estudantes. As iniciativas da CAPE e o envolvimento dos servidores são fundamentais para criar um ambiente de acolhimento e apoio. Embora essas ações sejam significativas, a falta de recursos adicionais e profissionais especializados pode ser um dos fatores que limita seu alcance, o que ressalta a necessidade de um investimento mais

⁶⁹ Essa informação foi recebida no momento da pesquisa com as entrevistas com os coordenadores do curso e com a assistente social, que faz parte da equipe da coordenação pedagógica.

robusto por parte da SETEC e do MEC. Portanto, é essencial que a Instituição continue a trabalhar as suas estratégias, considerando, além das demandas internas, as complexidades sociais que impactam a vida dos estudantes, para garantir um futuro educacional mais equitativo e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os homens fazem a sua própria história, mas não o fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas nas condições dadas diretamente e herdadas do passado”
(Marx, 2011, p. 25).

A decisão de iniciar uma pesquisa com a temática proposta teve origem nas observações realizadas no cotidiano de meu trabalho como Técnica em Assuntos Educacionais, da Rede Federal de Ensino. Nessa condição, foi possível perceber que, no decorrer do ano letivo, a realidade escolar segue contabilizando taxas de abandono nos cursos e gera inquietação pessoal e profissional.

Concomitante aos números do abandono escolar, deparamo-nos com as cobranças de toda ordem como as dos órgãos de controle do governo como o relatório de auditoria do TCU (Brasil, 2013), realizada nos IFs, cobranças da sociedade e como consequência disso chegam as cobranças institucionais aos servidores dos *campi*, os quais são os agentes que trabalham diretamente com os estudantes e que atuam mais próximo aos desafios do cotidiano escolar. A respeito das cobranças dos órgãos de controle, registramos aqui que, durante o período em que se desenvolveu esta pesquisa, houve nova auditoria do TCU, por meio do Acórdão n.º 986/2024 (Brasil, 2024c), fato esse que evidencia a necessidade de futuros estudos na área para analisar essa auditoria e os movimentos oriundos a partir dela.

A intencionalidade do projeto apresentado foi pesquisar os motivos que levam os alunos dos primeiros anos a abandonarem os cursos do IFSC. Contudo, durante os momentos de análise dos documentos que a Instituição disponibilizou para este trabalho, e em conversa com a orientadora, decidimos alterar o recorte da pesquisa e contemplar todos os três anos dos cursos do EMI do IFSC *Campus* Xanxerê - SC, buscando compreender o que motiva os alunos dos CTIs a abandonar a escola.

Os desafios enfrentados para realizar o processo formativo no mestrado, em especial para conseguir equilibrar a rotina familiar, o trabalho e os estudos, nos levaram à reflexão sobre a importância de termos uma rede de apoio, condições econômicas e materiais para não abandonar os estudos. É importante destacar que, apesar do curso ser proveniente de uma instituição pública e não ter custos de mensalidades, é preciso realizar deslocamentos por meio de transporte próprio ou outros, estar em posse de materiais que favoreçam os estudos, como livros, *notebook*, internet e outros, bem como o tempo necessário para dedicar-se às leituras e aos estudos. No entanto, todo o empenho é válido para chegarmos aos objetivos e encontrar

algumas respostas sobre os questionamentos propulsores desta investigação. Devido aos diversos aspectos que envolvem o tema em discussão, a produção desta dissertação não esgota as possibilidades de análises para além das realizadas até o momento.

Com base nos aspectos teóricos e metodológicos, pontuamos algumas considerações que enfatizam os resultados da pesquisa. As análises realizadas foram fundamentadas em estudos científicos sobre abandono escolar, desenvolvidos por autores renomados da EPT e do EM. Esses estudiosos destacam a importância de uma abordagem multidimensional, inferindo que as razões que levam os estudantes a deixar a escola variam de acordo com o contexto e com as circunstâncias de cada indivíduo, no entanto, há situações que salientam a influência das condições socioeconômicas como determinantes para o abandono de parcela significativa de estudantes.

O conceito de abandono, que entendemos adequado para nortear este estudo, é aquele que vai além da simples decisão de não frequentar a escola e engloba a falta de apoio e de condições adequadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a análise considerou tanto os desafios internos, relacionados à organização e ao ambiente escolar, quanto os fatores externos. Além dessas questões, sinalizamos para a relevância dos fatores sociais e políticos que historicamente têm sido determinantes no acesso ao conhecimento científico e tecnológico e na construção de uma sociedade mais igualitária.

Para analisar esses fatores, foram utilizados instrumentos de coleta de dados empíricos com trabalhadores da educação e com estudantes, ambos da mesma unidade escolar, o IFSC *Campus* Xanxerê - SC. Para as entrevistas semiestruturadas, foram selecionados gestores ligados ao departamento de ensino, na intenção de coletar as suas percepções sobre os fatores do abandono escolar. Esse instrumento foi de grande valor para conseguirmos os dados com os quais foi possível entender os elementos encontrados nos relatos dos estudantes, que vieram na sequência.

Os servidores entrevistados revelaram a complexidade das dinâmicas educacionais no IFSC *Campus* Xanxerê - SC, mas destacaram a participação ativa dos trabalhadores da educação e dos estudantes nos processos de ensino e gestão. Os participantes entrevistados têm formação acadêmica elevada, ocupam cargos de gestão que envolvem ensino, pesquisa e extensão, o que denota o compromisso da Instituição com a qualidade educacional.

O material que compõe a participação de estudantes é resultado dos documentos disponibilizados pelo *campus*, especialmente o RRD aplicado aos estudantes que abandonaram os cursos na referida unidade. Esse documento se tornou um elemento importante no trabalho

de pesquisa, pois contempla a necessidade de análise de registros dos estudantes diretamente envolvidos com o problema do abandono escolar, nesse caso, nos CTIs.

A análise do instrumento RRD permitiu que entendêssemos algumas das situações enfrentadas pelos estudantes, bem como as condições da Instituição na oferta da EP integrada ao EM, possibilitando a identificação de fatores que levam os estudantes a abandonar os cursos. De acordo com os resultados das análises desses instrumentos, foi possível concluir que o abandono escolar no IFSC *Campus* Xanxerê - SC, revela-se um fenômeno complexo, que envolve fatores pessoais, institucionais, sociais e econômicos. Entre as respostas dos estudantes, destacam-se os seguintes motivos do abandono:

- Falta de identificação com o curso técnico;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Incompatibilidade entre a vida acadêmica e a vida de estudante trabalhador;
- Questões de ordem pessoal ou familiar.

A falta de identificação com o curso gera os números do que os autores chamam de mobilidade acadêmica, conforme pontua Zanin (2019), “[...] estatisticamente, tanto a questão da mobilidade quanto do abandono sem transferência de instituição se configuram como abandono escolar” (Zanin, 2019, p. 196). A análise dos dados do abandono escolar nos CTIs, *campus* de Xanxerê - SC, demonstrou que esse fator teve um peso significativo nos casos de abandono e chegou a 43, em 2021, e 29, em 2022, conforme exposto no Quadro 11 deste texto.

No entanto, pelo fato de o estudante dar continuidade à vida escolar em outra instituição, consideramos que esse fenômeno não se configura no nível mais grave de preocupação como fator social, mas sim uma preocupação para a IE ofertante do curso. A IE precisa entender melhor as necessidades do seu público e realizar uma comunicação mais efetiva sobre as diferenças entre os CTIs do IFSC e outros cursos de EM, para que não ocorra o abandono por ‘falta de identificação com o curso técnico’, que pode atingir negativamente o orçamento da IE.

A partir da ação de utilização de documentos como o RRD, foi possível compreender que os servidores do IFSC *Campus* Xanxerê - SC se preocupam com ações que contribuem para entender melhor a trajetória dos estudantes durante os cursos. Embora tais atitudes possam auxiliar a gestão a monitorar os fatores do abandono, não contemplam as necessidades estruturais vinculadas às condições sociais e familiares que atravessam o percurso escolar dos estudantes

Observamos, a partir da análise documental, que, ao se inscreverem, para cursar os CTIs, no IFSC, os candidatos à seleção demonstram desconhecimento sobre as características dos cursos. No entanto, as informações sobre os cursos e seus PPCs estão disponíveis no *site* da Instituição. Apesar disso, o fato de os candidatos às vagas não conhecerem suficientemente as características fundamentais dos cursos tem influenciado como fator para o abandono do curso. Com relação a esse aspecto, os gestores do IFSC *Campus* Xanxerê - SC estão desenvolvendo ações pontuais, como a divulgação do trabalho em rede social, em feira municipal com espaço de circulação de público, entre outras, a fim de alcançar uma comunicação mais próxima e eficiente com o seu público-alvo e comunidade em geral.

Além disso, fatores como as dificuldades de aprendizagem mencionadas pelos estudantes, e que também identificamos nas falas dos servidores entrevistados, reiteram as pressões enfrentadas pelos discentes em um sistema educacional que atribui a professores e estudantes a responsabilidade direta tanto pelo sucesso acadêmico quanto, na mesma proporção, pelo fracasso. Os fatores como dificuldades de aprendizagem foram citados pelos estudantes com relação à transição para o ensino remoto durante a pandemia, salientando que essas dificuldades contribuíram para o abandono naquele período. Identificamos que as respostas dos estudantes revelam que a infraestrutura do ambiente escolar presencial, mesmo carregada de desafios, ainda é o local que garante uma organização de espaço físico e condições de ambiente e instalações que acolhem melhor as necessidades de aprendizado.

Contudo, nos IFs, os estudantes desempenham um papel central em sua trajetória de aprendizagem, especialmente ao se engajarem em projetos de pesquisa e extensão, conciliando os estudos com suas demandas pessoais e profissionais. Esse envolvimento é interpretado pelos servidores entrevistados como uma atitude protagonista, que favorece a construção de uma educação colaborativa e emancipadora, na qual docentes e discentes participam conjuntamente do processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o currículo integrado reafirma-se como um modelo educacional voltado ao desenvolvimento integral dos indivíduos, alinhado aos princípios defendidos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Sobre esse aspecto, Araújo (2019), citando Machado (1989), reafirma que a escola não pode carregar toda a responsabilidade pela tarefa da ruptura da dualidade por meio de inovações nos currículos e inserções pedagógicas. De acordo com os autores, a dualidade na educação é proveniente de uma “estrutura social desigual do país”, e no espaço escolar estão refletidas as dificuldades oriundas da segmentação social.

De acordo com os aspectos teóricos que sustentam as análises neste texto, percebemos que a permanência do estudante está ligada ao seu sentimento de pertencimento à instituição

em todos os seus aspectos: ensino, pesquisa e extensão, bem como a sua identificação com o curso, as práticas curriculares e extracurriculares. Assim, podemos compreender que, para que um indivíduo se envolva nas atividades propostas, é essencial que a instituição proporcione inserção acadêmica para que ele se sinta parte do ambiente em que está inserido. Por outro lado, existem fatores externos à instituição que dificultam as ações institucionais e a permanência do estudante.

Analisando a EP nos IFs, notamos um panorama de desafios para a sua construção identitária e adaptação às mudanças legislativas e sociais, como a reforma do EM e a implementação da BNCC. Por meio de uma gestão democrática institucional e de práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica, o IFSC busca se afirmar como IE pública e de qualidade. Com base nas prerrogativas de sua lei de criação, tem resistido aos interesses do mercado educacional e insistido em proporcionar uma formação crítica e integral de seus estudantes, alinhada às demandas do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, comprometida com o desenvolvimento humano, social e cultural.

De acordo com as análises das entrevistas realizadas nesta pesquisa, concluímos que os IFs têm se mostrado uma política pública de atuação relevante pela atuação nas localidades do interior do Brasil. A disseminação de ações voltadas para a EP, com os CTIs, promove oportunidades aos estudantes, os quais manifestam que a intenção em trabalhar com formação que os auxilie a chegar aos seus objetivos é uma das avaliações positivas da Instituição, conforme podemos visualizar com a representação dos egressos nas ações de divulgação (Figura 9), do próprio *Campus Xanxerê - SC*.

Apesar do seu momento de expansão com os governos Lula e Dilma, os IFs, enfrentam, desde a sua criação, obstáculos, como as tensões políticas e a vulnerabilidade socioeconômica dos alunos, elementos que afetam diretamente a permanência e o êxito escolar, o que também se reflete em argumentos a favor de grupos políticos que buscam a qualquer custo a deslegitimação das políticas públicas de educação. Mesmo com as iniciativas dos órgãos de controle (SETEC/MEC) e institucionais para mitigar esses problemas, como os programas de assistência estudantil e acesso por cotas, o desafio de garantir equidade e inclusão plena ainda persiste. Isso evidencia a necessidade de um contínuo esforço de avaliação e aprimoramento das políticas de apoio estudantil, visando a atender de maneira mais eficaz às necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A análise sobre os estudantes que abandonaram os CTIs no IFSC denota a importância de ferramentas como o Registro de Reunião Diagnóstica - Evadido/Retido, especialmente no período de enfrentamento de grandes dificuldades, como na pandemia de covid-19, para

entender os motivos do abandono escolar e ajustar estratégias de ações para a permanência e êxito dos estudantes. Entendemos, a partir das análises empreendidas, que as informações levantadas pelos servidores e pelos estudantes demonstram práticas institucionais voltadas para o enfrentamento dos desafios na gestão das garantias da continuidade e do êxito acadêmico no IFSC *Campus* Xanxerê - SC.

Este estudo permitiu constatar que a oferta no turno diurno, dos cursos de EMI no IFSC *Campus* Xanxerê - SC, dificulta o acesso de adolescentes e jovens que precisam trabalhar durante o dia, criando uma barreira para aqueles que buscam conciliar estudo e trabalho. Nesse sentido, entendemos que esse cenário reflete a “inclusão excludente” mencionada por Kuenzer (2005), em que a educação, mesmo tendo a configuração de política pública, não se alinha às necessidades de uma parcela significativa dos adolescentes.

A taxa de abandono escolar, exacerbada pela pandemia, reflete a fragilidade das políticas educacionais em contemplar as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso e a permanência dos estudantes. O questionário RRD, implementado pelo IFSC *Campus* Xanxerê - SC, oferece uma ferramenta importante para identificar as causas dessa evasão, mas ainda há a necessidade de pesquisas mais abrangentes para entender o impacto dessas condições na exclusão de potenciais estudantes, reforçando a urgência de políticas educacionais que considerem a realidade socioeconômica dos alunos.

A instituição de ensino, como espaço de democratização do saber, está condicionada aos fatores que envolvem o contexto social de seus estudantes. Analisar os dados referente ao desempenho acadêmico dos alunos é de grande importância e pode significar uma aproximação com o perfil do seu público, podendo destacar seu potencial positivo, assim como as suas carências e necessidades mais urgentes, “[...] como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar [...]” (Silva Filho; Araújo, 2017, p. 39) e, ainda, o significado do trabalho remunerado para esse público que é jovem e anseia a possibilidade de vivenciar sua juventude nos grupos com os quais se identifica.

Ademais, ao intensificarmos neste texto os debates sobre a dualidade educacional e o abandono escolar, percebemos que um dos desafios contemporâneos para a área da educação é encontrar meios de garantir educação pública de qualidade, conforme assegura a CF de 1988. A análise do percurso histórico da EP no Brasil nos permitiu compreender como as questões estruturais impactam a trajetória dos estudantes, e como as reformas e políticas educacionais moldaram o cenário atual da EP. Com essa abordagem, constatamos que os dias atuais são afetados pela herança das raízes e transformações históricas que afastaram as classes mais

vulneráveis dos direitos à escolarização, à cultura letrada e às condições materiais e intelectuais no Brasil. O impacto desse histórico reverbera-se atualmente na dualidade de condições de acesso, na permanência e no êxito dos jovens na Educação Básica e especialmente no Ensino Médio.

Considerando esses aspectos, tanto a análise da política IFs, realizada no segundo capítulo, como a análise dos dados sobre abandono no IFSC coletados nas entrevistas e no documento RRD, realizada no terceiro e quarto capítulos, nos permitem a compreensão de que os IFs se configuram como um espaço diferenciado de formação e de emancipação humana, representando um caminho para a formação politécnica. Desse modo, um projeto nesse formato deve ser ampliado por dois motivos: primeiro, para poder contribuir para a elevação da escolaridade crítica e reflexiva dos trabalhadores; segundo, pela disponibilidade em atender às novas configurações do mundo do trabalho e ao mesmo tempo manter uma formação integral para os jovens.

No entanto, preocupa-nos o impacto da Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024b), recentemente aprovada, para os cursos ofertados pelos IFs. Ao diferenciar a carga horária de formação comum (2.400 horas para EM regular e 2.100 horas para o itinerário de educação técnica profissional), a lei do “novo” EM acaba por reforçar o caráter dual dessa etapa de ensino. Por isso, ratificamos a importância de valorizar e continuar lutando pela manutenção dessa política pública - Rede Federal -, a fim de que tenha continuidade e seja ainda mais difundida e aperfeiçoada como espaço de democratização do conhecimento, que se apresenta por meio do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidos nessas instituições.

Resta-nos aspirar que este trabalho de pesquisa possa contribuir para maiores reflexões acerca do abandono escolar no EMI, compreendendo, especialmente, o *Campus Xanxerê - SC*, o IFSC e a RFEPCT. Finalmente, é importante destacar a ampla contribuição desta investigação para a formação da pesquisadora, tendo em vista o aprendizado e a transformação como cidadã e servidora do IFSC.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, A. C. de; SILVA, C. N. N. da; MENDES, J. de S. Introdução. *In*: DORE, R. D.; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (orgs.). **Evasão na Educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 15-19.

ARAÚJO, R. M. L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura do Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora Unb, 1996.

BRAGA, D. de A. R. Educação e Higiene no Rio de Janeiro oitocentista: o caso do Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371328630_ARQUIVO_TextoCompleto-DouglasBraga-anpuh.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei que estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16545.htm#:~:text=LEI%20No%206.545%2C%20DE%2030%20DE%20JUNHO%20DE%201978.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20das,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm#:~:text=%22Art.,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.154, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/280>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 30 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB n.º 4/99. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf/. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e Diretrizes**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 8/2010, de 5 de maio de 2010**. Estabelece Normas Para Aplicação do Inciso IX do Artigo 4º da Lei Nº 9.394/96 (LDB), Que Trata dos Padrões Mínimos de Qualidade de Ensino Para A Educação Básica Pública. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/5063-parecercne-seb8-2010>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010c. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: 2010d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Brasília, DF: CNS, 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 17, de 20 de setembro de 2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância

com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/legislacao-e-atos-normativos-1/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 6, de 4 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 31 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-002-2012-01-30.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013**. Auditoria operacional. Fiscalização de orientação centralizada. Rede federal de educação profissional. Necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos. Carência de professores e de profissionais de laboratório. Ausência de instalações físicas adequadas em alguns institutos federais. Recomendações. Determinação. Comunicações. Brasília, DF: TCU, 2013. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/*/NUMACORDAO%253A506%2520ANOACORDAO%253A2013%2520COLEGIADO%253A%2522Plen%25C3%25A1rio%2522/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/0. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para superação da evasão e retenção na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/publicacoes-gerais>. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 506, de 03 de fevereiro de 2016**. Aprova a seguinte Resolução referente ao processo de acreditação de comitês de ética em Pesquisa (CEP) que compõem o Sistema CEP/Conep. Brasília, DF: CNS, 2016a. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-506.pdf/view>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n.º 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016c. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Torna%20obrigat%C3%B3rio%20o%20ensino%20da,outros%20idiomas%2C%20preferencialmente%20o%20espanhol>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica: evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita. **Portal MEC**, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**: ampliar a presença da rede federal de educação no Brasil. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: MEC/SETEC, 2020. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Para Dispor Sobre A Educação Profissional e Tecnológica e Articular A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Com Programas de Aprendizagem Profissional, e A Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, Para Dispor Sobre Isenção do Cômputo de Determinados Rendimentos no Cálculo da Renda Familiar Per Capita Para Efeitos da Concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 5.230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Senado Federal, 2023c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/39388636>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. 100 Novos Institutos Federais. **MEC**, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/100-novos-ifs>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n.º 986/2024**. Auditoria operacional com o objetivo geral de avaliar o grau de eficiência de conclusão nos cursos ofertados pelas instituições de ensino integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período de 2017 a 2022, em relação ao Plano Nacional de Educação 2014-

2024, e objetivo específico de avaliar as estratégias adotadas para o enfrentamento da evasão de estudantes. Brasília, DF: TCU, 2024c. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/acordao-completo/*/NUMACORDAO%253A986%2520ANOACORDAO%253A2024%2520COLEGIADO%253A%2522Plen%25C3%25A1rio%2522/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/0. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Institutos Federais. **MEC**, [20--]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CAMPELLO, A. M. **Dicionário da educação profissional em saúde: dualidade educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 7 set. 2023.

CARVALHO, J. S. F. de. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200011. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/gbLJv6rMtySWZyzRfddSk4n/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 fev. 2024.

CENSO Escolar 2023 mostra aumento das matrículas em tempo integral e profissional. **Agência Gov**, 22 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada a Escola e o Trabalho como Lugares de Memória e de Identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, M. O ensino médio integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, jan./abr., p. 187-205. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CIAVATTA, M. **A educação profissional e tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado**. Salvador: IFBA, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-EGy1E1Exdw>. Acesso em: 08 out. 2022

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 28 jan. 2023.

COELHO, A. J. D. P. **Permanência e Abandono Escolar na Educação Profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville Jaraguá do Sul**. 2014. 225f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Matriz Orçamentária de Custeio para as Instituições Federais da Rede de Ensino Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: CONIF, 2022. Disponível em: https://proad.ifmt.edu.br/media/filer_public/cb/e2/cbe2ae3b-f423-4645-8690-06ee86266c1a/metodologia_da_matriz_2022_final.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

CORREGGIO, E. G. D. G. da. **Território periférico**: a produção e reprodução da vida das e dos jovens do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis, SC, que abandonaram a escola. 2021. 315f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 89–107, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcm5S5dPpbSgwNPGB/?lang=pt#>. Acesso em: 18 maio 2023.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2913>. Acesso em: 18 maio 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEMO, P. **A nova LDB**: Ranços e avanços Campinas: Papirus, 1997.

DORE, R. Apresentação. *In*: DORE, R. ; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (orgs.). **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 7-14.

DORE, R. Permanência e Evasão na Educação Escolar. *In*: CICLO DE FORMAÇÃO 2017 – PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 4., 2017, Goiânia. **Palestra**. Goiânia: IFG, 2017.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2023.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. *In*: DORE, R. ; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (orgs.). **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 379-414.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n 5, maio/ago. 1997. p. 222-231.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. Para o sociólogo, não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados. **Leia**, v. 7, n. 96, p. 25, 1986

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607> Acesso em: 22 jul. 2023.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e Evasão Escolar em Contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Bw8WKpzdP3w8qn5zL68C3sq/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FORNARI, L. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 112-12, 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027/1260>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1129–1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/#>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FRIGOTTO, G. Educação onmilateral. *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificado. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-63.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRITSCH, R. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem os jovens do Ensino Médio de escolas públicas. *In*: DORE, R.; SALES, P. E. N.; SILVA, C. E. G. (orgs.). **Educação profissional e evasão escolar**: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017. p. 83-111.

GALLINDO, E. Análise da evasão da Rede Federal. **Public Tableau**, 2018. Disponível em: <https://public.tableau>.

GARCIA, F. C.; BARDINI, G. C.; SILVA, T. G. da. Integrar, Aprender, Crescer: oficinas de planejamento de estudos e desenvolvimento profissional no Instituto Federal de Santa Catarina - câmpus Tubarão. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 7, n. 3, e 22071, 2022. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/210>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GARCIA, N. M. D. **A física no ensino técnico industrial federal**: um retrato em formato a4. 1995. 202f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 57-63 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, [s. l.], n. 33, p. 11-26, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19519109002>. Acesso em: 21 out. 2022.

GRÜMM, C. A.; CONTE, H. D. L.; LIDANI, R. “Você conhece a sua história?": uma experiência para pensar o currículo integrado. *In*: SILVA, A. L. da *et al.* (orgs.). **O Currículo Integrado**: no cotidiano da sala de aula. Florianópolis: IFSC, 2016. p. 52-70.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica na oferta integrada ao ensino médio**. Xanxerê: IFSC, 2017a. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/en/curso-aberto/-/asset_publisher/nvqSsFwoxoh1/content/id/654101?p_r_p_categoryId=654055. Acesso em: 6 set. 2023.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **Resolução CEPE/IFSC nº 144 de 20 de outubro de 2017**. Aprova a alteração de PPC de curso Técnico Integrado e dá outras providências. Florianópolis: IFSC, 2017b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/web/campus-xanxere/tecnicos-integrados/-/visualizar/alimentos/Campus-Xanxere/17/25/NefpSpNinxcF>. Acesso em: 18 jun. 2023.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **Resolução CONSUP nº 23, de 21 de agosto de 2018**. Aprova, ad referendum, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Florianópolis: IFSC, 2018a. Disponível em:

http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao23_2018_plano_de_permanencia_e_exito.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **Resolução CONSUP nº 004 de 06 de fevereiro de 2018**. Aprova ad referendum a alteração de PPC e dá outras providências. Florianópolis:

IFSC, 2018b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/curso-tecnicos/-/visualizar/informatica/Campus-Xanxere/145/202/iInnIYLz2yYU>. Acesso em: 1 ago. 2022.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Florianópolis: IFSC, 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/pdi-2020-2024>. Acesso em: 6 set. 2023.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. Histórico. **IFSC**, 2022. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-xanxere/historico>. Acesso em: 12 out 2023.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. IFSC irá adotar sistema que colabora com a redução da evasão escolar. **IFSC Notícias**, Florianópolis, 15 de setembro de 2023.

Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/web/noticias/w/ifsc-ira-adotar-sistema-que-colabora-com-a-reducao-da-evasao-escolar>. Acesso em: 7 nov. 2023.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. **Minuta em Elaboração – versão 1**. Estabelece diretrizes para Cursos de Formação inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional no âmbito do IFSC. Florianópolis: IFSC, 2024a. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1sxYXcbeaxok4S8JMBcO0PjqRGNKGrw1H/view>. Acesso em: 1 non. 2024.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. Diretrizes para os cursos de ensino médio técnico são debatidas em Jaraguá do Sul. **IFSC Notícias**, 2024b. Disponível em:

<https://www.ifsc.edu.br/en/web/noticias/w/diretrizes-para-os-cursos-de-ensino-medio-tecnico-sao-debatidas-em-jaragua-do-sul>. Acesso em: 1 non. 2024.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. VII Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar e V Workshop de Educação Profissional e Evasão Escolar.

IFSC, [20--]. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/coloquio-ept-e-evasao>. Acesso em: 1 mar. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 29 maio 2023.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.

Educação & Sociedade, São Paulo, ano XXI, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2023.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 403f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LINKE, E. C.; NOGUEIRA, B. C.; LINKE, E. C. A Evasão Escolar no Ensino Técnico Profissionalizante. *In*: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: REDES E TERRITÓRIOS, 22., 2017, Cruz Alta. **Anais [...]**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2017. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/event/xxii-seminario-interinstitucional-de-ensino-pesquisa-e-extensao/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LOPES, C. B.; BORTOLOTO, C. C.; ALMEIDA, S. V. O Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555–581, 2016. DOI: 10.5007/2175-795X.2016v34n2p555. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 23, p. 1–27, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5786. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MARX, K. **A contribuição à crítica da economia política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
MARX, K. Glossas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão. *In*: MARX, K. . **Obras Escolhidas, Volume 2**. São Paulo: Alfa Omega. 1978. p. 203-224.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Lisboa: Editorial Estampa, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K. **O Capital, Livro I**. São Paulo: Boitempo, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEIRA, C. A. **A Evasão Escolar no Ensino Técnico Profissionalizante**: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2015.

MORAES, P. M. **A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais**. 2021. 325f. Tese

(Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORESCHI, R. K.; FILIPPIM, E. S. OS institutos federais e a política pública de educação profissional no Brasil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 16., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016.

MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v.40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 20 out. 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2012.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**. Natal: Editora IFRN, 2015

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Lúdicas, 1994. p. 22-26.

PROGRAMA de Expansão da Educação Profissional. Wikipédia, 2019. disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_Expans%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional. Acesso em: 20 ago. 2024.

RAMOS, M. A força material do conhecimento em trabalho e educação nos governos ligados ao PT: contradições da disputa no estado ampliado. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 21, n. 44, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57606>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57606>. Acesso em: 20 set. 2024.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

RAMOS, M. N. Concepção de integrado à educação profissional. **Wordpress**, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

- RAMOS, M. N. O modelo de competências: entre o pragmatismo e o tecnicismo. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 3., 2008, Rio de Janeiro. **O tempo do capital e do trabalho no Brasil de 2008**: entre o pré-sal e a crise globalizada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 133-147.
- RAMOS, M. N. Currículo integrado. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**: Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 77-81.
- RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- RAMOS, M. N.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 9 maio 2023.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 8–18, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politécnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpvrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.
- SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil**: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revista.seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SILVA, L. B. da; BATISTA, C. de S. Abandono Escolar na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio Integrado no IFPR Campus Paranaguá. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR*, 7., 2022, São José. **Anais [...]**. São José: IFSC, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcisepeeeevwdepeee2022/547251>. Acesso em: 1 out. 2023.

SILVA, L. P. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. **História**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 394-417, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=221018489022> Acesso em: 30 jul. 2023.

SKROWONSKI, D. **Educação profissional integrada ao ensino médio**: uma análise da proposta no IFPR – câmpus Cascavel. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SOARES, J.P.; BRITTES, R. L. Reflexões Sobre a Nova BNCC e as Teorias Curriculares. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 12, p. 326-338, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8711>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S.; NÓBREGA, M. C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

SOUZA, E. de; FREITAS, L. F. Um estudo sobre a evasão nos cursos de graduação dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 20, p. e10757, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10757. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10757>. Acesso em: 2 mar. 2024.

TOMMASI, L. de; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 34, n. 99, p. 353-371, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TRABALHAMOS em parceria para garantir educação de qualidade e para todos. Junte-se a nós e fortaleça a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Conheça o Movimento pela Base. Onde tem Base, tem Movimento! **Movimento pela Base**, [20--]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

WEISHEIMER, N.; LUZ, L. C. X.; FEFFERMANN, M.; ABRAMOVAY, M.; D'ALVA MACEDO FERREIRA, M.; VERÔNICA CAVALCANTE, F.; DA SILVA, A. P.; CRISTINA LOPES, I. Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. **Princípios**, [s. l.], v. 40, n. 160, p. 177 - 207, 2021. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/72/38>. Acesso em: 20 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANIN, A. J. D. P. C. **Abandono e Permanência Escolar na Educação Profissional e Tecnológica**: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ZANIN, A. J. D. P. C.; GARCIA, N. M. D. Abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica: ideologias, concepções, tensões e disputas que o envolve. **Revista Labor**, [s. l.], v. 1, n. 26, p. 100–119, 2021. DOI: 10.29148/labor.v1i26.72021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72021>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ZANIN, A. J. D. P. C.; GARCIA, N. M. D. Abandono e Permanência Escolar: analisando olhares de trabalhadores da educação do IFSC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124441, p. 1-20, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124441vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DLSnDD8Gzvyys7TVXbG8fBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ANEXOS

Anexo A - Registro de reunião diagnóstica - Evadido/Retido

Registro de reunião diagnóstica - Evadido/Retido

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC CAMPUS XANXERÊ

Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção

1. Nome completo

2. Tipo de curso

Marcar apenas um oval

FIC

Técnico

Graduação

Especialização

PROEJA

3. Fatores individuais - Causas/motivos da evasão no curso (pode assinalar mais de um)

Marque todas que se aplicam.

incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;

descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção;

escolha precoce da profissão;

outras questões de ordem pessoal ou familiar;

questões de saúde do estudante ou de familiar;

questões financeiras do estudante ou da família;

falta de identificação com o curso.

4. Fatores internos do IFSC - Causas/motivos da evasão no curso (pode assinalar mais de um)

Marque todas que se aplicam.

- atualização, estrutura e flexibilidade curricular;
- os programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria) inexitem ou são pouco abrangentes;
- formação do professor é insuficiente;
- gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplina, etc.);
- gestão administrativa e financeira da unidade de ensino;
- inclusão social e respeito à diversidade;
- infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino;
- motivação do professor;
- processo de seleção e política de ocupação das vagas;
- questões didático-pedagógicas;
- relação escola-família.

5. Fatores Externo do IFSC - Causas/motivos da evasão no curso (pode assinalar mais de um)

Marque todas que se aplicam.

- não há oportunidade de trabalho para egressos do curso;
- questões financeiras da instituição (estrutura física, falta de equipamentos e materiais);
- o curso é pouco reconhecido;
- falta de valorização da profissão.

6. Caso não tenha encontrado nenhum fator para assinalar ou quiser acrescentar algo, escreva aqui:

Anexo B – Parecer CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
 04/08/2000



Aprovado na
 CONEP em

**INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES
 REFERENTES AO OBJETO PESQUISA**

Título do projeto: EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA NO CÂMPUS DE XANXERÊ

Pesquisadora(s): Régis Zanella e Suely Aparecida Martins

Objetivo - Interpretar e analisar a visão da equipe de gestão do IFSC campus Xanxerê sobre os fatores que envolvem o abandono escolar nos cursos técnicos integrados que o campus oferta.

Data e hora da realização da entrevista - ___/___/___ às ___:___

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Informamos que, em cumprimento às normas de ética na pesquisa, nenhum nome, telefone e e-mail será divulgado.

Sexo: () Masc. () Fem. () Outro	Idade:	Estado civil:	Ano de Ingresso no IFSC:
--	--------	---------------	--------------------------

Sobre você

01. Fale um pouco sobre a sua história: o que faz? De onde veio? Com o que já trabalhou?

Percurso escolar formativo

02. Você cursou ensino superior?

Não Sim. Qual? _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

03. Você realizou algum curso de Pós-Graduação?

Não

Especialização em _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Mestrado em _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Doutorado em _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

04. Quer comentar algo que julgue relevante em seu percurso formativo e que não foi contemplado nas perguntas?

Trajetória Profissional

06. Desde que ano você trabalha na educação? (considerar tempo total, inclusive anterior ao IFSC, se houver) _____. Já atuou na educação em outras instituições? Quais: _____.

07. Trabalha, concomitantemente ao trabalho do IFSC, em outro local?

Não, sou dedicação exclusiva

Não

Sim. Onde? _____ Qual função? _____

08. Cargo que exerce no IFSC :

a) Docente efetivo substituto/temporário. Desde quando? _____

Cursos em que ministra aulas: _____

b) () Equipe técnica pedagógica. _____ Desde quando? _____

c) () Membro do Núcleo de Permanência e Êxito – NUPE.

Desde quando? _____

Função que exerce no IFSC além do trabalho no NUPE: _____

d) () Gestor. Cargo _____

Desde quando? _____

09. Qual é a carga horária semanal de seu contrato de trabalho?

Docente: () 20h () 40 horas sem DE () 40 horas com DE

TAE: () 40h () 40 horas com flexibilização da jornada de trabalho para 30h

12. Quais ações realizadas pelo NUPE para combater a evasão nos cursos integrados do IFSC? Estas ações têm surtido resultado? Quais seus alcances e limites?

Sobre abandono e permanência escolar:

13. Qual a sua percepção sobre a frequência dos alunos às aulas? Você considera que os estudantes gostam de frequentar as aulas? Se não gostam, por quê?

Em qual série ocorre maior evasão? Por quê?

14. Para você, por que os alunos deixam de frequentar os cursos?

15. Para você, o que motiva os alunos a permanecerem nos cursos?

16. Algum aluno já lhe procurou relatando que desejava deixar o curso? Ele mencionou os motivos? Você pode relatar a situação? O que você fez diante da intenção dele? O estudante mudou de opinião? Ele voltou a conversar com você sobre isso? Você acha que sua intervenção pode ter ajudado na decisão dele? Como?

17. Você conhece o índice de abandono nos cursos técnicos integrados do seu campus?

18. Na sua opinião, o que pode estar causando esse abandono? Essa é uma realidade apenas desse campus?

19. Na sua opinião, há algo que precisa ser feito para evitar o abandono escolar? E para aumentar o número de concluintes dos cursos?

20. Você conhece algum projeto, programa ou ação da instituição voltada para evitar o abandono escolar e estimular a permanência e êxito dos estudantes? Quais? Você participa dessas atividades? Por que motivos você participa/não participa dessas ações?

21. Você conhece alguma política pública nacional voltada para evitar o abandono escolar e dar apoio à permanência escolar? Qual?

Sobre a política de enfrentamento da evasão

22. O Plano de Permanência e Êxito - tem como objetivo geral promover a permanência e êxito dos estudantes em sua oferta educativa, por meio de um conjunto de medidas que visam o enfrentamento da evasão e retenção, enquanto fatores que comprometem o atendimento da missão institucional. Você conhece quais são as medidas adotadas/implantadas no campus Xanxerê? Você considera que são suficientes?

23. Nem todos os estudantes que precisam de incentivo financeiro/socioeconômico são atendidos pelas políticas de auxílio. Você considera que os estudantes exercem protagonismo no enfrentamento das dificuldades de permanência nos cursos do IFSC Campus Xanxerê? Explique ou exemplifique.

24. O IFSC sediou, em 2022, o VII Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar e V Workshop de Educação Profissional e Evasão Escolar. Você participou do Evento? Você considera que esse evento traz subsídios para as práticas de enfrentamento da evasão no campus Xanxerê?

25. Você quer me perguntar alguma questão sobre a entrevista ou tem algo que você gostaria de falar ou completar que eu não perguntei?