

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Aherton Batista Júnior

**MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS ALUNOS
EVADIDOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO
MÉDIO DO IFNMG – *CAMPUS* ARINOS**

Diamantina

2019

Aherton Batista Júnior

**MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS ALUNOS
EVADIDOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO
MÉDIO DO IFNMG – *CAMPUS ARINOS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal dos
Vales do Jequitinhonha e Mucuri como requisito
parcial para a obtenção de Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Maria Jorge Medeiros
Silva

**Diamantina
2019**

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária Viviane Pedrosa – CRB-6/2641

B333m Batista Júnior, Aherton .
Motivos da evasão escolar na visão dos alunos evadidos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG-Campus Arinos / Aherton Batista Júnior. – Diamantina, 2019.
95 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Maria Jorge Medeiros Silva.

Dissertação (Mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2019.

1.Evasão Escolar. 2. Ensino Técnico. 3. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais . I. Silva, Nádia Maria Jorge Medeiros . II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 379

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Aherton Batista Júnior

**MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS ALUNOS EVADIDOS DOS
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – *CAMPUS*
ARINOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal dos
Vales do Jequitinhonha e Mucuri como requisito
parcial para a obtenção de Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Maria Jorge Medeiros
Silva

Data de aprovação: 05/11/2019.

Profa. Dra. Nádia Maria Jorge Medeiros Silva
Orientadora

Profa. Dra. Rosana Baptista dos Santos

Profa. Dra. Thamar Kalil de Campos Alves

Diamantina

Aos meus pais Aherton e Amoroza, minha filha Maria Luíza, minha esposa Iara Teixeira.
A todos que contribuíram direta ou indiretamente para sua realização.

AGRADECIMENTOS

A minha família pela paciência, compreensão e incentivo, em especial, a minha filha Maria Luíza pela alegria, paz e companheirismo.

Aos meus irmãos Carlos André e Ana Laressa por estarem sempre dispostos a ajudar e distrair.

As amigas da secretaria escolar do ensino médio do *Campus Arinos*, Jussara e Vivian, pelo empenho, paciência e disposição.

A direção do Campus Arinos, em especial a Elias Rodrigues e Juliana Nogueira por estarem sempre dispostos a ajudar e auxiliar.

Aos amigos Diego Viana e Nestor Flaviano pelo incentivo e descontração.

A Professora Nádia Maria pela excelente orientação, carinho e atenção.

Aos Professores Sandro, Kyrleys, Heron, Licínia, Tamar e Rosana pelos apontamentos valiosos para a concretização desta pesquisa.

Ao IFNMG e a UFVJM pela oportunidade de capacitação e engrandecimentos pessoal e profissional.

Aos amigos januarenses Welington, Bruno, Wilton e Emanuelito; aos amigos arinenses Val, Joaquim e Isaque pelo apoio, ajuda e confiança.

RESUMO

A evasão escolar tem sido associada à retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição escolar, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino ou ao abandono da escola. O ensino profissional possui uma história de mais de 100 anos de existência. Apenas entre os anos de 2003 e 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando, atualmente, 644 *Campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em funcionamento. A evasão, especialmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, é um fenômeno de causas variadas e complexas. Diagnosticá-la, compreender seus determinantes e propor soluções eficazes para seu controle parece um caminho ainda um tanto obscuro. O objetivo desta pesquisa foi analisar os motivos da evasão escolar no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Arinos* sob a ótica dos alunos evadidos entre os anos de 2010 a 2017. Para tanto, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa no *Campus Arinos*. Primeiramente foi realizada uma pesquisa documental, o que permitiu fazer o diagnóstico da evasão escolar no *Campus Arinos* nos anos de 2010 a 2017 e delinear o perfil dos alunos evadidos. Ademais, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 06 alunos evadidos, selecionados de acordo com o perfil delineado pela pesquisa documental. Os resultados apontam que o perfil dos alunos evadidos é representado por alunos dos primeiros anos, independente do curso, do sexo masculino, proveniente da cidade de Arinos, com idade entre 15 e 16 anos, da raça parda e que possuem renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio. Como causas principais motivadoras da evasão escolar estão a dificuldade de adaptação à jornada de aulas, medo da reprovação, não identificação com o curso escolhido e o *bullying*. Apesar de haver um esforço institucional e governamental de estímulo à permanência e êxito do aluno na escola, tais esforços ainda se mostram insuficientes diante das dificuldades econômicas e sociais quais passam as famílias da classe trabalhadora brasileira, em especial, àquelas provenientes de regiões pobres, até então esquecidas pelo poder público, no tocante a educação de qualidade e a formação profissional.

Palavras chave: Evasão Escolar. Ensino Técnico. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

ABSTRACT

School dropout has been associated with student retention and repetition at school, student leaving the school, leaving the school system, not completing a certain level of education or dropping out of school. Vocational education has a history of over 100 years of existence. Only between 2003 and 2016, more than 500 new units were built because of the expansion plan for vocational education, currently totaling 644 Campus of the Federal Network of Vocational and Technological Education in operation. The dropout, especially in technical courses integrated into high school, is a phenomenon of varied and complex causes. Diagnosing it, understanding its determinants, and proposing effective solutions for its control seems a somewhat obscure path. The objective of this research was to analyze the reasons for school dropout at the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Arinos Campus from the perspective of students evaded from 2010 to 2017. Therefore, a qualitative and quantitative research was conducted at Arinos Campus. Firstly, a documentary research was carried out, which made it possible to diagnose dropout at the Arinos Campus from 2010 to 2017 and to delineate the profile of evaded students. In addition, a semi-structured interview was conducted with 06 evaded students, selected according to the profile outlined by the survey. The results indicate that the profile of the evaded students is represented by students of the first years, regardless of the course, male, coming from the Arinos city, aged 15 to 16 years old, mixed race and who have lower per capita family income at a minimum wage and a half. The main motivating causes of school dropout are difficulty adapting to the school routine, fear of failure, lack of identification with the chosen course and bullying. Although there is an institutional and governmental effort to stimulate the student's permanence and success in school, such efforts are still insufficient in view of the economic and social difficulties experienced by Brazilian working class families, especially those coming from poor regions, even to the poor, then forgotten by the public authorities regarding quality education and vocational training.

Key-words: School evasion. Technical education. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Taxa de evasão no ensino médio por dependência administrativa – Censo Escolar 2014/2015	14
Gráfico 2 – Evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Arinos	15
Figura 1 – Mapa de abrangência do IFNMG.....	40
Figura 3 – Centralidade geográfica do município de Arinos	45
Figura 4 – Estrutura física do <i>Campus</i> Arinos	46
Gráfico 3 – Comparativo de evasão por ano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no <i>Campus</i> Arinos e da evasão no ensino médio no Brasil.....	49
Gráfico 4 – Evasão por ano e curso em porcentagem	50
Gráfico 5 – Evasão no <i>Campus</i> Arinos por curso	51
Gráfico 6 – Distribuição de evadidos por série	52
Gráfico 7 – Evasão no <i>Campus</i> Arinos de acordo com a forma de evasão.....	54
Gráfico 8 – Distribuição da evasão por sexo.....	55
Gráfico 9 – Distribuição da evasão por sexo e curso	56
Gráfico 10 – Evasão no <i>Campus</i> Arinos de acordo com a cidade de origem.....	57
Gráfico 11 – Evasão no <i>Campus</i> Arinos de acordo com a raça	58
Gráfico 12 – Distribuição da evasão no <i>Campus</i> Arinos de acordo com a idade.....	59
Gráfico 13 – Evasão por renda familiar por pessoa	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Arinos*53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB/CNE - Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
EIT - Escolas Industriais e Técnicas
ETF - Escola Técnica Federal
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF - Instituto Federal
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONIC - Processo de Unificação de Cursos
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TCU - Tribunal de Contas da União
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Objetivos.....	16
1.2	Justificativa.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Sobre o sucesso e o fracasso escolar	24
2.2	O ensino técnico no Brasil.....	27
2.3	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs.....	35
3	METODOLOGIA.....	41
3.1	População e amostra	42
3.2	Caracterização da instituição pesquisada	43
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1	Resultados e discussão relativos às entrevistas aos alunos evadidos	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

A educação é, sem dúvida, a mais importante ferramenta para o desenvolvimento de uma nação. Iniciei minha carreira como educador em 2005, tempo em que vivenciei muitas alegrias, frustrações, expectativas e realizações durante minha trajetória docente. Inicialmente, como professor do Ensino Fundamental, séries iniciais, pude experimentar de perto o início da criança em sua trajetória escolar, sua ambientação à escola, sua nova rotina, a socialização, a alfabetização....

No ano de 2010, iniciei minha carreira como professor de educação física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguaína, implantado nas primeiras fases de expansão da Rede Federal de Ensino Profissionalizante. Nesse período, pude perceber que os desafios desta nova modalidade de ensino seriam tantos outros, muito diferentes dos desafios enfrentados no Ensino Fundamental. A percepção de salas esvaziadas, dificuldade de aprendizagem e rendimento saltavam aos olhos.

Atualmente, tenho o privilégio de lecionar a disciplina de educação física no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *Campus Arinos*. Privilégio porque é durante o brincar e a descontração das aulas de educação física que podemos chegar mais perto dos alunos e conhecê-los verdadeiramente como pessoas, suas aflições e seus sonhos. E saber das aflições e dos sonhos dos alunos nos leva a refletir e a procurar respostas aos problemas postos pela educação escolar. Mas percebi, logo de início, que os desafios a serem enfrentados nesse no Campus eram semelhantes aos encontrados no início da jornada pelo Ensino Profissionalizante.

Dentre esses grandes desafios enfrentados pela educação técnica e que se expande a toda a educação brasileira, a evasão escolar se revela como um dos principais e os aspectos sociais são considerados como os possíveis motivos dessa evasão. Como fatores relacionados à evasão escolar, podemos destacar o sistema de ensino, as políticas públicas para permanência e êxito dos estudantes, a escola, fatores econômicos e sociais das famílias, entre outros (QUEIROZ, 2006).

Nos Indicadores da Qualidade no Ensino Médio, documento produzido pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), são levantadas várias razões que levam estudantes a saírem da escola, como “condições econômicas da família, um ensino que não desperta interesse, a necessidade de trabalhar, situações de racismo e discriminação, gravidez, não se sentir ‘capaz’ de aprender, violência doméstica, problemas de saúde ou moradia etc”. (UNICEF, 2018, p. 49).

Esse documento salienta que uma das estratégias a serem utilizadas para o combate da saída precoce dos alunos da escola seria a capacidade de escuta ativa e de diálogo da equipe pedagógica escolar com os estudantes. Respeitando os diferentes posicionamentos dos alunos e sem julgamentos e procura de culpados.

Dayrell e Jesus (2013, p 10,11) analisando determinantes de exclusão escolar de jovens de 15 a 17 anos do Ensino Médio no Brasil, salientam que esses determinantes podem ser agrupados em três níveis: fatores individuais ou familiares, ligados “às características pessoais e domésticas que determinam ou influenciam o comportamento individual”. Efeitos comunitários, “relacionados ao provimento dos serviços, como infraestrutura urbana, saúde, educação, segurança, Estado de Direito e outros elementos que intermediam a relação do indivíduo e do seu ambiente”. E macro condições agregadas, que se “referem aos elementos no ambiente geral e nas instituições que afetam os indivíduos, mas que não são influenciados pelo comportamento de cada pessoa” como política educacional, desigualdade de oportunidades, valorização da futura profissão, acesso ao mercado de trabalho, entre outros.

A Constituição Brasileira de 1988, no Caput do Artigo 6º, Capítulo II, elenca os direitos sociais e garante a educação como um direito social a todos os cidadãos brasileiros, como se segue:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 18).

Completa, no Título III, Da Organização do Estado, capítulo II, como sendo de competência da União, Estados e Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, educação e à ciência. Reforça essa ideia no artigo 205, onde assevera que a educação, mais que um direito de todo cidadão brasileiro, é um dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada em colaboração com toda a sociedade como meio de desenvolvimento da pessoa e para o preparo do exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, ainda mais, destaca que o ensino será ministrado tendo como princípio a garantia ao acesso e esforço pela permanência do aluno na escola, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e padrão mínimo de qualidade.

Corroborando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, BRASIL (1996, p. 8), estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” tendo

como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assegura, ainda, a oferta da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) em estabelecimentos oficiais, acesso aos mais elevados níveis de formação segundo as capacidades de cada um, atendimento, por meio de programas suplementares, aos educandos que necessitarem e uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Porém, mesmo com todas garantias legais, o que se observa é um número crescente de insucesso escolar e conseqüente aumento da evasão, como observado em relatórios divulgados por pesquisadores e entidades, e que vem mobilizando instituições e pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

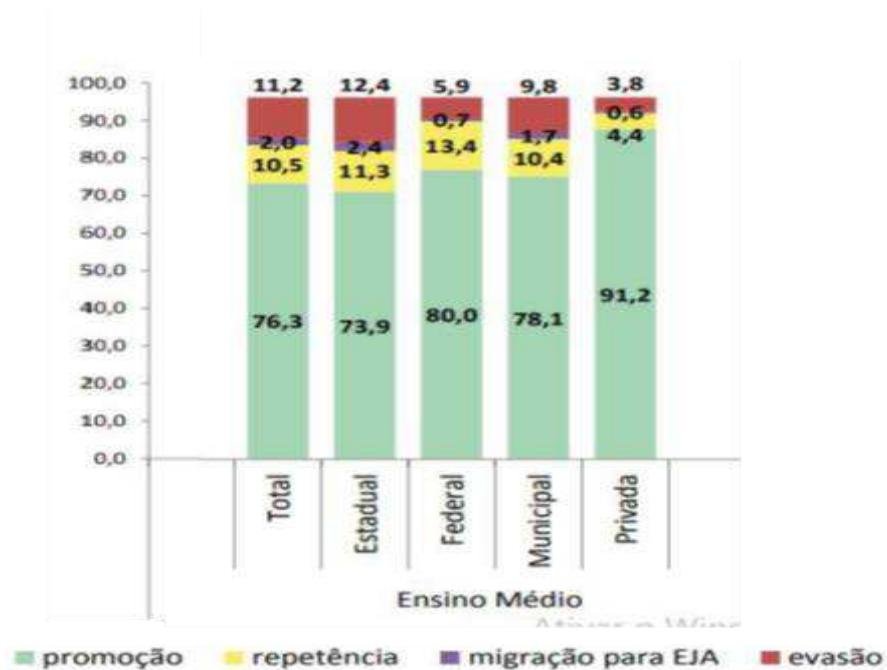
Caso do Tribunal de Contas da União (TCU), que em 2013 publicou o Acórdão nº 506/2013. Nesse documento, o TCU recomenda à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC) que institua um plano para controle da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, contemplando, entre outras variáveis, um levantamento de dados que permitisse identificar alunos com propensão de evasão; a inserção nos Termos de Acordos e Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão; adequação do Programa Nacional de Assistência Estudantil; fomento à participação dos alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores; entre outras medidas que visem maior proximidade dos Institutos Federais com a sociedade e arranjos produtivos locais, adequação na pesquisa e extensão e processos administrativos (BRASIL, 2013).

Em resposta, a SETEC-MEC criou um grupo trabalho responsável por sistematizar um documento orientador com subsídios para o planejamento de ações para o enfrentamento da evasão e retenção escolar. Este documento, intitulado: Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi desenvolvido com o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal. Estruturado em três capítulos, fornece uma visão sobre a história, caracterização, princípios, objetivos e a função social da Rede Federal. Discute sobre os dados da evasão e retenção, apresenta as bases conceituais para o problema a partir da literatura existente e que direcionam as propostas estabelecidas para construção de um Plano Estratégico de Combate à Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014).

A evasão escolar, independentemente das causas para o seu acontecimento, é um fenômeno complexo que provoca graves consequências sociais e, indiretamente, na gestão das instituições de ensino. Na perspectiva social, combater a evasão significa garantir o direito à participação do aluno na vida escolar e sua preparação para o mercado de trabalho e para o pleno desenvolvimento da cidadania, contribuindo para uma sociedade mais justa e menos excludente. Na perspectiva da gestão de instituições educacionais, a compreensão dos mecanismos que levam à evasão e seu possível controle contribuirá para uma melhor gestão pedagógica e financeira do IFNMG – Campus Arinos, pois a evasão provoca perdas de receita financeira, uma vez que os Institutos Federais recebem grande parte de seus recursos de acordo com o quantitativo de alunos matriculados.

A taxa de evasão escolar no Ensino Médio no Brasil, referentes aos anos 2014/2015, foi de 11,2% e na Rede Federal de Ensino 5,9%, como mostrado no Gráfico 1. Esses números correspondem àqueles estudantes que abandonaram o sistema de ensino, ou seja, não se matricularam em outro estabelecimento de ensino para concluírem o Ensino Médio (BRASIL, 2017).

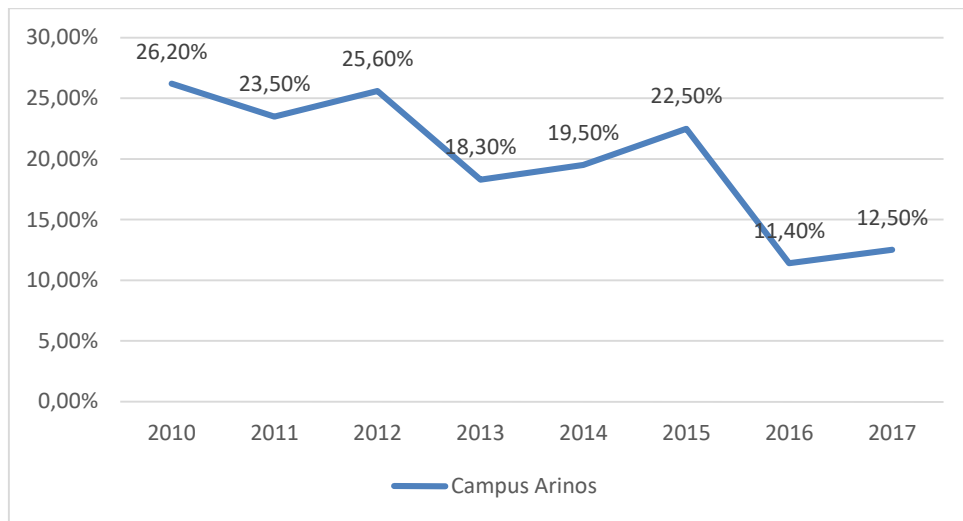
Gráfico 1 – Taxa de evasão no ensino médio por dependência administrativa – Censo Escolar 2014/2015



Fonte: Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017). Adaptado.

Enquanto as taxas de evasão dos cursos técnicos no IFNMG – Campus Arinos, correspondentes àqueles alunos que abandonaram “os cursos”, não especificamente o sistema de ensino, no mesmo período foi de 19,5%. As taxas de evasão escolar no Campus variaram de 26,2% em 2010 a 11,4% em 2016, como mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evasão escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Arinos



Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*.

Esses dados nos levam, então, a analisar, nesta pesquisa, o conceito de “evasão de curso”, uma vez que os alunos que deixam o Campus, antes da conclusão de seu curso, geram vagas que não poderão ser ocupadas por outros alunos devido à especificidade dos cursos ofertados pela Rede Federal de Ensino Profissionalizante, a qual oferta curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Tais especificidades, juntamente com as informações acima, justificam a análise da evasão escolar no *Campus Arinos*, buscando o ponto de vista do aluno evadido sobre as causas de sua evasão. O recorte temporal escolhido se dá a partir do início da primeira turma do curso técnico integrado ao ensino médio, 2010, ao ano de início desta pesquisa, 2017.

Para tanto, os seguintes questionamentos devem ser respondidos: quais os motivos levam os alunos, após sua aprovação no processo seletivo do início do período letivo, dispostos a aprender os procedimentos técnicos relativos ao curso escolhido, a conhecer os colegas, os professores, a usufruir da estrutura de laboratórios, espaços esportivos e demais estruturas peculiares dos *Campi* do IFNMG, aos poucos perderem seu brilho, murcharem, apequenarem

e, quase invisivelmente, abandonarem a instituição? Como o IFNMG vem se mobilizando frente a situação de evasão escolar?

Na tentativa de entender o processo de evasão escolar no *Campus Arinos* do IFNMG a partir da perspectiva dos alunos e para uma melhor organização desse trabalho, os objetivos foram assim definidos:

1.1 Objetivos

Analisar os motivos da evasão escolar no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Arinos*, sob a ótica dos alunos evadidos entre os anos de 2010 a 2017.

Para que o objetivo seja alcançado, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os cursos de maior índice de evasão escolar no IFNMG – *Campus Arinos*;
- Traçar o perfil dos alunos evadidos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- Identificar as causas da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- Produzir um estudo que embase o IFNMG, *Campus Arinos*, na construção de mecanismos que visem promover e garantir a permanência dos estudantes até a conclusão dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

1.2 Justificativa

A evasão, independentemente de sua origem, é um fenômeno complexo com graves consequências sociais e para a gestão das instituições de ensino. Combater a evasão é também garantir o direito à participação do aluno na vida escolar e sua preparação para o mercado de trabalho e para o pleno desenvolvimento da cidadania, contribuindo para uma sociedade mais justa e menos excludente, dentro de uma perspectiva social.

No campo da gestão de instituições de ensino, é necessário compreender os mecanismos que levam à evasão e o seu possível controle contribuirá para uma melhor gestão

pedagógica, administrativa e financeira do IFNMG – *Campus Arinos*, pois a evasão causa sérios prejuízos financeiros e administrativos a estas instituições de ensino.

Além do mais, garantir o acesso e ofertar condições de permanência ao aluno é o primeiro passo para certificar o cumprimento da missão do IFNMG, que preza por “produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para a formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo”.

Como professor de Educação Física do IFNMG desde 2012 e no *Campus Arinos*, a partir de 2016, em muito me incomoda ver com tamanha frequência salas de aulas esvaziadas. Durante o ano letivo percebo, lentamente, a ocorrência desse fenômeno que se dá pouco a pouco, e, gradativamente, transforma as lotadas salas de aulas dos primeiros anos do ensino técnico integrado ao ensino médio em pequenos grupos de alunos nos segundos anos e, por fim, em salas de aulas com número ainda mais reduzido de alunos terceiros anos. É comum as turmas dos segundos e terceiros anos dessa modalidade de ensino estarem com a capacidade de alunos reduzida pela metade, ou simplesmente, procederem a união de duas turmas distintas para que se forme uma única turma.

Ao longo desses anos, tenho ouvido dos alunos as seguintes frases: “*não vou conseguir*”, “*é muito difícil*”, “*não temos tempo*”, “*saímos de casa muito cedo e chegamos tarde, com muitos trabalhos a fazer*”, “*os professores daqui cobram demais*”.

Ao ouvir cada uma dessas frases, sempre me posicionei respondendo para ficarem e se esforcem, pois todos seriam capazes de superar tais dificuldades. Porém, me angustia ter que aconselhar os alunos a ficarem, permanecerem no *Campus*, muitas vezes sabendo que as dificuldades enfrentadas pelos alunos talvez impeçam o êxito nos estudos.

O dilema está em aconselhar o prosseguimento dos estudos no Instituto Federal (IF) sabendo da possibilidade de fracasso, o que poderia potencializar suas decepções, ou, de outro modo, o conselho e o encorajamento para a sua saída e busca por novas oportunidades educacionais em outras instituições, o que também seria uma opção a se considerar.

De acordo com o exposto e ciente do alto nível de evasão escolar no Instituto Federal do Norte de Minas, *Campus Arinos*, e que a evasão é um fenômeno complexo e de causas variadas, se justifica a análise, buscando o ponto de vista do aluno evadido, das causas de sua evasão, para que se possa traçar mecanismos para controlar ou combater o abandono escolar e as consequências que este abandono propicia tanto para os alunos como para a própria instituição.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, especialmente a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, e, de forma intensificada, na década de 1990, verifica-se uma série de avanços relacionados à educação, incluindo a implementação de leis, especialmente a Constituição Federal de 1988 (que garante o direito à educação), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96, que dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução CEB/CNE nº 03/98, posteriormente as DCNEM CEB/CNE nº 02/2012), que deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, documento orientador dos conteúdos básicos), com o objetivo de promover a democratização e a universalização do acesso à educação, impulsionadas principalmente por necessidades políticas e econômicas. Porém, esses avanços ainda são insuficientes diante de tantos anos de descaso (DINIZ, 2015).

Apesar da oferta da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) garantida pela LDB, Meira (2015) salienta que o acesso e permanência são problemas evidentes e consideráveis do sistema educacional brasileiro. Suas consequências estão entre potencialização das situações de desigualdade e exclusão, as quais se agravam no contexto escolar.

A evasão escolar impacta tantos os alunos, a escola, o sistema de ensino e, de forma geral, toda a sociedade. Para Queiroz (2006), apesar de a evasão estar presente há muito tempo no cotidiano escolar, não teve ainda uma solução adequada talvez por falta de diagnose ou de responsabilidade por parte dos envolvidos no processo.

Em sua análise, Queiroz (2006) pondera que a evasão não é um problema único de poucas escolas e sim um fenômeno nacional que preocupa escolas, pesquisadores e sociedade em geral. Esse fenômeno vem crescendo rapidamente, ao mesmo tempo em que ganham força as discussões, debates e pesquisas sobre tal temática na área educacional no Brasil. Associada à desvalorização da docência e do analfabetismo, recebe a atenção especial de pesquisadores e instituições brasileiras.

Os trabalhos a seguir serviram como base para elaboração desta pesquisa: o estudo de Borja; Martins (2014) que tratou da evasão escolar no Programa ProJovem Urbano em Sergipe; Diniz (2010), em sua dissertação, pesquisou sobre a evasão escolar em uma escola de ensino médio de uma escola no município de Betim – Minas Gerais, enfatizando os aspectos

intra-escolares na evasão escolar; Marconatto (2009) estudou a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, Santa Catarina; Johann (2012) pesquisou em sua dissertação a evasão escolar no Instituto Federal Sul Riograndense em dois cursos técnicos ofertados pela instituição; Polydoro (2000) analisou em sua tese o artifício do trancamento da matrícula e o retorno do aluno durante a trajetória acadêmica; Dore e Lüscher (2011) estudaram os fatores que contribuem para a permanência ou evasão dos alunos do ensino profissionalizante em Minas Gerais; e também os estudos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996) e do Grupo de Trabalho criado pela Setec/Mec (2014) que elaborou o trabalho “Documento Orientador para Superação da Evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dore e Lüscher (2011) levantam a preocupação com a diversidade de situações que podem ser consideradas na análise da evasão escolar e as imprecisões que ainda estão presentes em seu conceito. Para as autoras, grande parte dos pesquisadores dessa área se mostram preocupados com a grande defasagem de conhecimentos a respeito do tema e que os problemas quanto ao conceito ainda não foram solucionados a contento.

Segundo Dore e Lüscher (2011), a evasão escolar tem sido associada 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.

Queiroz (2006) destaca que a evasão, por vezes, é tratada como o ato ou processo de evadir, de fugir, de escapar ou esquivar dos compromissos assumidos ou por vir a assumir. Sendo o não completar o ciclo de estudo dentro da instituição. Para a autora, o conceito de evasão vem sendo intimamente ligado ao conceito de fuga, abandono.

Seguiremos, no entanto, neste estudo, a definição dada por Johann (2012) em que a evasão se caracteriza pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Podendo ser considerada um abandono, sem intenção de volta, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Tal definição é pertinente ao cenário vivido pelos Institutos Federais, uma vez que quando os alunos evadem dos cursos técnicos, as vagas remanescentes não são preenchidas por outros alunos devido às especificidades dos cursos ofertados pela Rede Federal de Ensino Profissionalizante.

Polydoro (2000), pondera que o primeiro passo a ser dado para se enfrentar o problema da evasão é delimitar quais são suas diferentes formas de apresentação. Segundo a

autora pode-se estabelecer diferentes critérios para sua classificação, que embora possam aparecer separadamente, muitas vezes formam combinações ou geram intersecções, são elas:

- a) “a instância da qual o indivíduo se evade (curso, instituição e sistema);
- b) a autoria da decisão (evasão voluntária e desligamento pela instituição);
- c) a forma como o indivíduo se evade (abandono, cancelamento pelo aluno, cancelamento pela instituição, transferência externa, transferência interna, trancamento, entre outras possíveis denominações e significados diferentes observados nas diversas instituições);
- d) o período de tempo que o indivíduo permanece evadido (evasão definitiva ou evasão temporária);
- e) momento em que se dá a evasão (ingressante, séries intermediárias ou concluintes)”. (POLYDORO, 2000, p. 61).

Para melhor compreender o processo de evasão e seu possível controle, Dore e Lüscher (2011) destacam três agentes: o sistema de ensino, com o dever de oportunizar escolhas a quem demanda formação; as instituições escolares, as quais devem buscar soluções para os problemas na sua área de competência; e por fim o sistema produtivo, com o dever de estimular o jovem a buscar qualificação. Completa ainda dizendo que existe uma grande defasagem a respeito do conhecimento em torno da evasão, em parte devido a multiplicidade de situações que podem ser consideradas em sua análise.

Para Dore e Lüscher (2011), na análise da evasão escolar, deve sempre estar patente qual é a perspectiva considerada como principal referência, bem como possíveis nexos entre essas diversas perspectivas: se é a perspectiva individual (do aluno), a perspectiva da escola, a perspectiva do sistema de ensino.

Na perspectiva individual, o nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família são, destacadamente, os fatores mais preponderantes quanto ao sucesso e fracasso escolar (DORE; LÜSCHER, 2011).

Na perspectiva institucional, salientam Dore e Lüscher (2011), os fatores que podem ser relacionados à evasão do estudante na escola são a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas, entre outros. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante.

Neste mesmo sentido, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal, publicado em 2014, BRASIL (2014), também destaca 3 agentes responsáveis pelo abandono escolar: Um deles relacionado ao próprio estudante, outro relacionado às instituições de ensino, e, por fim, as variáveis socioculturais e econômicas.

O Documento Orientador enumera os fatores individuais responsáveis pelo insucesso escolar, peculiares às características dos estudantes. Esse grupo é composto por fatores relativos a:

- a) adaptação à vida acadêmica;
- b) capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo;
- c) compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
- d) descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção;
- e) encanto ou motivação com o curso escolhido;
- f) escolha precoce da profissão;
- g) qualidade da formação escolar anterior;
- h) informação a respeito do curso;
- i) outras questões de ordem pessoal ou familiar;
- j) participação e envolvimento em atividades acadêmicas;
- k) personalidade;
- l) questões de saúde do estudante ou de familiar;
- m) questões financeiras do estudante ou da família. (BRASIL, 2014, p. 19).

Johann (2012) destaca como fatores internos aos estudantes que podem levar a evasão escolar o desinteresse, brigas com colegas, desrespeito com professores e que a falta de conexão entre o que é ensinado e a prática diária são fatores desmotivadores que podem levar a evasão.

Os fatores internos às instituições responsáveis pela evasão, segundo o Documento Orientador elaborado pelo MEC, são problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição. Assim como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso. É nesse rol de fatores que a instituição deve, constantemente, fortalecer sua oferta educativa (BRASIL, 2014). Nesse conjunto, estão os fatores:

- a) atualização, estrutura e flexibilidade curricular;
- b) cultura institucional de valorização da docência;
- c) existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria);
- d) formação do professor;
- e) gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.);
- f) gestão administrativa e financeira da unidade de ensino;
- g) inclusão social e respeito à diversidade;
- h) infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino;
- i) motivação do professor;
- j) processo de seleção e política de ocupação das vagas;
- k) questões didático-pedagógicas;
- l) relação escola-família. (BRASIL, 2014, p. 20).

Na visão de Borja e Martins (2014), a escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo daqueles alunos que são provenientes de meios sociais menos privilegiados.

No Brasil, segundo Krawczik (2014), se, por muitos anos, o ensino médio esteve restrito às camadas privilegiadas da população, nas últimas décadas esta realidade vem se transformando. Especialmente pela incorporação de camadas sociais antes excluídas, levando para dentro das escolas os problemas sociais e estruturais da desigualdade.

A chegada desse pública não esperado à escola, especialmente os pobres e os muito pobres, para Moll e Garcia (2014), associado a um Ensino Médio focado na preparação para a entrada na universidade ou na formação profissional para o mercado de trabalho desvinculada de uma formação humana integral agravam a situação.

Sobre a temática da inclusão, sobretudo dos jovens de origem pobre aos sistemas de ensino, Teixeira (2014) acrescenta que a história social e política brasileira e sua visão negativa e preconceituosa em relação aos pobres, negros, e os índios são ainda reproduzidas nos dias de hoje. Da mesma forma que as elites brasileiras ainda o fazem com os pobres, trabalhadores e com as classes de estudantes oriundas de escolas públicas.

Como fatores externos às instituições que motivam a evasão, estão desde avanços tecnológicos a dificuldades econômicas e sociais, perpassando pela percepção do aluno frente as expectativas inerentes à futura profissão. Os fatores que compõe esse grupo são:

- a) avanços tecnológicos, econômicos e sociais;
- b) conjuntura econômica e social;
- c) oportunidade de trabalho para egressos do curso;
- d) políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior;
- e) questões financeiras da instituição;
- f) reconhecimento social do curso;
- g) valorização da profissão. (BRASIL, 2014, p. 20).

Sobre os fatores externos, Johann (2012) pondera sobre a necessidade de trabalhar como uma possível causa do abandono escolar. A questão financeira pode ser um dificultador na permanência de muitos jovens e adultos na escola. As dificuldades em se manter no trabalho, ou até mesmo conciliar trabalho e estudo, tornam-se insuportáveis, resultando na desistência do curso. Apesar da consciência de que o mercado de trabalho exigirá o certificado e competências para se galgar os melhores e mais rentáveis empregos.

Acrescenta a autora que a condição de desigualdade social vista no Brasil, onde muitas famílias vivem em condições de miséria, é outro grande fator motivador para evasão,

visto que os estudantes se sentem obrigados a adentrar no mercado de trabalho de forma precoce e em muitos casos a iniciação ao trabalho se dá através de subempregos.

Apesar de haver um esforço governamental de estímulo a permanência dos estudantes para conclusão de seus cursos, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Programa Bolsa Família, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, entre outros, tais esforços ainda se mostram insuficientes diante das dificuldades econômicas e sociais pelas quais passam as famílias da classe trabalhadora brasileira.

2.1 Sobre o sucesso e o fracasso escolar

A evasão é um fenômeno de causas variadas e complexas, envolvem tanto a escola, os profissionais da educação e os alunos. Diagnosticá-la, compreender seus determinantes e propor soluções eficazes para seu controle/combate parece um caminho ainda um tanto obscuro.

Nogueira e Nogueira (2017), ao analisar as obras de Pierre Bourdieu, salientam que as escolas e os sistemas de ensino estariam, mesmo que inconscientemente, contribuindo para o mecanismo de reprodução social, uma vez que a cultura disseminada pelas escolas seria a cultura imposta pelas classes dominantes. Cultura essa facilmente recebida pelos escolares de classes sociais privilegiadas, já que faria parte de seu meio e de difícil acesso e apropriação para aqueles estudantes vindo de classes sociais inferiores.

Seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno de critérios de classificação cultural. (...) Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 33).

Bourdieu e Passeron (2015) enfatizam que a própria linguagem acadêmica, falada e enfatizada nos meios escolares, serviria de meio de seleção e exclusão dos estudantes. Aqueles vindos de classes sociais superiores estariam familiarizados com tal linguagem que lhes é própria, enquanto estudantes de classes sociais menos favoráveis dependeriam de esforço extra para entender e se apropriar.

A cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e a *fortiori* camponês ou operário) só pode adquirir

laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe. Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 41,42).

Johann (2012) considera que são muitos os fatores que contribuem para o fracasso escolar. A maneira como a vida se organiza fora da escola tem reflexos na conduta escolar. O nível de escolaridade e social da família são fatores determinantes ao fracasso no processo educativo. Famílias sem boas condições socioeconômicas nem sempre conseguem acompanhar os seus filhos nas atividades escolares, produzir estímulos adequados e incentivos, o que pode resultar, sem dúvida, no fracasso e abandono escolar

Para Nogueira e Nogueira (2017), a origem social dos alunos exerce enorme peso quando se trata de sucesso escolar e que o desempenho escolar não depende tão somente dos dons de cada indivíduo, mas, sobretudo, da origem social dos escolares. Os autores completam afirmando que a origem social dos estudantes é o maior fator de diferenciação do meio estudantil, maior que idade, sexo, afiliação religiosa, etc.

Bourdieu e Passeron (2015) salientam que filhos de pais com nível social alto tendem a ter mais ascensão nos estudos comparando com filhos de pais de menor nível social. Enquanto para os filhos oriundos de meios sociais mais abastados o estudo é algo banal, corriqueiro e natural, para os filhos de trabalhadores e operários, o estudo seria algo distante e estranho.

E, além do nível social, a formação anterior dos pais exerce influência sobre o sucesso escolar do filho. Bourdieu (1966) verificou que o nível cultural da família é fator preponderante quanto ao sucesso ou fracasso escolar, pois filhos de pais com nível cultural global elevado tendem a ter êxito na escola.

Para Nogueira e Nogueira (2017) a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador.

A herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esse conhecimento, essas aptidões e essas atitudes, que desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 1966, p. 51).

A teoria de Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2017, p. 52), se apoiaria na ideia de que cada indivíduo herdaria uma bagagem social que incluiria componentes que

aumentariam ou não as chances de sucesso escolar. Esses componentes que Bourdieu chama de capital econômico: aquele que dá acesso a bens e serviços; capital social: definido como o conjunto de relacionamentos influentes mantidos pela família; e o capital cultural: “saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal” (o domínio da língua culta, o bom-gosto pela arte, lazer, vestuário), as informações sobre o mundo escolar, a cultura geral. Sendo que os dois primeiros serviriam, na maioria das vezes, como meio de se acumular um maior capital cultural.

“Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que direta, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Seria, então, a combinação do capital cultural e do *ethos* que definiriam as melhores ou piores chances de êxito escolar (BOURDIEU, 1996, p. 46).

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1966, p. 55).

Bourdieu destaca que cada indivíduo desenvolve um sistema de estruturas individualizadas, socialmente construído, que corresponderia à forma com que os indivíduos recebem as informações objetivas do meio social, processam tais informações de acordo com suas subjetividades e manifestam suas ações e comportamentos de formas variadas e individuais, de acordo com o meio social ao qual está inserido e experiências anteriores de vida. É através desse sistema, ou *hábitus*, que os indivíduos orientam suas ações e seus comportamentos frente determinadas situações, sejam elas no convívio familiar, com os amigos, nas escolas, etc.

Para Setton (2002, p. 63), o *habitus* é então “um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano”. E é através desse sistema de esquemas individuais que os indivíduos desenvolvem mecanismos próprios, individuais, dependentes tanto das estruturas sociais as quais estão inseridos, quanto de suas subjetividades que podem os levar ao êxito ou ao fracasso escolar.

Alinhados a esses autores, passamos a entender que a questão da evasão no ensino técnico acrescenta-se a dificuldade de acesso dos jovens a essa modalidade de ensino, tendo em vista os altos índices de evasão e de outros indicadores de fracasso escolar na educação básica. A relação entre a educação básica (ensino fundamental e médio) e a educação técnica é um dos

contextos mais significativos da pesquisa sobre evasão na educação técnica no Brasil, destaca Dore e Lüscher (2011).

2.2 O ensino técnico no Brasil

O sistema educacional brasileiro, historicamente, segundo Moura (2007), foi marcado por uma triste dualidade: de um lado a elite nacional sendo preparada para comandar o país. Para isso, era garantido um ensino propedêutico que propiciava o acesso aos mais elevados níveis de ensino. Já para a classe popular e menos favorecida, era ofertado o ensino técnico e negado o ensino propedêutico, o que sinalizava o fim de seus estudos. Ou seja: formação técnica/instrumental (para os filhos da classe operária) e formação acadêmica (para os filhos das classes média e alta).

Até o século XIX, de acordo com Moura (2007), não existiam registros que se caracterizam como pertencente ao campo da educação profissional. Apenas a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. A educação contribuía para a reprodução e manutenção das classes sociais, pois assegurada a escola das ciências, das letras e das artes à elite e aos demais era negado o acesso ao ensino.

De acordo com o MEC, a educação profissional e tecnológica possui uma história construída há mais de 100 anos. Iniciou-se com a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 e passou por grandes transformações, reconfigurações e incorporações institucionais (BRASIL, 2004).

O Decreto 7.566/1909 assinado pelo presidente Nilo Peçanha é o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil (BRASIL, 2009). A partir dele, segundo Johann (2012); Meira (2015) foram criadas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes unidades da Federação, responsáveis pela oferta do ensino profissional primário e gratuito. E estando sob a jurisdição do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 2009).

Nesse mesmo período, Moura (2007) destaca a criação do ensino agrícola, com objetivo de capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, e, posteriormente, do Ensino Agrícola, foi um grande passo para a educação profissional no país por atender às necessidades advindas dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria à época.

De acordo MEC (BRASIL, 2011); Moura (2007); Johann (2012); Meira (2015) essas escolas tinham suas ações voltadas para a inclusão social, com aspectos assistencialistas

e de ordem moralista. Seus objetivos eram mais voltados a afastar os jovens das práticas de ações que estavam na contraordem dos bons costumes que os qualificar para o mercado de trabalho.

O Brasil nessa época era, para Moura (2007), basicamente um país importador de produtos. Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a dificuldade de importação, várias indústrias começaram a ser instaladas no país gerando demanda para profissionais técnicos. Tal demanda, acrescida de forte êxodo rural, aumentou a necessidade de novas escolas técnicas para habilitar os filhos dos desfavorecidos, afastando-os do ócio e do crime. Porém, segundo Johann (2012), devido a precariedade das oficinas, prédios e instalações, profissionais escassos e sem qualificação para ministrarem os cursos as Escolas de Aprendizes e Artífices não lograram o êxito esperado.

Dessa forma, chaga-se a década de 1930, conforme expõe Moura (2007), com um sistema educacional estruturado em uma triste dualidade: de um lado a elite nacional sendo preparada para comandar o país, para isso, lhe era garantida um ensino propedêutico que propiciava o acesso aos mais elevados níveis de ensino; para a classe popular era ofertado o ensino técnico desvinculado ao ensino das ciências e das letras. O país, economicamente, passava de importador de produtos para agroexportador, baseado numa precária indústria açucareira, migrando para a cafeeira. Não possuía força político-econômica para promover mudanças significativas nos rumos do sistema educacional nas unidades federadas.

Nessa época, cercada por muitas incertezas políticas e econômicas, Moura (2007) destaca a criação do primeiro Ministério no âmbito da educação, o Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável por estabelecer políticas e diretrizes à educação; criar o Conselho Nacional de Educação; efetivar uma reforma educacional regulamentando o ensino secundário; além de supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices.

Outro fato importante a ser mencionado, ocorrido nesse contexto, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse manifesto foi assinado por 26 dos mais importantes intelectuais brasileiros, entre eles: Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Roquete Pinto. Pregava acima de tudo a democratização da educação nacional, uma escola laica, obrigatória e gratuita, além da modernização dos métodos pedagógicos.

Por outro lado, Moura (2007) afirma que tal Manifesto acabou por contribuir para o fortalecimento da dicotomia na educação brasileira:

Esse Manifesto assumia a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que dizia respeito a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações. Entretanto, a proposta organizava a

educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Desse modo, percebe-se, claramente, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades. (MOURA, 2007, p. 7-8).

A realização em 1933, da “V Conferência Nacional de Educação”, segundo Moura (2007), desencadeou a Assembleia Nacional Constituinte que despertou a ideia de responsabilidade do Estado para a educação. Como fruto, ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira de 1934 que inaugurou uma nova política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez uma constituição criou a vinculação de recursos à educação.

Pouco tempo depois, com a promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1937, o ensino técnico passou, segundo Brasil (2011), a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora. A Constituição promulgada por Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, os quais passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria.

No entanto, para Moura (2007), a Constituição foi um retrocesso em relação à de 1934, pois dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação. Surge então a definição de “escolas vocacionais e pré-vocacionais”. Além de, como deixa claro Johann (2012), legitimar o dualismo no ensino brasileiro, tendo em vista que o ensino propedêutico tinha a finalidade de preparar as elites para o ensino superior, e o ensino profissional destinado às classes menos favorecidas, com seu caráter finalístico, que não concedia prosseguimento nos estudos.

Durante o processo de industrialização e modernização das relações de produção a sociedade brasileira exigia um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes em relação à educação nacional (JOHANN, 2012). Como resposta a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos/Leis para normatizar a estruturação da educação, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em 1942 (MOURA, 2007).

A Reforma, segundo Moura (2007), evidenciou a importância da educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.

A Reforma Capanema, segundo Menezes e Santos (2001), foi marcada pelos ideários nacionalistas do governo Getúlio Vargas, durante a ditadura militar, no período conhecido por “Estado Novo”, marcada pela ampliação da influência do governo na educação, implementação dos conteúdos de moral e cívica e a tentativa de se formar o caráter do cidadão através da disciplina, patriotismo e o sentimento de dever, que, para o autor, tinham como objetivos valorizar a autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional. “A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída”.

Os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas (EITs), e o ensino estruturado em dois níveis: a educação básica e a superior. Segundo Johann (2012), a vertente profissionalizante, parte final do ensino básico, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos eles com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior, enquanto os Cursos Colegiais Científicos e Clássico direcionavam ao ensino superior. Assim, a partir dessa lógica, o ensino científico e clássico formariam as elites condutoras do país e o ensino profissionalizante formaria, adequadamente, os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social existente a época.

Menezes e Santos (2001) salienta que o sistema educacional de Capanema correspondia a divisão econômico-social do trabalho. E educação serviria para desenvolver as habilidades e mentalidades de acordo com os “papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais.

Foi a partir de 1940, segundo Krawczyk (2014), que o Brasil criou um sistema de compartilhamento do ensino entre o Estado e a iniciativa privada, com intuito de atender às demandas vindas de uma economia em desenvolvimento, aliada a uma baixa qualidade da educação pública. O Decreto 4.048/1942, então, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. Para Johann (2012), sua criação surgiu pela necessidade crescente de mão de obra decorrente do intenso processo de industrialização, ofertando uma formação aligeirada e preocupada exclusivamente com o mercado e não com os indivíduos. O sistema garantia um contingente de oferta de trabalhadores suficientes para impedir uma pressão popular por melhores salários. Esse modelo prevaleceu até 1959, quando as EITs foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e ganharam autonomia pedagógica e de gestão.

A fixação, por lei, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico (BRASIL, 2011). De acordo com Moura (2007), esse período foi marcado por grande efervescência política em torno das questões educacionais. Krawczyk (2014) acrescenta que foi nesse momento que ascendeu a valorização da educação em busca de uma formação cidadã. Os fracassos das promessas democratizantes, as tensões sociais e a comprovação dos efeitos discriminatórios produzidos pela educação, que favorecia os alunos provenientes das elites econômicas colocaram em cheque a dualidade da organização do sistema de ensino e seus mecanismos de seleção, o que promoveu diversas reformas.

Com a nova LDB – 1961, segundo o Ministério da Educação, o ensino técnico ganhou um novo *status*, pois até então, prevalecia a ideia de que esse tipo de formação era destinado apenas a indivíduos carentes, os mesmos “desafortunados” da época de Nilo Peçanha. A partir desse momento, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para a expansão da economia e passou a se basear nas escolas técnicas dos países industrializados (BRASIL, 2011).

Krawczyk (2014) salienta que as reformas promovidas nessa época procuraram acabar com o caráter de terminalidade dos estudos profissionalizantes. A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade.

Porém, segundo Johann (2012), manteve a dualidade uma vez que persistia dois ramos distintos de ensino: o ramo de ensino voltado para a continuidade de estudos em nível superior, destinada às elites, que continuava privilegiando os conteúdos para acesso à educação superior. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, destinados aos filhos de operários e trabalhadores, os conteúdos propedêuticos eram reduzidos em favor da formação técnica e o imediatismo do mercado de trabalho, dificultando, se não impedindo o ingresso em níveis mais altos de ensino.

Nos anos 1970, de acordo com Brasil (2011), com a aceleração do crescimento econômico, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. Moura (2007) acrescenta que em 1971, ainda sob o regime militar, houve uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei 5.692/71 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

Essa Lei, segundo Moura (2007), acabou com a barreira imposta pela Lei 4.024/61 e permitia que os estudantes das classes populares tivessem acesso aos mais elevados níveis de

ensino. Johann (2012) destaca que tornou obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país o ensino profissionalizante, mediante um intenso processo de qualificação para o trabalho. Os currículos passaram a ter um núcleo comum obrigatório, enfocando a educação geral, e uma parte diversificada, atendendo as especificidades locais. A autora acrescenta que essa Lei preconizava a formação para o trabalho, segunda as demandas de mercado e em consonância com uma formação geral para que todos os alunos pudessem se desenvolver alcançando sua autonomia para o pleno desenvolvimento de sua cidadania.

Entretanto, pondera Moura (2007), uma análise particular da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma bem diferente. Em primeiro lugar, na prática, a obrigatoriedade se restringiu às instituições públicas, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em quase sua totalidade, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites. E, de forma incoerente com o que era pregado pela Lei, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos conteúdos propedêuticos em favor dos profissionalizantes, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho.

Em 1978, de acordo com Brasil (2011), surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que segundo Johann (2012), foram frutos da transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), com a nova atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu às outras instituições bem mais tarde.

Nos anos de 1980, como recorda Johann (2012), há uma ascensão dos movimentos sociais a partir de uma nova situação econômica e política, com a criação do Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outras organizações que questionavam o governo militar e reivindicavam avanços para as classes subalternas do campo e da cidade.

Como consequência destes e de outros movimentos, através de um amplo debate entre diferentes forças nacionalistas, progressistas e conservadoras, e consequente abertura política, foi produzido um conjunto de modificações na sociedade, tendo como ápice a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, que garantiu avanços significativos para os defensores de uma escola pública gratuita (JOHANN, 2012).

De acordo com Moura (2007), a principal polêmica no sistema educacional à época continuou sendo entre os que defendiam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os que defendiam a educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da eficiência do Estado.

Até o final dos anos 1980, como afirmam Carmo e Correa (2014), o ensino médio público foi marcado pela dualidade. Um ensino para a formação das elites e um outro, voltado para os filhos da classe trabalhadora. O ensino secundário propedêutico, de formação geral, preparava os jovens das elites para entrar na universidade. Já o ensino secundário profissionalizante, ou técnico, marcava o fim da escolarização dos filhos das classes trabalhadoras, voltado ao ingresso no mercado de trabalho.

Pouco após a promulgação da Constituição Federal de 1988, fruto de intenso debate, foi organizada e construída uma proposta de LDB, a qual tratava da educação como um todo, através da criação de um Sistema Nacional de Educação. Todo esse movimento resultou na publicação da Lei 9.394 de 1996. Para Johann (2012), a Educação Profissional, na nova LDB, é tratada num capítulo separado da Educação Básica e supera enfoques assistencialistas e de preconceito social vigentes nas legislações anteriores. A educação profissional no país passava a promover, então, a inclusão social e a democratização dos bens sociais.

Com a publicação, pouco depois, do Decreto 2.208/1997, considerado um dos maiores retrocessos da educação profissional no país, foi separado o ensino médio da educação profissional. O ensino médio retomava um sentido puramente propedêutico. Com essa separação, os cursos técnicos separados do ensino médio passaram a ser oferecidos de duas formas: Concomitante, caso em que o estudante fazia ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos diferentes, podendo ser feitos os dois cursos na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa); e subsequente, destinado a quem já havia concluído o ensino médio e, portanto, a educação básica (MOURA, 2007; JOHANN, 2012).

O Decreto 2.208/97 representou, segundo Meira (2015), um retrocesso em matéria de política educacional, pois criou um sistema de educação profissional paralelo ao ensino regular de educação geral. Johann (2012) pondera que muitas discussões foram feitas para corrigir as distorções de conceitos contidos nesse decreto, com o objetivo de construir uma regulamentação mais coerente para o ensino profissionalizante.

Mas para Moura (2007), na contramão disso, foi lançado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Sua função era reestruturar a Rede de Ensino Profissionalizante, as

ofertas educacionais, a gestão e as relações empresariais e comunitárias com propósito de tornar o ensino profissionalizante mais competitivo no mercado educacional. Seu principal objetivo era, a partir da prestação de serviços à comunidade, garantir o autofinanciamento da oferta do ensino profissional no país.

Com isso, segundo Moura (2007), o orçamento das Escolas Técnicas foi sendo reduzido. O Programa tinha duração determinada, com previsão inicial de 5 anos, e, ao seu final, essas instituições estariam preparadas para garantir parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços.

Seguindo essa mesma lógica, segundo Moura (2007), foi publicada a Portaria 646/1997 que determinava, a partir de 1998, a redução em 50%, na oferta de vagas no ensino técnico de nível médio. Tal portaria teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada a sua revogação por meio da Portaria 2.736/2003, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa nova Portaria foi resultado de uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho.

Em 2004, com a publicação do Decreto 5.154/2004, foi instituído outro marco para a educação técnica no Brasil, o qual teve como principal objetivo, segundo Meira (2015), ultrapassar a clássica dicotomia existente na história da educação brasileira entre conhecimento específico e geral, buscando proporcionar aos jovens e aos adultos maiores oportunidades de estudos, qualificação e participação na sociedade e no mundo do trabalho, introduzindo, segundo Johann (2012), uma nova possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional: o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Além de manter as modalidades Concomitantes e Subsequentes.

Toda essa nova estruturação do ensino profissionalizante, representada pelo Decreto de 2004 e pelos artigos 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996, trouxe uma nova configuração com vista a permitir a superação da tão combatida dualidade no ensino brasileiro.

Como bem traduzida por Moura (2007), essa nova configuração permite a superação da dualidade estrutural entre cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média alta e alta). Esse novo ensino médio passa a ser orientado com objetivo de formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho com finalidade de inserção e atuação de forma ética e competente, técnica e

politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

2.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs

De acordo com Plano Nacional de Educação, de 1909 a 2002, ou seja, em quase um século, foram autorizadas 140 (cento e quarenta) unidades federais de educação profissional e tecnológica no país, pouco mais de uma por ano. Somente entre os anos de 2003 e 2016 foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando, atualmente, 644 *Campi* em funcionamento. De 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para essas 140 unidades. De 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos (BRASIL, 2007a).

O investimento do governo federal em educação profissional, na visão de Meira (2015), apresentou aumento significativo nos últimos anos, a partir de uma política de expansão focada na criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Segundo o Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2007a), em decorrência da publicação da Lei 11.195 de 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica viabilizou a implantação de 60 (sessenta) novas instituições de ensino, localizadas nas regiões mais desamparadas em termos de oferta pública de educação profissional e tecnológica.

Em 2007, foi lançado a Chamada Pública 001/2007, (BRASIL, 2007b), com o objetivo de acolher propostas de apoio à implantação de novas instituições federais de educação tecnológica, conhecida como a “Fase II” da expansão da rede federal de educação tecnológica. De iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação, para implantação de 150 (cento e cinquenta) novas unidades na Rede Federal de Educação Tecnológica, oferecendo ao país condições favoráveis à formação e qualificação profissional nos diversos níveis e modalidades de ensino, suporte ao desenvolvimento da atividade produtiva, oportunidades de geração e disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos e estímulo ao desenvolvimento socioeconômico em níveis local e regional.

A definição das localidades contempladas, descritas na Chamada Pública 001/2007, orientou-se por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis

geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para as seguintes finalidades (BRASIL, 2007b):

- a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino;
- b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação;
- c) proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;
- d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior;
- e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos;
- f) aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes;
- g) identificação de potenciais parcerias. (BRASIL, 2007b, p. 1-2).

Este mesmo documento destaca que, a critério das administrações municipais, a busca por apoio, com o intuito de compor e qualificar a proposta que será submetida ao Ministério da Educação, poderá ocorrer junto aos Governos Estaduais, Governos Municipais da região de abrangência, empresas estatais e empresas públicas ou privadas. Elenca, em seus anexos, as cidades eleitas como polos para implantação das novas instituições federais de educação tecnológicas, entre elas 12 (doze) cidades mineiras: Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros, Pirapora, Contagem, Curvelo, Formiga, Governador Valadares, Ituiutaba, Muriaé, Paracatu. Sendo as 5 (cinco) primeiras absorvidas, posteriormente, pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

Este novo padrão de reestruturação das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada baseada na regionalização, para o PDE (BRASIL, 2007a), demonstra com muita clareza a integração entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. Sua implementação em cada cidade polo dos 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal, segundo a Chamada Pública 001/2007, (BRASIL 2007b), se deu como parte de uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico sustentável, viabilizado pelo fortalecimento da atividade produtiva e da educação, ciência e tecnologia nas principais mesorregiões brasileiras.

No mesmo ano de 2007, o Ministério da Educação lançou a Chamada Pública 002/2007, BRASIL (2007c), tendo como objeto a análise de propostas de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFETs, através da transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica, de Escolas Técnicas Federais ou de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais ou mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. (BRASIL, 2007c, p. 1).

A proposta de criação dos IFETs, segundo a Chamada Pública 002/2007, (BRASIL, 2007c), possibilita constituir centros de excelência na oferta de ensino de ciências, estimulando a pesquisa e a investigação científica, sobretudo a pesquisa aplicada, com vista ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da inovação, promovendo a divulgação científica e programas de extensão como meios de disponibilização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento para toda a sociedade. Oferecer programas de formação de professores, em especial, nas áreas de biologia, física, química e matemática de acordo com as demandas locais e regionais, orientando-se pelos seguintes objetivos:

- a) ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, reafirmando a verticalização como um dos princípios do IFET;
- b) ofertar a educação básica, a licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, bem como ofertar estudos de pós-graduação, lato e stricto sensu;
- c) orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável;
- d) promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda. (BRASIL, 2007c, p. 1).

Segundo Johann (2012), acompanhando o crescimento no número de escolas profissionais com o plano de expansão da rede, surge a necessidade de uma nova institucionalidade, consolidada com a publicação da Lei 11.892 de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

A Lei 11.892, (BRASIL, 2008), instituiu 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Isso se deu através da integração/ transformação de 31 (trinta e um) Centros Federais de Educação Tecnológica, 39 (trinta e nove) Escolas Agrotécnicas Federais, 7 (sete) Escolas Técnicas Federais e 8 (oito) Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, criando uma rede de Educação Técnica com 354 unidades espalhadas por todos os estados da federação e no distrito federal.

Os recém-criados IFETs passam a ter como características e finalidades:

- I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V. constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI. qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII. desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII. realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, p. 3).

Como foco, os IFETs passam, segundo Pacheco e Rezende (2009), a promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Passam a atuar nos diversos níveis de ensino, abrangendo do ensino médio à pós-graduação, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do educando.

Com os institutos federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente. (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 11).

Dentre os recém-criados IFETs, destaca-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multi *Campi*. Criado a partir da publicação da Lei 11.892 de 2008, resultado da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da

Escola Agrotécnica Federal de Salinas. Posteriormente, a criação e incorporação dos *Campi* de Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros e Pirapora, através da Chamada Pública 001/2007.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG, abrange as regiões Norte, Noroeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri e é constituído, atualmente, pelos *Campi* Almenara, Arinos, Araçuaí, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Salinas e Teófilo Otoni e pelos *Campi* avançados Janaúba e Porteirinha (IFNMG, 2012).

O IFNMG tem forte inserção na área de educação, pesquisa e extensão. Visa estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, com o compromisso de intervir em suas áreas de abrangência, identificar os problemas e criar soluções tecnológicas para o progresso sócio econômico local, regional e nacional, com vista ao desenvolvimento sustentável e a integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo (IFNMG, 2013).

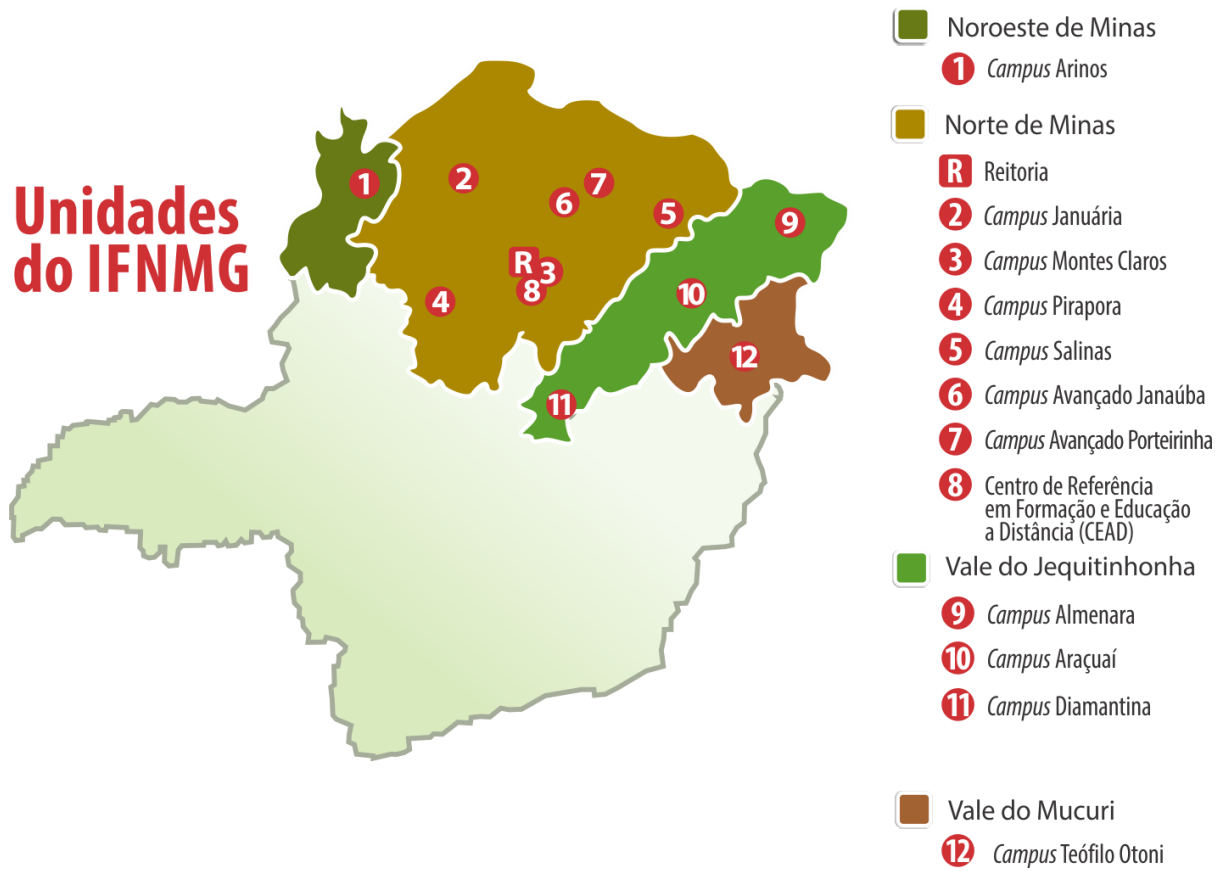
É especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Realiza e estimula a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (IFNMG, 2013).

Com proposta de formar profissionais capazes de se adequar às mudanças do mercado de trabalho e ir além do simples ensino de ofícios, articula o ensino técnico e o científico. Conta com uma metodologia de trabalho que une o ensino técnico profissionalizante ao ensino médio tradicional: os cursos de níveis médios integrados ao técnico, os quais têm por prioridade (IFNMG, 2009).

Oferta cursos técnicos concomitantes e subsequentes àqueles que já concluíram o ensino médio. Cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharias. Pós-graduação *Lato Sensu* de aperfeiçoamento e especialização e *Stricto Sensu* em nível de mestrado e doutorado. Prima em formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia (IFNMG, 2009).

Sua área de abrangência é constituída por 171 municípios, ocupando uma área total de 249.376,20 Km². A população total estimada é de 2.844.039 habitantes, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (BRASIL, 2010), e ilustrado na Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Mapa de abrangência do IFNMG



Fonte: IFNMG (2017)

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa visou, primeiramente, diagnosticar a evasão escolar no ensino técnico integrado ao ensino médio no *Campus Arinos* e, além, identificar e analisar suas possíveis causas, motivos pelos quais os alunos deixam a instituição antes do término de seus cursos.

Utilizamos, para isso, uma abordagem quali-quantitativa. Tipo de abordagem que utiliza estratégias de investigação que envolvem tanto a coleta de dados numéricos quanto de informação de texto, não quantificáveis, para melhor entender os problemas de pesquisa, de tal modo que o banco de dados final apresente tanto informações quantitativas como qualitativas, permitindo maior profundidade nas análises relativas ao objeto de estudo (CRESWELL, 2007).

Para tanto, realizamos inicialmente uma pesquisa documental na secretaria escolar do ensino técnico de nível médio do *Campus Arinos* com o objetivo de se realizar o diagnóstico da evasão no *Campus*. A técnica empregada nos permitiu obter dados numéricos sobre quantitativos de alunos evadidos entre os anos de 2010 e 2017. Comparamos, ano a ano, as listas de presença dos alunos matriculados em busca daqueles que, por algum motivo, não realizaram a renovação de suas matrículas, perdendo o vínculo com a Instituição. Posteriormente foram analisados os dados contidos nas pastas individuais dos alunos em busca de informações como idade, sexo, raça, origem, entre outros. Os dados obtidos foram tratados com as ferramentas disponíveis no Microsoft Excel 2016, em especial a construção de tabelas e gráficos.

Após realizar a análise dos dados obtidos na pesquisa documental, decidimos estudar o caso particular dos alunos evadidos entre os anos de 2015 a 2017. Tal fração temporal foi selecionada tendo em vista que neste período houve uma forte queda no número de alunos evadidos, além de ser um período compreendido pós orientações do “Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal”, publicado e encaminhado pela SETEC/MEC para toda a Rede Federal de Educação.

Para Yin (2001), este estudo se caracteriza como sendo um estudo de caso, pois se trata de uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Procederemos a coleta de dados para o estudo de caso utilizando a entrevista semiestruturada, seguindo as orientações de Silveira (2007; 2002), que utiliza e reconhece a entrevista como um excelente instrumento na pesquisa em educação, largamente utilizada nas pesquisas de Ciências Humanas, e que vai muito além da díade entrevistador/entrevistado,

sendo configurada como um evento discursivo complexo, circundado de imagens, representações e expectativas.

Também nos orientaremos por Kaufmann (2013), que trabalha com a entrevista compreensiva, aquela em que o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, o que pode provocar um melhor envolvimento do entrevistado e aprofundamento nos dados obtidos. Deixa claro o autor que, muito além de uma técnica de coleta de dados, a entrevista compreensiva é um método pessoal construído, que não deve ser tomado como fácil e sem princípios, mas, sim, como um método criativo, flexível e adaptável, disponível para melhor compreender o objeto de pesquisa.

A análise das entrevistas foi realizada segundo o método de análise de conteúdo, orientados por Bardin (1977), seguindo suas três fases de desenvolvimento: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e interpretação.

Os materiais utilizados foram as transcrições das entrevistas de seis alunos evadidos entre os anos de 2015 a 2017. Primeiramente foi realizada uma leitura de todo o material, o que Bardin (1977) chama de leitura flutuante, retirando as primeiras impressões e orientações a cerca do material. Depois desse primeiro passo, fizemos um recorte de partes semelhantes entre as seis entrevistas, categorizamos por temas e apresentamos de acordo com sua recorrência.

Analisamos inicialmente as respostas semelhantes dos seis entrevistados, posteriormente aquelas recorrentes em cinco dos seis entrevistados, e assim sucessivamente. Realizamos a discussão dos resultados obtidos seguindo o referencial teórico que embasa essa dicertação, em especial as obras de Bourdieu e autores que pesquisam a evasão escolar nos cursos técnicos.

3.1 População e amostra

A população da pesquisa relativa a primeira etapa do projeto, que tem por objetivos realizar o diagnóstico da evasão no *Campus Arinos* e traçar o perfil dos alunos evadidos entre os anos de 2010 e 2017, utilizando-se, para isso, a pesquisa documental, na secretaria de ensino técnico de nível médio do *Campus Arinos*, mediante análise das pastas individuais dos alunos, composta pelos 412 alunos evadidos entre os anos de 2010 a 2017. A amostra foi composta pelos 412 alunos evadidos entre os anos de 2010 e 2017.

A população relativa ao estudo de caso, a qual teve como ferramenta para coleta de dados a entrevista semiestruturada, teve como população 177 alunos evadidos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Arinos* do IFNMG, nos anos de 2015 a 2017.

A amostra para a entrevista foi composta por 6 alunos, seguindo os padrões apontados pelo perfil de alunos evadidos desenhado pela pesquisa documental. A determinação de quais alunos participaram desta pesquisa foi determinado por conveniência, obedecendo as características ora mencionadas.

O motivo pela escolha da amostra por conveniência se deu pela dificuldade de acesso aos estudantes evadidos, principalmente aqueles que saíram do Campus em 2015 e 2016. Somando-se a isso, há dificuldade de transporte do pesquisador e dos alunos devido a falta de recursos financeiros para o financiamento da pesquisa.

O contato com os alunos se deu pessoalmente, nas residências dos alunos evadidos, obtido nas fichas individuais, nas pastas dos alunos, na secretaria do ensino técnico de nível médio. Nesse contato foram apresentados os objetivos da pesquisa, o local sugerido para as entrevistas, dias e horários para serem escolhidos pelos alunos.

As entrevistas ocorreram, então, na cidade de Arinos, em uma residência no centro da cidade. Preferimos utilizar uma residência para não expor os alunos entrevistados a qualquer constrangimento que lhes poderiam ocorrer se a mesma fosse realizada no Campus Arinos ou em outros locais que possibilitassem o encontro dos entrevistados com amigos ou colegas do próprio IFNMG.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri – CEP/UFVJM, no dia 13 de novembro de 2018 para apreciação quanto aos aspectos éticos. Recebeu parecer favorável no dia 07 de janeiro de 2019, sob o número 3.108.071.

3.2 Caracterização da instituição pesquisada

O *Campus* Arinos inicia sua história com a publicação da Chamada Pública 001/2007. Esse documento lista 150 (cento e cinquenta) cidades com potencial para implantação de novas unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica. A escolha da cidade se deu principalmente pela política de interiorização do ensino profissional e superior, pois o noroeste de Minas carecia de instituições com este perfil educacional.

A partir do lançamento da chamada pública 001/2007 houve uma grande mobilização de lideranças locais e regionais em prol da elaboração do projeto de implantação do *Campus* Arinos, o que culminou com a aprovação da proposta em 2º lugar no estado de Minas Gerais.

Necessário destacar as parcerias da Prefeitura Municipal de Arinos com a doação de um terreno de 60,9 mil M², um valor de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil Reais), além de serviços e materiais no valor de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil Reais); as Prefeitura de Formoso, Urucuia, Uruana de Minas, Chapada Gaúcha com a doação de R\$ 100.000,00 (cem mil Reais) cada; Agência de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Vale do Rio Urucuia com a doação de parte da estrutura física e materiais diversos; a fundação Banco do Brasil, com a doação de R\$ 900.000,00 (novecentos mil Reais); o Conselho de Desenvolvimento Comunitário do Mimoso com a doação de uma área de 500 hectares; dentre outras organizações sociais, políticos e representantes da comunidade que contribuíram na logística e elaboração do projeto de implantação da unidade da Rede Federal de Educação.

Outros importantes parceiros, de acordo com Moraes e Moraes (2016), foram a Secretaria Municipal de Educação e a Superintendência Regional de Ensino, as quais cederam profissionais para o início dos trabalhos pedagógicos no ano de 2009. Também cederam o espaço da Escola Municipal João Gontijo para realização das atividades escolares até a finalização das obras do *Campus*, o que ocorreu em junho de 2010.

Está situado na zona rural do município, distante 4 km do centro da cidade, às margens da Rodovia MG 202, km 407, ocupa uma área de 59 ha onde são desenvolvidas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão principalmente nas áreas de agropecuária, informática e meio ambiente.

Abrange uma área de 34.455,24 km², com uma população de 181.216 habitantes (IBGE, 2010), sendo composta pelos municípios: Buritis, Formoso, Arinos, Cabeceira Grande, Unaí, Uruana de Minas, Bonfinópolis de Minas, Natalândia, Dom Bosco, Urucuia, Riachinho e Chapada Gaúcha.

Um dos motivos para a seleção do município de Arinos como polo para implantação de um *Campus* do IFNMG foi a sua privilegiada posição geográfica, pois a cidade ocupa a parte central do Vale do Urucuia (Arinos, Bonfinópolis de Minas, Buritis, Cabeceiras (GO), Chapada Gaúcha, Formoso, Pintópolis, Riachinho, São Romão, Uruana de Minas e Urucuia), como ilustrado na figura 3.

Figura 3 – Centralidade geográfica do município de Arinos



Fonte: Associação dos Municípios do Noroeste de Minas. Disponível em: <https://amnor.org.br/>. Adaptado.

São desenvolvidos projetos na área de agricultura, fruticultura, olericultura, bovinocultura, suinocultura, avicultura e apicultura com o objetivo de trazer para a região noroeste do Estado de Minas Gerais o desenvolvimento social através da construção da cidadania pela formação de profissionais bem qualificados, capazes de superar os desafios tecnológicos presentes em todas as áreas da atividade humana e buscar soluções inovadoras aos novos desafios e exigências do país (IFNMG, 2016).

Atualmente o *Campus* conta com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nas áreas de Agropecuária, Informática e Meio Ambiente. Oferta os cursos superiores de Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Sistema de Informação, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Produção de Grãos. E cursos técnicos subsequente/concomitante em Administração, Informática e Agropecuária.

Possui uma estrutura física composta de 13 salas de aula climatizadas para atender as demandas do ensino médio integrado e um prédio exclusivo ao ensino superior, laboratórios para as áreas propedêuticas: química, biologia, matemática, física; e também laboratórios para as disciplinas técnicas: topografia, pós-colheita, administração, microbiologia, desenho técnico, culturas anuais, agricultura, agroindústria e 6 (seis) laboratórios de informática, 3 (três) ginásios

cobertos para prática de esporte, restaurante, anfiteatro e auditório, além de bloco para serviços administrativos e residencial para alunos internos, entre outros, como mostrado na figura 4.

Figura 4 – Estrutura física do *Campus Arinos*



Fonte: <https://www.ifnmg.edu.br/?Itemid=182>

A cidade de Arinos está localizada na mesorregião do Noroeste de Minas, constitui a região menos populosa e menos densamente povoada do Estado, uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais, formada pela união de dezenove municípios agrupados em duas microrregiões.

Segundo o senso demográfico de 2010, Arinos conta com uma população de 17.674 habitantes, sendo 10.854 na zona urbana (61,41%) e 6.820 (38,59%) na zona rural, densidade demográfica de 3,35 habitantes/km² e ocupa uma área de 5.279.419 km², sendo o sexto maior município, em área, do Estado de Minas Gerais (IBGE, 2010).

A cidade encontra-se, segundo Moraes e Moraes (2016), no bioma do cerrado, possui clima semiárido e é banhada pelo rio Urucuia, um dos principais afluentes do rio São Francisco. Sua economia é altamente agrícola, com destaque para a produção de milho, mandioca e feijão, além da criação de gado. O forte potencial turístico e cultural se deve a inúmeras cachoeiras, grutas e exuberante natureza, que é o grande diferencial do município.

Verifica-se, contudo, a existência de uma dicotomia: por um lado, tem-se parte de sua economia voltada para o agronegócio e pecuária, com arrecadações significativas, reconhecida pela diversidade de manifestações artísticas e pela valorização dos grupos e costumes locais; por outro lado, é marcado pela desigualdade social, com características físicas que limitam o pequeno produtor e uma economia urbana ainda embrionária, voltada para o comércio e prestação de serviços (MORAIS; MORAIS, 2016).

Na região há forte concentração de propriedades rurais e conta com 82 (oitenta e dois) áreas de assentamentos da Reforma Agrária. Na maioria dos casos, não dispõem de serviços de assistência técnica e extensão rural efetivos. Utilizam baixa inovação tecnológica para desenvolverem suas atividades, com base econômica pouco diversificada, tendo como consequência baixa produtividade, renda, rentabilidade, integração e conexão com os mercados consumidores. Esse quadro proporciona poucas opções de desenvolvimento para os jovens que se veem tentados à migração precoce rural-urbana, e da região para os grandes centros urbanos como: Brasília - DF, Belo Horizonte e São Paulo (IFNMG, 2009).

Está a aproximadamente 700 km de Belo Horizonte, 250 km de Brasília e 280 km de Januária, e sente os efeitos decorrentes das tendências de crescimento demográfico, com o aumento do grau de urbanização e todos os problemas decorrentes de um processo de crescimento que tende a assumir contornos de insustentabilidade (IFNMG, 2009).

Observa-se que o município de Arinos, apesar de estar distante da capital mineira, está estrategicamente bem situado em relação à capital federal, sendo um centro polarizador de desenvolvimento das cidades circunvizinhas do Vale do Urucuia (IFNMG, 2016).

O município de Arinos se originou do povoado de Barra da Vaca. Segundo Valadares (2013), o nome Arinos foi uma homenagem ao escritor e membro da Academia Brasileira de Letras, Afonso Arinos, que nasceu em Paracatu, município do qual Barra da Vaca era distrito.

O protagonismo em termos educacionais, de Arinos, na região, data de 1950, quando o prefeito Eustáquio Martins de Santana construiu o Grupo Escolar Major Saint-Clair (Escolas Reunidas Major Saint-Clair), homenagem a um dos primeiros moradores da cidade, Saint-Clair Fernandes Valadares, quem trouxe a primeira professora para a região. Nesse mesmo período, algumas escolas particulares foram instaladas pelos próprios fazendeiros para atender ao público que as cercavam. Na década de 1960, a prefeitura criou escolas em diversas fazendas para atender crianças e jovens que moravam longe da cidade. Mais tarde, em 1975, a construção da Escola Estadual Major Sant-Clair Fernandes Valadares, seguida de tantas outras (VALADARES, 2013).

Para Moraes e Moraes (2016), a presença do IFNMG no município de Arinos trouxe alterações visíveis e “invisíveis” a paisagem urbana, como: o aumento no número de comércios, melhorias na qualidade da prestação de serviços, modernização na infraestrutura dos estabelecimentos, aumento de construções de casas e prédios (principalmente na área central da cidade).

Além disso, a partir do ano de 2009, notou-se que a presença do *Campus* alterou a dinâmica da cidade e, conseqüentemente, diferentes agentes modeladores foram a ocupando, como: empresários do ramo de prestação de serviços (imobiliárias, copiadoras, *lan houses*, dentre outros); do comércio (bares, frutarias, supermercados); da indústria e cooperativas como a COPABASE (Cooperativa agropecuária de pequenos produtores); de pessoas, que viram na construção de *kitnets* e prédios uma oportunidade de aumentar suas rendas; e a prefeitura municipal com a execução de obras públicas.

Como reflexo de tudo isso, notou-se uma melhoria nos índices socioeconômicos da cidade, como: aumento do PIB, principalmente no setor terciário, aumento do nível de escolaridade e aumento no número de empresas instaladas (MORAIS; MORAIS, 2016).

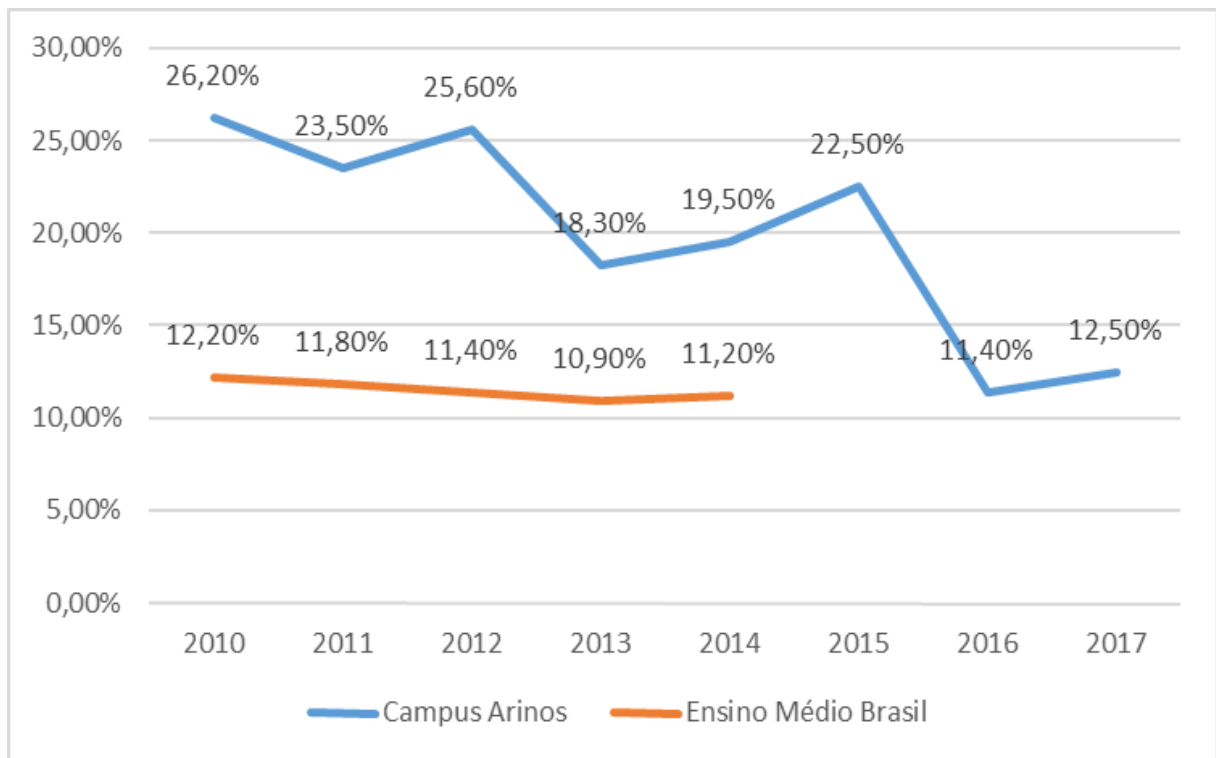
Para os autores, indiretamente relacionado à implantação do *Campus*, houve um crescimento populacional devido à permanência dos jovens na cidade, os quais saíam precocemente em busca de oportunidades de formação educacional e emprego para as cidades vizinhas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o início dos cursos integrados no *Campus Arinos*, notou-se uma forte saída de alunos antes da conclusão de seus cursos. Essa tendência de saída se mostrou efetiva até o último levantamento da pesquisa, no ano de 2017, apesar de haver oscilações ano a ano e um decréscimo acentuado nos anos de 2016 e 2017.

Percebemos que as taxas de evasão no *Campus Arinos* são bem mais altas que a média nacional de evasão no ensino médio, como mostrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Comparativo de evasão por ano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no *Campus Arinos* e da evasão no ensino médio no Brasil

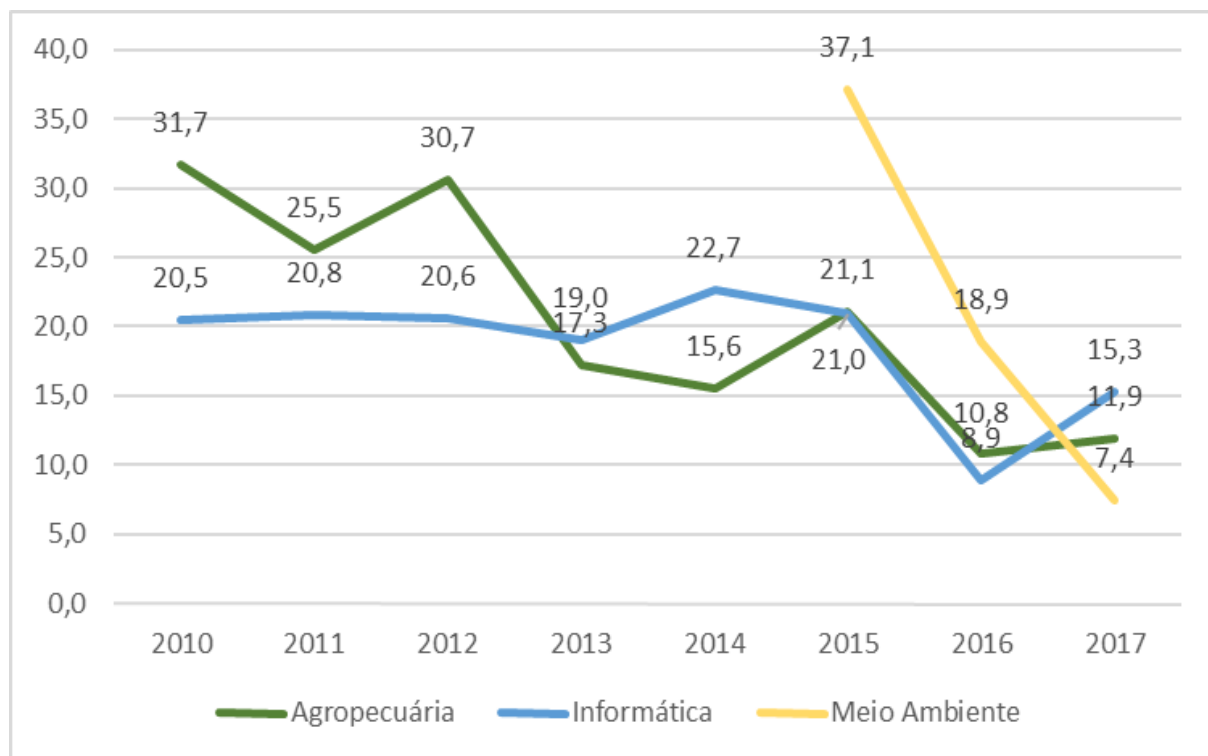


Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*; INEP (2017)

Apesar da oferta de cursos no IFNMG – *Campus Arinos* ter iniciado no ano de 2009, somente em 2010, já com prédio próprio, iniciou-se a oferta dos cursos: Técnico em Informática e Técnico em Agropecuária na modalidade integrados ao ensino médio. Mais adiante, no ano de 2016, passou-se a ofertar também o curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao ensino médio.

O maior índice de evasão por ano se deu no curso de Meio Ambiente no ano de 2015 e o menor índice, também no curso de Meio ambiente, em 2017. É perceptível que existe uma tendência de queda no nível de evasão em todos os cursos, apesar de um pequeno aumento entre os anos de 2016 e 2017, mais acentuado no curso de informática. O Gráfico 4 retrata a evasão escolar no *Campus Arinos* por ano e curso.

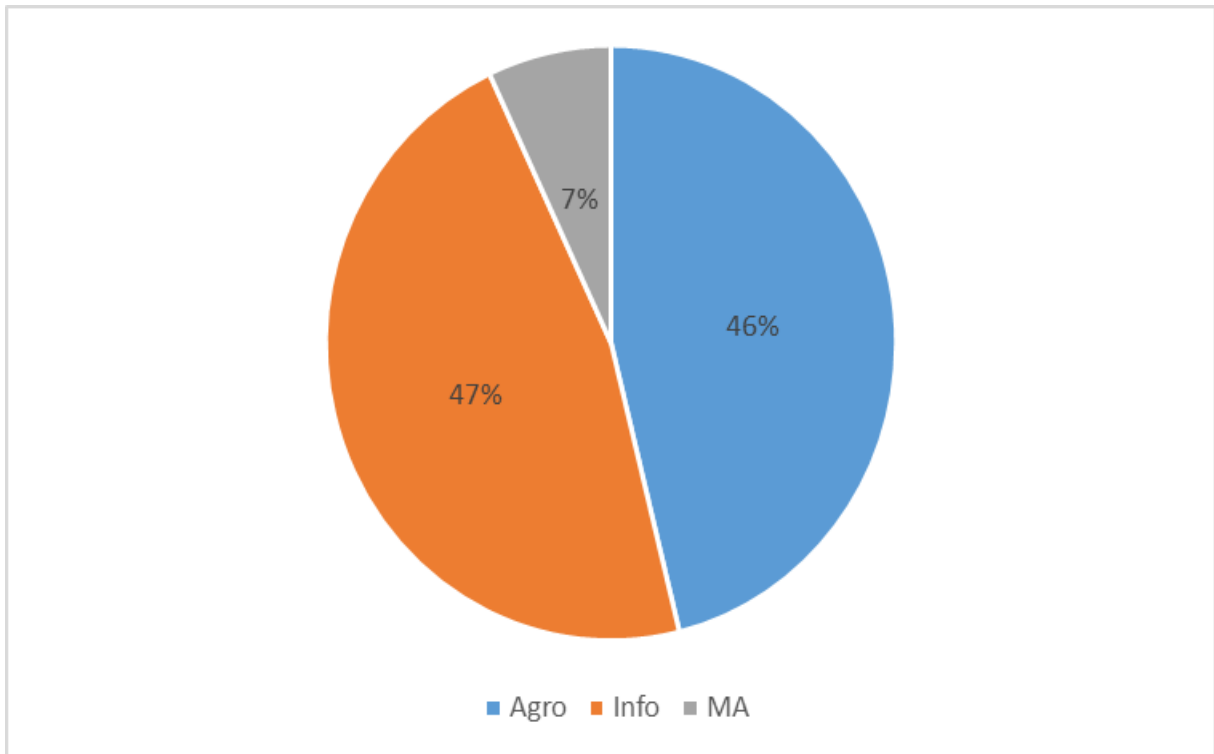
Gráfico 4 – Evasão por ano e curso em porcentagem



Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

Quando analisamos a quantidade de alunos evadidos por curso, notamos que a evasão no *Campus Arinos* independe do curso de escolha, seja Agropecuária ou Informática. Quanto ao curso de Meio Ambiente, por ter iniciado as atividades apenas no ano de 2015 o percentual global de alunos evadidos permanece muito baixo (7%), o que não nos permite, de maneira alguma, afirmar que a situação do curso seja melhor que os demais, visto que a análise do Gráfico 5, abaixo, retrata a quantidade de alunos evadidos no intervalo dos anos 2010 a 2017.

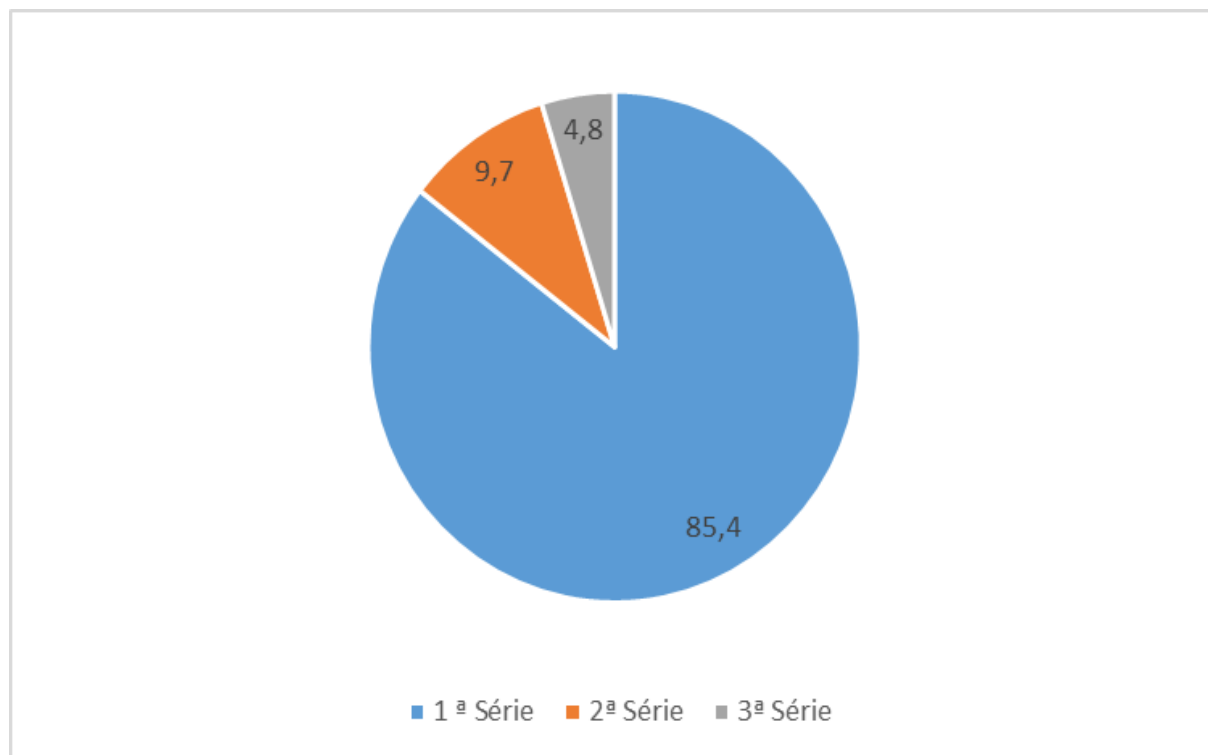
Gráfico 5 – Evasão no *Campus Arinos* por curso



Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

Notamos também uma preocupante saída de alunos principalmente nos primeiros anos do ensino médio. Essa tendência é vista nos três cursos pesquisados e em todos os anos da pesquisa. A maior taxa de evasão escolar revelada pela pesquisa foi de 43% no primeiro ano de Agropecuária, em 2012. Neste mesmo ano também foi registrada a maior evasão de alunos do curso de Informática (35,1%). Já o curso de Meio Ambiente registrou a maior evasão no ano de seu início, 2015, com uma taxa de evasão no primeiro ano do ensino médio de 37,1%.

Por outro lado, as menores taxas de evasão para os primeiros anos foram de 12,2%; 17,1%; 17,6% nos cursos Técnicos Integrados em Meio Ambiente, Agropecuária e Informática, respectivamente. A taxa de evasão dos primeiros anos nos cursos Técnicos Integrados do *Campus Arinos* é cerca de 15 (quinze) vezes maior que a evasão observada nos terceiros anos e quase 10 (dez) vezes maior que a evasão do segundo ano. O Gráfico 6 mostra a distribuição dos evadidos por série independentemente de curso.

Gráfico 6 – Distribuição de evadidos por série

Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

Os dados divulgados pelo INEP (2017) também apontam para uma maior evasão nas primeiras séries do ensino médio, porém os valores dos primeiros e segundos anos são mais próximos, 12,9%; 12,7% respectivamente para o primeiro e segundo ano e ocorre um decréscimo acentuado no terceiro ano, 6,8%.

A Tabela 1 destaca o quantitativo de matrículas e de evasão no *Campus Arinos* por série, curso e ano. Evidencia, sobremaneira, o alto número de alunos evadidos nos primeiros anos de todos os cursos pesquisados e uma tendência a diminuir de acordo com a progressão dos alunos em todos cursos estudados.

Notamos que a evasão dos alunos de Agropecuária dos segundos anos atingiu seus maiores níveis em 2014 (10%), ficando, nos demais anos entre 2,3% e 5,8%. No curso de Informática, observamos taxas de evasão maiores que Agropecuária. E no Técnico em Meio Ambiente, as taxas de evasão são de 4,5% e 5% nos dois anos estudados. Essa tendência de queda no número de evadidos passa a ser ainda maior nos alunos dos terceiros anos dos cursos estudados, permanecendo em alguns anos sem que se tenha evasão.

Tabela 1 – Evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Arinos*

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO MÉDIO																										
SÉRIE	ANO 2010			ANO 2011			ANO 2012			ANO 2013			ANO 2014			ANO 2015			ANO 2016			ANO 2017				
	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%		
1	41	13	31,7	76	23	30,3	93	40	43	50	14	28	70	14	20	99	34	34,3	74	16	21,6	68	12	17,6		
2				18	1	5,5	30	0	0	31	1	3,2	36	7	19,4	44	1	2,27	41	0	0	52	3	5,8		
3							14	2	14,3	29	4	13,8	29	0	0	23	0	0	43	1	2,3	39	4	10,2		
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO MÉDIO																										
SÉRIE	ANO 2010			ANO 2011			ANO 2012			ANO 2013			ANO 2014			ANO 2015			ANO 2016			ANO 2017				
	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E
1	39	8	20,5	44	10	22,7	74	26	35,1	87	26	29,9	100	31	31	103	30	29,1	70	12	17,1	67	16	23,9		
2				28	5	17,8	34	2	5,9	28	1	3,6	36	4	11,1	35	3	8,6	64	3	4,7	55	7	12,7		
3							28	0	0	32	1	3,1	27	2	7,4	29	2	6,9	34	0	0	54	4	7,4		
CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE INTEGRADO AO MÉDIO																										
SÉRIE	ANO 2010			ANO 2011			ANO 2012			ANO 2013			ANO 2014			ANO 2015			ANO 2016			ANO 2017				
	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E
1																35	13	37,1	33	9	27,3	41	5	12,2		
2																			20	1	5	22	1	4,5		
3																						18	0	0		

M = Matrícula; E = Evasão

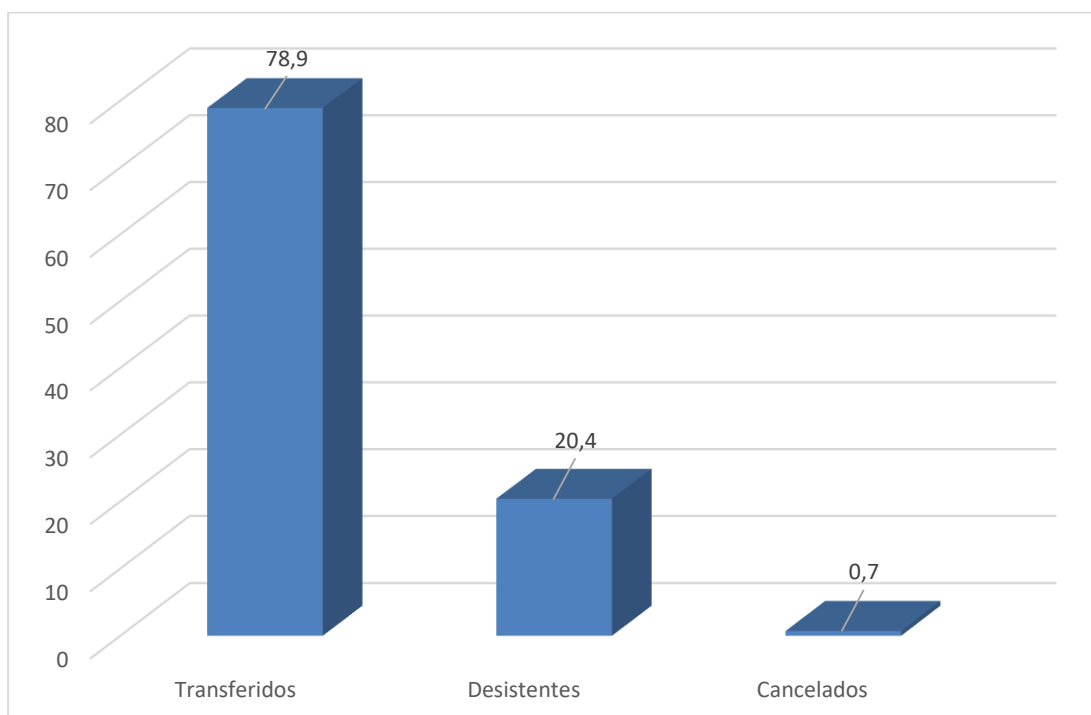
Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

Podemos observar, sobre a evasão no *Campus Arinos*, que a grande maioria dos alunos que evadem do *Campus* buscam outras instituições de ensino para continuarem os estudos, 78,9% dos alunos realizaram a transferência para outras escolas das redes estadual, municipal ou particular, como ilustrado no Gráfico 7.

Observamos que 20,4% dos alunos não realizaram a transferência para outras escolas, o que não nos permite admitir que estes alunos tenham desistido do ensino e abandonado o sistema de ensino. Uma vez que estes podem ter se matriculado normalmente em outras escolas sem ter que solicitar documentação ao *Campus Arinos*. Tal fato dificulta a análise mais profunda sobre o que Polydoro, (2000) classifica como a forma como o indivíduo se evade, seja por abandono, cancelamento, transferência interna ou externa, etc.

Outro fator a destacar diz respeito ao IFNMG – *Campus Arinos*, não prevê a forma de transferência de curso. Ou seja, um aluno matriculado em um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que não se identifica com o curso em que se matriculou não tem o direito, previsto em regulamento, ou algo similar, para se transferir para um outro curso ofertado pelo próprio *Campus*, no qual poderia prosseguir seus estudos sem evadir da instituição, mas em um outro curso que permitiria sua saída com êxito.

Gráfico 7 – Evasão no *Campus Arinos* de acordo com a forma de evasão



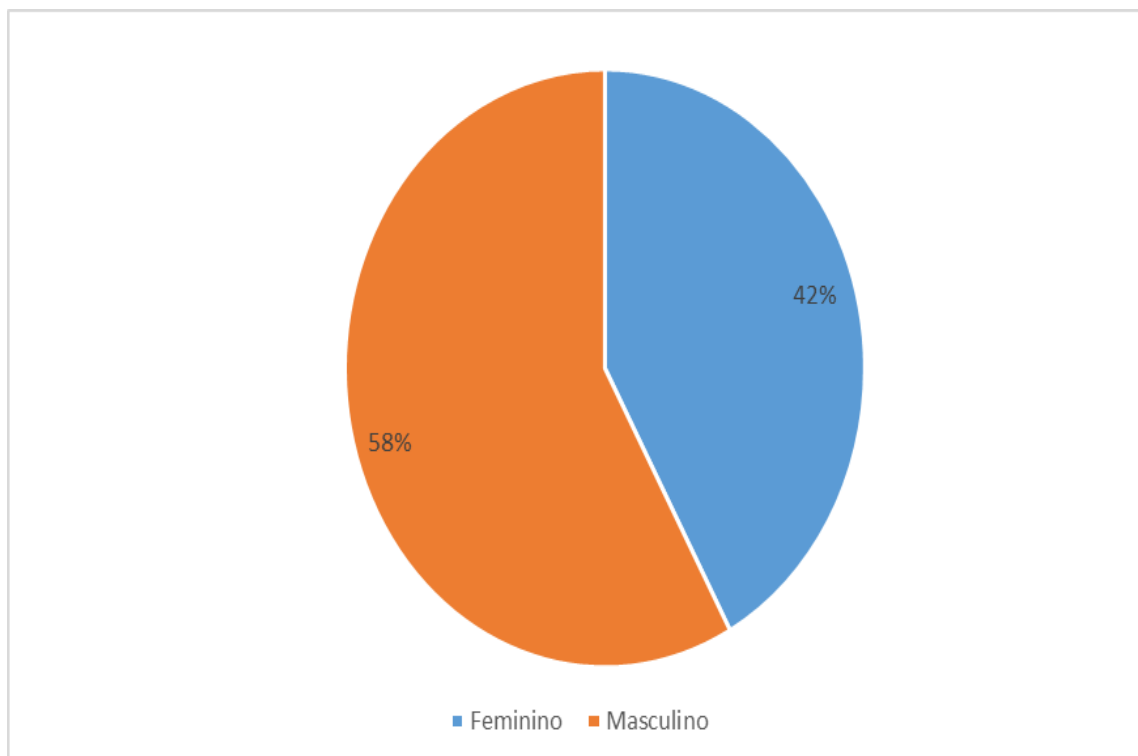
Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

Notamos também que em relação ao sexo, existe uma maior quantidade de alunos do sexo Masculino entre os evadidos, 58% contra 42% de alunos do sexo Feminino. A tendência de uma maior evasão de alunos do sexo Masculino também foi observada nos trabalhos de Johann (2012) com taxas próximas a 90% de evasão de alunos do sexo Masculino. Meira (2015) observou que 80,31% dos alunos evadidos eram do sexo Masculino, ante 19,69% do sexo Feminino. Narciso (2015) não observou diferenças significativas entre a evasão por sexo, concluindo que a evasão não estaria relacionada ao sexo dos alunos.

Há de salientar que tais pesquisas foram desenvolvidas com alunos dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes. E, no caso de Narciso (2015), com alunos dos cursos técnicos concomitante, subsequentes e integrados, mas não faz a distinção de sexo por modalidade de ensino, o que dificulta a comparação com esta pesquisa.

Os dados relativos ao quantitativo de alunos evadidos, por sexo, se encontra ilustrado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Distribuição da evasão por sexo

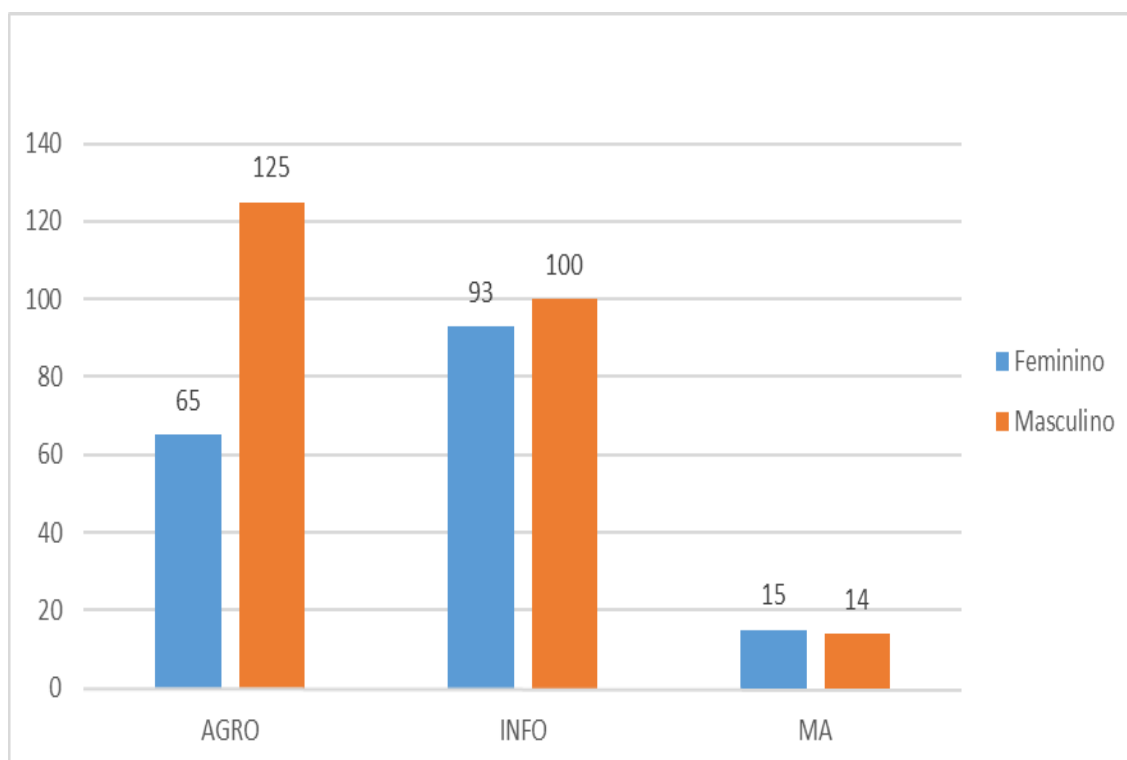


Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

Apesar de uma maior quantidade de alunos do sexo Masculino entre os evadidos, essa diferença não se mostra significativa em todos os cursos. Foi observado que no curso de Agropecuária quase o dobro de evasão escolar se dá por alunos no sexo Masculino 125 (cento

e vinte e cinco) ante 65 (sessenta e cinco) do sexo Feminino. Também no curso de Informática existe uma maior proporção de alunos do sexo Masculino entre os evadidos, 100 (cem) alunos do sexo Masculinos e 93 alunos do sexo Feminino; no curso de Meio Ambiente essa diferença não foi observada, sendo ligeiramente maior 15 (quinze) alunos do sexo Masculino para 14 (quatorze) do sexo Feminino, como pode ser observado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Distribuição da evasão por sexo e curso



Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

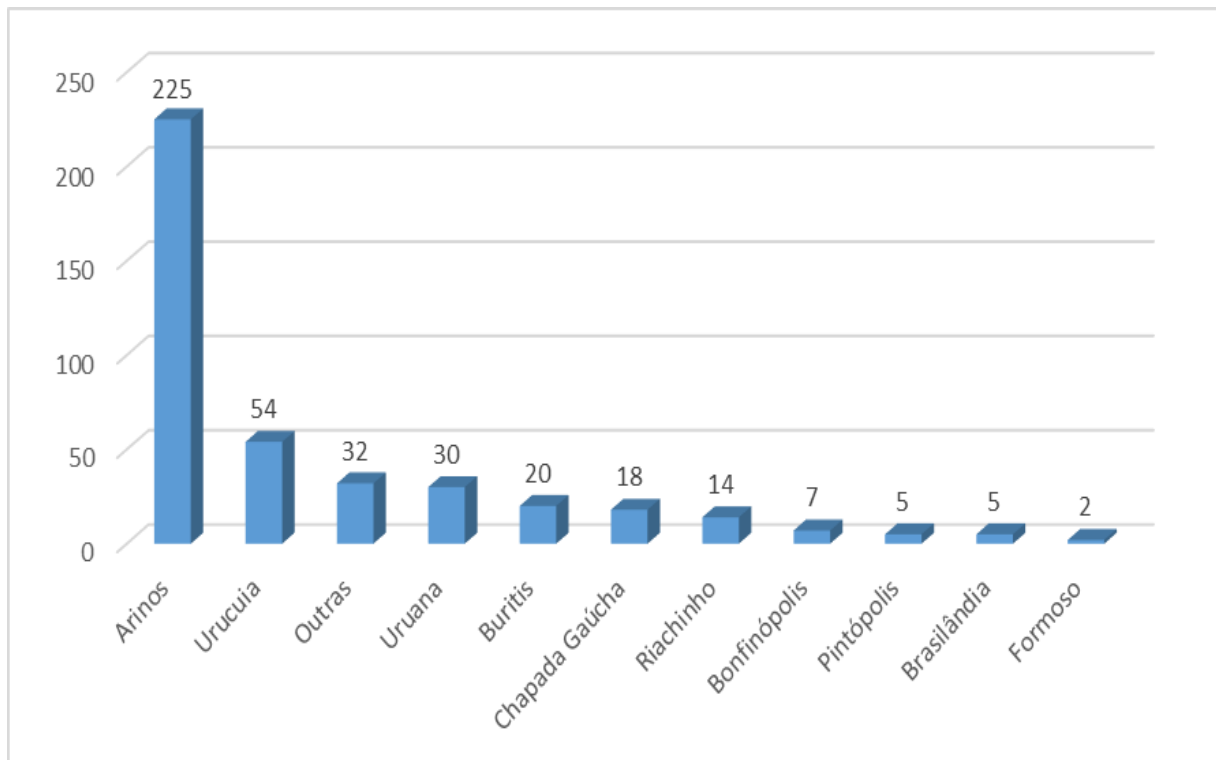
De acordo com a cidade de origem do estudante percebe-se, claramente, que os alunos que mais evadem do *Campus* são alunos da própria cidade de Arinos, seguido de Urucuia, outras cidades (representada por cidades que não fazem parte da zona de abrangência do *Campus Arinos*, como: Brasília, Januária, São Francisco, etc), Uruana, Buritis e Chapada Gaúcha.

Há de se ressaltar que a evasão dos alunos provenientes de Arinos (225 alunos) é mais de 4 (quatro) vezes maior que a evasão dos alunos provenientes de Uruana (54 alunos) segunda cidade com maior número de evadidos. Destacamos também que a evasão dos alunos de Arinos é maior que a soma da evasão de todas as outras cidades (225 alunos de Arinos; 187 alunos das demais localidades).

As pesquisas realizadas por Johann (2012) e Meira (2015) que tratam sobre evasão de cursos técnicos também verificam níveis de evasão maiores entre os alunos que residiam nas cidades onde os *Campi* são instalados. Podemos supor que a quantidade de alunos matriculados oriundos das cidades onde possuem *campus* dos IFs é maior que a de alunos matriculados das demais cidades que fazem parte da zona de abrangência do *Campus*. Isso pode estar relacionado à facilidade de transporte, moradia, alimentação, entre outros fatores.

Os dados relativos à evasão escolar de acordo com a cidade de origem dos estudantes são apresentados no Gráfico 10, abaixo:

Gráfico 10 – Evasão no *Campus* Arinos de acordo com a cidade de origem



Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus* Arinos

De acordo com a raça dos alunos que evadiram do *Campus*, há uma maior concentração nos alunos que se auto declaram “Pardos” (200 alunos), seguidos de alunos “brancos” e “pretos” (67 e 35, respectivamente). A quantidade de alunos que se auto declaram pardos é de 48% de todos os alunos evadidos, enquanto que “brancos” corresponde a 16,3% e “pretos” 8,5%.

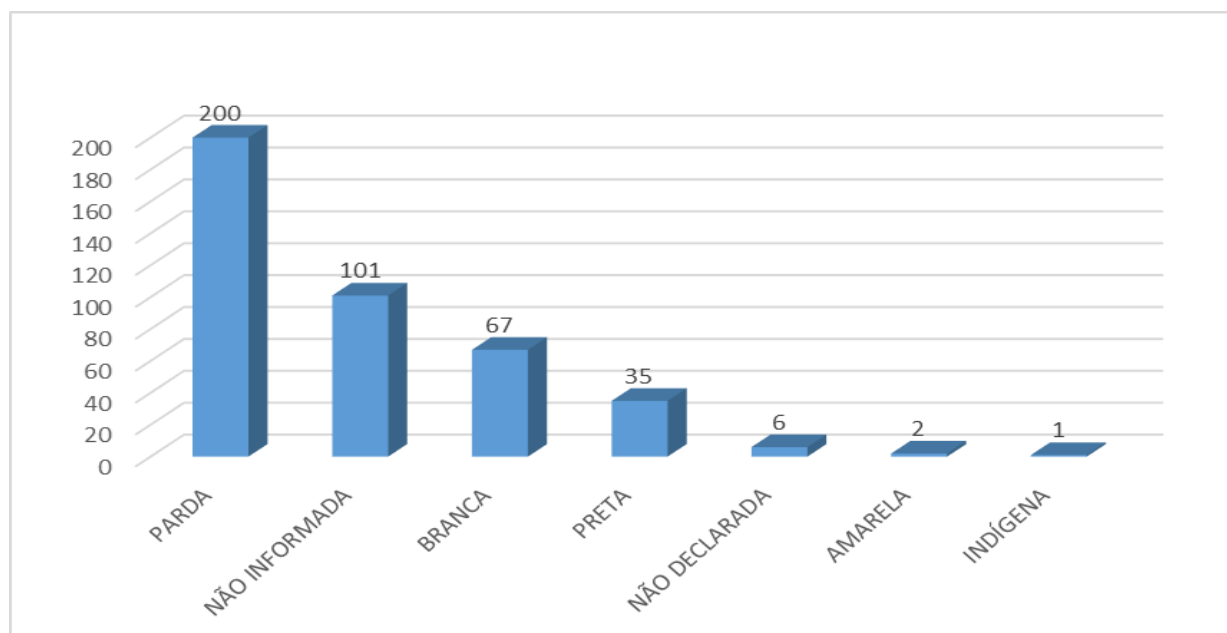
Cabe ressaltar que o alto número de alunos que não informaram (Não Informada) a cor da pele deve-se por não constar nas fichas de matrícula, renovação ou transferência o questionamento sobre qual raça ou cor do aluno. Já os alunos que não declararam a cor da pele

ou raça (Não Declarada), correspondem aos alunos que, mesmo constando nas fichas cadastrais da instituição o questionamento sobre a cor da pele ou raça, não marcaram nenhuma das alternativas presentes nas fichas.

Na pesquisa realizada por Narciso (2015), na cidade de Arinos, foi verificada uma taxa 51% de alunos que se auto declaram pardos, 16% pretos, 28% brancos e 2% indígena. Esses dados são bem próximos do encontrado nesta pesquisa.

Os resultados alcançados pela pesquisa sobre a evasão no *Campus* Arinos de acordo com a raça, são apresentados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Evasão no *Campus* Arinos de acordo com a raça



* “Não Informada”: Quando não existia, na ficha de matrícula ou documento constante na pasta do aluno, informações sobre esta característica.

** “Não Declarada”: Quando, existindo na pasta do aluno algum tipo de documento que solicitava a informação, mas por algum motivo não foi declarada.

Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus* Arinos

Analisando a Evasão sobre o prisma da idade dos alunos evadidos, notamos que a evasão no *Campus* se concentra nos alunos com idade de 15 e 16 anos, correspondendo a 61,9% das evasões. Esses dados se concentram basicamente na idade de ingresso no ensino médio, ressaltando que a taxa de evasão dos alunos dos primeiros anos é significativamente superior às taxas de evasão dos alunos dos segundos e terceiros anos.

Na pesquisa realizada por Johann (2012), analisando os cursos técnicos subsequentes, foi constatado que o perfil da idade dos evadidos dos cursos de Informática e Mecânica era de alunos com idade entre 21 e 30 anos. Tal diferença se dá pela distinção entre

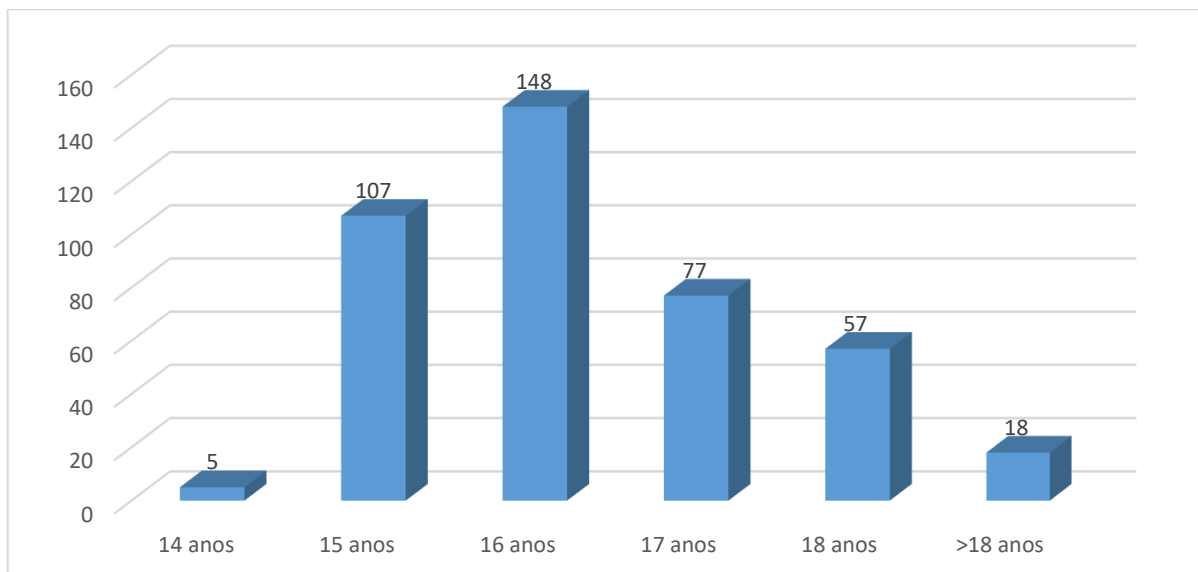
as modalidades de ensino, pois o público de cursos subsequentes é composto por pessoas que já concluíram o ensino médio.

Já na pesquisa de Meira (2015) o maior percentual de evadidos (39,37%) tinham idade entre 17 e 21 anos, seguido por 25,98% de alunos com idade entre 22 e 26 anos. Esses dados também são divergentes em comparação com o encontrado nesta pesquisa. Ressaltamos que tais diferenças se dão pela modalidade distinta de ensino, pois a autora se concentrou em analisar os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio. Nesses cursos, são admitidos alunos que estão cursando o terceiro ano do ensino médio.

Já no estudo de Narciso (2015), a evasão se concentra mais em alunos com idade entre 18 e 21 anos. A autora pesquisou os cursos técnicos subsequentes, concomitantes e integrados, mas não apresentou dados por modalidade de ensino. Podemos constatar que a média de idade no estudo da autora pode ter sido puxado para cima devido a presença de alunos dos cursos subsequentes e concomitantes.

Os dados da evasão de acordo com a idade são representados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Distribuição da evasão no *Campus Arinos* de acordo com a idade



Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

De acordo com a renda familiar *per capita* notamos que, retirando os alunos que não informaram ou não declararam suas rendas, 69,9% dos alunos evadidos possuem renda inferior a R\$ 500,00 Reais.

Levando-se em conta o que preconiza o Decreto 7.234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), quase a totalidade dos alunos evadidos

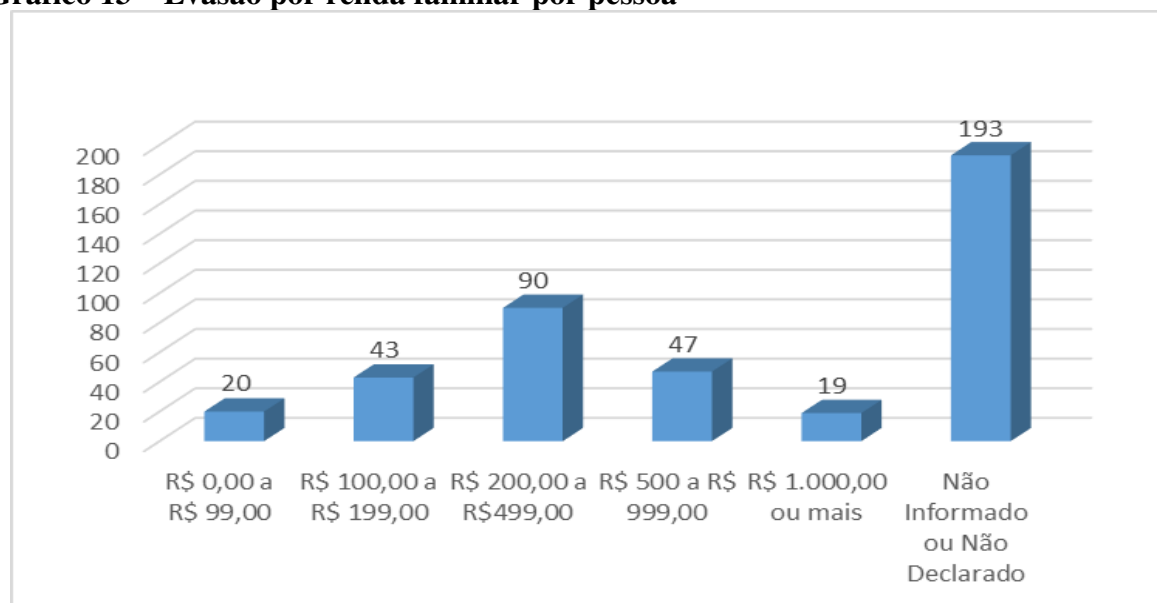
do *Campus Arinos* são de atendimento prioritário do programa, pois possuem renda familiar *per capita* inferior a um salário e meio. Tal informação corrobora nossas referências bibliográficas quando apontam uma alta taxa de abandono nas classes sociais menos favorecidas.

Os estudos de Bourdieu e Passeron (2015) mostram que o insucesso escolar está intimamente ligado a origem social dos estudantes. Alunos de classes sociais mais abastadas tendem a ter maior rendimento escolar e, conseqüentemente, maiores chances de prosseguir nos estudos. Alunos de classes sociais menos favorecidas, ao contrário, tenderiam a não conseguirem alcançar os mais altos níveis de estudo. Para Bourdieu (1966) a escola estaria, assim, trabalhando no sentido de impedir a mobilidade social uma vez que não consegue fazer com que os estudantes de classes sociais inferiores alcancem o sucesso escolar.

(...) tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (...).
A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que que fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 13-14).

O Gráfico 13 ilustra a distribuição da evasão pela renda familiar dos estudantes do *Campus Arinos*.

Gráfico 13 – Evasão por renda familiar por pessoa



Fonte: Dados da Pesquisa Documental Realizada na Secretaria do Ensino Médio do *Campus Arinos*

Diante de todas as informações, podemos observar que o perfil dos alunos que evadem do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é de alunos dos primeiros anos (85,4%), independente do curso, do sexo masculino (58%), de alunos proveniente da cidade de Arinos (54,6%), com idade entre 15 e 16 anos (61,9), da raça parda (48,5%) e que possuem renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, quesito exigido para entrada no Programa Nacional de Assistência Estudantil, o qual visa prevenir o processo de retenção e evasão escolar nas Universidades e IFETs.

4.1 Resultados e discussão relativos às entrevistas aos alunos evadidos

Esta seção é construída tendo como fonte de informações as falas dos alunos evadidos do *Campus* Arinos, selecionados a partir do perfil traçado na sessão anterior. Como forma de preservar a identidade dos alunos que participaram das entrevistas substituímos seus nomes por números de 1 a 6. Desta forma, apresentamos fragmentos das falas e referenciaremos como: Aluno 1, Aluno 2 ... Aluno 6.

O Aluno 1 tem 18 anos, mora com os pais e ingressou em 2016 no curso de Agropecuária, evadindo no mesmo ano. Reside em Arinos e usava o transporte gratuito da cidade para o Campus. Gostava do curso que fazia e gostaria de voltar ao instituto para fazer um curso superior. Seu pai terminou o curso superior e sua mãe finalizou o segundo ano do ensino médio.

O Aluno 2 tem 16 anos, morava com os pais. A mãe formada em Pedagogia e o pai finalizou os estudos no primeiro ano do ensino médio. Gostava muito do curso de Agropecuária que ingressou no ano de 2017, evadindo-se no mesmo ano. Pretendia trabalhar na área, pois sempre gostou de trabalhar com a terra. Utilizava o transporte ofertado pela prefeitura de Arinos para ir ao Campus, por isso não havia custos com transporte. Não guarda ressentimento da época que estudou no IF, porém não voltaria a estudar no *Campus* pois pretende ingressar no curso de medicina, o qual não é ofertado pelo IF.

O Aluno 3 tem 18 anos. Ingressou no curso de Agropecuária no ano de 2016 e morava com os pais na cidade de Arinos. Tanto o pai quanto a mãe não terminaram o Ensino Médio. Gostava de estudar no IF, mas queria mudar de curso. Destaca a importância da área esportiva do IF como sendo um grande atrativo para ter escolhido estudar no Campus. Utilizava o transporte da prefeitura de Arinos para ir ao Campus e não tinha gastos com o transporte. Pretende ser jogador de futebol e ainda pensa em fazer o curso superior de agronomia no Campus Arinos.

O aluno 4 tem 18 anos. Mora em Arinos com os pais. A mãe não terminou o ensino médio e o pai é formado no curso superior de Educação Física. Utilizava o transporte oferecido pela prefeitura e não tinha gastos com transporte para fazer o curso de Informática, que iniciou em 2015. Se sentia pressionado pelos pais a permanecer no Campus Arinos. Hoje, mostra-se arrependido de não ter terminado o curso. Pretende ingressar no curso superior de Administração do *Campus*.

O aluno 5 tem 18 anos, ingressou no curso de Meio Ambiente em 2015. Morava na zona rural da cidade de Arinos e, após o ingresso na instituição foi para a zona urbana morar com a avó. Porém se sentia incomodado em residir com os avós. O pai finalizou o ensino médio e a mãe possui ensino médio incompleto. Como os outros alunos, utilizava o transporte público para ir ao Campus. Pretende voltar ao Campus para fazer o curso superior em Sistema da Informação.

O Aluno 6 dizia ser um sonho estudar no IF. Fazia o curso de Agropecuária, ingressando no Campus em 2016. Tem 18 anos e morava com a mãe que não terminou o Ensino Médio. Não tinha gastos com o transporte. Está sem estudar no momento devido a um quadro de depressão, mas pretende voltar a estudar e concluir o Ensino Médio.

Dentre os principais motivos para a evasão dos alunos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, segundo os alunos entrevistados, está a carga horária dos cursos e o regime de tempo integral. Todos os alunos atribuíram suas saídas a não adaptação ao horário de aulas. Os alunos entrevistados destacam a adaptação à jornada de aulas em dois turnos, além de trabalhos extraclasse, passados pelos professores, como sendo um importante motivo para suas saídas do *Campus*.

Nesse mesmo sentido, o aluno 1 relatou que saía de casa para o *Campus* Arinos por volta das 7:00 horas e retornava para casa por volta das 19:00 horas. Apesar de as aulas acabarem as 16:00 horas, mas devido a trabalhos e afazeres relativos ao curso o aluno permanecia no *Campus* para atividades extras.

As falas dos alunos são apresentadas abaixo.

O que eu não gostava era do horário, né? Tinha que sair de casa cedo e chegar em casa tarde. Muitas vezes acontece, né? Era isso. (ALUNO 3).

E acrescentam mais à frente quando perguntados sobre o que menos gostava no IF:

Ah... só... o horário de aula, de manhã e de tarde. (ALUNO 3).

Os demais alunos também relatam suas experiências sobre a carga horária dos cursos.

É porque é muito puxado, né?! É... você estudar o dia inteiro, eu acho que fica bem puxado. Porque são muitas matérias que você tem que estudar tudo junto e, quando chega em casa você ainda tem muita coisa pra estudar, tem um turbilhão de coisa pra fazer. [...] ah... atividade, é... tarefa, dever de casa, trabalhos [...] Isso é o que mais me cansou... que eu menos gostava. (ALUNO 2).

O que eu menos gostava? Eu acho que era só a carga horária, que eu achava pesada pra mim.

Era, E... e... num... o que eu achava complicado mesmo era as atividades fora da escola. Fazer trabalho, essas coisas. (ALUNO 5).

Aula... sei lá. O horário lá é muito puxado, né? Ter que estudar o dia todo. E é muito coisa pra fazer. Tinha vez... tinha dias que muitos dos professores resolvia passar trabalho, então você chegava em casa com quatro, cinco trabalhos pra entregar dois dias depois, um dia depois. (ALUNO 6).

Nas pesquisas de Johann (2012); Meira (2015); Narciso (2015) não foram indicados como motivos para a evasão a excessiva carga horária dos cursos técnicos. Vale salientar que as pesquisas acima se concentraram nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, os quais possuem cargas horárias bem menores que os cursos técnicos integrados ao ensino médio, que, além da carga horária dos cursos técnicos, conta também com a carga horária das disciplinas propedêuticas. Ressalva se faz ao estudo de Narciso (2015) que pesquisou também os cursos técnicos integrados, no entanto não identificou a alta carga horária dos cursos como um dos motivos para a evasão escolar, mas ressalta:

Um agravante que incide consideravelmente neste fator é que **os cursos profissionalizantes técnicos de nível médio são especializados e com a grade curricular e carga horária bem extensas**, com duração entre 2 a 4 anos, requisitando do aluno uma base escolar bem sólida, principalmente nas disciplinas de português e matemática, para que possa desenvolver satisfatoriamente as competências e habilidades desejáveis nas disciplinas técnicas. (NARCISO, 2015, p. 92, grifo nosso).

As longas cargas horárias e extensiva jornada de aulas diárias podem contribuir, inclusive, para a desmotivação do aluno frente aos estudos. O cansaço e a não adaptação aos horários escolares contribuem para que os alunos faltem às aulas. Este é outro fator que explicaria o baixo rendimento dos alunos em seus cursos. Quando perguntados se costumavam faltar as aulas, os alunos responderam:

Um pouco. Porque nos primeiros meses... como era de manhã e de tarde (as aulas), até eu acostumar foi difícil. Porque era muito diferente do que eu vivia no estadual. (ALUNO 3).

Sim. Faltava muito. [...] Eu acho que pela preguiça e cansaço. Eu acho que foi isso um dos fatores que também... que me levaram a reprovar, né?! Me levaram a reprovação. Eu sempre faltei muito, sempre fui muito de faltar. (ALUNO 2).

O IFNMG vem trabalhando no sentido da reestruturação coletiva da organização curricular dos cursos técnicos, em especial aos cursos técnicos integrados ao ensino médio. As ações do Projeto de Unificação de Cursos – PROUNIC, respeitando as características regionais presentes em todas as regiões onde atua, procurou unificar uma base de 70% do currículo dos cursos técnicos, reservando 30% do currículo destinado às peculiaridades regionais. Mais que a unificação dos currículos, o programa buscou por possibilidades de integração e/ou remanejamento de conteúdos com o intuito de subsidiar a criação das ementas das disciplinas de formação propedêutica, além de proposições de definição de cargas horárias mínimas semanais para cada disciplina dos cursos técnicos (IFNMG, s/d).

A elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos do IFNMG também passa por uma reestruturação. Na elaboração dos Projetos de Cursos do *Campus* Diamantina, em 2018, constam cargas horárias de 3280 horas para os cursos técnicos integrados em informática e no curso técnico integrado em meio ambiente. Enquanto os cursos do *Campus* Arinos apresentam carga horária de 3566:40 horas para o curso de informática e 3500 horas para o curso de meio ambiente, além de 3833:20 horas para o curso de agropecuária.

Reuniões pedagógicas realizadas internamente no *Campus* Arinos e, também, com membros representantes da reitoria do IFNMG reforçam a necessidade de adaptar os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com olhar especial a carga horária dos cursos para que se chegue a uma carga horária próxima a 3200 horas.

Somado a dificuldade de adaptação à jornada de aulas, o receio pela reprovação também é um dos sérios motivos para os alunos saírem precocemente do *Campus* Arinos, como relata o aluno entrevistado:

Então, isso também foi o que me levou a não continuar lá. Porque... perder o ano já é muito complicado. Você ter que voltar toda aquela matéria que estudou. E... não no mesmo ano eu pensava em reprovar. Eu podia até passar no primeiro ano, mas eu já pensava nos dois outros anos pra frente. Que no caso tem o segundo e o terceiro ano. Eu não sabia se... se o meu desempenho ia ser bom dali pra frente. Então por isso que eu decidi. Foi um dos fatores que me levou a sair também. (ALUNO 2).

O aluno 1 relatou que muitas pessoas o incentivaram a estudar no *Campus* Arinos, destacando os benefícios da estrutura da escola, qualidade dos professores, entre outros. Porém, após a entrada, o aluno se desiludiu:

Eu pensei que era mais... tipo... mais fácil. Aí foi bem puxado”. [...] umas matérias que eu não conseguia. [...] Matemática e Física. [...] É... os cálculos. (ALUNO 1).

O aluno 5, também relata problemas quanto ao desempenho nas disciplinas. Afirma na entrevista que tinha medo de não ser aprovado e perder o ano.

(...) assim... eu também... eu tava vendo que minhas nota não tava lá essas coisa. Que eu não ia passar não, né?! Eu até podia ter me dedicado mais assim... só que eu falei: eu pensei assim... eu vou sair porque eu ficar aqui eu vou reprovar e eu num quero perder um ano com uma coisa que não me interessa, que eu não pretendo trabalhar na área um dia. (ALUNO 5).

Já o aluno 4, quando perguntado sobre como era seu desempenho nas provas e trabalhos, respondeu:

Nossa, muito ruim (risos). Eu estudava bastante e tirava nota muito ruim”. [...] então... em todas (matérias) não, mas a maioria, sim. (ALUNO 4).

Uma das razões que pode explicar o baixo rendimento dos alunos pode ser a falta de hábito de estudos. Tal fator pode explicar as notas abaixo da média e a dificuldade para a aprovação, já que os alunos afirmam que não possuía o hábito de estudar antecipadamente para as avaliações:

Então, nas provas que eu estudava, que eu me esforçava mais pra fazer aquela prova, o desempenho sempre era bom. Que eu prestava atenção na aula do professor. Agora já nas provas que eu não estudei, que eu... que eu... não prestei atenção na aula, o desempenho foi muito ruim, foi fraquíssimo. (ALUNO 2).

Apesar do Aluno 4 ter declarado que “estudava bastante”, este se contradiz nas perguntas seguintes. Quando perguntado se mesmo estudando, como ele dizia, ainda assim ele não tirava notas boas, o aluno afirmou que não estudava porque não era o curso que ele queria fazer. Mais a frente volta a afirmar que fazia os trabalhos passados pelos professores, mas que não tinha o hábito de estudar fora do *Campus*. O que fez com que ele repetisse o primeiro ano do ensino médio em outra escola de Arinos.

Muitos são os motivos que podem levar o aluno ao fracasso escolar. A própria não adaptação a jornada de aulas no *Campus*, a falta de hábitos de estudos, as faltas às aulas, problemas familiares, de saúde e, também, como enfatiza Bourdieu em seus estudos, o Capital Cultural internalizado pelos sujeitos pode ser fator desmotivador e desencadear no abandono escolar.

Nogueira e Nogueira (2017) afirmam que o sucesso escolar está atrelado ao capital cultural internalizado pelos indivíduos e que as escolas, mesmo que de maneira inconsciente, cobrariam dos alunos comportamentos e conhecimentos que somente aqueles “socializados na cultura dominante poderiam apresentar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017 p. 37). Isso nos remete a ideia de violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu, onde uma pessoa, ou grupo de pessoas, tentam impor sua cultura como a única existente ou como verdade absoluta. Restando aos outros membros da sociedade se adaptarem e se apropriarem dessa cultura tida como superior.

Sobre o fracasso escolar, Bourdieu (1979) alerta que o capital cultural de cada indivíduo, transmitido de forma inconsciente e dissimulada pelos laços familiares, determina as chances, claras e reais, de um indivíduo ter sucesso ou fracasso nos estudos. Esse capital está relacionado às condições financeiras e sociais de cada família e é transmitido a seus membros de forma natural e invisível. Quanto maior o capital cultural herdado e adquirido pelos sujeitos, maiores são as chances de sucesso escolar.

Para Meira (2015), a evasão pode, sim, está vinculada ao desempenho do estudante nas avaliações realizadas no decorrer do curso. E o desempenho abaixo do esperado é constante em vários cursos e em muitas instituições, mas que esse problema não deve recair somente no aluno, pois as instituições educacionais devem agir, sempre que necessário, para entender, intervir e resolver os problemas relativos a dificuldade de aprendizagem ou falhas em seu processo de ensino.

Este motivador é relacionado por vários autores brasileiros ao contexto de fracasso escolar, sendo caracterizado por situações de permanência desqualificada na escola, reprovação e repetência. Pode ser o resultado de fatores psicológicos, referentes aos aspectos cognitivos e psicoemocionais do próprio aluno, e/ou institucionais, decorrentes dos métodos de ensino utilizados pela escola, desdobrando-se na falta de autoestima por parte do aluno devido a sua incapacidade para assimilar o que é ensinado. O fato é que esse déficit de aprendizagem compromete o avanço do estudante, contribuindo para sua reprovação, retenção e consequente evasão. (MEIRA, 2015, p. 96)

Narciso (2015), ao analisar os motivos de falta às aulas dos alunos dos cursos técnicos percebeu que entre os alunos evadidos o maior motivo de faltar as aulas eram “notas baixas” e “problemas com a instituição”. Concluiu-se, então, que o motivo de faltas às aulas dos alunos evadidos está condicionado a razões intraescolares e que a desmotivação por não conseguirem aprovação nas matérias poderia, de alguma forma, está afastando, pouco a pouco, esses alunos de seus cursos, consequentemente gerando o abandono escolar.

Dentre as “Causas Prioritárias da Evasão” citadas, “Desmotivação ou falta de interesse do aluno” e “Conhecimento limitado ou base deficitária dos componentes curriculares do ensino básico” estavam presentes nas respostas de todos os segmentos. Sendo que, possivelmente, a falta de domínio dos componentes curriculares por parte do aluno, desencadeia todo um processo que começa com a desmotivação ou falta de interesse, passando pela reprovação e culminando na evasão do curso técnico. (NARCISO, 2015, p. 92).

Outro fato desmotivador e que leva a evasão escolar foi observado na fala do Aluno 5. A “não identificação com o curso escolhido”. O aluno ingressou no curso de Meio Ambiente, mas gostaria de cursar Informática. Perguntado se lhe fosse permitido mudar de curso, concluiria o curso de informática, o Aluno 5 respondeu que sim e acrescentou no decorrer da entrevista:

Na verdade, nem gostar e nem num gostava. Assim... eu... eu até que gostava, só que não era aquela área que eu queria pra minha vida. [...] Eu fiquei feliz quando consegui passar, né?! Eu falei, eu vou formar, aí no decorrer do curso, assim... nos primeiros mês, eu falei que... Ah... eu não me identifiquei com o curso, sabe?! Eu falei: um. Eu vou sair. [...] eu... assim... desde pequeno eu sempre curti eletrônica, rádio, TV essas coisas assim, arrumar celular. [...] o de informática quando eu fui fazer, a inscrição já estava cheio. (ALUNO 5)

Os alunos entrevistados afirmaram que se pudessem mudar de curso, talvez continuariam no *Campus*. Foi o que respondeu o Aluno 3. Quando perguntado se continuaria seus estudos no *Campus* em outro curso, o aluno 3 respondeu que “Sim”, e que apesar de ter escolhido fazer Agropecuária, gostaria de haver a possibilidade de mudar para o curso de Meio Ambiente.

Também o Aluno 4, que fazia informática afirmou que começou a fazer o curso e percebeu que não era o que ele esperava, que “era muito difícil para ele”. Queria mudar para o curso de Meio Ambiente, mas essa situação não era permitida pelo *Campus*.

Johann (2012) analisando os motivos da evasão escolar no *Campus* Passo Fundo, também identificou como umas das causas a não identificação com o curso escolhido. Depois de começar o curso os alunos percebem que não era o esperado por eles. Essa situação agiria como algo desmotivador, podendo levar o aluno a desistir de estudar na instituição.

O Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (PPE) prevê ações a serem realizadas para enfrentar a evasão da instituição pelo motivo de não identificação com o curso escolhido. De acordo com o documento a “falta de conhecimento e desmotivação com o curso e com as disciplinas técnicas” é um dos motivos individuais que podem levar os alunos a evadirem (IFNMG, 2018, p. 16).

Como resposta, o IFNMG prevê ações como: “melhorar a divulgação dos cursos técnicos; produção de vídeos, divulgação de conteúdos do curso e do perfil profissional; existência de aula prévia, a todos os alunos que foram aprovados no processo seletivo, com vistas ao maior conhecimento do curso; institucionalizar o projeto ‘IF de Portas Abertas’ como alternativa de trazer a comunidade para conhecer a instituição; atualizar constantemente as informações do site institucional relativas ao curso” (IFNMG, 2018, p. 16).

Outro fator motivador da evasão levantado pelos alunos entrevistados foi o *bullying* e a discriminação sexual.

Quando perguntado ao Aluno 4 o que ele não gostava no IF, esse respondeu, constrangido, que preferia não responder à pergunta: “Prefiro pular essa parte. [...] é muito forte para falar”. A entrevista transcorreu normalmente. Após perceber que o aluno recebia melhor as perguntas e se sentia mais à vontade para respondê-las, a questão foi retomada. O aluno 4 fez, então, as seguintes declarações:

É... eu sofri muito, entendeu? Por conta de certas pessoas e tal... que nunca aceita os novatos lá, entendeu? E por ser diferente, a gente acaba sofrendo. [...] (pausa) é... porque... eu sou gay, lá eles viam essa diferença nisso e tals. (ALUNO 4).

O aluno relata que comportamentos preconceituosos e constrangedores também eram frequentes com outros alunos, inclusive com alunos com deficiências físicas. Todos esses fatos contribuíram, decisivamente, para a não adaptação ao curso e posterior abandono.

Já com o Aluno 6, ocorreu problemas de relacionamento com alunos de sua classe. O aluno relata problemas de relacionamento com outros alunos de sua turma, o que pode ter contribuído para sua saída do *Campus*.

(...) só com os alunos que eu não dava muito bem.
Eu até... até mudei de sala.
Por causa de uma pessoa lá que eu nem prefiro tocar o nome. Ele nunca gostou de mim, isso já bem antes do instituto. Então ele fazia muita fofoca, inventava as coisas pras pessoas se afastarem de mim. (ALUNO 6)

O estudo de Narciso (2015) identificou que 100% dos alunos evadidos do *Campus Arinos* nunca praticaram *bullying*. Mas que 17% dos alunos evadidos já sofreram *bullying* no *Campus*. Entre os alunos que concluíram os cursos técnicos 24% declararam já ter sofrido *bullying* e 19% declararam ter praticado.

Contra ações de *bullying* o IFNMG, através do PPE, prevê como estratégia um “maior acompanhamento do psicólogo junto às ações que visam combater o *Bullying*, a

depressão e a auto sabotagem”. Como ação a ser adotada está a ampliação no número dos profissionais da área de psicologia de acordo com as demandas advindas dos *Campi* (IFNMG, 2018, p. 14).

Ademais o Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFNMG objetiva “oferecer acompanhamento social, apoio psicológico, pedagógico, e demais atendimentos especializados, de forma humanizada aos discentes” (IFNMG, 2017, p. 5). Conta com o Programa de Apoio Psicológico que tem o objetivo de:

Promover o bem-estar biopsicossocial dos estudantes e a preservação da saúde mental, por meio de ações de natureza preventiva e interventiva, que respeitem a ética e os direitos humanos e priorizem a multidisciplinaridade, além do acompanhamento dos discentes e realização de encaminhamentos quando necessário, aos demais Programas da Assistência Estudantil do IFNMG, bem como para outras políticas públicas municipais/estaduais/federais. (IFNMG, 2017, p. 9).

E também o Programa de Educação para Diversidade com o intuito de “aprofundar as discussões sobre equidade na instituição, garantindo espaços de reflexão sobre diversidade de etnia, gênero, religião, orientação sexual”, com vistas a “contribuir no processo de estímulo à permanência nos estudos pelos estudantes, sem perder de vista a perspectiva da discussão sobre direitos e cidadania, destacando a necessidade de desnudar práticas discriminatórias, oriundas da falta de debates e informações” (IFNMG, 2017, p. 8).

O *Campus Arinos* conta com um grupo de profissionais capacitados para trabalhar no combate à prática de *bullying* e outros comportamentos que podem comprometer a saúde biopsicossocial de seus alunos. Destaca-se a equipe do departamento de assistência social composta pelos assistentes de alunos, assistente social, psicólogo, pedagogo, odontólogo, médico, entre outros profissionais capazes e habilitados para atuarem de forma preventiva e interventiva em assuntos como o *bullying*.

Por fim, entre os motivos da evasão levantados pelos alunos, “problemas de saúde” foi relatado por um aluno. O aluno 6 afirma que um dos motivos para sua saída do *Campus* foi um quadro de depressão para o qual ainda realiza tratamento.

O trecho da entrevista com o Aluno 6 é apresentado a seguir:

Foi mais por causa da depressão mesmo. Eu num tava mais querendo sair de casa. Não tinha mais vontade de... nenhuma... de estudar, de... nem mesmo sair de casa. Passei um bom período só dentro de casa. (ALUNO 6).

Igualmente aos motivos que levam a evasão escolar, destacamos, também, que diferentemente de outras pesquisas na área da evasão escolar no ensino técnico foi constatado que os alunos entrevistados não abandonam os cursos por motivos de trabalho.

Os alunos entrevistados afirmaram que não trabalhavam enquanto estudavam no *Campus*. Quando perguntados se precisavam trabalhar todos os 6 alunos pesquisados responderam que “não”. Ainda mais, que suas saídas não tiveram relação com trabalho, nem ao menos com questões financeiras da família.

A renda familiar *per capita* dos alunos entrevistados nesta pesquisa é inferior a um salário e meio. Esses alunos são prioritários quanto ao atendimento no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Decreto 7.234/2010). Tal decreto visa possibilitar a permanência de alunos oriundos de escolas públicas e com baixa renda nos cursos superiores das Universidades Federais e também de alunos matriculados em cursos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, agindo preventivamente no combate no processo de retenção e evasão escolar (BRASIL, 2010).

Como ações do IFNMG – *Campus Arinos*, para diminuir os gastos dos alunos e de suas famílias para com a educação, foi formalizada uma parceria com a Prefeitura Municipal de Arinos e o INFMG. Desta forma, o transporte é realizado de forma gratuita e, segundo os alunos entrevistados, de forma satisfatória.

Outra ação nesse sentido foi a construção e estruturação do restaurante estudantil, compreendida entre as ações do Programa de Segurança Alimentar do IFNMG. As refeições recebem a supervisão da nutricionista do *Campus Arinos* de forma a garantir refeições balanceadas, de qualidade e de baixo custo ou gratuita para os alunos, com o objetivo de fortalecer a política de permanência do educando e contribuir na sua formação (IFNMG, 2017).

A condição financeira e a necessidade precoce de entrar no mercado de trabalho para ajudar no orçamento familiar poderia ser fator influenciador sobre a permanência do aluno na escola. Diante do exposto, foi perguntado para os alunos se eles trabalhavam ou precisavam trabalhar enquanto estudavam no *Campus*.

As respostas dos 6 alunos entrevistados foram negativas. Não trabalhavam, nem precisavam trabalhar, como segue.

Não. Minha família sempre foi bem estruturada financeiramente. (ALUNO 2).

Não, nunca precisei trabalhar, não. (ALUNO 4).

Não, trabalhava não. (ALUNO 5).

As pesquisas de Johann (2012); Meira (2015); e Narciso (2015) dão destaque a dificuldade de conciliar trabalho com os estudos ou até mesmo às dificuldades financeiras e a necessidade de entrada no mercado de trabalho como principais responsáveis pelo abandono escolar. Vale salientar que no caso dos trabalhos citados a pesquisa ocorreu com alunos de cursos subsequentes e concomitantes, caso que os alunos já terminaram o ensino médio ou estão cursando o último ano do ensino médio. Nesses casos, os alunos evadidos tinham médias de idade bem superiores aos alunos objeto desta pesquisa. Fato que pode ter pressionado os alunos a ingressassem no mercado de trabalho e abandonarem seus estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de acesso ao ensino profissionalizante de nível médio vêm sendo ampliadas no Brasil. Especificamente após o ano de 2004 com a permissão de integração entre o ensino técnico ao ensino médio e no ano de 2005 com a primeira fase da expansão da Rede Federal e início do processo de construção e instalação de mais de 500 novas unidades de ensino técnico e tecnológico nas diversas regiões do país.

Apenas o aumento no acesso não garante, no entanto, aos estudantes, principalmente àqueles de baixa renda, já há muito tempo excluídos do sistema de ensino, o tão sonhado êxito escolar, o preparo para o ingresso no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

O diagnóstico da evasão escolar é o primeiro passo para que se possa delinear estratégias para o seu controle/combate. De posse do número de evadidos e, mais que isso, de como ocorre sua distribuição em panorama regional, etário, por série, renda familiar possibilitar-se-á às instituições de ensino, e, em especial, ao IFNMG – *Campus Arinos*, traçar ações pontuais para superação de um dos problemas mais latentes da educação nacional que é a saída precoce dos estudantes de seus cursos.

Como resultado da pesquisa, o perfil dos discentes evadidos do *Campus Arinos* é de alunos dos primeiros anos (85,4%), independente do curso escolhido, do sexo masculino (58%), de alunos provenientes da cidade de Arinos (54,6%), com idade entre 15 e 16 anos (61,9%), da raça parda (48,5%), que buscam a transferência para outras instituições de ensino (78,9%) e que possuem renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio.

Diante do perfil dos evadidos, parece ser prudente o delineamento de estratégias específicas para o controle da evasão especialmente aos alunos das primeiras séries do ensino médio com ações voltadas à adaptação dos alunos às jornadas de estudo típicas dos cursos técnicos integrados, bem como se pensar em um período de estudos de nivelamento dos alunos visando à superação da evasão motivada pelo receio de reprovação.

O alto percentual (78,9%) de alunos que buscam a transferência para outras instituições de ensino mostram que os alunos não evadem do sistema de ensino, mas sim, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e buscam, posteriormente, outra instituição de ensino para prosseguir em sua formação educacional. Isso pode ser um sinal de que o *Campus Arinos* não está conectado às demandas socioeconômicas e peculiaridades regionais no qual está inserido. E, desta forma, se distanciando da finalidade de garantir a

formação e qualificação profissional aos cidadãos com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Nos estudos de Pierre Bourdieu, os quais embasam teoricamente esta dissertação, fica clara a relação entre a origem social e capital cultural com as chances de êxito escolar. Pelo exposto, fica claro que o IFNMG não está conseguindo atender às demandas e expectativas do público que o frequenta. Sua localização, em uma das áreas mais pobres do país, as demandas sociais e culturais e as peculiaridades regionais devem ser levadas em consideração para a tomada de decisões sobre a adequação dos cursos, currículos e infraestrutura. E, de mesma forma, repensar o processo de ensino aprendizagem e as formas de avaliação mais adequadas a esse público tão peculiar, com vistas a seu desenvolvimento.

Como motivos desencadeadores da evasão escolar no *Campus Arinos* destacam-se a não adaptação à jornada de aulas, dificuldade de aprendizagem/aprovação, não identificação com o curso escolhido e impossibilidade de mudança de curso, *bullying* e discriminação sexual.

A evasão, baseada em dados da pesquisa, é um fenômeno complexo e de causas variadas. Conhecer os alunos e dar-lhes voz podem ser valiosos aliados no combate à evasão escolar. O processo de evasão não se dá por um motivo isolado. Pelo contrário, é desencadeado pela interação e soma de fatores desmotivadores e dificultadores para a permanência dos alunos. Reconhecê-los, precocemente, através do diálogo com os alunos, poderá contribuir decisivamente para a permanência e êxito dos estudantes.

Esforçar para que se chegue a uma carga horária de cursos mais enxuta, próxima a 3200 horas, que já é uma realidade em algumas unidades do IFNMG, além de uma criteriosa avaliação do processo de ensino aprendizagem e ações com vista a diminuição da retenção/reprovação são tarefas urgentes a serem enfrentadas.

Apesar da questão financeira não ter sido evidenciada como motivo para a saída precoce do aluno residente em Arinos de seus cursos, a realidade dos demais evadidos, principalmente, daqueles não residentes na cidade sede do *Campus*, deverá ser objeto de estudos futuros para que se possa ter uma visão mais precisa dos causadores do abandono escolar desse público.

O Regulamento da Política de Assistência Estudantil, através dos programas propostos, vem no encontro do que se espera para se assistir os alunos e garantir-lhes o êxito. O Plano de Permanência e Êxito do IFNMG é um importante instrumento no combate à evasão e vem sendo implementado por meio das estratégias propostas, metas e prazos. As diretrizes do Prounic, apesar de suspenso, e a atuação da Pró-Reitoria de Ensino, por meio de reuniões com os servidores dos *Campi*, geraram um repensar nos conteúdos e currículos dos cursos técnicos

integrados ao ensino médio, provocando mudanças de concepções e adequações em diversos projetos pedagógicos de cursos, em especial, aos novos cursos criados pelo IFNMG. Faz-se necessário, porém, a intensificação nos esforços de toda a comunidade escolar com vistas à superação das dificuldades e entraves que impedem, parcialmente ou integralmente, que esses e outros mecanismos possam ser colocados em prática.

Nota-se um esforço governamental, em especial, àqueles tomados pelo IFNMG, para a garantia do acesso, permanência e êxitos dos estudantes em seus cursos. Mas, apesar de todos os esforços empreendidos, esses se mostram insuficientes para superar todo o descaso e negligência a que são submetidas às famílias trabalhadoras, especialmente, as provenientes de regiões pobres, até então esquecidas pelo poder público, no tocante a educação de qualidade e a formação profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORJA, Izabel Maria França de Souza; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Evasão Escolar: desigualdade e exclusão social. **Revista Liberato**, v. 15, n. 23, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afranio. **Escritos de Educação**. 16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnla/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 7.234**, de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 07 de março de 2018

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2016: Notas Estatísticas**. Brasília, fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Surgimento das escolas técnicas**. Portal Brasil, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892, de 29/12/2008**. Institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e

tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 22 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal**. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/Setec nº 001/2007**. Brasília, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/Setec nº 002/2007**. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_002.pdf Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº506/2013** – Plenária, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: março, 2013.

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Lycinia Maria. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares. **Cadernos Temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Relatório de pesquisa: a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil. Belo Horizonte: **Observatório da Juventude**, 2013.

DINIZ, C.S. **Evasão escolar no Ensino Médio: causas intraescolares na visão do alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local). Diretoria de Educação Continuada e Pesquisa. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2015.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/arinos/panorama>. Acesso em: 07 de janeiro de 2017.

IFNMG, INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Montes Claros 2009.

IFNMG, INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Montes Claros 2013.

IFNMG, INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Conheça o IFNMG**. Montes Claros, 2017. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/ifnmg/conheca>. Acesso em: 27 de março de 2019.

IFNMG, INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Diretrizes do processo de unificação de cursos – PROUNIC, para cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Montes Claros, s.d. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/regulamentos-ensino>. Acesso em: 08 de abril de 2019

IFNMG, INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do curso de Produção de Grãos**. Arinos, 2016.

IFNMG, INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Norte De Minas Gerais** Arinos, 2018.

IFNMG, INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento da política de assistência estudantil do IFNMG**. Montes Claros, 2017. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/assistencia-estudantil-arinos/apresentacao>. Acesso em 05 de março de 2019.

JOHANN, Cristiane Cabral et al. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**: um estudo de caso no *Campus* Passo Fundo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2009.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Maceió, Alagoas: Edufal, 2013.

- KRAWCZYK, Nora. Uma rodada de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MARCONATO, L. J. **Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotecnica Federal de Rio do Sul-SC**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- MEIRA, Cristiane Araujo. **A Evasão Escolar no Ensino Técnico Profissionalizante**: um estudo de caso no *Campus* Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Reforma Capanema**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 23 de set. 2018.
- MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MORAIS, Juliana Lopes Lelis; MORAIS, Eduardo Henrique Modesto. A implantação do IFNMG no município de Arinos (MG): a construção de uma “nova” paisagem urbana. **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**. São Luiz, 2016.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.
- NARCISO, Luciana Gusmão de Souza et al. **Análise da evasão nos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-Campus Arinos**: exclusão da escola ou exclusão na escola?. Dissertação (Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.
- NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 4 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PACHECO, Eliezer Moreira; SILVA, Caetana Juracy Rezende. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O Trancamento de Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Ver. Bras. Estudos Pedag.**, v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 20, 60-154, mai.jun.jul.agos. 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos Investigativos II**: outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes da educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

TEIXEIRA, Inês. Uma Carta, Um Convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância (coord.). **Indicadores da qualidade do Ensino Médio**. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

VALADARES, Napoleão. **História de Arinos**. Brasília: André Quicé, 2015.