

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

LEE ELVIS SIQUEIRA DE OLIVEIRA

**EVASÃO NOS CURSOS SUBSEQUENTES DO IF-SC
CAMPUS CRICIÚMA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial de obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato

**CRICIÚMA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

O48e Oliveira, Lee Elvis Siqueira de.
Evasão nos cursos subsequentes do IF-SC Campus Criciúma / Lee Elvis Siqueira de Oliveira ; orientador : Gildo Volpato. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.
141 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

1. Evasão escolar. 2. Violência simbólica. 3. Fracasso escolar. 4. Ensino técnico – Criciúma (SC). I. Título.

CDD. 22. ed. 371.2913

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

LEE ELVIS SIQUEIRA DE OLIVEIRA

**“EVASÃO NOS CURSOS SUBSEQUENTES DO IFSC CAMPUS
CRICIÚMA”**

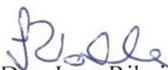
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Orientador - UNESC)



Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle
(Membro - UFSC)



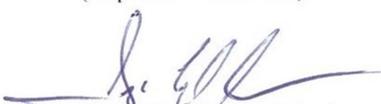
Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Membro - UNESC)



Prof. Dr. André Cechinel
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Lee Elvis Siqueira de Oliveira
Mestrando

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas do IF-SC, pelo apoio.

Aos estudantes, por suas participações.

Ao meu orientador, por sua dedicação.

Aos meus familiares e ao amigo Jonata Ribeiro, que me incentivaram a entrar no mundo da educação.

RESUMO

A evasão escolar tem apresentado, ao longo dos anos, números alarmantes nas instituições de ensino do país. Nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) os altos índices de evasão tem chamado atenção. Além do desperdício de recursos públicos, a Instituição não está atendendo totalmente seu principal objetivo, que é de elevar o grau de escolaridade da população, demonstrando que são necessárias ações para reverter esse quadro. Neste sentido, este estudo teve como objetivo compreender os motivos que levam os estudantes a se evadirem dos cursos técnicos subsequentes do IF-SC – Campus Criciúma. Como objetivos específicos, foi proposto analisar o perfil socioeconômico dos estudantes evadidos e o perfil dos estudantes que permaneceram; identificar os diferentes motivos que levam os estudantes à evasão e que não constam no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e apresentar elementos para a instituição e servidores repensarem as potencialidades de mudança em suas práticas. A partir de revisão bibliográfica sobre questões relacionadas ao fracasso, evasão escolar e violência simbólica, buscou-se compreender o fenômeno da evasão escolar no contexto do IF-SC. Para isto, utilizaram-se os conceitos de Maria Helena Souza Patto e Pierre Bourdieu. Esta é uma pesquisa de cunho exploratório com uma abordagem qualitativa e quantitativa. Como instrumentos de coletas de dados empíricos foram utilizados questionários com os estudantes ingressantes nos cursos subsequentes no primeiro semestre de 2014 e entrevistas com os estudantes dessa turma que foram evadindo ao longo do mesmo ano. Os resultados de pesquisa indicaram que o principal motivo da evasão é a dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, sendo que os alunos trabalhadores com melhor renda apresentam uma maior tendência a evadir, pois não percebem o investimento no curso técnico como rentável após a formatura. A violência simbólica também foi detectada nos depoimentos dos estudantes, assim como a não identificação com o curso, além de outros motivos que levam à evasão. A pesquisa também analisou o PDI do IF-SC e verificou que, no que trata da evasão, é superficial e necessita de uma reavaliação.

Palavras-chave: Ensino técnico. Evasão. Violência simbólica.

ABSTRACT

The dropout rates have shown, over the years, alarming figures in Brazil's Education Institutions. The high rates of dropout at IF-SC's after high school technical courses have been drawing attention. Besides the waste of public resources, the Institution is not meeting its main goal, which is to increase the population's level of education. This indicates the Institution needs to take actions to change the situation. Therefore, this study had as objective to understand the motives that take the students to dropout after high school technical education courses from IF-SC - Criciúma Campus. As specific objectives, it was proposed to analyze the socioeconomic profile of the students who dropped out from the ones that continued studying; to identify the different reasons that drove these students to dropout and that are not shown in the institutional development plan; and to present elements for the institution and servers to rethink about their practices and see what potentially can be improved. From a Literature review about this subject and all the factors that take the students to fail, to dropout and also the symbolic violence, there was an attempt to understand this dropout phenomenon in the IF-SC context and, for that, Maria Helena Souza Patto and Pierre Bourdieu's concepts were used. This research had an exploratory nature and a quantitative and qualitative approach, as data gathering and extraction tools a questionnaire was applied to the new students of 2014's first semester and also the students that were dropping out during this year. The results showed that the main reason for the dropouts is the difficulty they have to work and study at the same time. The working students with higher income were the ones with higher dropout tendency, because they didn't see the technical education as a possibility to elevate their income even more after graduation. The symbolic violence were also detected in their testimonials and many said they didn't relate with the technical course they chose, besides other reasons that take them to dropout school. This research also analyzed IF-SC's development plan and identified that it needs a reevaluation regarding the dropout's aspects, because it has a superficial approach.

Keywords: Technical education. Dropout. Symbolic violence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz curricular do curso técnico em Edificações na modalidade subsequente.....	31
Tabela 2 – Matriz curricular do curso técnico em Eletrotécnica na modalidade subsequente.....	36
Tabela 3 – Ingressos, desistentes, reprovados e abandonos	77
Tabela 4 – Estado civil	78
Tabela 5 – Filhos	79
Tabela 6 – Pessoas com quem reside	79
Tabela 7 – Etnia	81
Tabela 8 – Idade	81
Tabela 9 – Distância entre o IF-SC e a residência.....	82
Tabela 10 – Meio de locomoção	83
Tabela 11 – Casa própria.....	84
Tabela 12 – Computador em casa	84
Tabela 13 – Renda <i>per capita</i>	84
Tabela 14 – Escolaridade da mãe	88
Tabela 15 – Escolaridade do pai.....	88
Tabela 16 – Local onde fez o ensino básico.....	89
Tabela 17 – Marcas positivas da escola	90
Tabela 18 – Marcas negativas da escola	91
Tabela 19 – Problemas pessoais: Motivos extraescolares	92
Tabela 20 – Dificuldade em alguma disciplina	96
Tabela 21 – Por quanto tempo ficou parado antes do IF-SC	97
Tabela 22 – Porque escolheu estudar no IF-SC.....	106
Tabela 23 – Quais expectativas após a formatura	108
Tabela 24 – Pretende fazer graduação.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos de evasão contemplados no PDI	112
Quadro 2 – Motivos de evasão não contemplados no PDI.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-RS	Centro Federal de Ensino Tecnológico – Rio Grande do Sul
CEFET-SC	Centro Federal de Ensino Tecnológico – Santa Catarina
CELESC	Centrais Elétricas de Santa Catarina
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
ETF-SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
IF-SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação
NUPE	Núcleo de Permanência e Êxito
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SIELO	Biblioteca Científica Eletrônica em Linha
SINE/SC	Sistema Nacional de Emprego de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 O INSTITUTO FEDERAL E OS CURSOS SUBSEQUENTES . 24	24
2.1 BREVE HISTÓRICO DO IF-SC	24
2.2 IF-SC CAMPUS CRICIÚMA.....	28
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS SUBSEQUENTES.....	29
2.3.1 O curso Técnico Subsequente em Edificações	30
2.3.3 O curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica.....	34
3 O FRACASSO ESCOLAR, A EVASÃO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: ASPECTOS HISTÓRICOS, BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS.....	40
3.1 FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO	41
3.2 OS CONCEITOS DE BOURDIEU	49
3.3 O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO	56
4 ANTECEDENTES DE PESQUISAS SOBRE EVASÃO.....	63
4.1 EVASÃO, TIPOS E CAUSAS	74
5 EVASÃO NO IF-SC CRICIÚMA: CONTEXTO E MOTIVOS... 76	76
5.1 O PERFIL DO ESTUDANTE EVADIDO	78
5.2 A RELAÇÃO ENTRE CAPITAL CULTURAL E EVASÃO.....	85
5.3 OS MOTIVOS DA EVASÃO NOS RELATOS DOS ESTUDANTES	92
5.3.1 O trabalho e o estudo	94
5.3.2 A violência simbólica.....	95
5.3.3 Falta de identificação com o curso.....	106
6 EM EXAME O PDI DO IF-SC	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
8 REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	129
ANEXO 1	130
ANEXO 2.	139
ANEXO 3	141

1 INTRODUÇÃO

Desde cedo o desenho esteve presente nas minhas atividades como diversão, e, mais tarde, acabou resultando na escolha da profissão: arquitetura. Fiz o Curso Técnico em Desenho Industrial na Escola Técnica Federal de Pelotas, o que me deu um bom subsídio para, posteriormente, cursar Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Pelotas. Logo após a formatura, fundei minha própria marcenaria, na qual, associada aos serviços de arquiteto, trabalhei por dez anos. Durante esse tempo, fiz o Curso de Formação para Docentes do Ensino Técnico, oferecido pelo extinto Centro Federal de Ensino Tecnológico – CEFET-RS. Em 2008, ingressei como professor substituto na Universidade Federal de Pelotas, onde permaneci por dois anos. Em 2013, ingressei no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) como professor efetivo de Edificações, na cidade de Criciúma, SC.

Logo no início da minha atuação no IF-SC, fui convidado a participar do Núcleo de Estudos de Permanência e Êxito (NUPE), cujo objetivo principal é de amenizar a evasão e o fracasso escolar na Instituição. Esse núcleo atua junto ao setor pedagógico, acompanhando o desempenho escolar dos estudantes. Analisando os dados levantados pelo NUPE em 2013, pude observar o grande número de estudantes evadidos nos cursos técnicos subsequentes. Esses cursos são pós ensino médio, e o IF-SC Criciúma conta com dois cursos: Edificações e Eletrotécnica. No primeiro semestre de 2013, dos 96 matriculados no curso técnico subsequente em Eletrotécnica, 19 estudantes desistiram, representando 19,76% do total. No segundo semestre, com a entrada de novos estudantes e formatura de outros, somavam 105 matriculados e 21 deles se evadiram, equivalendo a 20%. O curso técnico subsequente em Edificações contava com 91 estudantes matriculados no primeiro semestre e 5 desistiram, representando 5,49% do total; no segundo semestre eram 121 matriculados e, desses, 23 desistiram, ou seja, 19%.

Quando tomei conhecimento desses dados, logo surgiu o questionamento: Por que essa grande desistência nos cursos subsequentes do campus Criciúma? A instituição é nova na cidade, por isso a estrutura do prédio também é nova, possui laboratórios completos e corpo docente qualificado. A partir dessa constatação, comecei a levantar vários questionamentos: qual poderia ser o motivo de tanta desistência? O que pode ser feito para diminuir esse quadro? Qual o papel do docente nesse cenário? E da instituição? Das políticas públicas?

Muitas perguntas me instigaram a continuar meus estudos, pois entendia que muitas dessas perguntas poderiam ser respondidas, caso compreendesse o fenômeno da evasão com maior profundidade. Por isso, ao ingressar no mestrado em educação em 2014, escolhi este tema para pesquisar. Ao cursar as disciplinas do mestrado, outras questões foram levantadas: será que os currículos dos cursos técnicos subsequentes do IF-SC, voltados para uma formação específica de um técnico, são adequados para formação de um profissional? E os conteúdos, como estão sendo desenvolvidos e exigidos pelos professores?

Antes de ingressar no mestrado, na leitura da pesquisa de Michels (2012), conheci as teorias de Pierre Bourdieu (1974, 1996, 2007), as quais me chamaram a atenção pelo seu conceito de violência simbólica: uma forma de dominação social oculta, produzida na escola.

Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que em uma sociedade de classes existem diferenças culturais: a classe burguesa possui um patrimônio cultural que pode ser observado em sua forma de falar, em sua conduta, em seus valores, e que são diferentes da cultura da classe trabalhadora. A escola ignora essas diferenças, valorizando a cultura da classe dominante, sendo que, para os filhos da classe dominante, a escola é uma continuidade de sua casa, enquanto que as crianças e jovens da classe trabalhadora precisam assimilar essa cultura imposta.

Para estes autores, toda ação pedagógica é uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente. Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura. Dentro dessa lógica, é evidente que para os alunos filhos das classes dominantes alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir neste processo para se tornar um sujeito ativo nesta sociedade (STIVAL E FORTUNATO, 2008, p. 12003).

Essas questões me levaram ao seguinte problema de pesquisa: quais os motivos e circunstâncias levam os estudantes do ensino técnico subsequente se evadirem do Instituto Federal?

A partir desse problema, defini como objetivo geral compreender os motivos que levam os estudantes a se evadirem dos cursos técnicos subsequentes do IF-SC – Campus Criciúma.

Como objetivos específicos foi estabelecido analisar o perfil socioeconômico dos estudantes evadidos e o perfil dos estudantes que permaneceram; identificar os diferentes motivos que levam os estudantes à evasão e que não constam no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e apresentar elementos para a Instituição repensar as suas práticas para evitar a evasão.

Esta é uma pesquisa de cunho exploratório com uma abordagem qualitativa e quantitativa. Minayo (1997) aponta que a abordagem qualitativa é utilizada para compreensão de fenômenos complexos, e atua em um nível de realidade que não pode ser quantificado. A abordagem qualitativa de pesquisa permite o aprofundamento da análise das ações e relações humanas enquanto a abordagem quantitativa consegue enxergar o concreto, mensurando características da população ou do fenômeno estudado. Para a autora não há oposição entre as duas vertentes, qualitativa e quantitativa, elas se complementam.

O caminho metodológico contou com cinco etapas. A primeira constituiu-se da seleção de documentos institucionais que foram analisados: dados do NUPE sobre a evasão e o PDI do IF-SC.

A segunda etapa consistiu no levantamento de informações referentes aos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2014 nos cursos subsequentes do IF-SC Criciúma. Esse levantamento teve enfoque mais quantitativo que, segundo Gil (1996, p.56), “é caracterizado pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

A terceira etapa consistiu em uma entrevista estruturada (ANEXO 2), via telefone, com os estudantes que desistiram de estudar.

Na quarta etapa, os estudantes evadidos foram contatados e oito participaram de uma entrevista semiestruturada (ANEXO 3).

A última etapa foi a análise dos dados empíricos coletados durante toda a pesquisa e do PDI do IF-SC. Para a análise do PDI, foi utilizada a análise documental que, segundo Moreira (2005), consiste em identificar, verificar e apreciar documentos com uma finalidade específica: no caso, se o PDI contempla todos os possíveis motivos de evasão. Para a análise do PDI foi utilizada, também, uma fonte paralela

e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos, neste caso, como fontes paralelas, foram utilizados dados de pesquisas antecedentes e os dados empíricos da presente pesquisa.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas com base nos princípios da Análise de Conteúdo. Bardin (1979) explica que o trabalho da Análise de Conteúdo possui três etapas: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Segundo a autora, a pré-análise é a etapa de organização do material a ser estudado, com o objetivo de operacionalizar as ideias iniciais e organizar os próximos passos. É nessa fase que escolhemos os documentos, reformulamos as hipóteses e elaboramos os indicadores que servirão de base para a interpretação.

A segunda fase que Bardin (1979) descreve consiste na exploração do material, e é neste momento que a análise se aprofunda. É a fase em que os dados são codificados, classificados e categorizados.

A terceira e última fase da Análise de Conteúdo, segundo a mesma autora, é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. As reflexões do pesquisador ocorrem nesta fase, em que ele deve aprofundar suas interpretações e fugir da análise superficial, descobrindo o conteúdo latente de cada depoimento e documento analisado.

Triviños (1995) ressalta que todo o material coletado será em vão se o pesquisador não possuir conceitos básicos das teorias nas quais suas hipóteses se baseiam. Dessa maneira, os conceitos de Bourdieu (1974,1996, 2007) sobre capital cultural e violência simbólica, assim como os conceitos de Patto (2010) sobre fracasso escola e evasão, orientaram as categorizações e embasaram as análises das respostas dos estudantes e do PDI.

Para esta pesquisa, evasão define aquele estudante que deixou de frequentar as aulas dos cursos subsequentes do IF-SC Campus Criciúma e não retornou no semestre seguinte, independente se o estudante apenas mudou de instituição ou parou de estudar por tempo indeterminado.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo é constituído de introdução, em que descrevo minha trajetória pessoal, a contextualização do tema de pesquisa, a problemática, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa.

O capítulo 2, intitulado “O Instituto Federal e os Cursos Subsequentes”, traz informações sobre a criação, a história, a legislação e os princípios dos Institutos Federais. Apresenta, também, o lócus da

pesquisa e a descrição dos cursos técnicos subsequentes do campus Criciúma.

O capítulo 3, intitulado “O Fracasso Escolar, a Evasão e a Violência Simbólica: Aspectos Históricos, Bases Teóricas e Conceituais”, contém discussão teórica sobre a história do fracasso e da evasão, embasada principalmente em Patto (2010) e Bourdieu (1974, 1996, 2007).

O capítulo 4 apresenta o estado da arte, descrevendo as pesquisas já realizadas sobre violência simbólica e evasão no ensino técnico, estabelecendo o conceito de evasão para esta pesquisa.

O capítulo 5, intitulado “Evasão no IF-SC Criciúma: contexto e motivos” traz uma análise dos dados empíricos, apresentando as interpretações e os possíveis motivos de evasão nos cursos subsequentes do IF-SC.

O capítulo 6 apresenta as informações contidas no PDI do IF-SC e analisa seu conteúdo no que se refere ao seu tratamento sobre a evasão, apresentando ainda perspectivas para avançar no sentido de diminuir este fenômeno.

Por último apresento as considerações finais sobre o estudo e as referências.

2 O INSTITUTO FEDERAL E OS CURSOS SUBSEQUENTES

Este capítulo apresenta um breve histórico do IF-SC, desde sua criação até os dias de hoje, situando o leitor no contexto histórico da Instituição. Apresenta, ainda, os objetivos da rede de Institutos Federais, a criação do campus Criciúma e finaliza com uma descrição dos cursos subsequentes existentes no campus citado.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO IF-SC

O Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) foi criado em Florianópolis por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, com o objetivo de atender às demandas do setor produtivo e da comunidade. Esse mesmo decreto instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices em todo o país. No início, a instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria, escultura e mecânica. Desde o começo, a atuação da escola já se voltava para proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas (IF-SC, 2012).

As escolas de Aprendizes Artífices eram inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1930 passou para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (PACHECO, 2011).

Em 1937, por meio da Lei nº 378, a instituição mudou de nome e status, para Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde (Decreto-lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942), transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. A partir de então, começou a oferecer cursos industriais básicos. A nomenclatura mudou novamente em 1965, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina (IF-SC, 2012).

A partir de 1968, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina, ETF-SC. Naquela época, começou o processo de extinção do curso Ginásial, por meio da supressão da matrícula de novos estudantes. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio) – o que passou a ocorrer a partir de 1971, após a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) (IF-SC, 2012).

Em 1988, a escola iniciou a oferta dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar-Condicionado em São José.

Três anos depois, a instituição inaugurou a Unidade São José, em instalações próprias, a primeira unidade de ensino do atual IF-SC fora da capital catarinense (IF-SC, 2012).

Em 1994, foi implantada a terceira unidade de ensino da instituição, a primeira no interior de Santa Catarina, na cidade de Jaraguá do Sul, na região Norte do estado. Um ano depois, passou a ser oferecido, no município de Joinville, o curso técnico em Enfermagem, como extensão da Unidade Florianópolis (IF-SC, 2012).

As políticas públicas que se instalaram no Brasil nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002 previam instituições federais de ensino voltadas basicamente para treinamento profissional. Segundo Lima Filho (2003), essa política estava alinhada com o ideário neoliberal, que tinha como objetivo aniquilar o sistema educacional de ensino das instituições educacionais públicas, para posterior privatização.

Lima Filho (2003) explica que em 1995, o MEC anunciou a intenção de efetivar uma reforma no ensino técnico-profissional, utilizando um discurso de que existiam distorções a ser corrigidas, dentre elas o difícil acesso do aluno trabalhador de baixa renda. Em 1996 é publicada uma nova versão da Lei de Diretrizes Bases da Educação (Lei 9394/96) que pela primeira vez trata da educação técnica de nível médio e da educação profissional e tecnológica. O decreto 2.208 de 1997 reorganiza o sistema de ensino profissional, estabelecendo níveis, objetivos e modalidades. Porém, essa reforma educacional extinguiu os cursos técnicos, dando lugar a cursos para formar tecnólogos, oferecidos no período diurno. Essas mudanças causaram um efeito contrário em relação à clientela, no lugar do estudante de baixa renda trabalhador, os processos seletivos aprovavam os filhos da classe média.

Em 2002, em função da lei federal Lei Nº 8.948/94, que transformou todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, a ETFSC passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), oferecendo cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu (IF-SC, 2012).

Em 2005 teve início, em todo o país, o processo de interiorização e de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Até então, estava em vigor a Lei 9.649/98, que impedia a construção de novas escolas técnicas federais sem a parceria com os estados. A revogação dessa lei foi o primeiro entrave a ser vencido pelo Ministério da Educação (MEC) para dar início ao atual processo de

expansão. Isso somente ocorreu em 2005 com a Lei 11.195 (IF-SC, 2012).

Dois anos mais tarde, como parte dessa política de criação de novas escolas técnicas no Brasil, o CEFET-SC implantou três novas unidades de ensino, que hoje são campi do IF-SC. Uma delas, a Unidade Continente (atual Campus Florianópolis-Continente), foi instalada na parte continental de Florianópolis, onde antes funcionava uma escola de gastronomia, oferecendo cursos na área de turismo e hospitalidade. As outras duas unidades foram implantadas no interior: em Chapecó, no oeste de Santa Catarina, e Joinville, no norte (IF-SC, 2012).

Também em 2006 a instituição passou a oferecer o curso técnico em Pesca, o primeiro em pesca marítima do país, na cidade de Itajaí, no litoral norte catarinense, vinculado à Unidade Continente. A sétima unidade de ensino do CEFET-SC começou as atividades em fevereiro de 2008, em Araranguá, na região sul de Santa Catarina (IF-SC, 2012).

Em março de 2008, uma votação que envolveu professores, servidores técnico-administrativos e estudantes do então CEFET-SC aprovou a transformação da Instituição para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF-SC). O projeto de lei que definiu a mudança foi aprovado pela Câmara Federal e pelo Senado e sancionado pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva em 29 de dezembro de 2008 (IF-SC, 2012).

Para Pacheco (2011), a implantação dos Institutos Federais estava vinculada a um conjunto de políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, entre elas: a expansão da rede federal; aplicação da oferta de cursos técnicos, sobretudo vinculados ao ensino médio; apoio à elevação da titulação dos profissionais da rede federal e defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam relacionados à elevação de escolaridade. Reafirma-se que a formação humana, cidadã, é mais importante que a qualificação para o trabalho. Nesse contexto, os IFs são um novo tipo de instituição, voltados para um projeto de sociedade crítica, reflexiva e humana.

Os Institutos Federais são autarquias multicampi, de base educacional humanístico-técnico-científica, onde se articula a educação superior, básica e profissional com o papel de desenvolver a profissionalização dentro de uma perspectiva política e social, colaborando para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2008; MEC, 2011). O termo autarquia, segundo Pacheco (2011), tem sua origem relacionada ao poder próprio, enquanto o termo multicampi refere-se às estruturas dos institutos, que são compostas por um conjunto e unidades com endereços variados, mas com as mesmas prerrogativas e

atribuições.

A proposta político-pedagógica dos IFs indica os cursos que devem ser ofertados: educação básica nos cursos de ensino médio integrado com educação profissional técnica; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas; licenciaturas e bacharelado em áreas em que a ciência e tecnologia sejam componentes determinantes; programas de pós graduação lato e stricto sensu; e ainda cursos de formação inicial e continuada. Nesse contexto, a transversalidade e a verticalidade são os aspectos do desenho curricular nas ofertas dessas instituições (PACHECO, 2011).

Pacheco (2011) afirma que a transversalidade diz respeito ao diálogo do ensino com tecnologia, sendo um elemento presente não só no ensino, mas também na pesquisa e extensão. A verticalização vai além da simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis; ela se preocupa em organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações.

A vinculação estreita entre as ciências e tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. A partir de então, seria possível encaminhar o educando para licenciaturas, graduações tecnológicas ou engenharias. Por sua vez, esse segundo momento estabelece um elo mais estreito com os cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (PACHECO, 2011. p.27).

Conforme escrito na Lei nº 9.394/96, as denominações de educação básica, superior e profissional são entendidas no seu sentido amplo, e não como equivalência aos cursos de educação profissional e tecnológica: considerando que o técnico é de nível médio, e a graduação tecnológica é de nível superior. Essa característica inscrita na lei possibilita uma atuação diversificada em termos de ofertas educativas, segundo Pacheco (2011).

Em 2009 tiveram início as primeiras aulas de cursos de qualificação no Campus Xanxerê. E, em 2010, o IF-SC ampliou ainda mais a sua atuação no Estado com mais sete campi: Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul), Itajaí e Palhoça (IF-SC, 2012).

Em 2011 começaram as atividades em Garopaba, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema. Nesse mesmo ano foi inaugurada a sede própria da Reitoria do IF-SC na parte continental de Florianópolis. Com a terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi anunciada pelo Governo Federal a construção de campi em São Carlos e Tubarão, cujas obras foram iniciadas em 2012 (IF-SC, 2012).

A partir desta contextualização de expansão dos IFs, faz-se necessário compreender o lócus da presente pesquisa, ou seja, o campus Criciúma.

2.2 IF-SC - CAMPUS CRICIÚMA

O Campus Criciúma é resultado das reivindicações da comunidade e dos movimentos sociais da região carbonífera pela ampliação da oferta de educação profissionalizante pública e gratuita. Na audiência pública de 27 de março de 2008, em que se reuniram 186 pessoas dos diversos segmentos da sociedade, incluindo sindicatos, Sine, instituições de ensino e associações, foram apresentadas justificativas para instalação em Criciúma, como o número de municípios próximos em um raio de até 50 km: 30 no total; e a população de 371.972 habitantes. Considerada uma região industrializada, com 3.567 indústrias de transformação, justificou-se a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atuar na indústria, segundo documentos do IF-SC (2011).

Nessa audiência, definiram-se os cursos técnicos em Edificações, Eletrotécnica, Mecatrônica, Design de Móveis, Plásticos e Vigilância em Saúde, sendo que os últimos três citados acabaram não se concretizando. Um ano depois da audiência pública, em março de 2009, foram iniciadas as obras de construção do prédio e da infraestrutura do Campus de Criciúma, que foi entregue em agosto de 2010 (IF-SC, 2011).

Em outubro de 2010 foi inaugurado o primeiro curso do campus: Formação Inicial e Continuada em Instalações Elétricas Prediais e Formação Inicial e Continuada de Pedreiro em Alvenaria e Revestimentos. O campus foi inaugurado solenemente em 29 de novembro de 2010, data na qual se comemora o aniversário do Campus Criciúma (IF-SC, 2011).

Atualmente o campus conta com dois cursos técnicos integrados ao ensino médio: Edificações e Mecatrônica; dois cursos técnicos subsequentes ao ensino médio: Edificações e Eletrotécnica; cursos de

qualificação profissional nas áreas de Edificações, Eletrotécnica e Mecatrônica, curso de Especialização (Lato Sensu) em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos e graduação em Engenharia Mecatrônica.

A criação dos cursos técnicos integrados e subsequentes busca atender à Lei nº 11.892 de 20 de dezembro de 2008 da criação dos Institutos Federais, a qual dispõe que 50% das vagas devem ser ofertadas para o ensino técnico de nível médio. Dessa forma, o campus Criciúma oferta vagas de cursos técnicos para os estudantes advindos do ensino fundamental com os cursos integrados e para os estudantes que possuem o ensino médio através dos cursos subsequentes.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS SUBSEQUENTES

Os cursos subsequentes são destinados a um público que possui o diploma do ensino médio. As aulas acontecem no período noturno, das 18h45 até às 22h.

A forma de ingresso, segundo edital (IF-SC, 2015), é por prova objetiva classificatória. São 36 vagas para cada curso, sendo que 18 delas são para egressos de escolas públicas e nove dessas para pessoas cuja renda familiar bruta é igual ou inferior a 1,5 salários mínimo per capita. Para aqueles autodeclarados preto, pardo e indígena são quatro vagas contidas nas cotas para egressos de escola pública, sendo divididas em: duas vagas para o grupo com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimo per capita e duas vagas para o grupo com renda familiar bruta superior a 1,5 salários mínimo.

Os cursos têm duração de quatro semestres, contabilizando 1280 horas, e possibilitam as seguintes capacitações, segundo o caderno de cursos técnicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009):

- Curso Técnico de Edificações – Desenvolve e executa projetos de edificações conforme normas técnicas de segurança e de acordo com legislação específica. Planeja a execução e elabora orçamento de obras. Presta assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações. Orienta e coordena a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações. Orienta na assistência técnica para compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados.

- Curso Técnico de Eletrotécnica – Instala, opera e mantém elementos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. Participa na elaboração e no desenvolvimento de projetos de instalações elétricas e de infraestrutura para sistemas de telecomunicações em

edificações. Atua no planejamento e execução da instalação e manutenção de equipamentos e instalações elétricas. Aplica medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas. Participa no projeto e instala sistemas de acionamentos elétricos. Executa a instalação e manutenção de iluminação e sinalização de segurança.

2.3.1 O Curso Técnico Subsequente em Edificações

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Edificações (IF-SC, 2013a), o setor da construção civil tem papel importante no ciclo de crescimento nacional. Em especial com as obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal, os lançamentos imobiliários lançados nos últimos anos associados com obras de infraestrutura e com o Programa Minha Casa Minha Vida contribuíram para impulsionar as atividades no setor e gerar demanda de mão de obra especializada.

A necessidade de formação de um contingente de pessoas qualificadas ultrapassam os aspectos meramente econômicos do trabalho, é necessário considerar a questão social no que se refere à habitação: no estudo - “Déficit Habitacional no Brasil 2007”, realizado pelo Ministério das Cidades (Secretaria Nacional da Habitação), o déficit habitacional do Brasil é de 6.656.526 moradias, estando evidenciado preponderantemente nas áreas urbanas (83,91%), principalmente entre as famílias mais pobres.

O PPC (IF-SC, 2013a) reforça que a importância estratégica do setor da construção civil para o país e o crescente aumento da atividade econômica, associados ao incremento do número de egressos do ensino médio, têm por consequência o aumento da demanda por ensino profissionalizante. Por outro lado, a necessidade de escolarização tem trazido de volta aos bancos escolares os jovens e adultos que, na idade apropriada, não tiveram oportunidade de ingresso e/ou permanência no sistema de ensino. Torna-se um grande desafio para o setor público implementar a oferta de educação profissional para incorporação desse contingente no mercado de trabalho, principalmente na construção civil.

O Técnico em Edificações exerce sua profissão em escritório ou em campo, no contexto profissional da engenharia civil e da arquitetura, com competência para realizar tarefas relacionadas ao planejamento, projeto, controle, execução e manutenção de edificações, tanto em empresas privadas como estatais. A prática profissional está permeada em todo o curso, com a concepção de articular teoria e prática na

formação do profissional. Como forma de inserir o aluno no mundo do trabalho e propiciar uma vivência mais consistente na área, optou-se pela prática profissional na forma de estágio supervisionado, todavia optativo, podendo começar a partir do segundo semestre.

A Tabela 1 (um), abaixo, apresenta a matriz curricular do Curso de Edificações, que foi elaborada a partir de estudos da organização da indústria da construção civil, do agrupamento de atividades afins desse setor da economia e dos indicadores das tendências futuras das relações entre capital e trabalho.

Tabela 1: Matriz curricular do curso técnico em Edificações na modalidade subsequente

Módulo I (320 horas)		
Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Ciência, Tecnologia e Sociedade	2	1,6
Matemática	2	1,6
Comunicação Técnica	2	1,6
Desenho Básico	4	3,2
Informática Básica	2	1,6
Mecânica dos Solos	2	1,6
Materiais de Construção	2	1,6
Higiene e Segurança no Trabalho	2	1,6
Tecnologia das Construções	2	1,6
Total	20	16
Módulo II (320 horas)		
Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Desenho Assistido por Computador	4	3,2
Mecânica dos Solos	2	1,6
Materiais de Construção	4	3,2
Projeto Integrador	2	1,6

Projeto Arquitetônico	4	3,2
Tecnologia das Construções	2	1,6
Topografia	2	1,6
Total	20	16

Módulo III (320 horas)

Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Desenho Assistido por Computador	2	1,6
Instalações Especiais	2	1,6
Orçamento	4	3,2
Projeto Integrador	2	1,6
Práticas Construtivas	4	3,2
Projeto e Instalações Elétricas	2	1,6
Projeto e Instalações Hidrossanitárias	2	1,6
Sistemas Estruturais	2	1,6
Total	20	16

Módulo IV (320 horas)

Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Projeto Integrador	4	3,2
Planejamento	2	1,6
Práticas Construtivas	4	3,2
Projeto e Instalações Elétricas	2	1,6
Projeto e Instalações Hidrossanitárias	2	1,6
Gerência Empresarial e Empreendedorismo	2	1,6
Sistemas Estruturais	4	3,2

Total	20	16
-------	----	----

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Edificações, IF-SC, 2013a

A metodologia proposta pelo PPC está de acordo com o projeto pedagógico do IF-SC e atende aos princípios do Parecer 16/99, no que diz respeito à autonomia, à flexibilidade, ao respeito aos valores estéticos, políticos e éticos. Sob essa ótica e na perspectiva do fazer pedagógico da educação profissional, pautada na concepção curricular da construção de competências centrada na aprendizagem, destacam-se as linhas norteadoras desse Plano de Curso no que diz respeito à metodologia:

A intervenção pedagógica será estruturada com base na educação de adultos, na construção do conhecimento e na pedagogia de projetos, tendo como pressupostos: o aprender a aprender, a contextualização, a pesquisa, a problematização, a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade, e a autonomia;

O papel do professor consistirá em mediar o ensino e a aprendizagem, a partir de ações planejadas, com objetivo de propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação, reelaboração e aplicação do conhecimento;

Os recursos didáticos serão constituídos a partir das unidades curriculares e dos eixos temáticos, na perspectiva de criar situações de aprendizagem nas quais o aluno participe ativamente na construção das suas competências e habilidades;

A avaliação será processual e diagnóstica, acompanhando o desempenho do aluno na constituição das competências e habilidades, requeridas para o exercício profissional, numa constante prática de ação-reflexão-ação de todos os elementos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Os conteúdos das unidades curriculares são desenvolvidos de forma integrada, de modo que haja uma contextualização do conhecimento adquirido. Por exemplo: na disciplina de Projeto Arquitetônico, o aluno deve, até o final do módulo, elaborar o projeto

arquitetônico de uma residência, a qual servirá de objeto para o desenvolvimento do projeto hidrossanitário, do projeto elétrico, do orçamento, nas respectivas disciplinas. Dessa forma, os três últimos módulos terão um Projeto Integrador como componente curricular, capaz de avaliar a formação de competências que dificilmente poderiam ser desenvolvidas e avaliadas isoladamente pelas unidades curriculares. As atividades práticas propostas pelos projetos integradores simularão, em muitos aspectos, as situações de trabalho rotineiras do técnico, desafiando o aluno a aplicar habilidades e conhecimentos trabalhados em diferentes unidades curriculares.

Para o último semestre é desenvolvido um projeto que ganha status de trabalho de conclusão de curso, que contempla todos os projetos de uma residência: arquitetônico, hidrossanitário, estrutural e elétrico, somados ao orçamento e planejamento da obra.

2.3.2 O curso de Técnico Subsequente em Eletrotécnica

Para o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica, o setor elétrico de geração e transmissão elétrico no estado vem experimentando um aumento com as novas hidrelétricas, geração eólica, pequenas centrais hidrelétricas (PCHs), sendo todos esses possíveis postos de trabalho para o técnico em eletrotécnica.

O técnico de eletrotécnica encontra espaço privilegiado no mercado de trabalho, por se tratar de um profissional importante para o funcionamento de setores primordiais da economia, visto que a principal fonte de energia das indústrias é a elétrica, e seu funcionamento depende de técnicos capacitados e habilitados para o desempenho da função de manutenção dessas.

Segundo o estudo apresentado pelo SINE/SC, datado de outubro de 2010, os setores que mais contribuíram com a geração de vagas de emprego foram o setor Indústria de Transformação, com 6.921 empregos, cerca de metade do total de empregos, o Comércio, com 3.557 postos de trabalho e o setor Serviços, com a abertura de 3.519 vagas (IF-SC, 2013b).

Os municípios do mesorregião sul que apresentaram o melhor desempenho na geração de empregos foram Criciúma, com 3.853 postos de trabalho; Tubarão, com a criação de 2.301 vagas e Içara, com a geração de 1.078 empregos. O melhor resultado na Indústria de Transformação ocorreu no município de Criciúma, com a geração de 1.091 vagas, seguido do município de Tubarão, com a geração de 810 postos de trabalho (IF-SC, 2013b).

Os destaques foram para o setor Comércio em Criciúma, com a abertura de 1.203 vagas, bem como do setor Serviços com a geração de 1.455 vagas, enquanto em Tubarão abriram-se 833 postos de trabalho (IF-SC, 2013b).

Todas essas subáreas utilizam serviços de eletricitistas, seja na sua instalação inicial, no caso de mudanças de layout ou manutenções.

Durante muitos anos, o produto “energia elétrica” apresentou em nosso país preços bastante insignificantes ao consumidor, se comparados ao custo de outros produtos energéticos. Diante disso, uma característica cultural da sociedade brasileira desenvolveu-se ao longo desse tempo, pois não havia a preocupação de utilizar a energia elétrica da maneira mais eficaz e eficiente possível, visando à redução não só dos custos referentes ao consumo, mas também a produção desse bem (IF-SC, 2013b).

No entanto, verificou-se, mais recentemente, em função do período recessivo vivido pelo país, a necessidade de se adotar políticas que visem à utilização mais adequada da energia elétrica. Tal fato vem sendo reforçado, ultimamente, pela falta de chuva nos estados em que a principal fonte de energia elétrica são as usinas hidrelétricas. Ficou patente a responsabilidade das instituições de ensino de fornecerem aos estudantes de cursos de nível técnico subsídios para a aplicação imediata das novas tecnologias e práticas voltadas para a conservação de energia e eficiência energética e fontes alternativas de energia.

Tem-se observado também no mercado um crescente número de empresas prestadoras de serviços, dentre elas as de manutenção eletromecânica e as de instalações prediais e industriais. Sabe-se, ainda, que a manutenção industrial e a geração, distribuição e transmissão de energia elétrica, empregam a metade dos profissionais com formação especializada nessas áreas (IF-SC, 2013b).

Essas características evidenciam um mercado que necessita de profissionais com formação técnica. Essa formação em nível médio permite ao profissional ingressar mais cedo no mercado de trabalho. Porém, para estar em consonância com esse mercado, o curso se preocupa em possibilitar para esses técnicos uma formação em que os mesmos possam atuar nas diferentes áreas de projetos, execução e manutenção de instalações elétricas, além de fornecer competências para que o aluno possa se tornar um empreendedor.

O Técnico em Eletrotécnica exerce sua profissão em escritório ou em campo, no contexto profissional da engenharia elétrica, com competência para realizar tarefas relacionadas ao planejamento, projeto, controle, execução e manutenção de instalações elétricas conforme

legislação.

A tabela 2 (dois) apresenta a matriz curricular do curso técnico em Eletrotécnica na modalidade subsequente.

Tabela 2– Matriz curricular do curso técnico em Eletrotécnica na modalidade subsequente

Módulo I (320 horas)		
Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Matemática	4	3,2
Eletricidade	4	3,2
Medidas Elétricas 1	2	1,6
Desenho Básico	2	1,6
Informática Básica	2	1,6
Projeto Integrador 1	2	1,6
Materiais Elétricos	2	1,6
Comunicação Técnica	2	1,6
Total	20	16
Módulo II (320 horas)		
Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Circuitos Elétricos 1	4	3,2
Instalações Elétricas Prediais	4	3,2
Projeto Integrador 2	2	1,6
Desenho Assistido por Computador	4	3,2
Projetos Elétricos Prediais	2	1,6
Higiene e Segurança no Trabalho	2	1,6
Ciência, Tecnologia e Sociedade	2	1,6
Total	20	16

Módulo III (320 horas)		
Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Introdução a Automação	4	3,2
Circuitos Elétricos 2	4	3,2
Comandos Elétricos Industriais	4	3,2
Máquinas Elétricas	2	1,6
NR10	2	2
Projeto Integrador 3	2	1,2
Geração e Transmissão	2	1,6
Total	20	16
Módulo IV (320 horas)		
Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária semanal
Projetos Elétricos Industriais	4	3,2
Medidas Elétricas 2	2	1,6
Projeto Integrador 4	4	3,2
Tópicos Especiais em Geração e Transmissão	2	1,6
Tópicos Especiais em Instalações Elétricas Complementares	2	1,6
Planejamento e Manutenção	2	1,6
Automação Aplicada	4	3,2
Total	2	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, IF-SC, 2013b.

Para ambos os cursos, os instrumentos de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem são organizados por projetos, provas, apresentação oral, portfólios, pesquisa teórica e de campo, trabalhos em grupo, seminários, defesas de trabalhos, postura ética e crítica em aula;

relacionamento colaborativo em equipes de trabalho; participação nas atividades em sala de aula; responsabilidade e comprometimento na execução das atividades extraclasse e frequência.

Ao fim do módulo, o professor atribui um conceito final para o desempenho do aluno na unidade curricular, conforme disposto abaixo:

Conceito E – Excelente – Quando o aluno é capaz de desempenhar com destaque todos os objetivos definidos no Plano de Ensino da unidade curricular, além de demonstrar as atitudes desejáveis para o futuro técnico cidadão.

Conceito P – Proficiente – Quando o aluno é capaz de desempenhar a contento todos os objetivos definidos no Plano de Ensino da unidade curricular, além de demonstrar as atitudes desejáveis para o futuro técnico cidadão.

Conceito S – Suficiente – Quando o aluno é capaz de desempenhar minimamente os objetivos definidos no Plano de Ensino da unidade curricular, além de demonstrar as atitudes desejáveis para o futuro técnico cidadão.

Conceito I – Insuficiente – Quando não é capaz de desempenhar minimamente os objetivos definidos no Plano de Ensino da unidade curricular ou não demonstra as atitudes desejáveis para o futuro técnico cidadão.

A avaliação final do módulo ou fase é feita em reunião específica, denominada Conselho de Classe, com a presença de todos os professores que trabalharam nas unidades curriculares que compõem o módulo, devendo o resultado ser expresso, individualmente, da seguinte forma:

O aluno será considerado APTO na fase se:

- sua frequência for igual ou superior a 75% nas atividades do módulo;
- obtiver conceito E, P ou S em todas as unidades curriculares;
- não obtiver nenhum conceito I.

O aluno será considerado NÃO APTO na fase se:

- sua frequência for inferior a 75% nas atividades do módulo, ou;
- obtiver conceito I em mais de 02 (duas) unidades curriculares, mesmo com frequência igual ou superior a 75% das atividades do módulo. Nesse caso, o aluno deverá repetir a fase por inteiro, podendo validar as disciplinas em que foi aprovado.

O aluno será considerado PENDENTE na fase se:

- sua frequência for igual ou superior a 75% nas atividades do módulo e obtiver o conceito I, em no máximo 02 (duas) unidades curriculares e o conceito E, P ou S nas demais.

A recuperação de estudos deverá compreender a realização de novas atividades práticas e teóricas no decorrer do período do próprio curso, que possam promover a aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das competências esperadas do estudante. Ao final dos estudos de recuperação, o aluno será submetido à avaliação, cujo resultado será registrado pelo professor. Quanto à recuperação, essa será paralela e contínua.

Essas são informações importantes para que se possa entender a estrutura e o funcionamento dos cursos, uma vez que elas podem auxiliar na produção do fracasso escolar e evasão.

Por isso, faz-se necessário aprofundar os conceitos sobre fracasso escolar, evasão e violência simbólica, que são categorias fundamentais para compreensão deste fenômeno.

3 O FRACASSO ESCOLAR, A EVASÃO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: ASPECTOS HISTÓRICOS, BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Neste capítulo, faço uma explanação dos aspectos históricos que levaram a educação a ser excludente e, ainda, apresento os conceitos de Bourdieu sobre a violência simbólica que o estudante pode sofrer e a influência do capital cultural, social, simbólico e econômico na vida escolar.

Neste começo de século, a evasão escolar continua apresentando números alarmantes. Esse fenômeno tem se prolongado por várias décadas: segundo Patto (2010), dados publicados da década de 30 do século passado revelam altos índices de evasão e reprovação. Atualmente a situação não se alterou, mesmo com as inúmeras reformas educacionais, algumas vezes baseadas em pesquisas, outras apenas com medidas administrativas tomadas pelo governo.

Segundo Patto (2010), o pesquisador Moysés Kessel mostrou o drama da década de 40 do último século: das crianças matriculadas pela primeira vez em 1945, apenas 4% concluíram o primário em 1948 sem reprovar. Patto (2010) também apresenta o estudo de Barreto, que aponta que no final da década de 70 a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos foi de 67,4%, o que representava cerca de sete milhões de crianças fora da escola. Durante a década de 70, a rede escolar cresceu consideravelmente, porém em alguns locais apenas acompanhou o crescimento vegetativo da população. Em outras regiões onde o crescimento da rede superou o da população, dados quanto à eficiência do ensino de primeiro grau¹ continuaram a indicar um afunilamento do fluxo do aluno desde sua entrada no ensino até o final do ensino fundamental. Esse fenômeno de expansão acompanhada da evasão é o que vivemos hoje nos Institutos Federais.

São dados que comprovam que a promessa dos políticos e o sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam ainda hoje, sua condição apenas de promessa, de sonho e de desejo. (PATTO, 2010, p. 23)

3.1 FRACASSO ESCOLAR E EVASÃO

Para Patto (2010), a dificuldade de aprendizagem se manifesta predominantemente nos estudantes dos segmentos mais empobrecidos da população.

Por isso, é fundamental conhecer a realidade social deste segmento, tornando-se necessário abordar referenciais históricos e sociais que possam encaminhar uma reflexão sobre a concepção de fracasso escolar numa sociedade capitalista. A autora afirma que na passagem do modo de produção feudal para o capitalismo na Europa, artesãos e camponeses perdem suas condições de produtores independentes e passam a integrar um contingente faminto e disposto a vender sua energia, seus músculos e seu cérebro, constituindo-se como trabalhadores assalariados e pobres nas cidades. Neste período, surge a necessidade de uma educação instrumental voltada para o treinamento dos trabalhadores da indústria.

Segundo Frigotto (2005), o começo da escola, ao longo do século XVIII, está associado ao surgimento da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe dominante, tendo um papel importante na validação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e a igreja.

A escola nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica, cuja função era a de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar o conhecimento científico, sintetizando o ideário da Revolução Francesa, o início da modernidade e da ideia iluminista de uma sociedade igualitária. O termo escola laica remete a uma instituição que não pertence à igreja ou ao mundo dos negócios. No entanto, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual, como aponta Frigoto (2005, p.3):

Uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes.

É nesse momento que surge a crença que o talento individual é o fator preponderante para a ascensão de classe social. A burguesia pregava que qualquer um poderia, por meritocracia, deixar sua condição de trabalhador para se tornar patrão (BOURDIEU, 1996).

Valle (2013) diz que a meritocracia é um princípio que tenta justificar as diferenças individuais e desigualdades sociais, promovendo o equilíbrio na sociedade capitalista. Desta maneira, caberia ao Estado possibilitar a ascensão social dos indivíduos através de uma escola que atenderia a todos. Porém a escola se transformou, sem resistência, em uma instituição para os melhores.

Pesquisas referentes aos aspectos subjetivos das desigualdades têm demonstrado que as camadas dominantes impõem a meritocracia como esquema de interpretação e de justificação da realidade, como manifestação enganosa de um sistema de privilégios; os dominados, ao contrário, aceitam como naturais as desigualdades e assumem as responsabilidades sobre seus próprios "fracassos" (VALLE, 2013, p. 6).

A política educacional na Europa iniciada no século XIX teve três vertentes: a crença no poder da razão e da ciência, que é um legado do Iluminismo; o projeto de um mundo liberal, no qual a igualdade de oportunidades viesse a substituir a desigualdade baseada na herança familiar; e, por último, a luta pela consolidação dos Estados Nacionais. A última vertente acabou sendo propulsora de uma política para implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX (PATTO, 2010).

Para garantir a soberania nacional e popular, que então se supunha possível, numa sociedade de classes, a educação escolar recebe uma fundamental missão: a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum, será também o meio de obter a grande unidade nacional, [...] (PATTO, 2010, p. 44).

Bourdieu (1996, p.106) reforça a ideia do papel da escola,

durante o século XIX, na ação unificadora do Estado:

A criação da sociedade nacional acompanha a afirmação da possibilidade da educação universal, todos os indivíduos são iguais perante a lei, o Estado tem o dever de fazer deles cidadãos, dotados dos meios culturais de exercer ativamente seus direitos civis.

Muito inexpressiva, a rede pública de ensino da Europa não resolvia a adequação da classe trabalhadora às novas condições de trabalho no início do século XIX. O trabalhador tinha que se adequar ao ritmo imposto pela fábrica, que era diferente da produção agrícola ou do ritmo autocontrolado do artesão independente. As medidas iniciais eram impor uma disciplina rígida no ambiente de trabalho, pagar pouco e forçar o sujeito a trabalhar toda a semana para sobreviver; recorrer a crianças e mulheres por serem uma mão de obra mais dócil e mediar a relação patrão-empregado com um vigilante e cobrador, o que garantia a disciplina no trabalho. A especialização técnica que o trabalho demandava era saciada em treinamentos da própria fábrica, consolidando esse local como escola profissionalizante por excelência (PATTO, 2010).

Nesse período, a escola também não era necessária enquanto instituição para desenvolver a sociabilidade dos trabalhadores, e a igreja dava conta do papel de justificar as desigualdades existentes. Em torno de 1830, a classe operária começa a se organizar e mostrar seu descontentamento com a nova estrutura social. Porém, somente nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX foi que as organizações se tornaram mais ativas como forças contraditórias nos países industriais capitalistas. Na primeira metade do século XIX, vemos a era das revoluções (PATTO, 2010).

A partir de 1848, nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, a escola adquire significados para diferentes grupos e segmentos de classes: passa a ser valorizada como instrumento real de ascensão e prestígio social pelas classes médias e pela elite emergente. Passa a ser vista como instituição capaz de enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de desenvolver tecnologias a serviço da produção industrial, o que desperta o interesse dos empresários. Começa a fazer parte dos sonhos dos trabalhadores como meio de deixar o trabalho braçal e vencer na vida (PATTO, 2010).

Para Kuenzer (2012) o capitalismo passou a necessitar de

trabalhadores que possuíam competências que lhes permitissem atuar em diferentes postos, transformando a relação do homem com o conhecimento. Neste momento era necessário que o trabalhador conhecesse os processos de fabricação, que estavam em constante transformação, apropriando-se do conhecimento e adquirindo novas competências.

Mas durante os primeiros anos do século XIX, os sistemas de ensino ainda não eram uma realidade. Em torno de 1850, a grande maioria dos que se dedicavam ao ensino do letramento era constituída de professores privados e governantas, dedicados às crianças da burguesia. A imensa maioria da população mundial permaneceu analfabeta até por volta de 1870 (PATTO, 2010).

Conforme Patto (2010), a Primeira Guerra Mundial abalou a crença no poder da escola como transformadora da humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão, pois a posse do alfabeto, da constituição e da imprensa não havia livrado o homem da tirania, da desigualdade social e da exploração. Esse golpe na escola levou os pedagogos liberais, que acreditavam nos superpoderes da escola, a investirem contra a pedagogia tradicional e defender uma outra voltada para a promoção espiritual do homem. Pensavam que a escola poderia ajudar a transformar a sociedade em classes igualitárias, ou seja, uma sociedade na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal.

A autora explica que o aumento da demanda social por escolas trouxe consigo dois problemas: explicar a diferença de rendimento escolar e justificar o acesso desigual aos graus mais avançados de educação. Tudo isso sem ferir o princípio que o mérito pessoal é o único critério legítimo de seleção educacional e social, conceito do liberalismo. Para isso, a psicologia entra em cena defendendo que existem graus de inteligência e para validar usa a aplicação de testes, porém os resultados favoreciam os mais ricos e reforçava a visão de que os mais capazes já ocupavam os melhores lugares sociais.

Patto (2010) apresenta um livro, publicado em 1944 por Loyd Warner, que traz logo no início a ideia de que as possibilidades reais de ascensão em uma sociedade democrática são, por definição, desiguais, contradizendo a ideia de que todos têm a mesma oportunidade. O fundamento é que as desigualdades sociais vão ser a base para as desigualdades pessoais. O que deve ocorrer é justiça social e a escola deve ser a protagonista desse evento.

A mesma autora aponta que a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada na nossa sociedade. Mesmo os

pesquisadores, quando olham para a escola e para o ensino em uma sociedade de classes identificando os fatores que por si só podem explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a culpar carência cultural do estudante. Para a autora, é um discurso incoerente que reafirma as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Soares (1994) critica duas explicações para o fracasso escolar: ideologia do dom e a ideologia da carência cultural. Para a autora, a ideologia do dom é dar a todos o mesmo ponto de partida: a escola, e depende do aluno chegar ao ponto de chegada: o sucesso ou o fracasso, que dependem das características individuais dos estudantes. Aproveitar essas oportunidades vai depender da aptidão, inteligência e talento de cada um. A ideologia da carência cultural tenta explicar o fracasso escolar através da posição que o estudante ocupa na pirâmide social. Os provenientes da classe popular possuem carências, não só econômicas, as quais acarretam má alimentação e desnutrição, afetando sua capacidade intelectual.

No Brasil, é a partir de meados de 1930 que o crescimento da rede de ensino torna-se realidade, porém sua construção se dá na década anterior. Uma discussão sobre um novo método de ensino permeia os meios intelectuais da época: é a Escola Nova, ou escolanovista, que tem como princípio reconhecer a especificidade psicológica da criança, segundo Patto (2010, p. 85,86).

Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem somente na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético em vez de contrariá-lo.

Bossa (2002) explica que os médicos, no final do século XVIII e no século XIX, foram os primeiros especialistas a se ocuparem dos casos de dificuldade de aprendizado, realizando classificações em laboratórios anexos aos hospícios. Em virtude desse histórico, as crianças com dificuldade de aprendizado foram classificadas como anormais, e as causas dos fracassos escolares são procuradas em anomalias biológicas.

Patto (2010) aponta que, a partir da década de 1930, a psicologia começou a se configurar no Brasil como uma prática de diagnósticos e tratamento de desvios psíquicos, justificando o fracasso escolar ou, no máximo, tentando impedi-lo através de programas de psicologia preventiva, baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. A psicologia enfraqueceu a ideia revolucionária de levar em conta o planejamento educacional e as especificidades do processo de desenvolvimento infantil como procedimento fundamental ao aprimoramento do ensino, substituindo por procedimentos psicométricos tendenciosos e estigmatizadores, que apontam o fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências.

Nesse sentido, defende a autora que a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram mergulhadas no espírito liberal e tinham como objetivo identificar e promover os mais capazes.

Ramos (apud PATTO, 2010) discordava de todo o peso que a ciência atribuía ao físico e psicológico da criança no seu caminho ao fracasso e concluiu: o heredologista apelaria para leis da herança; o psiquiatra faria diagnósticos para classificar uma anomalia qualquer; o testólogo, por meio de um teste de QI, apelaria para o atraso mental; no entanto, trata-se de influências poderosas de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos a imitar, de fadiga do trabalho e da subnutrição. Tudo isso determina mau ou nenhum rendimento escolar, aliado a problemas de conduta e de personalidade.

Popovic (1972) afirma que, quando uma criança das classes desprivilegiadas sai do ambiente familiar e começa a frequentar a escola, depara-se com uma instituição organizada, mantida pela classe média, com padrões culturais muito diferentes do que lhe foi passado e continuará recebendo em casa. Começa, nesse momento, um processo de marginalização que é realizado pelos professores de forma inconsciente, que desconhecem a realidade do aluno.

Para Bourdieu (2007b) a escola exerce a dominação cultural, reproduzindo a cultura de uma classe média através de conteúdos ideologicamente enviesados, privilegiando estilos de pensar e de linguagem característica dos integrantes dessa classe, tudo isso levando à manutenção da dominação. É “natural” que os professores julguem e ensinem, tendo como base os valores de seu meio, sem ter consciência do que estão fazendo. O sistema é voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, “os educadores inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social.” (BOURDIEU, 2007b, p.

54). Para o autor, no ensino superior, por exemplo, os estudantes originários das classes populares e médias são avaliados segundo os valores das classes privilegiadas, de onde vem um grande número de educadores que assumem essa posição de dominadores de forma natural (BOURDIEU, 2007b).

Para Patto (2010), o conceito de dominação nem sempre é compreendido em sua essência, ou seja, como contrapartida cultural da exploração econômica que sempre existe em uma sociedade capitalista, mas passou a ser usado como imposição da cultura e dos valores da classe bem sucedida a mal sucedida, por intolerância, moralismo ou inadvertência da primeira para a existência de culturas distintas da sua. Em resumo, a dominação passou a ser entendida como um desencontro entre dois grupos culturais, que os separa. Nessa compreensão, a diferença cultural é atribuída às diferentes condições de vida, que levam à postura e valores diferentes. Bourdieu (2007b) diz que esse conceito de dominação é visto em sala de aula, quando o professor, enquanto autoridade pedagógica, apresenta sua bagagem cultural adquirida nas camadas médias da população, fazendo prevalecer seu ponto de vista sobre os estudantes pobres, para dar a impressão de sua competência profissional.

O objetivo do ensino não era garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar, enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas mostrar ao pobre a possibilidade da melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico que, na realidade, é impossível para todos na sociedade capitalista. Dessa maneira, resta alertar aos professores sobre os erros que podem cometer como portadores da cultura da classe média e prepará-los para aceitar os padrões culturais diferentes dos seus, tendo em vista encontrar as condições pedagógicas para propiciar a possibilidade de ascensão social (BOURDIEU, 2007b).

Conforme Del Pino (2001), a educação profissional foi se estruturando vinculada ao mundo da produção, a relação que se estabelece entre educação básica e educação profissional se embasa em uma compreensão de desenvolvimento que tem como sinônimo o crescimento econômico e não leva em consideração as relações de poder nem os limites do meio ambiente. Para o autor, nem mesmo os debates atuais sobre desenvolvimento sustentável escapam dessa perspectiva.

Del Pino (2001) aponta uma questão: quais são os conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na escola e na educação profissional que são funcionais ao mundo do trabalho e da produção? Para o autor, os sujeitos ligados ao mundo dos negócios

como os economistas, gestores, tecnocratas e planejadores vão dar mais ênfase aos aspectos de habilidades e dimensões cognitivas; enquanto os sociólogos e psicólogos, às atitudes, aos valores, aos símbolos e às dimensões ideológicas.

O mundo globalizado exige profissionais com novas habilidades e capacidades, e a atribuição de formar esse profissional fica a cargo da educação. Para Gohn (2001, p. 96):

A educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, com habilidade nos relacionamentos intergrupais e que saiba aprender a aprender. Mas tudo isso não pode ser visto nos limites de uma lógica utilitarista, que contempla o ser humano como uma máquina produtora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas.

Para Del Pino (2001), a formação profissional tem sido vista como uma solução para os problemas acarretados pela globalização econômica. Segundo o autor, estudos apontam que a inserção dos países dependentes ao processo de globalização depende da educação básica, da formação profissional, da qualificação e requalificação. Porém, essa teoria começa a dar sinais de cansaço dando lugar a um pensamento mais cauteloso. É pouco provável que a utilização de uma mão de obra bem paga e qualificada se difunda no sistema produtivo, ao contrário, a flexibilidade das empresas está consolidando-se na utilização de trabalhadores instáveis, mal pagos e não qualificados. Esses trabalhadores são encontrados praticamente em todo o mundo, principalmente nos países menos industrializados.

Isto não significa, contudo, que este processo não esteja exigindo profundas modificações nos sistemas de formação profissional. As mudanças nos requisitos de qualificação de quem ocupam postos de trabalho em empresas que reestruturaram seu processo produtivo são uma evidência. A formação profissional se apresenta como um elemento fundamental quando se considera a importância de uma força de trabalho

qualificada na definição dos diferentes caminhos que uma política industrial pode seguir. Contudo, também temos que nos preocupar com a exclusão de um contingente extremamente considerável de trabalhadores e trabalhadoras do acesso ao trabalho, por um lado, e a precarização do trabalho de outra importante parcela da classe trabalhadora (DEL PINO, 2001: p. 67).

A educação profissional está com a incumbência de produzir uma força de trabalho adequada aos processos de desenvolvimento, vista como a salvação dos países mais empobrecidos, elevando-os ao nível dos países centrais. Ainda fortalece a promessa de mobilidade social através de empregos com maiores salários. Para Frigotto (2005), essa situação conduz a reafirmar que a ideia das reformas educativas sob a noção do capital humano e, atualmente, sobre as exigências do mercado, baseada na sociedade do conhecimento e na pedagogia das competências, necessita ser superada. Para o autor, o escopo dessas concepções é a formação de um cidadão produtivo, mas alienado, que acredita que sua situação de desemprego ou subemprego é culpa da sua baixa escolaridade. Nesse sentido, a educação profissional deve estar vinculada a outra perspectiva de desenvolvimento, com uma dupla articulação: educação básica e políticas de geração de emprego e renda. Uma educação que articule cultura, conhecimento tecnológico e trabalho como direito de todos e condição de cidadania e democracia efetiva.

3.2 OS CONCEITOS DE BOURDIEU

Neste subcapítulo apresento alguns conceitos de Bourdieu (1974, 1996, 2007) que estão relacionados ao campo da educação, como a violência simbólica e os capitais cultural, escolar, econômico, social e simbólico.

Para Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu teve o mérito de formular uma resposta original, abrangente e fundamentada para explicar a desigualdade na escola. Essa teoria se tornou um marco na história da sociologia, na educação, no pensamento e na prática educacional em todo o mundo. Porque até meados do século XX dominava uma visão otimista, que acreditava que a escola conseguiria superar as diferenças e o atraso econômico. A escola pública resolveria o acesso à educação dando iguais oportunidades para todos. Os indivíduos poderiam competir dentro do sistema de ensino em condições

iguais e, por meritocracia, avançariam na carreira ocupando as melhores posições na hierarquia social.

Segundo Bourdieu (2007b), o sucesso escolar de alguns poucos que escapam do destino coletivo da reprovação, dá legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito que a escola é libertadora, mesmo junto com os indivíduos que ela eliminou, levando a acreditar que o sucesso é uma questão de esforço pessoal. Os mestres e professores que a escola “libertou” acreditam na escola libertadora que é, na verdade, conservadora. Onde se via igualdade de oportunidade, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e social tratada como dom natural (BOURDIEU, 2007b, p. 41).

Para conceber e analisar a realidade social, Bourdieu destaca a dimensão simbólica e cultural na produção e reprodução da vida social. Ele afirma que os temas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes por serem estruturados, ou seja, as produções simbólicas são capazes de estruturar a maneira que os sujeitos percebem o mundo e com que se comunicam entre si. Bourdieu vai além e afirma que a estrutura nos sistemas simbólicos, que orienta as ações dos sujeitos, reproduz as diferenças e hierarquias na sociedade, fortalecendo as relações de poder e dominação. As produções simbólicas fazem parte da estrutura de dominação social, porém não de uma forma direta, intencional, mas indiretamente e superficialmente irreconhecíveis (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu (2007b) usa o conceito de Campo para delimitar espaços de posição social onde algum tipo de bem é produzido, consumido e classificado. No interior desses campos os indivíduos passam a lutar pelo controle da produção e pelo direito de classificarem de forma legítima os bens produzidos. Entre pessoas que ocupam posições opostas em um campo, é possível observar que há um acordo oculto a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo.

Para se manter em posições dominantes dos campos, os agentes buscam estratégias para consolidar os critérios de classificação que os beneficiam, ou seja, os bens simbólicos produzidos podem ter mais ou menos valor, são classificados como superiores e inferiores, distinguem-se em alta e baixa cultura, religiosidade ou crença popular, língua culta e fala popular. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: imposição da cultura de um grupo como a verdadeira e que possui valor. Os indivíduos que sustentam a dominação da cultura podem tomar dois caminhos diferentes: reconhecer a superioridade da cultura dominante, tentando se aproximar dela ou se contrapor na tentativa de reverter a posição ocupada pela cultura dominante, observado, por exemplo, na tentativa de valorizar as tradições da cultura popular. Bourdieu não acredita que essa contraposição possa ter sucesso (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Essa imposição de uma cultura arbitrariamente tida como superior e sua aceitação não é feita de forma consciente, nem pelos dominados tampouco pelos dominantes, que já foram criados dentro dessa cultura e, portanto, têm-na como naturalmente válida. Os que foram socializados fora da cultura dominante não conseguem dela se apropriar devidamente, mas aprendem a valorizá-la. Temos como exemplo o estudante que não consegue dominar plenamente o padrão culto da língua, mas reconhece a superioridade desse padrão e tenta se adequar a ele (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Conforme Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu dizia que os padrões não estão estabelecidos somente na cultura, mas na maneira de se portar, se vestir, no que comer, no lazer, sempre legitimando os indivíduos como superiores ou inferiores, seja em um campo específico, seja na sociedade. Esse conjunto de padrões é classificado por Bourdieu como capital cultural. Os sujeitos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais determinados como superiores conseguem com mais facilidade ocupar as posições mais altas na sociedade. São sujeitos destinados a serem bem sucedidos na escola, no mercado, no trabalho e até mesmo no casamento, dando-nos base para concluir que as hierarquias simbólicas dificultam a mobilidade social. Quem está nas posições sociais mais altas se sente merecedor e não acredita que é por dominação, mas sim por suas qualidades culturais que, conforme o caso, podem ser inteligência, conhecimento, elegância ou refinamento social. E quem está nas camadas mais baixas da sociedade aceita sua posição e se percebe como inculto, mal informado e até pouco inteligente.

O capital cultural é transmitido pela família para os seus filhos,

mais pelas vias indiretas que diretas, acompanhado de um certo *ethos*, que é um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados o qual contribui para definir as atitudes em relação ao capital cultural e à escola. Essa herança cultural vai influenciar as diferenças iniciais das crianças frente ao rendimento escolar e pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007b).

Bourdieu (2007b) diz que a parcela de “bons alunos” em uma determinada sala de aula cresce em relação à renda da família. Porém, com diplomas iguais, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e, ao contrário, a variação de “bons alunos” com pais de renda igual é influenciada pela formação dos pais, o que permite ao autor concluir que o êxito escolar é quase exclusivamente dominado pelo capital cultural. Mais do que os diplomas obtidos pelos pais ou o tipo de escolaridade que eles seguiram, é o nível cultural global do grupo familiar que vai influenciar no êxito escolar da criança. Ainda é observável que a taxa de êxito em estudantes com pai e mãe diplomados é maior do que quando apenas um dos familiares tem diploma.

Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a residência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como por exemplo, o ramo do curso secundário [...] e o tipo de estabelecimento [...], permite explicar quase inteiramente os diferentes graus de êxito obtidos pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente para as desigualdades inatas (BOURDIEU, 2007b, p. 43).

Os filhos das classes populares que chegam ao ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto pelo nível cultural global como pelo número de seus membros; tanto os estudantes que chegam ao ensino superior de camadas superiores como camadas inferiores possuem famílias que variam de um a quatro membros (BOURDIEU, 2007b).

Bourdieu (2007a, p.27) conceitua em seu livro “A Distinção” o capital escolar, que é constituído na escola pelo reconhecimento do capital cultural herdado e solidificado com o diploma escolar.

Este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola, cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família.

Bourdieu (2007a, p.134) expõe que os sujeitos que possuem capital cultural herdado sabem se beneficiar no mercado escolar, e quem tem capital escolar, se beneficia no mercado de trabalho.

Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o sentido do investimento que permite obter o melhor rendimento, no mercado escolar, do capital cultural herdado ou, no mercado de trabalho, do capital escolar.

É pertinente salientar que, para Bourdieu (2007a) nem todo o capital cultural é validado pela escola. Porém alguns domínios que não são ensinados no sistema escolar, como por exemplo, o conhecimento em jazz ou cinema, recebem valores no mercado escolar acarretando um altíssimo rendimento simbólico proporcionando um benefício na distinção entre os sujeitos.

Os detentores de um elevado capital escolar que, tendo herdado um elevado capital cultural, possuem, ao mesmo tempo, título e ascendência de nobreza cultural, segurança baseada na filiação legítima e naturalidade garantida pela familiaridade, opondo-se não só a quem é desprovido de capital escolar e de capital cultural herdado, assim como a todos aqueles cuja situação é inferior ao eixo que marca a reconversão perfeita do capital cultural em capital escolar (BOURDIEU, 2007a, p.79).

Na sociedade capitalista, não é somente o capital cultural e escolar que têm grande valor, mas também o capital econômico, os recursos financeiros, que influenciam na dominação de classes. Para Bourdieu, quem ocupa a camada privilegiada da sociedade são os indivíduos que possuem muito capital econômico e um pouco de capital cultural, ou muito capital cultural e um pouco de capital econômico, ou

ainda um pouco dos dois ou muito dos dois (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu considera a influência do capital social e do capital simbólico na sociedade. O primeiro diz respeito às relações sociais mantidas com amigos, parentes, contatos profissionais, que podem beneficiar o indivíduo em questões materiais como empréstimos, empregos, bolsa de estudo, etc. O volume de capital social que um indivíduo possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar para seu benefício e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse de cada um a que ele está ligado (BOURDIEU, 2007b).

O capital simbólico se refere ao prestígio ou boa reputação que o sujeito possui em um campo ou na sociedade em geral. É a maneira que ele se faz perceber pelos outros, geralmente atrelada aos outros três capitais, porém não é regra.

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor (BOURDIEU, 1996, p. 107).

A realidade social se estrutura em função de diferentes formas de riqueza, que podem ser trazidas do “berço” ou acumuladas durante a vida. Esses recursos são acumulados em forma de investimento para aumentar os tipos de capitais, seja econômico, cultural, social ou simbólico. Assim como no mercado financeiro, quanto mais investir, maior será o retorno. Esses investimentos não são conscientes, cada grupo social vai constituindo ao longo do tempo um preconceito sobre o que é ou não possível alcançar. De acordo com o volume e o tipo de capital são traçadas estratégias de ação que seriam mais rentáveis e seguras que outras, mais arriscadas. Ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam sendo adotadas pelo grupo e incorporadas aos agentes, como *habitus* (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

O *habitus* é um conceito elaborado por Bourdieu que seria a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou entre a estrutura e a prática. O que ele quer dizer com isso é que os sujeitos não seriam nem seres autônomos e autoconscientes, que seria a definição de uma teoria subjetivista, nem mecanicamente determinados pelas forças objetivas. O conhecimento objetivo é a ruptura promovida

pela experiência imediata, que por sua vez, conforme Nogueira e Nogueira (2004, p.22) “seria estruturada por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e intencionalidade individuais”. Os sujeitos agiriam guiados por uma estrutura incorporada no seu eu, que reflete diretamente as características da realidade social, na qual foram anteriormente socializados. Cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, que orientariam suas ações em todas as ações subsequentes.

Os habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas, o que o operário come, sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo [...], mas são também princípios de classificação, de visão e de divisão e gostos diferentes. (BOURDIEU, 1996, p.22)

Segundo Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p.15), o *habitus* é entendido como um sistema de disposições duráveis, “estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”. Ou seja, é um princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser reguladas ou regulamentadas.

Porém, o *habitus* é flexível, é um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004).

Levando em consideração o *habitus*, famílias com maior poder econômico tenderiam a priorizar estratégias para seus filhos manterem o capital econômico. Famílias com maior capital cultural focarão a formação de seus filhos para manter esse tipo de capital, transmitindo que a posição social futura depende principalmente do sucesso escolar.

A posse do capital cultural está mais intimamente ligada ao sucesso escolar, pois facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos disseminados pela escola: a maneira de pensar o mundo, os esquemas mentais, a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio da língua culta que as crianças trazem de casa são facilitadores para o estudante ter sucesso na sua vida escolar. Para as crianças oriundas de classes populares, a escola é algo estranho, distante e até ameaçador (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

3.3 O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO

Bourdieu (2007b) difundiu uma teoria sobre os diferentes níveis de investimentos na educação a que as classes sociais se propõem. São diferentes expectativas de retorno financeiro da escolarização dos filhos, com algumas classes investindo mais e outras menos dependendo do capital cultural e econômico da família.

Segundo o autor, o agravante para os indivíduos se manterem em suas posições sociais é o investimento na educação: quando a família tem um histórico de fracasso ou sucesso escolar, formula, por estimativa, as chances nos estudos e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essa chance. Cada grupo social investe, mais ou menos, seus esforços, conforme percebem as maiores ou menores possibilidades de sucesso.

Os membros de uma família das classes populares transformam uma possível realidade em apenas desejo, engessando as possibilidades. “As aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007b).

As famílias têm suas aspirações limitadas pelas oportunidades objetivas. Nesse sentido, todas as decisões dos pais em relação à educação dos filhos, de enviá-los a uma instituição de ensino superior ou reconhecidamente de ensino de qualidade estão vinculados à interiorização de destino objetivamente determinado, que pode ser medido em estatísticas para a classe social a qual pertencem.

Esse destino é lembrado pela experiência direta ou mediado pela estatística intuitiva de derrotas ou êxitos parciais das crianças do seu meio e também, indiretamente, pelas apreciações do professor, que ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato em prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares (BOURDIEU, 2007b, p. 47).

Para Bourdieu (2007b), as mesmas condições objetivas que conduzem as atitudes dos pais influenciam também as atitudes das crianças diante de suas escolhas e da escola. Tanto que os pais, como justificativa para não manter a criança na escola depois de alegaram a

falta de recursos financeiros, justificam também pela desmotivação da criança de continuar estudando. Isso porque o desejo de ascensão pelo estudo não existe enquanto as chances objetivas de êxito forem muito pequenas, baseadas nas estimativas empíricas, comuns a todas as pessoas da sua classe social. Então a criança da classe baixa encontra obstáculos cumulativos, pois além de estar em uma situação onde a expectativa de seu desempenho é baixa, deverá ter um êxito mais forte para que sua família a incentive a continuar nos estudos.

Enfim, o princípio geral que conduz a superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 2007b, p. 50).

O grau de investimento em educação também está vinculado ao retorno que um certificado escolar pode trazer, não só no mercado de trabalho como também matrimonial, assegurando um casamento vantajoso. O valor do diploma varia em função de sua maior ou menor oferta no mercado escolar, quanto mais amplo o acesso a um título, maior a tendência de desvalorização. Bourdieu chama esse fenômeno de “inflação de títulos escolares”. Além disso, com um mesmo diploma, jovens de classes sociais mais elevadas conseguem obter no mercado uma valorização maior do diploma, já que geralmente carregam em si um capital simbólico maior. Esse fenômeno Bourdieu (1974) chama de “lei de rendimento diferencial do diploma”.

Cada classe social dispõe de estratégias para investimento escolar, segundo Bourdieu (1974). As classes populares, com pequenos patrimônios em todos os tipos de capitais, têm sua vida marcada pelas urgências e pressões materiais, levando-as às escolhas do necessário. Percebem, por exemplos acumulados, que as chances de sucesso escolar são reduzidas, com esse risco alto, o investimento é baixo, agravado pela demora no retorno que os estudos proporcionam. O que acaba acontecendo são famílias que buscam uma condição um pouco melhor para seus filhos, uma escolarização um pouco maior que a dos pais, privilegiando carreiras escolares mais curtas para inserção imediata no mercado de trabalho. Nessas camadas sociais não há uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, o que difere de outras

camadas da sociedade.

Nogueira e Nogueira (2004) dizem que, para Bourdieu, a classe média ou pequena burguesia está em um espaço entre os dominantes e dominados e em luta constante para se distanciar das massas populares e se aproximar da elite, o que lhes confere uma força na tentativa de ascensão social. Dessa forma, o investimento na escolarização dos filhos é maior, e esse comportamento é explicado primeiro por uma chance maior de atingir sucesso escolar, segundo porque essas famílias têm a possibilidade de investir em longo prazo sem urgência de retorno, por possuir certo volume de capital econômico.

O topo da pirâmide social se divide em duas frações, uma dominante das classes dominantes com maior capital econômico e outra fração dominada com maior capital cultural. A primeira fração investe prioritariamente em estratégias econômicas e em segundo plano na educação, pois depende menos dela, as frações mais equipadas com capital cultural são propensas a investir mais na educação de seus filhos. De qualquer forma, essa elite tende a investir de forma mais descontrainda, pois, para eles, o sucesso escolar é tido como algo natural (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu e Passeron (1975) apontam para a relação entre o sistema de ensino e a estrutura de classes sociais, a escola não seria uma instância neutra, mas, ao contrário, ela reproduz e fornece legitimidade na dominação exercida pelas elites. Para os autores nenhuma cultura pode ser definida como superior à outra, todos os valores que movimentam os grupos são arbitrários, porém os indivíduos vivem esses valores como únicos possíveis, como naturais. A cultura transmitida pela escola também não é superior à outra, o valor que lhe é atribuído seria arbitrário, mas reconhecido como legítimo e universalmente válido. Mas, para ser válida, a cultura escolar precisa ser apresentada como neutra; assim, livre de qualquer suspeita, pode reproduzir e legitimar as desigualdades sociais.

Tratando de forma igual em direitos e deveres, a escola privilegia por seu capital cultural quem já é privilegiado. O sucesso escolar dependeria do grau em que o aluno domina o código necessário a decifrar a comunicação pedagógica. O sistema escolar solicita uma série de atitudes, comportamentos, habilidades linguísticas socializadas nas classes dominantes, impondo dificuldades a quem não possui. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004)

O sistema escolar quando avalia ou expõe seus julgamentos não leva em conta só a cultura legítima, mas também a relação que o aluno tem com ela, o modo que a adquire e a usa. A escola reproduziria uma

distinção entre os dois modos de relação com a cultura:

Um primeiro, desvalorizado, se expressaria na figura do aluno esforçado, estudioso e aplicado, que busca compensar a sua distância à cultura legítima, e um segundo valorizada, representada pelo aluno tido como brilhante, talentoso, desenvolto, que atende às exigências da escola sem exibir traços de um esforço laborioso ou tenso (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p. 77).

Segundo Nogueira e Nogueira (2004), Bourdieu observa que nas avaliações é exigido do aluno mais do que o domínio do conteúdo, é exigido destreza verbal e perspicaz trato com a cultura que somente quem tem de berço esse contato pode oferecer. Porém, na escola isso não é encarado como algo socialmente herdado, tende a ser interpretado como manifestação de uma facilidade inata, vocação natural para as atividades intelectuais.

De uma maneira dissimulada, a violência simbólica adquire poder específico e muito eficaz, pois é uma violência mascarada, por isso invisível e esquecida, e dessa maneira consegue manter as desigualdades socioeconômicas de forma tão intensa (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

Violência simbólica é assim tratada porque é uma imposição de uma arbitrariedade, frequente nas escolas que impõem uma cultura dominante tida como universal e neutra, porém é arbitrária e criada por grupos dominantes. Os dominados apresentam dificuldade de aprender o conteúdo dominante, sentem-se diminuídos e excluídos, o que facilita o controle e domínio escolar. A violência simbólica tem por efeito dar legitimidade a um discurso, seja sobre uma decisão, de um agente ou de uma instituição, porém as relações de força entre os dominantes e dominados são veladas, por isso Bourdieu as caracteriza como invisíveis (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

A definição de Bourdieu sobre a situação de violência simbólica, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo, mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado, faz com que esses percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria

sociedade (STIVAL e FORTUNATO, 2008, p. 12004).

Terray, (2005) ao analisar o discurso de Bourdieu, afirma que a imposição de uma arbitrariedade na atuação da violência simbólica pode ocorrer em três sentidos: no primeiro sentido é a arbitrariedade de um poder imposto, nasce de uma relação de força; como força não é razão, podemos classificar essa força como arbitrária. No sistema de ensino, Bourdieu chama de autoridade pedagógica o poder de impor significações como legítimas. Apesar de ser um poder definido de forma arbitrária, é reconhecido como legítimo pelos estudantes; a segunda forma de imposição desse poder arbitrário é sobre um conteúdo, uma crença, um comportamento e uma cultura defendidos pelo sistema escolar, que também pode ser arbitrário, pois é uma seleção que pode não se referir a nenhuma necessidade. As instituições escolares selecionam alguns recortes específicos de todo o conhecimento gerado pela humanidade, utilizando critérios políticos e culturais; alguns são usados e outros descartados. A terceira arbitrariedade é o modo de imposição, no qual o poder arbitrário utiliza para impor as significações selecionadas arbitrariamente, pois a cultura escolar também define a escolha de estratégias de transmissão e avaliação do conhecimento do aluno.

Apesar de a escola ter como objetivo ensinar os estudantes para que melhorem sua posição social por meio do capital cultural, Bourdieu (2007b) acredita que isso não ocorre de fato, dentre muitas coisas, por causa da violência simbólica. Ou seja, toda a seleção arbitrária de conteúdo privilegia quem já vem de berço com capital cultural igual ao selecionado pela escola, marginalizando quem não possui esse capital, levando o aluno a uma desmotivação e posterior evasão.

Em síntese, Bourdieu (2007b) diz que a escola não é neutra. Formalmente a escola trata todos de modo igual, todos assistem às mesmas aulas, são submetidos às mesmas avaliações, obedecem às mesmas regras, portanto teriam as mesmas chances. Mas as chances são desiguais, pois alguns estão em condição mais favorável do que outros para entender às exigências, às vezes implícitas, da escola.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de

transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007b, p. 53)

A forma como cada escola se estrutura e a maneira que cada professor atua em sala de aula pode amenizar ou intensificar a reprodução das desigualdades sociais. Para combater essa desigualdade imposta na escola, Bourdieu (2007b) defende uma pedagogia racional e universal, que partiria do zero e não consideraria como dado o que apenas alguns herdaram, os professores deveriam partir dos conhecimentos e habilidades possuídos pelos estudantes e fazê-los progredir.

Nogueira e Nogueira (2004) dizem que vários autores são contra a teoria de que a escola perpetua a cultura dominante, pois alguns conhecimentos são válidos e merecem ser transmitidos. O fato de os grupos socialmente privilegiados dominarem os conteúdos valorizados pelo currículo não é suficiente para se afirmar de forma generalizada que os conteúdos são selecionados por pertencerem a esse grupo. Aliás, pode ser até o caminho inverso: por serem conteúdos reconhecidos como superiores, as camadas dominantes buscam esses conteúdos para se apropriar dada a sua importância.

Valle (2013, p.12) diz que vários estudos salientam que a apropriação da herança econômica e cultura é fruto de um processo complexo e de resultados incertos, pois as famílias e indivíduos não se reduzem à sua posição de classe.

O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe que pode se opor ao *habitus* familiar, pode indicar certas disposições mais gerais, que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe, mas dificilmente seriam incorporadas na sua totalidade.

Após o entendimento do conceito de violência simbólica, da importância do capital cultural para o estudante e do investimento que as famílias fazem na educação de seus filhos, é importante apresentar os

resultados de estudos já realizados sobre evasão no ensino técnico.

4 ANTECEDENTES DE PESQUISAS SOBRE EVASÃO

Uma etapa importante para qualquer pesquisa é conhecer o que já foi produzido sobre o tema, saber o que já foi discutido e concluído, para que, a partir desses conhecimentos, possamos contribuir com uma pesquisa contextualizada, original ou ainda específica de um grupo social que não tenha sido pesquisado. Nesse sentido, conhecer as produções nacionais sobre o tema evasão no ensino técnico torna-se fundamental.

A autora Patto (2010), em seu livro “A produção do fracasso escolar”, apresenta uma pesquisa cujo objetivo era desvendar o que leva os estudantes das classes populares ao fracasso escolar. O local de pesquisa foi uma escola municipal de ensino básico, em um bairro pobre na cidade de São Paulo. Para coleta de dados empíricos, a autora entrevistou docentes, pais e estudantes da instituição.

Patto (2010) concluiu que se trabalha com três linhas de pensamento que explicam o fracasso escolar. A primeira delas, carregada de preconceito, é que as crianças pobres não conseguem aprender por terem deficiências de natureza biológica, psíquica ou cultural. A segunda linha é que a escola pública está preparada para as crianças da classe média, e o professor age em sala de aula tendo em mente um aluno ideal. A autora se baseia em Bourdieu, o qual defende que um sistema de ensino como esse, só pode funcionar perfeitamente enquanto recrute e selecione estudantes capazes de satisfazer às exigências que lhe são impostas, que sejam dirigidos a indivíduos dotados de capital cultural, sem necessidade de exigí-lo explicitamente nem transmitir metodicamente. O ensino difundido que se vê hoje em dia vai contra essa premissa, de educar os poucos herdeiros de uma cultura exigida pela escola, o que é considerado uma “crise” na educação, percebido pelo senso comum como queda de nível, já que cada vez mais estudantes sem capital cultural estão tendo acesso aos mais altos níveis de educação.

E, por fim, a terceira linha diz que os professores, que geralmente pertencem à classe média, não entendem ou discriminam seus estudantes de classe baixa, por não terem sensibilidade e por que lhes falta conhecimento dos padrões culturais do aluno pobre. Após a pesquisa, a autora chega a algumas conclusões sobre o fracasso escolar: dizer que as crianças pobres têm deficiências é uma generalização equivocada, existem diversos tipos de crianças nas classes mais populares, com diferentes características e com maneiras singulares de aprender.

Sobre as deficiências de natureza biológica, pesquisas e testes cognitivos têm demonstrado que não são reais, que as crianças das classes pobres, em média, têm a mesma capacidade intelectual das crianças da classe média ou alta. Outra conclusão da autora é que o fracasso escolar é visto naturalmente como padrão, o que transforma o usuário em “bode expiatório” de sistema e fortalece a ideia de incapacidade pessoal e do grupo. Por fim, conclui que os professores, sobrecarregados de trabalho, agem de forma mecânica, na busca de uma condição melhor de vida e focados no seu bem-estar. Dessa forma mecânica de agir, são resistentes a intervenções impostas por pessoas investidas de autoridade, às vezes autoritárias, que tentam lhe imbuir um fazer pedagógico que os professores não têm. As resistências podem ser tão intensas que mesmo as propostas mais bem-intencionadas não influenciam a ação em sala de aula.

Para buscar mais informações sobre o tema evasão, o primeiro local usado para pesquisar foi a base de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – PPGE UNESC, no qual encontrei o trabalho de Michels (2012), que apesar de não ser sobre evasão, trata da Violência Simbólica no Ensino Técnico: Um Estudo de Caso no IF-SC Campus Araranguá. O trabalho foi realizado em um IF da mesma rede do nosso estudo e tem como referencial teórico Pierre Bourdieu, que também é comum a este estudo. Nesse sentido, considere importante a leitura do trabalho e acrescentar suas conclusões nesta pesquisa.

A partir do entendimento das categorias criadas por Bourdieu, como a violência simbólica, as práticas sociais, o *habitus*, os jogos sociais, os poderes simbólicos, a família, o sistema de ensino e as desigualdades sociais, Michels (2012) definiu como objetivo geral do estudo compreender a violência simbólica no contexto pedagógico dos Cursos Técnicos. Para isso, o autor definiu como objetivos específicos: discutir sobre as relações de poder e os conflitos entre estudantes nos espaços sociais de aprendizagem; evidenciar ações que constituem violência simbólica durante o trabalho pedagógico dos docentes; refletir sobre os efeitos gerados pela violência simbólica; demonstrar a influência da herança cultural familiar no sucesso escolar dos estudantes e identificar as atitudes docentes que podem estar contribuindo para a redução da violência simbólica e das desigualdades escolares.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como tipo de pesquisa um estudo de caso realizado em uma turma formanda do curso Técnico de Produção de Moda do campus de Araranguá. A escolha dessa turma foi em função de ser a que possuía o

maior número de estudantes desistentes: dos 35 (trinta e cinco) ingressantes apenas 8 (oito) restavam. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada e o questionário com 11 (onze) estudantes, dentre eles 3 (três) que abandonaram o curso, e entrevista com 6 (seis) professores.

O estudo demonstrou que os ambientes de aprendizagem são espaços sociais que compõem um campo, em que ocorrem conflitos e lutas pela legitimação das representações sociais, dos capitais culturais e simbólicos ligados à área do curso. Verificou-se que a herança cultural familiar e o capital cultural global da família influenciaram no sucesso escolar dos estudantes. Além disso, percebeu-se que as Instituições de Ensino Técnico (re)produzem a violência simbólica, isto é, conseguem impor seu arbitrário cultural como algo neutro e universal, de forma dissimulada, reforçando, com isso, seu poder de imposição. Alguns efeitos dessa violência causam sentimento de incapacidade e choro. Embora se saiba que todas as ações pedagógicas estão carregadas de capital cultural, foram identificadas algumas atitudes e encaminhamentos dos professores que podem reduzir os efeitos da violência simbólica, tais como: a valorização do conhecimento do aluno, a problematização, o reconhecimento das diferenças culturais, o desocultamento da arbitrariedade da cultura e da autoridade por parte dos professores. Isso indica uma possível superação da condição atual a partir de pesquisas, da tomada de consciência sobre essas amarras sociais e do esclarecimento sobre a existência da violência simbólica a cada sujeito envolvido no processo de ensinar e aprender no ensino técnico.

Minha revisão bibliográfica continuou na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (<http://bdt.ibict.br>). Com o descritor “evasão escolar no ensino técnico” encontrei 16 (dezesesseis) resultados e após uma análise dessas pesquisas, selecionei nove nas quais o assunto está intimamente relacionado a este estudo: Alves (2011), Araújo (2012), Ferrão (2014), Guimarães (2012), Machado (2009), Matias (2003), Noro (2011), Silva (2014), Stroisch (2012).

A revisão bibliográfica encerrou no site da SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online* <www.scielo.org.br>, no qual com o mesmo descritor selecionei dois artigos: Baggi e Lopes (2011) e Dore e Luscher (2011).

A pesquisa de Stoisich (2012) teve como objetivo analisar as ações institucionais de permanência e êxito aos estudantes cotistas ingressos nos cursos superiores do IF-SC, campus São José no período de 2009 a 2010, tendo em vista a política de inclusão adotada pela

instituição. A autora objetivou a busca das ações institucionais de acompanhamento e favorecimento da permanência e do êxito destes estudantes, assim como o índice de permanência e êxito e as causas da evasão.

Como referencial teórico, a autora buscou literatura sobre ações afirmativas, políticas públicas de inclusão na educação e das políticas para educação profissional. Foi uma pesquisa qualitativa, que fez uso de entrevistas semiestruturadas como principal instrumento para coleta de dados. Entrevistou os coordenadores de curso e membros da equipe pedagógica, assim como os estudantes evadidos. Foram alvo da pesquisa todos os estudantes aprovados nos processos de ingresso de 2009-2, 2010-1 e 2010-2 pelo sistema de cotas, assim como os estudantes não cotistas, somando 78 (setenta e oito) participantes. Através de um questionário aplicado aos estudantes evadidos, a autora buscou identificar a opinião deles sobre as ações afirmativas. Foram utilizados dados quantitativos resultantes dos questionários e dados de levantamento documental.

A autora concluiu, com a análise dos resultados dos questionários e entrevistas, que apesar das ações e programas terem sido efetivados, nenhuma ação específica para os estudantes cotistas foi realizada. E essas ações não foram suficientes para garantir a permanência e êxito dos estudantes, tendo em vista o alto número de evasão e reprovação dos cursos. Tanto as evasões como as reprovações acontecem mais nas duas primeiras fases do curso. As causas da evasão encontradas incluíram questões relacionadas aos cursos, aspectos institucionais, atividade profissional e desempenho acadêmico, demonstrando a ampla gama de motivos que levam o aluno a desistir. Stroisch (2012) percebeu que a instituição pode contribuir tanto para a evasão quanto para a permanência. A percepção dos estudantes quanto à ação institucional e as sugestões por eles dadas vão desde o incremento das ações de apoio acadêmico a questões relacionadas ao curso e aos professores. Constatou-se a diversidade entre os estudantes, suas características e particularidades que devem ser observadas no processo de ensino-aprendizagem e que a instituição precisa responder às demandas pedagógicas e sociais dos seus estudantes, para que ao democratizar o acesso, democratize também o sucesso aos que nela ingressam.

Alves (2011) realizou uma pesquisa que teve como objetivo principal identificar e caracterizar as causas da evasão escolar nos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do Campus Florianópolis, também no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). Como objetivos específicos, elencou: identificar as concepções dos docentes sobre o

fracasso escolar e a evasão; identificar as expectativas dos estudantes em relação aos cursos; conhecer as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; registrar as sugestões dos educandos para a melhoria dos cursos e propor ações preventivas que visem combater a evasão nos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do Campus Florianópolis IF-SC.

A partir de questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, fracasso, evasão escolar e as representações sociais, o autor buscou compreender o fenômeno da evasão escolar no contexto do IF-SC. Para tal, utilizou pesquisa quantitativa para a caracterização dos atores objeto de estudo, além de mapeamento do estabelecimento, utilizando-se de análise documental. Por meio de pesquisa qualitativa, levantou dados com entrevistas e realizou análise das motivações e o conteúdo das manifestações sociais de estudantes e professores/gestores da instituição.

Para efeito de amostra, foram privilegiados os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IF-SC do Campus Florianópolis, ingressantes entre 2006/2 e 2010/2, bem como professores que trabalham atualmente como coordenadores de suas respectivas áreas de atuação. Foram entrevistados cinco estudantes dos seguintes cursos integrados: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Saneamento, totalizando um número de vinte.

Ao final, constatou que a diversidade entre os estudantes deve ser considerada no processo ensino-aprendizagem. Esses indivíduos são adolescentes, sujeitos de direito que necessitam de proteção integral, a ser garantida pela efetivação de políticas desenvolvidas para atender sua singularidade. Entretanto, o que Alves (2011) constatou nessa instituição foi um tratamento homogeneizador em relação aos adolescentes, sem medidas específicas para o grupo, muito menos considerando a diversidade de indivíduos.

O autor conclui que enquanto a inserção de uma meta, com um objetivo e uma visão de futuro, não forem introjetados no fazer da instituição, na labuta diária, a inclusão que o Instituto se propõe a realizar continuará deficitária.

Araújo (2012) pesquisou a evasão no Proeja, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão / IF-MA – Campus Monte Castelo. Essa pesquisa teve como objetivo investigar as causas da evasão na percepção de estudantes desistentes e de professores do programa, no curso técnico integrado de Química de Alimentos, no período de 2007 a 2010. Os objetivos específicos buscaram evidenciar o perfil socioeconômico dos estudantes, identificar motivos para evasão,

identificar percepções dos desistentes quanto à influência das práticas pedagógicas na permanência ou na evasão do aluno, bem como percepções de professores quanto às ações desenvolvidas pelo IF-MA para a retenção do aluno do PROEJA. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza exploratória e interpretativa. Para a coleta de dados foi utilizada entrevista semiestruturada, com dez estudantes desistentes e cinco professores que faziam parte do curso. O referencial teórico foi baseado na história da educação de adultos no Brasil, a institucionalização do PROEJA, o legado de Paulo Freire e a importância do paradigma da complexidade para essa modalidade de ensino.

Os resultados obtidos na investigação apontam para as questões intraescolares como os maiores responsáveis pela produção da evasão: relação do currículo e a proposta do curso e a coincidência do horário de curso e do trabalho. Os fatores extraescolares, como o cansaço ocasionado pelo trabalho, o custo de transporte e estudantes já com ensino médio também aparecem como causa de evasão. A percepção dos professores não foi diferente dos estudantes, sendo a distância entre o que era esperado pelo aluno e o currículo do curso o fator que mais provocou a desistência do aluno.

Machado (2009) pesquisou a evasão nos cursos de Agropecuária e Informática de nível técnico da Escola Agrotécnica Federal na cidade de Inconfidentes, em Minas Gerais. O principal objetivo foi analisar os fatores que levam os estudantes à desistência nos cursos citados, entre 2002 e 2006. Para isso, a pesquisadora analisou as percepções dos gestores, professores e estudantes sobre o fenômeno, estabelecendo relação entre os diferentes fatores que contribuíram para a evasão. Buscou ainda examinar as estratégias de enfrentamento adotado pela escola, visando à solução da evasão. E, por último, analisou os índices e implicações da evasão no ensino técnico de nível médio, considerando as relações do jovem com o mundo do trabalho.

Utilizou como método de pesquisa o estudo de caso, e, para isso, a discussão foi baseada nas mudanças no mundo do trabalho e as maneiras com que os jovens têm enfrentado os novos acordos do mundo produtivo, estabelecidos pela sociedade do conhecimento. Discutiu as implicações dessas mudanças na evasão escolar no universo da educação profissional de nível médio, focando a realidade de uma escola técnica no mesmo nível. Os instrumentos utilizados na pesquisa consistiram em análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, os quais permitiram a coleta de dados e análise qualitativa. A entrevista e o questionário foram aplicados a dez

estudantes desistentes dos cursos estudados e também a sete estudantes concluintes. Entrevistas também foram dirigidas aos professores e coordenadores somando um total de oito pessoas. Os resultados obtidos nesta investigação também apontaram para as questões intraescolares como responsáveis pela produção da evasão dos estudantes.

A dinamicidade das atividades demandadas pela escola no curso de Agropecuária aliada ao processo de ensino-aprendizagem foram identificados como causadoras do fenômeno da evasão para os estudantes desse curso. Os estudantes se queixam do grande número de atividades exigidas durante o dia escolar.

Para os estudantes de informática, a não identificação com o curso, associada às dificuldades com o processo ensino-aprendizagem representam fatores produtores do fenômeno. As percepções dos gestores e professores participantes da pesquisa não coincidem com as percebidas pelos estudantes. Enquanto a escola identifica as dificuldades do aluno com o afastamento da família, os desafios de convivência em alojamento e refeitório como responsáveis pelos altos índices de evasão, os estudantes apontam o excesso de atividades exigidas para a realização do curso, agravado pela maneira como a escola realiza o processo ensino-aprendizagem. A autora afirma que o processo de ensino-aprendizagem, citado como causa de evasão, privilegia práticas avaliativas de caráter classificatório desestimulando os estudantes que não atingem os objetivos propostos.

A investigação de Noro (2011) teve como objetivo problematizar a gestão pedagógica vinculada aos processos de acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes no PROEJA. Com os objetivos específicos, a autora pretendia examinar as relações entre estudantes e professores, e como elas podem influenciar na permanência e no sucesso escolar; analisar demais estratégias que os estudantes constituem para permanecer e concluir o curso com sucesso; compreender o estar na escola na perspectiva da dimensão do educar e do cuidar e, por fim, compreender a presença e a interação entre culturas escolares e não escolares no IF-Sul campus Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul.

A abordagem metodológica constitui-se de cunho qualitativo através de grupo focal, no qual foi aplicado um roteiro de perguntas em dois grupos de estudantes do terceiro ano, em momentos diferentes, da primeira e da segunda turma do Curso de PROEJA Técnico em Administração. Posteriormente fez-se uma reunião com os professores do referido curso para expor as respostas dos alunos. A autora conclui que as políticas de assistência estudantil, formação de professores e da qualificada infraestrutura nas escolas são fundamentais na garantia da

permanência dos estudantes. As relações familiares e de amizade também determinam o sucesso escolar. A organização curricular fragmentada ainda com o privilégio das disciplinas compõe dificuldades na aprendizagem, podendo resultar em evasão, sendo necessário considerar esse sujeito específico, aluno trabalhador, na composição dos currículos do PROEJA.

Silva (2014) realizou uma pesquisa intitulada “Evasão ou retenção: a grande questão social das instituições de ensino superior”. Apesar de ser uma pesquisa no ensino superior, a evasão pode ter muitas semelhanças com os cursos técnicos pós-médios. Para Silva (2014), o foco principal das instituições privadas de ensino superior passou a ser a gestão administrativo-financeira depois do grande crescimento no setor, mas nada foi feito para reformular a gestão de ensino-aprendizagem, aplicando uma metodologia muitas vezes ultrapassada que não atende às necessidades dos estudantes. Além disso, as instituições nem sempre têm infraestrutura e preparo adequado para atender a essas necessidades, resultado no crescimento do número de evasão escolar.

Segundo Silva (2014), em 2010 algumas instituições passaram a se preocupar com os índices de evasão, desenvolvendo políticas para melhorar a qualidade de seus serviços e buscando reter os seus discentes até a conclusão do curso. Dessa maneira, o objetivo desse trabalho foi verificar os aspectos que se sobressaem no tocante à evasão, além de averiguar as políticas estabelecidas pelo Estado e pelas instituições de ensino superior voltadas ao acesso e permanência do aluno. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica, concluindo que existem inúmeros fatores que causam a evasão escolar: problemas financeiros; baixa qualidade do ensino; metodologia de ensino ultrapassada; estrutura educacional deficiente, instituições não preocupadas em analisar esses fatores e redirecionar escolhas dos estudantes que não se adaptam ao curso.

A pesquisa de Ferrão (2010) tem como título “Os estudantes do arquivo morto”, em uma referência aos estudantes evadidos de uma escola de educação básica de nível médio, chamada Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra em Júlio de Castilho-RS, onde a pesquisadora atua. Seu objetivo principal foi descobrir quais as causas da evasão escolar. Buscou discutir e investigar as possíveis causas desta evasão junto aos estudantes evadidos, bem como identificar mudanças que contribuam para enfrentar esse problema. Em termos de encaminhamento teórico-metodológico, esta investigação se configura como qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se como instrumentos um questionário e uma entrevista semiestruturada. Os

sujeitos da pesquisa foram os estudantes que evadiram dessa escola: dos 84 (oitenta e quatro) evadidos em 2005, 2006 e 2007 a pesquisadora conseguiu entrevistar 24 (vinte e quatro).

As causas identificadas foram sintetizadas em três categorias: 1) Cumprir programas (reclamação dos estudantes quanto à velocidade dos conteúdos); 2) Interesse (fazer sentido estar na escola: pois muitos não conseguem contextualizar o conhecimento); 3) Currículo naturalizado (os estudantes demonstram não conseguir conceber a escola de outra maneira, senão a que está posta).

Nas considerações finais, a autora defende uma profunda transformação na compreensão do papel da escola, que seu currículo contemple a realidade da comunidade e suas necessidades. Outro apontamento é a superação do preconceito com o aluno evadido que, muitas vezes, é taxado de preguiçoso, que não quer nada com nada, pois há de se perceber qual a história desse estudante, como é sua vida e quais são suas dificuldades. E, por fim, valorizar o coletivo, para que os estudantes criem vínculos de amizade como forma de incentivo a continuar na escola.

O trabalho de Guimarães (2012) apresenta um estudo de caso referente a uma experiência bem-sucedida, realizada pelos professores e pela coordenação do curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do Instituto Federal de Santa Catarina, nosso mesmo IF, Campus Florianópolis, no período de março de 2007 a dezembro de 2009. A experiência, denominada Contrato de Trabalho Pedagógico, acontece a partir da Entrevista de Acolhimento, realizada no primeiro módulo deste curso, com cada novo aluno, individualmente. Ela faz parte de um conjunto de ações integradas no curso e no IF-SC. Essas ações dizem respeito a um projeto institucional de acesso, permanência e êxito escolar.

O material que a autora analisou consiste no depoimento de seis professores que participaram da experiência, colhidos em entrevistas individuais e dos registros de observação de quinze entrevistas de acolhimento e anotações realizadas em reuniões e capacitações dos professores do curso. Ao mesmo tempo em que a autora busca entender os sentidos dados à entrevista de acolhimento e ao contrato de trabalho pedagógico pelos professores no Curso de Mecatrônica a partir de seu efeito na diminuição da evasão escolar nesse curso, ela destaca a importância desse tema pelo custo social da evasão como pela falta de produção acadêmica na área que supere as questões estatísticas/indicadores. A hipótese desta pesquisa é de que a relação que se estabelece entre professor e aluno, a partir da entrevista de

acolhimento e do contrato de trabalho pedagógico, podem ser analisados à luz da Psicanálise, como tendo efeito de um laço transferencial. Ou seja, a pesquisadora entendeu que os efeitos da entrevista de acolhimento e do contrato de trabalho pedagógico para a diminuição do índice de evasão no curso podem ser explicados ao menos parcialmente, a partir do conceito de transferência de Freud. Esse conceito baseia-se nas primeiras relações da vida de um indivíduo que formam a imagem do pai, mãe e irmãos e que permanecem ligadas aos afetos infantis mesmo durante a idade adulta, sendo que tais modelos internos acabam sendo transferidos para outras pessoas do convívio social do sujeito, juntamente com toda a sua carga afetiva inconsciente. Concluem, então, que esses afetos influenciam diretamente o aprendizado do aluno devido à relação que se estabelece entre si e o professor, sendo esse um depositário do imaginário idealizado capaz de facilitar ou bloquear o aprendizado.

Segundo Guimarães (2012), o professor adquire um sentido especial inconsciente para o aluno, e por conta desse sentimento especial que ele desperta no aluno é que poderá exercer, ou não, seu lugar na relação de aprendizagem. Esse lugar não é de transferência de saber, mas, sim, de transferência de um desejo de saber.

Matias (2003) realizou uma pesquisa sobre evasão no CEFET-MG, que objetivou compreender a importância do ensino no contexto das mudanças econômicas, políticas e sociais, como uma forma de educação que possibilite às classes menos privilegiadas socialmente condições de acesso à formação profissional qualificada e inserção no mundo do trabalho. Investiga, no ensino técnico, o acesso, a permanência e a conclusão do aluno. O estudo de Matias (2003) efetivou-se no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, onde foram buscados dados quantitativos de acesso aos cursos técnicos e dados de aprovação, reprovação e evasão para compreender o processo de seletividade do ensino nessa instituição. A autora considera a pesquisa como histórica descritiva, acrescida de pesquisa documental. Os sujeitos da pesquisa foram todos os estudantes que ingressaram na instituição de 1992 a 2000. Finalmente, considera que a instituição é seletiva e essa seletividade se configura em meio a fatores intra e extraescolares. Os fatores intraescolares que a autora destaca são os processos pedagógicos e a seletividade das avaliações, e o fator extraescolar destacado é a dificuldade econômica.

Dore e Luscher (2011) investigaram a evasão estudantil na educação profissional técnica de nível médio em Minas Gerais, no período de 2001 a 2008. Dentre os principais objetivos da investigação,

encontram-se a caracterização da educação técnica em Minas Gerais, no período considerado, e a identificação de fatores que possam contribuir para a permanência e/ou para a evasão de estudantes nessa modalidade de ensino. Para alcançar esses objetivos, foram adotados procedimentos de pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. Os procedimentos qualitativos tiveram a finalidade de identificar e construir o objeto de pesquisa e seu contexto de relações: a evasão e seus indicadores, os pressupostos teóricos de análise e os diferentes contextos em que as escolas técnicas de nível médio estão inseridas, seja o da política educacional ou o do mundo do trabalho. Com relação aos procedimentos quantitativos, foram utilizados dados secundários do Censo Escolar e recursos estatísticos que permitiram a apreensão do objeto de estudo em uma perspectiva horizontal e descritiva. Os estudos descritivos e os estudos teóricos sobre evasão escolar fundamentaram a organização da terceira etapa da pesquisa, que consistiu em um levantamento de dados primários sobre fatores de evasão no ensino técnico de nível médio em Minas Gerais.

Inicialmente, foram apresentados o contexto teórico de análise e a diversidade de situações que podem conduzir o estudante a permanecer na escola ou a abandoná-la. Em seguida, foi focalizado o contexto da política educacional brasileira, destacando-se a relação entre a educação básica e a educação técnica, especialmente sua influência sobre os processos de permanência e/ou evasão escolar no nível técnico. Outra dimensão relevante do contexto da pesquisa diz respeito à escassez de informações teóricas e empíricas sobre o problema, bem como às dificuldades para construir indicadores adequados à sua investigação. Para ilustrar o problema da evasão escolar, mostram-se alguns dados empíricos de um Programa de Educação Profissional de Minas Gerais, que são brevemente analisados. Por fim, são apresentadas algumas conclusões preliminares: é necessário aprofundar o conhecimento das causas da evasão e desenvolver medidas capazes de evitar o problema. As autoras acreditam que a atual política educacional para o ensino técnico, ao desenvolver estratégias de expansão, considere a evasão escolar e suas principais causas.

Estudar a relação entre evasão e avaliação institucional no ensino superior foi o assunto de Santos Baggi e Lopes (2011). As autoras defendem que a evasão escolar no ensino superior é um fenômeno complexo e que não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo, pois é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso superior. A avaliação institucional permeia os processos de evasão e

pode auxiliar nos sinais, reduzindo-a ou evitando-a. O artigo analisa a produção teórica que aborda a evasão e a sua relação com a avaliação, a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações entre 2008 e 2009. A metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica, que contribui para discussão e mapeamento das produções acadêmicas, tanto em termos de análise qualitativa quanto quantitativa. Santos Baggi e Lopes (2011) concluem que a relação entre evasão e avaliação ainda é pouco estudada, sendo mais restrita ainda a reflexão sobre evasão no ensino superior.

Com os dados de todas as pesquisas, foram estabelecidos conceitos gerais que permeiam os estudos e que indicam possíveis causas da evasão. Dessa forma, cabe neste momento conceituar “evasão”, classificar os tipos de evasão e classificar todos os motivos encontrados pelos pesquisadores, traçando um paralelo com os motivos citados no Plano de Desenvolvimento Institucional do IF-SC e os achados da presente pesquisa.

4.1 EVASÃO: TIPOS E CAUSAS

A evasão escolar tem sido definida de diversas formas, a mais encontrada nas pesquisas e que o PDI do IF-SC também compartilha é a saída do aluno da instituição (DORE e LUSCHER, 2011; MACHADO, 2009), e foi essa a definição que usei nesta pesquisa, considerando que consta no PDI. Mas evasão também está vinculada à saída do aluno do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino (BAGGI e LOPES, 2011) e ao abandono da escola com posterior retorno (DORE e LUSCHER, 2011). Alguns autores diferenciam abandono de evasão, evidenciando que o abandono ocorre quando o aluno deixa a escola por motivo que o impede de finalizar o ano ou semestre letivo; nesse caso o aluno retorna à escola no mesmo ano ou no próximo, o que não acontece no caso da evasão. Para esta pesquisa, usei o conceito de abandono para os estudantes que desistiram de concluir o semestre, mas retornaram no semestre seguinte.

A evasão refere-se, ainda, aos indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, e ao estudante que concluiu um nível de ensino, mas de forma não linear, com paradas e trocas de instituição (DORE e LUSCHER, 2011).

Ferrão (2010) usa a palavra exclusão como sinônimo de evasão, pois acredita que todos os motivos que levam o aluno para fora da escola são excludentes.

Outra separação muito visível nas pesquisas é quanto ao nível

escolar em que a evasão ocorre, que pode ser no ensino fundamental, médio, técnico ou superior.

Alguns dos autores revisados diferem as causas em dois grandes grupos: causas intraescolares, cujos problemas são identificados no sistema de ensino e na instituição; e causas extraescolares, nas quais os problemas que levam à evasão estão vinculados a questões de ordem psicológica, social, econômica, entre outros fatores que fogem do alcance das instituições de ensino (DORE E LUSCHER, 2011).

A diversidade de situações que podem ser consideradas como evasão torna o exame do problema bastante complexo, e mais complexo ainda quando se introduzem nesse quadro de investigação as causas da evasão. Contudo, as possíveis causas da evasão são extremamente difíceis de serem identificadas porque ela é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive.

Esta pesquisa pretende compreender com mais profundidade o que está acontecendo no IF-SC Criciúma com os estudantes dos cursos subsequentes, os reais motivos do fenômeno da evasão com o objetivo de redução dos números e todo o custo social que implica o abandono.

O contexto teórico da investigação que apresentamos exige uma associação entre a evasão e fatores sociais, institucionais e individuais que interferem na decisão do aluno de abandonar a escola. É necessário considerar o estudante no seu contexto social, envolvendo questões econômicas, políticas, culturais e educativas. Dessa maneira, no próximo capítulo apresentamos o resultado das análises e interpretações dos dados coletados, tanto pelo questionário aplicado no ingresso, no contato telefônico no momento da evasão quanto nas entrevistas com os evadidos.

5 EVASÃO NO IF-SC CRICIÚMA: CONTEXTO E MOTIVOS

Neste capítulo apresento o resultado das análises e interpretações realizadas a partir dos dados empíricos coletados durante a pesquisa. Foram três momentos de coleta de dados: o primeiro, no ingresso, no qual levantei o perfil do estudante ingressante através de um questionário on-line; o segundo momento, quando os estudantes pararam de frequentar a aula, e os acionamos por meio de um contato telefônico para saber o motivo e, no terceiro, por meio de entrevista semiestruturada, quando busco aprofundar os conhecimentos sobre os possíveis motivos da evasão no curso técnico subsequente da Instituição.

O primeiro momento deu-se no início do primeiro semestre de 2014, quando ingressaram 72 estudantes nos cursos subsequentes. Na primeira semana de aula, apliquei um questionário on-line (Anexo I) com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico dos estudantes e conhecer melhor quem estava ingressando na instituição. Gil (1996, p.56) diz que “quando todos os integrantes do universo pesquisado respondem o questionário, tem-se um censo”. Esses são extremamente úteis, pois proporcionam informações gerais acerca das populações que são indispensáveis em boa parte das investigações sociais. De todos os estudantes que ingressaram, 52 preencheram o questionário, sendo 26 de cada curso subsequente pesquisado. Os vinte faltantes, apesar de muita insistência com abordagens pessoais e por email, não se mostraram dispostos a responder as perguntas.

Ao longo de todo o ano de 2014, com seguidas consultas aos diários de classe dos professores, consultas nas reuniões de curso e nos conselhos de classe, fui acompanhando os estudantes que estavam infrequentes. Quando as faltas em todas as disciplinas ultrapassavam duas semanas, entrava em contato por telefone, para saber se o estudante não voltaria mais para a Instituição, ou se planejava voltar no semestre seguinte. Nessa ligação telefônica, realizei uma entrevista estruturada (Anexo II) para descobrir o motivo da evasão ou abandono. Durante todo o ano de 2014, 32 estudantes evadiram e quatro abandonaram, mas retornaram em 2015. Dos evadidos, foi possível contato telefônico com 17 estudantes, os demais não atendiam ou não se completavam as ligações.

Em meados de 2015, novamente entrei em contato com os evadidos para uma entrevista semiestruturada presencial (Anexo III), realizada nas dependências do IF-SC Criciúma. Para essa entrevista, oito estudantes se mostraram dispostos a participar, eles foram

identificados por números de um a oito na ordem em que foram realizadas as entrevistas. É válido salientar que foi difícil convencê-los da participação, pois existiam estudantes que evadiram há mais de um ano. A entrevista foi realizada nas dependências do IF-SC Criciúma.

Também é importante registrar que esta pesquisa foi realizada de uma forma peculiar, pois um pesquisador externo à instituição não conseguiria obter os mesmos dados que eu obtive como servidor do IF-SC Criciúma, que está na instituição 40 horas semanais e que foi docente dos sujeitos de pesquisa. Durante todo o ano de 2014, acompanhei de perto os estudantes, a ponto de criar laços de amizade e, em conversas informais, obtive informações da vida pessoal de alguns deles, as quais me ajudaram a entender a trajetória de cada um.

Na tabela 3, apresento o total de estudantes ingressantes, a evasão e o abandono por curso e por semestre, assim como as pendências em disciplinas em decorrência da reprovação.

Tabela 3 – Ingressos, desistentes, reprovados e abandonos

	Edificações	Eletrotécnica	Totais
Ingressos	36	36	72
Evasões no 1º semestre	9	12	21
Pendências no 1º semestre	3	3	6
Abandonos no 1º semestre	0	0	0
Evasões no 2º semestre	8	3	11
Pendências no 2º semestre	4	3	7
Abandonos no 2º semestre	4	0	4

Fonte: Dados do Pesquisador

O fracasso escolar geralmente gera a evasão (MACHADO, 2009), por isso é importante apresentar o número de estudantes que reprovaram em cada semestre, ficando em pendência. Comparando o número de pendências com o número da evasão é possível observar que são significativamente menores. Isso pode acontecer porque o estudante que não apresenta um bom desempenho escolar e que tem muita dificuldade antes de reprovar desiste do curso e fica contabilizado como aluno evadido. Esse fato foi observado na segunda fase de coleta de dados, no acompanhamento dos estudantes evadidos: em conversa com

seus professores ou por averiguação no diário de classe do desempenho escolar, era perceptível que o estudante, antes de evadir, estava com dificuldades e apresentava baixo rendimento escolar.

O fato de o aluno estar com dificuldade nos estudos não é o único motivo de evasão, é muito mais complexo e varia muito de estudante para estudante, pois são muitos os motivos que podem levar à evasão. Foi necessário levantar o máximo de dados dos estudantes para conhecer suas realidades e se aproximar mais dos vários motivos.

5.1 O PERFIL DO ESTUDANTE EVADIDO

No questionário aplicado aos ingressantes (ANEXO I), busquei conhecer aspectos socioeconômicos, familiares e históricos escolares. Quando comparei o perfil do ingressante com o perfil do evadido, observei que alguns aspectos pareceram não influenciar na evasão, outros tiveram leve influência e outros, forte influência, como podemos observar nas tabelas a seguir.

Para poder identificar qual o perfil do estudante que tem mais propensão à evasão, alguns aspectos sociais foram questionados como o estado civil, idade, se possui filhos, com quem reside, etc. O estado civil do estudante parece não exercer influência na evasão do curso, pois é muito pequena a diferença do grupo solteiro para o grupo de casados ou com relação estável, como pode ser observado na tabela 4.

Tabela 4 – Estado Civil

Estado Civil	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Solteiro	23	44,23%	10	43,47%
Casado/Relação estável	25	48,08%	10	40%
Outros	4	7,69%	1	25%

Fonte: Dados do Pesquisador

A tabela 5 traz dados quanto à influência da paternidade dos estudantes na evasão escolar. Podemos observar que os estudantes que não possuem filhos tendem a evadir mais do que aqueles que são pais. Parece que o estudante que é responsável por outra pessoa tende a permanecer no estudo do curso técnico, investindo mais nesse nível de

ensino. Talvez seja pelo fato de que os que não são pais sentem-se mais livres para testar novas experiências, outros cursos ou outros níveis de escolaridade, talvez possam estar menos preocupados com sua formação, seu trabalho ou sua renda, pois ainda não têm o peso da responsabilidade de manter uma família.

Tabela 5 – Filhos

Filhos	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Sim	24	46,15%	8	33,33%
Não	28	53,85%	13	46,43%

Fonte: Dados do Pesquisador

Outra questão pesquisada foi para conhecer com quem os estudantes residem, para verificar se haveria influência na evasão. A maioria dos estudantes mora com companheiro, 28 alunos, ou com pai e mãe, 14, e, em ambos os casos, a taxa de evasão foi a mesma: 42,85%, apontando que essa é uma situação que não influencia na evasão.

Tabela 6 – Pessoas com quem reside

Residência	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Sozinho	2	3,85%	1	50%
Companheiro (a)	28	53,85%	12	42,85%
Pai e Mãe	14	26,92%	6	42,85%
Mãe	3	5,77%	1	33,33%
Pai	0	0%	0	0%
Filhos	4	7,69%	1	25%
Outros	1	1,92%	0	0%

Fonte: Dados do Pesquisador

Pelo contato telefônico apenas um estudante apontou um problema social, extraescolar, que o levou a evadir: falta de incentivo da

família. Alves (2011) em sua pesquisa sobre evasão no IF-SC de Florianópolis diz que para o processo de evasão diminuir deve haver um engajamento não só por parte dos discentes e docentes, mas também da família do estudante, acompanhando seu desempenho e encorajando-o a continuar os estudos.

Para Bourdieu (2007b), recai sobre a família a transmissão do capital cultural e nesse capital está o grau de importância da educação, ou seja, essa transmissão influenciará fortemente o desenvolvimento escolar dos filhos. Nogueira e Nogueira (2009), baseados em Bourdieu, dizem que o capital cultural é aquele que terá o maior impacto no destino escolar, pois a família é o local da apropriação primária da cultura dominante, ela oferece uma herança cultural que contém as primeiras impressões do mundo social e escolar. A escola é o local secundário de apropriação da cultura dominante, ou seja, para os estudantes que possuem capital cultural herdado de sua família, a escola é uma continuidade.

A classe média possui um ascetismo, que para Bourdieu (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2009) é a renúncia dos prazeres imediatos priorizando projetos futuros como o investimento na educação de seus filhos. Esse ascetismo se traduz também em valorização da disciplina, do autocontrole e de uma dedicação contínua aos estudos.

A influência do sistema de cotas na evasão também foi assunto de pesquisa. No processo seletivo do IF-SC, das 72 vagas, quatro são para autodeclarados negros, pardos ou indígenas, que tenham estudado toda sua vida escolar em instituições públicas. O número total de não brancos, ou seja, declarados negros, pardos ou indígenas foi de 15 estudantes, o que demonstra que não é somente pela cota que acessam a instituição.

Não temos estudantes indígenas na Instituição. Apenas um em seis declarados negros evadiu, apresentando a menor taxa de evasão: 16,66%, conforme apontando na tabela 7. Dos autodeclarados pardos, 1/3 (um terço) evadiu. Já os autodeclarados brancos, que são a maioria, quase a metade evadiu, 17 em 37, apresentando a maior taxa de evasão.

Etnias	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Branco	37	71,15%	17	45,94%
Pardo	9	17,31%	3	33%
Negro	6	11,54%	1	16,66%
Amarelo	0	0%	0	0%

Fonte: Dados do Pesquisador

Quanto à idade dos ingressantes, ela pode ser considerada variada nos cursos subsequentes do IF-SC e também foi investigada para podermos observar como cada faixa etária se comporta na questão da evasão. Na tabela 8, podemos observar que a maior parte dos estudantes tem até 34 anos.

Tabela 8 – Idades

Idades	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
De 15 a 19 anos	3	5,77%	2	66,66%
De 20 a 24 anos	15	28,85%	8	53,33%
De 25 a 29 anos	10	19,23%	4	40%
De 30 a 34 anos	11	21,15%	3	27,77%
De 35 a 39 anos	4	7,69%	2	50%
De 40 a 49 anos	5	9,62%	0	0%
De 50 a 59 anos	4	7,69%	1	25%

Fonte: Dados do Pesquisador

Na faixa etária, dos 15 aos 34 anos, foi constatado que quanto mais novo, maior a tendência a evadir. Isso pode indicar uma indefinição dos estudantes mais novos quanto ao rumo de sua vida profissional, pois na entrevista presencial, um aluno com 18 anos relatou que depois de evadir do curso técnico do IF-SC acabou indo para o ensino superior. Tal resposta pode estar relacionada, também, com o que foi apontado por Alves (2011), que os jovens priorizam o trabalho ao estudo para suprir suas urgências de consumo: roupas de valor estético,

tecnologias, veículos e frequentar lugares que representam status no grupo que pertencem. Em outros casos o trabalho se dá, não por consumo, mas por necessidade de sustento próprio ou da família. Nesse caso, são jovens que muito cedo perdem os cuidados dos seus progenitores e precisam buscar recursos financeiros no trabalho.

Diferente dos estudantes mais novos, dos nove estudantes com mais de 40 anos que ingressaram em 2014, apenas um evadiu, indicando maior valorização por parte deste grupo ao estudo e à formação técnica. É um grupo que em algum momento de sua trajetória na vida profissional pode ter sofrido alguma restrição por não ter formação técnica. Essa situação ficou evidenciada na fala do único estudante acima dos 40 anos que desistiu: ele estava no curso técnico em busca de um registro no CREA, relatando que em diversos momentos em seu trabalho, fez falta a habilitação para ser responsável técnico por projetos: “Eu já trabalho na área, mas faz falta o registro no CREA, por isso vim fazer o curso técnico em edificações” (estudante 6), porém este estudante evadiu alegando que não conseguia trabalhar e estudar.

A distância entre o IF-SC e a residência do estudante também foi objeto de análise, pois se entende que isso poderia dificultar o acesso e permanência dos estudantes. Na tabela 9, podemos observar que quanto mais perto o estudante mora do IF-SC, maior as chances de evadir. Isso pode indicar que alguns estudantes ingressam na instituição por praticidade, por ser ensino gratuito e por ser perto de sua residência, mas pode não existir interesse do estudante pela área do curso técnico.

Tabela 9 – Distância entre o IF-SC e a residência

Distâncias	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Até 1 km	3	5,77%	2	66,66%
Até 5 km	15	28,85%	6	40%
Até 20 km	23	44,23%	11	47,82%
Até 50 km	8	15,38%	2	25%
Acima de 50 km	1	3,85%	0	0%

Fonte: Dados do Pesquisador

Porém, a distância do IF-SC até a residência também pode ser um fator que desmotiva, pois um dos estudantes relatou, na entrevista presencial, que depois de evadir do IF-SC, voltou a estudar em outro

curso em uma instituição próxima à sua casa. Um estudante evadido também reclamou na entrevista dos horários do ônibus:

Mas o pessoal sempre falava o que mais atrapalha de vir aqui ou fazer o curso é o horário dos ônibus. [...] Tem um ônibus 15 para 7 (18h45) e depois só às 8 (20h00), daí tu perde uma hora de aula. Na saída a gente até releva, mas na chegada, esses horários de pico deveriam ser de meia em meia hora ou de vinte em vinte minutos, isto ajudaria muito e o pessoal viria sem problema nenhum. Esse é um problema da cidade não é só do curso ou da instituição. O pessoal sempre discutia, ah vou chegar tarde, pegar o ônibus às 8h e chegar lá as 8 e meia... Daí o pessoal não vinha nas aulas. Isto é o que pesou mais (estudante 7).

A situação econômica dos estudantes também foi assunto da pesquisa, para averiguar se existiam diferenças de classes econômicas e como elas influenciam na evasão.

A tabela 10 informa qual o meio de transporte que os entrevistados utilizam. A maioria dos estudantes possui veículo próprio ou utiliza veículo da família e, nesse grupo, existe uma grande evasão, assim como no grupo que se deslocava a pé até a instituição. O grupo a pé, que provavelmente mora perto do IF-SC, já vimos que a desistência pode ser por falta de relação com a área do curso. Mesmo com a reclamação por parte de um estudante na entrevista em relação ao transporte público, o grupo que menos evadiu foi o dos estudantes que utilizam esse meio de transporte, ratificando o entendimento de que quem está em condição econômica menos privilegiada tende a fazer um maior investimento na educação técnica.

Tabela 10 – Meio de locomoção

Tipo de veículo	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Veículo próprio	35	67,31%	17	48,57%
Veículo da família	5	9,62%	2	40%
Transporte coletivo	9	17,31%	0	0%
A pé	4	7,69%	2	50%

Fonte: Dados do Pesquisador

A maioria dos ingressantes além de carro possui casa própria e computador em casa. O fato de ter ou não computador em casa não influenciou a evasão, porém podemos observar na tabela 11 que o índice de estudantes evadidos que não possui casa própria é maior do que o índice de estudantes que possui. Esse fator pode estar relacionado com a idade dos estudantes, pois quanto mais novos, maior a chance de evadir, e geralmente os estudantes novos provavelmente ainda não possuem casa própria.

Tabela 11 – Casa própria

Casa Própria	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Sim	40	76,92%	13	32,50%
Não	12	23,08%	8	66,66%

Fonte: Dados do Pesquisador

Tabela 12 – Computador em casa

Computador em casa	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Sim	46	88,46%	19	41,30%
Não	6	11,54%	2	33,33%

Fonte: Dados do Pesquisador

A renda per capita também foi analisada em relação à evasão. Verificou-se que mais de 86% dos ingressantes têm renda per capita abaixo de dois salários mínimos, e, pela tabela 13, podemos observar que quanto maior a renda, maior a taxa de evasão.

Tabela 13 – Renda per capita

Salário mínimo <i>per capita</i>	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Abaixo de 1 salário mínimo	29	55,76%	6	20,68%

De 1 a 2 salários mínimo	16	30,76%	10	62,5%
Acima de 2 salários mínimo	6	11,53%	5	83,33%
Não quis responder	1	1,92%	0	0%

Fonte: Dados do Pesquisador

Esses dados da pesquisa sinalizam que o grau de investimento em educação também está vinculado ao retorno que um certificado escolar pode trazer. Aqueles que já possuem uma remuneração confortável parecem não perceber a obtenção de um certificado de curso técnico como um investimento rentável. Ao contrário, os estudantes mais empobrecidos permanecem na instituição na perspectiva de um aumento salarial ou a chance de um novo emprego após a formatura.

Bourdieu (2007b) afirma que é atribuído um valor de capital cultural ao detentor de um diploma e ainda um valor financeiro pelo qual esse diploma vale no mercado de trabalho, então o investimento na educação só tem sentido se existe a possibilidade de conversão em valor financeiro com certa garantia. Quanto mais raro o diploma, mais benefícios ele poderá trazer.

Nos dias atuais, as taxas de escolarização têm aumentado, acirrando a concorrência entre os grupos sociais na busca de diplomas de níveis mais altos do sistema escolar, como graduação e pós-graduação (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004). Esse fenômeno desvaloriza o diploma de técnico para os grupos socialmente favorecidos que buscam formação nos cursos de graduação.

5.2 A RELAÇÃO ENTRE O CAPITAL CULTURAL E A EVASÃO

Em entrevista presencial, quando os evadidos foram questionados se acreditavam que o diploma do curso técnico mudaria a sua vida, todos responderam que sim, sempre relacionando com a possibilidade de mudança de emprego ou melhores ganhos salariais:

Sim, com toda certeza, hoje quem está mais à frente na escolaridade elimina os que estão atrás (ESTUDANTE 1).

Sim. Pela falta de técnico que tem, então está precisando de muito técnico, se forma engenheiro e técnico não tem (ESTUDANTE 3).

Há uma contradição entre os dados obtidos pelas respostas do questionário do ingresso e as respostas na entrevista presencial. Pela entrevista, os evadidos relataram acreditar que o curso técnico traria benefícios financeiros, porém os dados obtidos a partir do questionário apontam que os estudantes com melhor renda per capita tendem a evadir mais, pelo menos no caso dos cursos subsequentes do IF-SC Criciúma. Conclui-se que os estudantes consideram que o curso técnico poderá trazer melhora na condição social, mas não o suficiente para compensar todo o esforço despendido para a conclusão do curso.

Patto (2010) critica a promoção dos mais capazes, pois a escola seleciona justamente o estudante com mais facilidade de aprendizagem, excluindo os estudantes estigmatizados como incapazes. Um dos preceitos do IF-SC, segundo o PDI (IF-SC, 2009), é promover a igualdade social possibilitando a ascensão dos excluídos. Para buscar coerência com esse preceito, o processo seletivo para ingresso nos cursos subsequentes necessita de reavaliação.

O PDI do IF-SC apresenta processo de seleção de candidatos aos cursos de formação inicial e continuada através da análise socioeconômica. Cabe o questionamento: se esse fosse o processo de seleção também para os cursos subsequentes, não diminuiria a evasão, promovendo justiça social? Os dados qualitativos demonstram que quem tem remuneração mais baixa tende a permanecer na instituição, ao contrário dos estudantes que têm ganhos maiores.

Noro (2011) em sua pesquisa apresentou diferentes processos seletivos utilizados para os cursos de PROEJA nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul:

Desde o primeiro ano de implantação do PROEJA, uma das Instituições desenhou um processo seletivo diferenciado. O processo consistia de três etapas sendo a primeira o preenchimento de um questionário com três critérios de pontuação sobre a faixa etária, tempo afastado da escola e renda per capita da família ou do estudante. Nesta pré-seleção era escolhido um número de alunos equivalente ao dobro de vagas existentes para garantir suplência. Na segunda etapa, os candidatos deveriam assistir a uma

palestra sobre o curso e, na terceira, comparecer a uma entrevista no qual era sondado seu nível de interesse e comprometimento com o curso. (NORO, 2011, p. 71)

Outra questão sobre a prova de seleção é que ela privilegia os estudantes mais capacitados, excluindo os mais necessitados em elevar o seu nível de escolaridade. Mesmo que a maioria dos que ingressam no IF-SC venham de escolas públicas (87%), selecionam-se os estudantes com os melhores desempenhos da prova de ingresso. Eles tendem a desvalorizar o ensino técnico ao longo do curso, voltando seu esforço para o ingresso no nível superior de educação, pois 77% indicaram interesse em cursar uma universidade. Uma das entrevistadas já estava cursando uma graduação no momento da entrevista:

Hoje entrei para ala de educadores, faço licenciatura em Física no IF-SC de Araranguá. Sinto que estou na área certa, sou muito comunicativa e estou adorando a graduação. (ESTUDANTE 1)

Para Bourdieu (2007a), o capital cultural tem forte influência no sucesso escolar do estudante, assim como na valorização que a família dá ao diploma. Para o autor, a família é uma fonte de transmissão direta e indireta de capital cultural. Nas entrevistas, todos os evadidos relataram que foram influenciados positivamente pelas suas famílias para estudar.

A minha família dá muita importância ao estudo. Minha mãe terminou o que ela chama de ginásio, há três anos, e o meu pai só estudou até a 5ª série. Então eles sempre bateram na mesma tecla: tem que estudar, tem que correr atrás, para ter um futuro melhor, poder adquirir coisas. O estudo vai te ajudar. Então eles sempre me influenciaram muito, só que durante um período eu decidi: não vou estudar, eu vou trabalhar. Então terminei o terceiro ano e fiquei de quatro a cinco anos sem estudar. Fiz um curso de capacitação. Mas estudar mesmo, ter um grau de conhecimento a mais, um conhecimento técnico, não. Aí a empresa em que eu trabalhava precisava de um técnico em edificações, aí resolvi estudar. (ESTUDANTE7)

Apesar do relato da valorização do estudo pela família, podemos observar, nas tabelas 14 e 15 abaixo que a escolaridade dos pais dos estudantes dos cursos subseqüentes é baixa.

Tabela 14– Escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Não frequentou escola	3	5,77%	1	33,33%
Ensino fundamental incompleto	25	48,08%	8	32%
Ensino fundamental completo	14	26,92%	3	21,43%
Ensino médio completo	8	15,38%	7	87,50%
Ensino superior completo	0	0%	0	0%
Pós Graduação	0	0%	0	0%
Não quis responder	2	3,85%	1	50%

Fonte: Dados do Pesquisador

Tabela 15 – Escolaridade do pai

Escolaridade do pai	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Não frequentou escola	4	7,69%	0	0%
Ensino fundamental incompleto	23	44,23%	9	39,13%
Ensino fundamental completo	9	17,31%	6	66,66%
Ensino médio	7	13,46%	2	28,57%
Ensino superior	2	3,85%	0	0%

Pós Graduação	0	0%	0	0%
Não quis responder	7	13,46%	4	57,14%

Fonte: Dados do Pesquisador

Nenhuma das mães dos estudantes completou o ensino superior e a maioria dos pais não tem nem o ensino fundamental completo. Todos esses alunos já têm ensino médio completo, portanto, a maioria deles estudou além de seus pais. O esclarecimento, o debate atual, a comunicação e o conhecimento sobre o direito à educação podem ser fatores que estão modificando essa relação entre o grau de estudo e a valorização da educação.

O fato de o estudante ter feito o ensino básico em escola pública, particular ou em ambas, assim como ter feito EJA no ensino fundamental ou médio ou em escolas regulares não demonstra grandes diferenças nas taxas de evasão.

Os ingressantes dos cursos técnicos subsequentes do IF-SC, em sua grande maioria, são provenientes de escolas públicas (80,77%), como podemos observar na tabela 16, o que vai além da cota de 50% de vagas. Este grupo apresentou uma taxa de evasão de 40,47%. É possível observar um pequeno aumento na taxa de evasão no grupo que estudou em escola privada (50%); dos quatro estudantes provenientes de escola particular, metade deles evadiu do curso.

Tabela 16 – Local onde fez o ensino básico

Natureza da escola	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Em escola pública	42	80,77%	17	40,47%
Em escola pública e privada	6	11,54%	2	33,33%
Em escola privada	4	7,69%	2	50%

Fonte: Dados do Pesquisador

Geralmente os estudantes provenientes de escola privada são de classes sociais com maior capital econômico e cultural e dão preferência

para o ensino superior, em que o status do diploma é maior. Bourdieu (2007b) diz que as atitudes dos membros de uma família, principalmente em respeito à escola, são baseados na interiorização de um destino objetivamente determinado. Diferente dos estudantes com capital cultural mais elevado, os estudantes provenientes das classes populares talvez não acreditem ser possível alcançar o estudo no nível superior, conformando-se em ter um diploma de nível técnico.

Em geral, os ingressantes mostraram ter uma boa impressão sobre a escola: quando perguntados sobre as marcas positivas da escola, 73% assinalaram que os ensinamentos, os amigos, os professores e os servidores foram positivos na sua vida escolar, conforme demonstrado na tabela 17. O grupo que assinalou esse item teve uma evasão de 36,84%. A segunda categoria mais recorrente é referente aos ensinamentos como marca positiva, cuja evasão foi um pouco maior: 55,55%, podendo indicar que esse grupo reconheceu que a escola traz os benefícios do conhecimento, mas não foi suficiente para permanecer na instituição. O grupo com maior evasão é o que marcou os amigos como principal marca positiva na escola: para esse grupo, os laços de amizade criados na escola são importantes para se manterem na escola e manterem o convívio social.

Tabela 17 – Marcas positivas da escola

Marcas positivas	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Os ensinamentos	9	17,31%	5	55,55%
Os amigos	3	5,77%	2	66,66%
Os professores	1	1,92%	0	0%
Os servidores	0	0%	0	0%
Todos os itens acima	38	73,04%	14	36,84%
Nada de positivo	0	0%	0	0%
Outros	1	1,92%	0	0%

Fonte: Dados do Pesquisador

Nenhum estudante indicou que a escola não possui aspectos positivos e, quando perguntados sobre as marcas negativas, 69% dizem não ter marcas negativas, porém isso não significa que elas não possam existir, como demonstrado por várias expressões deles. O segundo item mais marcado foi a dificuldade com as disciplinas; nesse grupo metade acabou evadindo.

Tabela 18 – Marcas negativas da escola

Marcas negativas	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Muita dificuldade com as disciplinas	4	7,69%	2	50%
Fiz muitas inimizadas sofria bullying	1	1,92%	0	0%
Nunca entendi para que servia a matéria que estudava	1	1,92%	0	0%
Os professores	2	3,85%	1	50%
Todos os itens acima	0	0%	0	0%
Nada de negativo	36	69,23%	15	41,66%
Outros	2	3,85%	0	0%
Não quis responder	6	11,54%	3	50%

Fonte: Dados do Pesquisador

Na entrevista com os evadidos, o resultado não foi diferente, em geral todos falaram positivamente da sua vida escolar, em especial referindo-se às amizades criadas e ao conhecimento adquirido.

Pela amizade que a gente consegue ao longo dos anos, muito importante, e o conhecimento né, que isto ninguém nos tira (ESTUDANTE 3).

Eu acho que o que marca são as amizades, é que

são sem iguais, e os professores que marcam, os professores que passam um tempo contigo, que param, que aconselham, ou pegam no teu pé, ou tem as vezes o professor que tu não te dá bem, mas tudo isso no futuro ele te traz beneficio (ESTUDANTE 7).

O fortalecimento de vínculos afetivos dentro da escola é um fator importante para a permanência do aluno. Alves (2011), em sua pesquisa sobre evasão nos cursos técnicos do IF-SC Florianópolis, também identificou que a reprovação e conseqüente troca de turma leva à interrupção dos vínculos de amizade com a turma original, o que pode aumentar as chances de os estudantes evadirem da instituição de ensino.

Além de os estudantes criarem vínculos de amizade com seus colegas, os vínculos que surgem entre eles e os seus professores também são importantes para seu desenvolvimento escolar como apontou Guimaraes (2012) em sua pesquisa no IF-SC Campus Florianópolis.

Vimos que dos estudantes que apontaram a dificuldade de aprendizado como um aspecto negativo na escola, metade deles acabou evadindo. Corroborando com esses dados, nas entrevistas os estudantes também falaram sobre a dificuldade de aprendizado como motivo de evasão escolar, além de outros, conforme apresentado abaixo.

5.3 OS MOTIVOS DA EVASÃO NOS RELATOS DOS ESTUDANTES

Quando foi feita a segunda coleta de dados, por contato telefônico, logo após ser percebida a evasão, o principal objetivo era descobrir o que os estudantes evadidos relatariam, justificando sua evasão. Mesmo entendendo que nem sempre o real motivo seria verbalizado, surgiram dados importantes para esse estudo, os quais estão expressos na tabela 19, abaixo.

Tabela 19– Problemas pessoais: Motivos extraescolares

Problemas pessoais	Número de frequência das respostas	
Incompatibilidade trabalho x estudo	12	70,59%
Dificuldade de aprendizagem	2	11,76%

Falta de identificação com o curso	2	11,76%
Dificuldade de adaptação	1	5,88%
Doença	1	5,88%
Entrada no ensino superior	1	5,88%
Distancia da casa x instituição	1	5,88%

Fonte: Dados do Pesquisador

Vimos que em primeiro lugar nesta etapa de coleta de dados o motivo da **incompatibilidade trabalho x estudo** foi o mais frequente com 12 respostas em um total de 17 entrevistados.

Em segundo lugar, a **dificuldade de aprendizagem** aparece com duas respostas e na entrevista presencial volta a aparecer com mais frequência. A **falta de identificação com o curso**, que também aparece em segundo lugar, volta a aparecer nos depoimentos dos evadidos.

Neste estudo, em menor número, apareceu com uma resposta cada: **doença, distância da casa x instituição, dificuldade de adaptação e entrada no ensino superior**.

Quando o estudante justifica sua evasão do curso por uma **doença** e não tem intenção de voltar após sua melhora, isso pode indicar que é uma desculpa, podendo haver outros motivos para não retornar.

Dificuldade de adaptação pode ser entendida de diversas formas: estar relacionada com a **dificuldade de aprendizagem**, a **falta de identificação com o curso**, a dificuldade de se adaptar ao sistema de ensino da instituição ou a dificuldade de criar laços de amizade no grupo.

A **entrada no ensino superior** pode indicar que o status do curso técnico não é valorizado, e muitos estudantes acabam migrando para os bacharelados e licenciaturas.

E a **distância da casa x instituição**, vimos na tabela 9 que a distância pode contribuir para a evasão, mas não é um fator decisivo.

A seguir, vamos aprofundar o debate nos três motivos mais recorrentes nessa etapa de coleta de dados.

5.3.1 O trabalho e o estudo

Como vimos no subcapítulo sobre o investimento da educação, cada classe social faz um determinado esforço para aumentar o nível de escolaridade conforme o rendimento que poderá trazer. As classes populares, de onde vem a maioria dos estudantes dos cursos subsequentes, com pequenos patrimônios têm a sua trajetória marcada pela urgência e pressões materiais, o que pode levá-los a optar pelo trabalho ao invés do estudo.

Stroisch (2012) também chegou a um resultado similar. Em sua pesquisa, a evasão do estudante que não consegue conciliar trabalho e estudo foi o segundo motivo mais apontado e ratifica dizendo que quando o trabalho e estudo entram em conflito, os estudantes adiam os estudos, tendo em vista que a maioria que exerce essas atividades concomitantemente é proveniente da classe popular.

Araújo (2012) verificou que existe um paradoxo entre a oferta de vagas e a alta taxa de evasão nas escolas das grandes cidades: quanto mais oportunidades de trabalho, maiores são as chances de evadir; se a oferta de vagas é pouca, a busca por qualificação é maior e, conseqüentemente, menor é a evasão.

Quando perguntados na entrevista o que a escola poderia ter feito para prevenir a evasão, todos respondem que acreditam que nada, que não tinha outra solução. Um estudante, em tom irônico, respondeu:

Acho que o IF-SC devia pagar meu financiamento do apartamento, do carro, pagaria as contas e daí eu tirava dez em tudo. Não tem muito que fazer, a vida é esta e com essa crise é pior ainda. Tu tens que dar mais o sangue, trabalhar mais e cobrar menos, para ter um volume de negócio legal (ESTUDANTE 6).

Para o estudante, priorizar o trabalho é algo natural, até porque o objetivo final do estudo técnico visa ao mercado de trabalho, e se eles já possuem, talvez para alguns não seja interessante continuar estudando.

Os estudantes percebem o curso como investimento na carreira, como forma de aumento salarial. Esse entendimento é percebido quando perguntamos para os entrevistados os motivos que os levaram a estudar no IF-SC e se o diploma mudaria sua vida:

Além de ser um curso ótimo, a gente vê o futuro,

porque no caso, tem poucos técnicos, em relação ao caso especificamente ao que eu estava fazendo: edificações, e realmente eu gostaria muito de fazer este curso (ESTUDANTE 3)

Vamos supor fazer um curso técnico, hoje, é para mudar de área, com curso técnico talvez eu pegaria um emprego melhor [...] (ESTUDANTE 8).

Vimos que este motivo da **incompatibilidade de trabalhar e estudar** é recorrente também em outras pesquisas, e que no sistema capitalista da nossa sociedade é um fenômeno que persiste, trazendo consigo a manutenção das diferenças de classes. Os estudantes, cujas famílias têm baixo poder econômico, não conseguem avançar até os altos níveis de escolaridade, pois logo devem se inserir no mercado de trabalho para ajudar no sustento, enquanto que os estudantes de classes com maior poder econômico podem passar grande parte da vida apenas se qualificando, e quando inseridos no mercado de trabalho, ocupar as melhores posições e com as mais altas rendas.

5.3.2 A violência simbólica

Em segundo lugar, com duas respostas para os motivos da evasão aparece a **dificuldade de aprendizagem**, o que pode estar relacionado ao que Bourdieu (2008) fala sobre a violência simbólica no ensino: toda a ação pedagógica é uma violência simbólica, enquanto imposição por um poder arbitrário. Por isso a escola produz violência simbólica quando impõe um capital cultural que o estudante não traz consigo, fazendo-o sentir-se excluído e confuso por não conseguir decifrar o código usado. Essa falta de comunicação pode ser entendida pelo estudante como uma dificuldade de compreender a aula.

Na tabela 20, podemos observar que metade dos ingressantes (26) alegou não ter tido dificuldade em nenhuma disciplina antes de ingressar no IF-SC, porém 50% deles acabaram evadindo. Isso pode significar que no IF-SC sentiram dificuldade em alguma disciplina nunca antes experimentada em sua vida escolar, o que gerou desmotivação e posterior evasão.

Tabela 20 – Dificuldade em alguma disciplina

Disciplinas	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Humanas em geral	2	3,85%	1	50%
Exatas em geral	7	13,46%	1	14,28%
Biológicas em geral	0	0%	0	0%
Matemática	6	11,54%	2	33,33%
Português	6	11,54%	1	16,66%
Outras	5	9,62%	3	60%
Não tenho dificuldade	26	50%	13	50%

Fonte: Dados do Pesquisador

Os evadidos passaram por dificuldades de compreensão dos conteúdos do curso, pois nas entrevistas, quando perguntados se tiveram alguma dificuldade nas aulas do IF-SC, todos apontaram uma ou duas disciplinas:

Em alguns momentos sim, [...], no meu caso quando estava começando a pegar o conteúdo 100% e estava legal, já estavam trocando e entravam com matérias novas e daí confundia um pouco. Eu achava muito pouco tempo para aprender, era muita coisa, daí meio que embolava (ESTUDANTE 2).

As matérias de cálculo [...]. Essas matérias são as que eu fiquei mais apavorado, pois eu sempre tive muita dificuldade em captar, absorver, parar em uma sala de aula e tentar captar, tentar absorver, porque tu estás com o a cabeça a mil quando chega à noite. Tem muitas pessoas que têm facilidade, eu já não tenho (ESTUDANTE 6).

Conforme Bourdieu (2007b), a imposição de uma cultura

arbitrária vista como superior não faz parte do capital cultural dos estudantes. Porém, é vista de forma natural e aceita como válida, pois os estudantes aprendem a valorizá-la.

Apropriar-se de uma cultura estranha à sua, no curto espaço de tempo que o curso se desenvolve, parece ser a dificuldade dos estudantes que não possuem o capital cultural dominante no campo do curso técnico. Esse não entendimento do conteúdo da disciplina desmotiva e leva à exclusão, o que ratifica estudos anteriores, como o de Ferrão (2010) e Machado (2009).

Para Michels (2012), quando o ritmo de trabalho do docente desconsidera as diferenças culturais dos estudantes, privilegiará somente aqueles que possuem condições para acompanhar o trabalho pedagógico. Stroisch (2012) e Alves (2011) complementam, alertando que a escola produz seu próprio problema quando não considera as diferenças dos estudantes e não leva em consideração suas singularidades. Stroisch (2012) expõe que os alunos reclamaram do tratamento padrão a que são submetidos pelos docentes, sem sanar suas dificuldades individuais no cotidiano das atividades escolares, tal como foi identificado neste estudo.

Muitos estudantes relacionam a dificuldade nas disciplinas com o fato de estarem fora das salas de aula por muito tempo. Dos 52 estudantes ingressantes que responderam o questionário, 30 já tinham parado os estudos alguma vez em sua vida escolar.

A maioria dos estudantes dos cursos subsequentes do IF-SC estava sem estudar antes de ingressar no curso e reclamam da dificuldade de retornar aos estudos.

Sou suspeito em falar; como eu estou há 30 anos fora de estudo, tenho dificuldade em absorver, não estou naquele ritmo de estudante, muitas fórmulas, muitas matérias. É complicado. (ESTUDANTE 6).

Na tabela 21, podemos observar que uma grande parte dos estudantes (44,23%) está fora do sistema escolar há mais de dois anos.

Tabela 21– Por quanto tempo ficou parado antes do IF-SC

Tempo	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Nunca parei	13	25%	4	30,77%

Por um ano	2	3,85%	1	50%
Por dois anos	4	7,69%	0	0%
Por mais de dois anos	23	44,23%	11	47,82%
Sem resposta	10	19,23%	5	50%

Fonte: Dados do Pesquisador

Na entrevista presencial, ficou claro que esse tempo afastado é visto pelos estudantes como uma dificuldade.

Eu sabia que para eu concluir esse curso era difícil. Até porque pelo tempo que eu fiquei afastado da escola, eu tive sérias dificuldades em algumas matérias. (ESTUDANTE 2)

Machado (2009) cita que o primeiro semestre em uma nova instituição é crucial para o processo de adaptação. Para a autora, esse é um período de mudança, que pode ocasionar um choque, seja pela desilusão com o curso, pela alteração da rotina ou afastamento da família, o que foi ratificado por este estudo, pois, como apontado na tabela 3, no primeiro semestre de 2014 houve 21 evasões e no segundo semestre diminuiu para 11.

Noro (2011) descreve que das percepções dos estudantes no começo de um curso emergem expressões de negatividade como: impacto, dificuldade, desistência, pavor e um grande peso. A autora reforça a especial atenção que deve ser dada aos estudantes que estão retornando ao sistema de ensino através de estratégias de acolhimento. Esse primeiro semestre é mais difícil para quem está afastado das salas de aula, quando começa a sentir privações da sua hora de descanso do trabalho, do seu lazer ou do convívio familiar.

Machado (2009) constatou que para a escola é mais fácil eliminar o estudante que não consegue acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, reprovando-o e favorecendo-lhe a evasão. A autora, em sua pesquisa, percebeu que o estudante desistiu do curso por não obter êxito nas disciplinas; embora argumentando a falta de tempo para estudar, não foi o trabalho o maior problema, e sim a percepção de sair-se mal nas disciplinas.

Na entrevista presencial apareceram queixas dos alunos em

relação à velocidade com que o professor trabalhava o conteúdo, relataram que não davam conta de estudar e entender o assunto e isso era desmotivador.

Eu não tenho o que reclamar mesmo, todos foram excelentes. O único defeito foi muito conteúdo em pouco tempo, daí já não consegui mais dar conta e deu uma desanimada um pouco. (ESTUDANTE 2).

Machado (2009) e Ferrão (2010) apontam que a escassez do tempo diante do excesso de conteúdos a serem ministrados prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, o que dificulta o aprendizado. As autoras evidenciam que é necessária uma revisão dos programas das escolas para um resultado mais satisfatório.

Tinha professor que eu entendia tudo e tinha professor que estava falando inglês ou grego. Não soube como lidar. (ESTUDANTE 7).

Nesse depoimento percebemos a violência simbólica que o estudante pode sofrer por não dominar a cultura de determinados docentes dos cursos técnicos. A linguagem que o professor usa em sala de aula é carregada de termos técnicos e para um estudante que não atua na área, a comunicação pode ficar prejudicada. O depoimento do estudante evidencia que para ele o professor está falando “outra língua”, de tão distante que são as culturas desses dois sujeitos em sala de aula. O docente, muitas vezes, não percebe que seu vocabulário pode ser incompreensível para alguns estudantes, que por sua vez sentem-se intimidados de ficar interrompendo e perguntando o significado das palavras durante as aulas. Essa comunicação ineficaz é desmotivadora e pode levar o estudante à evasão.

Valle (2007, p. 8), baseada em Bourdieu, diz que:

As classes superiores estão dotadas de um *habitus* linguístico que lhes permite enfrentar com mais tranquilidade tais circunstâncias. As classes inferiores, cujas condições de existência estão menos propícias à aquisição de um *habitus* que coincida com os mercados oficiais, além de valorizar pouco esses produtos linguísticos, mostram-se bem menos preparadas para encarar

essas situações.

Bourdieu (2007) evidencia que as relações de comunicação são instrumentos de dominação e manutenção do poder. Para os dominados se manterem no espaço social, o autor aponta que uma das alternativas é a boa vontade cultural, que é aceitação e apropriação da cultura dominante. O dominado acredita superar sua condição inferior, mas perpetua a condição de dominação dos dominadores. Para o autor, apesar do interesse da escola em ensinar para que os estudantes melhorem suas posições sociais, isso não ocorre também por conta da violência simbólica. Para o autor, toda e qualquer forma de arbitrariedade do capital cultural, escolhido por um grupo como legítimo de forma dissimulada, será uma violência simbólica e privilegiará quem já possui a familiaridade com os códigos.

Para Stroisch (2012), a diversidade entre os estudantes, suas particularidades e a maneira com que cada um compreende um assunto deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor o protagonista desse processo. A autora completa dizendo que além da qualificação científica, os docentes necessitam possuir competências pedagógicas e relacionais.

Não considerar os alunos em sua totalidade, inserindo-os numa ótica homogeneizante, reduz a diversidade sociocultural desses sujeitos a simples dificuldade de aprendizagem, ou “falta de base” (STROISCH, 2012, p. 191).

Michels (2012) entende que há casos de alunos que são indiferentes ao sistema de ensino, mas para os que querem aprender a escola passa a visão de que os que ficaram para trás não fizeram por merecer e escolheram estar nessa posição. No entanto, conforme Bourdieu (2007a), a capacidade de cada um é um dom social, e não natural.

A violência simbólica está presente em vários níveis, pois não é apenas o professor que tenta impor a cultura dominante. Os estudantes que já têm capital cultural e incorporaram o *habitus* do curso tendem a impor suas representações aos estudantes que ainda não fazem parte desse universo. Como o *habitus* e a cultura do curso são vistos como válidos, não há questionamentos, são apenas aceitos por todos. Dentro de uma sala de aula, os próprios estudantes percebem diferentes grupos. Na entrevista com os evadidos, quando questionados se percebiam

diferenças entre eles e os colegas, as respostas geralmente se referiam a diferenças de conhecimentos, pelo fato de que alguns já estavam na área do curso e sabiam mais, enquanto outros tinham mais dificuldade:

Alguns já trabalhavam na área, já tinham mais conhecimento, tinham mais facilidade em pegar, e eu nunca trabalhei na área de eletricidade. (ESTUDANTE 2)

Eu vi que tem pessoas mais avançadas, tem gente que já vem de uma engenharia, isso vai de um nível de idade também, tem uns que já trabalham com construção, já têm construtora, já têm mais ideia. (ESTUDANTE 4)

Michels (2012, p.81) corrobora com o entendimento desse fenômeno quando fala que os próprios alunos podem realizar violência simbólica, “gerando circunstâncias que tentam enfraquecer o *habitus* e a cultura de um grupo, levando-os ao enfraquecimento cultural.”

Quando questionados como se sentiam em trabalhos em grupo, a maioria relata que se sentia bem, que havia um companheirismo e que alguns estudantes ajudavam os outros. Porém dois evadidos relataram que não gostam de fazer trabalho em grupo.

Quando eu conseguia ajudar em alguma coisa eu me sentia útil, agora quando não... Sempre tem aquelas pessoas que falam ‘deixa que eu faço’, ou joga para uma pessoa só, daí a gente se sente um pouco para baixo. Mas sempre acontece isto nos grupos. Sempre tem aquelas pessoas que dizem: ‘deixa que eu pesquiso tudo, deixa que eu faço’, e tem aqueles que preferem deixar para os outros. (ESTUDANTE 4)

Essa fala retrata a violência simbólica que pode acontecer entre os estudantes, pois neste caso ele se sentia mal por ser excluído da participação do grupo, que talvez não o visse como capaz de executar uma tarefa, talvez por falta de capital cultural na área do curso.

As questões pessoais e subjetivas se apresentam de forma singular, com variações de sujeito para sujeito e não são representadas por números ou quantidades, mas pela importância do discurso, por isso

se tornam essenciais para uma pesquisa qualitativa. Dessa maneira, na entrevista presencial surgiu outro problema social que contribuiu para a evasão: um estudante relatou mau relacionamento com os colegas. Esse estudante que teve problemas de relacionar-se abandonou o segundo semestre e voltou no seguinte, entrando em uma turma nova, na qual não conseguiu criar laços com o grupo, sendo uma possível violência simbólica.

[...] peguei uma outra turma nova, que veio de um primeiro semestre, veio uma maioria, na verdade uma maioria que passou, não houve evasão quase, aí estavam muito unidos, e nós que viemos em três ou quatro da turma antiga, alguns trancaram, outros rodaram e repetiram, a gente ficou meio desolado, e desmotivou muito, foi isso. Eu não vim para o IF-SC fazer amizade, mas eu acho que interagir com as pessoas, a comunicação, e educação acho que é tudo em uma sala de aula. [...] As pessoas meio que viravam a cara para mim. Por conta de eu ser novo, não sei, eu ouvi alguns comentários de preconceito em relação a minha pessoa [...] (ESTUDANTE 6)

Bourdieu (1996) explica que os conflitos gerados nos espaços sociais são acionados por diferentes *habitus*: entre os estudantes de um mesmo grupo, dotados de um mesmo *habitus*, eles se compreendem com meias palavras, mas com estudantes de um grupo diferente e com *habitus* distintos surge a possibilidade do conflito.

Em geral, os alunos evadidos relataram ter tido uma boa experiência no IF-SC, indicam o curso para seus conhecidos e elogiaram os professores e a infraestrutura. A maioria deles também relatou que se trata de um curso “puxado”, forte e completo.

Eu acho que agrega no sentido de conhecimento, pela qualificação dos professores e pela abrangência dele no sentido de que eu tenho espaço para trabalhar, eu tenho oficinas para fazer, tenho laboratórios, posso ter o contato real com a situação. Quando tu fazes um curso qualquer, um outro curso, e tu não tens como ter o tato, fazer o que tu estás aprendendo isto dificulta muito. (ESTUDANTE 7)

O curso é ótimo, nossa, muito bom, sei que chega o segundo e terceiro semestre, o pessoal já vai deixando porque, desde o começo quando a gente entra, sempre acaba conversando com o pessoal do segundo e do terceiro semestre, perguntando: 'daí como é que é? Como é que são as matérias? Qual é o que é mais difícil?' O pessoal sempre fala segundo e terceiro [...] que é mais difícil, quando a gente passa do primeiro para o segundo que a gente vê que pesa um pouco e daí cai. Tem pessoas que caem. (ESTUDANTE 4)

Segundo Michels (2012), o grau de exigência dos docentes é uma estratégia para valorizar a área de atuação do técnico. Dessa maneira, os estudantes percebem essa exigência como algo positivo e ficam com a impressão de estar em um campo forte, mesmo que essa exigência e volume de conteúdos acabem excluindo-os do curso.

Noro (2011) afirma que há certo glamour nas disciplinas consideradas difíceis, legitimando o prestígio do professor. Em sua pesquisa, um estudante disse que o professor perguntava para quem sabia, remetendo à autora, a possibilidade de que se dúvidas surgissem, atrasaria a execução do plano de aula.

Stroisch (2012) verificou que, para os estudantes, as ações que mais contribuiriam para a permanência na instituição estavam relacionadas aos professores no aprimoramento de suas práticas:

Dentre as sugestões, encontram-se revisão dos métodos de avaliação de alguns professores, cursos de formação pedagógica, realização de um trabalho diferenciado nas disciplinas de embasamento teórico e com maior índice de reprovação, além de conhecer as características, individualidades e necessidades de cada aluno (STROISCH, 2012, p. 141).

Enquanto que no IF-SC Criciúma, os oito estudantes evadidos que participaram da entrevista nitidamente culpam a si mesmos pelo seu fracasso escolar. Em nenhum momento culpam o sistema de ensino, o currículo, o processo de aprendizagem ou os professores por terem dificultado. Para eles, o grau de exigência está correto, todo o currículo está bem elaborado e dentro do que se espera no mercado de trabalho. Ferrão (2010) declara que a maioria dos estudantes assume a escola,

como está configurada, na única maneira possível. Reagem com espanto nas discussões de mudanças nesta estrutura.

Os estudantes também possuem um entendimento de que existe uma relação entre a dificuldade e a qualidade de ensino:

Tive muita dificuldade no conteúdo e nas contas. Poderia ter chegado com um conhecimento maior. Aí achei meio puxadas as coisas, aqui era mais elevado o ensino (ESTUDANTE 2).

Para Patto (2010), essa culpabilização da carência cultural dos estudantes é histórica; a justificativa aceita e difundida pela sociedade para um sujeito não compreender os conteúdos das disciplinas está relacionada à sua incompetência para os estudos. Porém, a autora defende que esse discurso é incoerente, pois a dificuldade de aprendizagem do estudante não é culpa de sua capacidade, mas sim tem uma relação com a sua condição de vida e da classe social a que pertence. Os docentes devem estar atentos para as diferentes culturas dos estudantes para não marginalizá-los por possuir uma cultura diferente da sua.

Almeida (2005) corrobora dizendo que a escola, quando confere ao estudante o ideal que ele é capaz de atingir o sucesso por seu esforço, esconde as determinações sociais que formam esse estudante e transfere para ele a responsabilidade por seu êxito ou fracasso. Quando o estudante não atinge os resultados esperados, sente-se desmotivado a continuar na escola.

Bourdieu (2007b) adverte que o maior efeito da violência simbólica que a escola exerce não é a perda da cultura familiar e a imposição de uma cultura arbitrária, mas o reconhecimento que sua cultura é inferior à cultura dominante.

Cabe uma reflexão quanto ao currículo e às disciplinas. Todas as disciplinas, exceto Ciência, Trabalho e Sociedade, vista até como dispensável por alguns alunos, são voltadas para os conhecimentos técnicos e formação de mão de obra. Para Matias (2003), a forma com que os conteúdos são trabalhados na escola são acrícos e sem relevância social para os estudantes. Para a autora, os conteúdos, quando trabalhados de forma arbitrária e dogmática, culminam por cumprir o controle da mente, moldando os estudantes a cumprir certos papéis sociais, conservando e mantendo a ordem social.

Frigotto (2005) aponta a tendência da formação técnica atual de um cidadão alienado, que acredita que sua situação de subemprego é

culpa de sua baixa escolaridade. Por isso o autor defende que essa educação deve ser ampla, articulando o conhecimento técnico com a formação cidadã.

Michels (2012) afirma que os currículos dos cursos técnicos são relacionados ao setor produtivo, geralmente com pouca reflexão e formação social. Para garantir a empregabilidade dos estudantes, a escola se adequa às exigências técnicas da indústria, e o mercado continua perpetuando sua condição de explorador de mão de obra qualificada.

O mesmo autor fala da arbitrariedade do currículo dos cursos técnicos: os cursos são divididos por semestre, que por sua vez são divididos por unidades curriculares. Cada unidade curricular possui um docente responsável, ou em alguns casos dois, que elaboram o programa, detalhado pelo docente, visando ensinar determinado assunto relacionado à disciplina. Porém, há pouco espaço para os docentes dos cursos técnicos debaterem sobre o plano de ensino de duas unidades curriculares. Nesse sentido, fica a critério de apenas um docente o que será exigido do estudante para ser aprovado na disciplina.

Valle (2013) afirma que nada comprova que as competências escolares sejam todas úteis e que elas podem se limitar apenas a classificar os indivíduos, selecionando as elites e excluindo os “menos competentes”, que em geral são os mais desfavorecidos socialmente.

Para Matias (2003) a melhora qualitativa do processo pedagógico realizado pelos docentes no CEFET-AM ofereceu condições para que os estudantes permanecessem na escola. Para essa melhora foram implementadas as seguintes medidas: seminário de planejamento, avaliação contínua, recuperação paralela e programa de monitoria.

O IF-SC deve caminhar para uma educação que articule conhecimento tecnológico e cultura, que forme um cidadão que possa se inserir no mercado de trabalho, mas também que seja crítico em relação ao sistema econômico que vivemos, ao nosso modo de vida, nosso consumo desenfreado e desleixo com o planeta (BRASIL, 2009).

Frigotto (2005) diz que o grande desafio do século XXI não é a produção, mas a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. Trata-se de construir um governo efetivamente democrático, capaz de garantir a todos o direito de trabalhar, de ter assistência para saúde, educação, habitação, segurança, previdência, cultura e lazer. Não é uma questão fundamentalmente econômica, mas político-social.

Os estudantes dos cursos subsequentes do IF-SC buscam qualificação profissional, na tentativa de melhorarem suas condições sociais. Porém, foi observado que a escolha da área de atuação

equivocada pode desmotivar o estudante a concluir o curso.

5.3.3 Falta de identificação com o curso

No questionário aplicado no ingresso dos estudantes, foi perguntado qual o motivo que o levou a estudar no IF-SC. Conforme apresentado na tabela 22, podemos ver que a maioria ingressa por interesse pela área do curso (53,85%). Porém esse número representa pouco mais que a metade dos ingressantes, indicando que os outros estudantes ingressam no IF-SC por outros motivos. Em torno de um terço dos estudantes que ingressaram pelo interesse na área do curso ou para melhorar o emprego evadiram, porém o índice mais alto de evasão está no grupo que escolheu estudar no IF-SC por ser ensino de qualidade e gratuito: mais da metade.

Tabela 22 – Porque escolheu estudar no IF-SC

Por que o IFSC	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Interesse pela área do curso técnico	28	53,85%	10	35,71%
Para melhorar de emprego	9	17,31%	3	33,33%
Por ser ensino de qualidade e gratuito	15	28,85%	8	53,33%
Por indicação	0	0%	0	0%
Por falta de opção	0	0%	0	0%
Por ser próxima da minha residência	0	0%	0	0%

Fonte: Dados do Pesquisador

Na entrevista, perguntei se o estudante tinha alguma expectativa em relação ao curso e qual. Um estudante demonstra a falta de conhecimento prévio da área:

Tinha pouco, uma coisa muito vaga [...]. Eu não tinha noção do que um técnico de edificações faz, no que ele trabalha, nas áreas abrangentes, eu não sabia. A única coisa que tinha um pouco de conhecimento que era do CAD, eu sei que tem, então vou agregar, pensei... Então fora isso, vamos ver: é realmente isto que eu quero? Não! Foi mais uma coisa de supetão mesmo. Vou atirar e eu acho que vou acertar (ESTUDANTE 7).

Stroisch (2012, p. 142) também chegou ao mesmo resultado na pesquisa realizada no IF-SC de São José – SC e quando fala dos estudantes diz que eles: “Acreditam que uma maior e melhor divulgação do curso diminuiria o índice de evasão, tendo em vista que muitos alunos ingressam desconhecendo o curso”.

Alves (2011) corrobora o fato de os estudantes desconhecerem os cursos técnicos antes do ingresso e ressalta que é dever da instituição trabalhar norteadada pelo princípio da publicidade de maneira informativa e educativa.

Metade dos ingressantes, quando respondeu o questionário, desejava seguir estudando e a outra metade almejava conseguir ou mudar de emprego. Quase metade dos estudantes que indicou o desejo de continuar estudando evadiu. Esse resultado aponta alguns questionamentos: continuaram estudando em outra instituição? O curso ou o IF-SC não atenderam às expectativas? Os estudantes não estavam dispostos ao esforço que o curso demandou?

Na entrevista com os evadidos, foi perguntado sobre os planos para o futuro, e dos oito entrevistados um estudante já estava em outro curso técnico de outra instituição; outro estudante cursando a graduação também em outra instituição; um terceiro estudante falou em fazer graduação em Psicologia; dois ainda pensam em voltar para terminar o IF-SC e os outros três restantes não tinham definido o que pretendem fazer no futuro. Um deles cogitou a possibilidade de mudar de área e continuar estudando, como vemos na fala a seguir:

[...] do ano passado para cá conheci uma pessoa, ela trabalha num ramo que eu gosto: agricultura. Os meus pais são agricultores e ele também é, quem sabe eu até posso fazer um curso nesta área. (Estudante 4)

Na tabela 23, podemos observar que dos oito estudantes que

indicaram como expectativa conseguir emprego, apenas um desistiu, sendo o grupo que apresentou o menor índice na evasão. Esse resultado pode demonstrar que os estudantes percebem a formação técnica como possibilidade de inserção no mercado de trabalho e essa percepção se torna motivadora para continuarem estudando até a conclusão do curso. Dessa forma, o IF-SC, no seu processo de ingresso, poderia priorizar as pessoas que não estão empregadas, o que seria bom para a qualificação dos sujeitos e possível inserção no mercado de trabalho. Positivo também para a Instituição que teria estudantes motivados a terminarem o curso na esperança de aumento de sua empregabilidade.

Tabela 23– Quais expectativas após a formatura

Expectativas	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Seguir estudando	25	48,08%	12	48%
Conseguir emprego	8	15,38%	1	12,5%
Mudar de emprego ou cargo	15	28,85%	6	40%
Não tenho expectativas	1	1,92%	0	0%
Outros	3	5,77%	2	66,66%

Fonte: Dados do Pesquisador

Quando questionados, no momento do ingresso no IF-SC, sobre fazer graduação, a maioria respondeu que pretendia fazer e, muitos deles, na área do curso.

Tabela 24 – Pretende fazer graduação

Graduação	Alunos ingressantes		Alunos evadidos	
Sim	40	76,92%	15	37,50%
Não	5	9,62%	2	40%

Não sei	7	13,46%	4	57,14%
---------	---	--------	---	--------

Fonte: Dados do Pesquisador

O índice de evasão no grupo que não tinha definido sobre fazer ou não graduação foi de 57,14%. Esse resultado pode indicar que o grupo indeciso sobre o seu futuro também não estava seguro sobre o curso técnico, o que acaba contribuindo para a evasão acontecer.

Após a análise e interpretação dos dados, foi possível perceber os principais motivos que levaram os estudantes a evadir dos cursos subsequentes do IF-SC – Criciúma. A partir desta compreensão, tornou-se necessário analisar o PDI, a fim de identificar o que ele contempla e as possíveis lacunas sobre a evasão.

6 EM EXAME, O PDI DO IF-SC

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IF-SC (IF-SC, 2009) reforça que o foco da criação dos Institutos Federais é a justiça social e a igualdade. Isso implica dizer que a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o compromisso de propor ações de inclusão social para todos que, pelas mais diversas razões (sociais, econômicas, étnico-raciais ou culturais), possam apresentar dificuldades de acesso, de permanência ou de concluir seus estudos em uma instituição com ensino de qualidade. Não se trata de ser solidário, praticar ação assistencialista aos grupos em desvantagem social, mas contemplar uma diversidade construída socialmente e historicamente que vai refletir no processo seletivo competitivo, no qual se pressupõe condições iguais para todos. A condição de alguns grupos pode se tornar uma barreira para o ingresso, permanência e êxito na sua vida escolar.

A forma de ingresso aos cursos profissionalizantes do IF-SC foi modificando-se ao longo do tempo, e mesmo que a Instituição tenha sido criada para os “desvalidos da sorte”, a grande concorrência por uma vaga levou a extremos da meritocracia.

Fatos como esse levaram a discussões internas e, tendo em vista a proposta de ser uma instituição inclusiva, o IF-SC passou a adotar políticas diferenciadas de ingresso anteriores à existência da Lei nº 12.711/2012. Com a promulgação dessa Lei, a forma de ingresso foi adaptada para o atendimento aos termos nela propostos, visando a facilitar o acesso de discentes oriundos de escola pública, de baixa renda e pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, conforme percentual da população catarinense. A proposição dessa Lei está de acordo com a prerrogativa inclusiva já adotada pelo IF-SC. A noção de igualdade de concorrência ignora os processos de exclusão que ocorrem na sociedade brasileira e a restrição existente para parte da população do acesso à educação de qualidade (IF-SC, 2009, p.46).

As ações institucionais do IF-SC têm objetivado garantir o acesso diferenciado para o público historicamente excluído. Além da adoção de processo de seleção por cotas para diferentes públicos, outras propostas foram adotadas pelo IF-SC como processos de seleção através de análise

socioeconômica para os cursos de formação inicial e continuada, nos quais são privilegiadas as pessoas de baixa renda familiar, oriundas de escolas públicas e trabalhadores.

O PDI (IF-SC, 2009) descreve que em meados dos anos 90, as políticas educacionais passaram a atuar em duas frentes com o objetivo de combater a evasão escolar: uma ação em busca do aluno evadido e outra na reestruturação do

ensino. Segundo o PDI, a evasão remete ao sujeito que abandonou os estudos, mas não explica os motivos do abandono. Em alguns casos, o aluno volta a estudar em outra instituição, mostrando que não desistiu de aprender ou estudar, apenas fez com que mudasse de curso ou de instituição. Segundo o PDI (IF-SC, 2009) da rede de campus pertencentes ao IF-SC, são vários os fatores que desencadeiam a evasão:

- Falta de conhecimento sobre o curso e sobre a área de atuação profissional;
- O horário da oferta do curso, em muitos casos, impossibilita a conclusão do mesmo para os alunos trabalhadores;
- O fato de não ter com quem deixar os filhos, principalmente no período noturno;
- A necessidade de trabalhar em mais de um emprego para sustentar a família;
- O aluno não consegue acompanhar o currículo do curso, pois falta embasamento anterior;
- Para os trabalhadores, falta disponibilidade de horário, etc. (IF-SC, 2009, p. 53).

Percebe-se que o PDI do IF-SC aponta alguns motivos da evasão escolar, demonstrando conhecimento e preocupação com este fenômeno no contexto da Instituição.

Na revisão de diversas pesquisas sobre causas da evasão somadas aos resultados da análise de dados desta pesquisa, traçamos um paralelo entre as causas apontadas pelo PDI do IF-SC e as causas encontradas nas pesquisas antecedentes e na presente pesquisa. Dessa maneira, conseguimos ver com maior clareza as causas que são mais frequentes e aquelas que não foram contempladas pelo PDI, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Motivos de evasão contemplados no PDI

Motivos intraescolares apontados pelo PDI	Autores que ratificam o motivo
O horário da oferta do curso, em muitos casos, impossibilita a conclusão do mesmo para os alunos trabalhadores.	Araújo (2012); Dore e Luscher (2011).
Motivos extra-escolares apontados pelo PDI	Autores que ratificam o motivo
O fato de não ter com quem deixar os filhos, principalmente, no período noturno	Santos Baggi e Lopes (2011)
A necessidade de trabalhar em mais de um emprego para sustentar a família.	Não foi citado em nenhuma pesquisa.
O aluno não consegue acompanhar o currículo do curso, pois falta embasamento anterior.	Stroisch (2012)
Para os trabalhadores da área, falta disponibilidade de horário, etc.	Araújo (2012); Dore e Luscher (2011); Noro (2011); Silva (2012); Stroisch (2012); - Ratificado pela presente pesquisa. A falta de disponibilidade de horário foi citado por trabalhadores em geral nas pesquisas, não necessariamente por trabalhadores da área.
Falta de conhecimento sobre o curso e sobre a área de atuação profissional.	Dore e Luscher (2011); Silva (2012); -Ratificado pela presente pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 2 – Motivos de evasão não contemplados pelo PDI

Motivos intra-escolar não contemplado pelo PDI	Autores que ratificam o motivo
O currículo não atende as expectativas do aluno	Alves (2011); Dore e Luscher (2011); Noro (2011); Silva (2012)
Excesso de atividades escolares	Machado (2009)
Baixa qualidade do ensino	Silva (2014)
Metodologias ultrapassadas	Silva (2014)
Estrutura educacional deficiente	Silva (2014); Silva (2012)
Velocidade dos conteúdos	Ferrão (2010) - Ratificado pela presente pesquisa.
Escola sem sentido para o aluno	Ferrão (2010)
Currículo naturalizado,	Ferrão (2010)
Reprovação	Dore e Luscher (2011); Santos Baggi e Lopes (2011) - Ratificado pela presente pesquisa.
Fraco rendimento escolar no primeiro ano	Dore e Luscher (2011) - Ratificado pela presente pesquisa.
Dificuldade com o corpo docente	Dore e Luscher (2011); Silva (2012)

Motivo extra-escolar não contemplado pelo PDI	Autores que ratificam o motivo
Atividade profissional	Araújo (2012); Dore e Luscher (2011); Noro (2011); Silva (2012); Stroisch (2012); - Ratificado pela presente pesquisa.
Custo do transporte	Araújo (2012)
Não identificação com o curso	Dore e Luscher (2011); Silva (2012); Silva (2014); Machado (2009) - Ratificado pela presente pesquisa.
Problemas financeiros	Dore e Luscher (2011); Santos Baggi e Lopes (2011); Silva (2014)
Falta de interesse	Dore e Luscher (2011); Santos Baggi e Lopes (2011)
Escolaridade dos pais	Dore e Luscher (2011)
Desestímulo do mercado de trabalho	Dore e Luscher (2011); Santos Baggi e Lopes (2011); Silva (2012)
Casamento	Santos Baggi e Lopes (2011)
Ausência de laços afetivos na instituição de ensino	Santos Baggi e Lopes (2011) - Ratificado pela presente pesquisa.
Ingresso na instituição por pressão familiar	Santos Baggi e Lopes (2011)

O PDI traz apenas um motivo intraescolar: o horário da oferta do curso que impossibilita a conclusão para os estudantes trabalhadores. Esse motivo também aparece na pesquisa de Araújo (2012) e Dore e Luscher (2011). Outros motivos intraescolares recorrentes que o PDI não contempla são: a decepção do estudante em relação ao currículo, que foi apontado por Alves (2011), Dore e Luscher (2011) e Noro (2011) e a repetência apontada por Dore e Luscher (2011); Santos Baggi e Lopes (2011). Na coleta de dados para esta pesquisa, percebi que a reprovação desestimulou alguns estudantes e os levaram à evasão.

Encontrei ainda outros motivos intraescolares menos recorrentes que o PDI não contempla: Machado (2009) encontrou reclamações sobre o excesso de atividades escolares; Silva (2014) traz questões da baixa qualidade do ensino, metodologia ultrapassada e estrutura educacional deficiente; Ferrão (2010) fala da velocidade dos conteúdos, escola sem sentido para os estudantes e currículo naturalizado; e, finalizando, Dore e Luscher (2011) contemplam a questão do fraco rendimento escolar no primeiro ano e a dificuldade do estudante com o corpo docente. O depoimento dos estudantes evadidos desta pesquisa deixou claro que a velocidade dos conteúdos desestimulou a continuação dos estudos.

Dentre os motivos extraescolares apontados pelo PDI, a necessidade de trabalhar em mais de um emprego para sustentar a família não foi citado por nenhuma pesquisa. O fato de não ter com quem deixar os filhos no período noturno para estudar consta no PDI e também na pesquisa de Santos Baggi e Lopes (2011). Nenhum dos evadidos desta pesquisa mencionou ter dois empregos ou não ter com quem deixar os filhos.

Stroisch (2012) fala do aluno que não consegue acompanhar o currículo do curso por não ter embasamento anterior, um motivo extraescolar que consta no PDI. Outro motivo que consta no PDI é a falta de conhecimento sobre o curso e sobre a área de atuação profissional, encontrado na pesquisa de Dore e Luscher (2011). No depoimento dos evadidos, percebe-se que alguns estudantes ingressam na instituição sem ter conhecimento da área de atuação.

O PDI traz como motivo extraescolar de evasão a indisponibilidade de horário para o trabalhador da área, porém é limitado falar de um trabalhador da área do curso, pois esse motivo é recorrente em outras pesquisas, mas abrange o trabalhador em geral, sendo ou não da área. Araújo (2012), Dore e Luscher (2011), Noro (2011) e Stroisch (2012) mencionam em suas pesquisas este fenômeno. Nesta pesquisa, o principal motivo justificado pelos estudantes evadidos

foi a incompatibilidade de trabalhar e estudar.

Existem outros fatores extraescolares que os pesquisadores encontraram para motivar a evasão e que não estão contemplados no PDI: custo do transporte apontado por Araújo (2012); a não identificação com o curso apontado por Dore e Luscher (2011), Silva (2014) e Machado (2009); problemas financeiros e desestímulo do mercado de trabalho, apontados por Dore e Luscher (2011), Santos Baggi e Lopes (2011) e Silva (2014); falta de interesse pelos estudantes, apontado por Dore e Luscher (2011) e Santos Baggi e Lopes (2011); e escolaridade dos pais, apontado por Dore e Luscher (2011). Esta pesquisa corrobora com os achados de Dore e Luscher (2011), quando verificou que alguns estudantes não se identificaram com o curso e migraram para outras instituições de ensino.

Santos Baggi e Lopes (2011) ainda apontam outros três motivos não contemplados pelo PDI: casamento, ausência de laços afetivos na instituição de ensino e o ingresso na instituição por pressão familiar. O depoimento do estudante, nesta pesquisa, que não se adaptou à nova turma depois de reprovar, corrobora com o motivo da ausência de laços afetivos na instituição, apontado pelos autores. O fortalecimento de vínculos afetivos dentro da escola é um fator importante para a permanência do aluno. O PDI do IF-SC, quando trata da evasão, não menciona nada sobre esse aspecto, sendo outro ponto que deve ser revisto.

Esses comparativos mostram que o PDI do IF-SC trata superficialmente o problema da evasão, sem levar em conta todos os aspectos que envolvem esse processo, apontados em estudos anteriores e neste estudo.

O PDI (BRASIL, 2009), frente ao diagnóstico que pode levar o aluno à evasão, já define um plano apontando algumas possibilidades que pode evitá-la:

- Implementar estratégias de divulgação institucional para fortalecer a identidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como Instituição Pública, Gratuita e de Qualidade.
- Promover e efetivar a permanência e êxito do estudante em seu percurso formativo, propiciando apoio ao educando, estruturado em projetos e programas voltados ao atendimento pedagógico;
- Estabelecer Política de Assistência Estudantil, com previsão de recursos inclusive advindos dos

processos de ingresso, até o segundo semestre de 2009;

- Planejar as atividades acadêmicas e institucionais com base no diagnóstico socioeconômico das turmas ingressantes;
- Reestruturar e ampliar o programa de monitoria para todos os cursos, garantindo que as unidades curriculares com maior índice de reprovação ofereçam atendimento diferenciado;
- Ampliar o programa de bolsas de pesquisa, priorizando critérios socioeconômicos;
- Criar programa de atendimento paralelo realizado pelos docentes, com gestão específica, garantindo que as unidades curriculares com maior índice de reprovação ofereçam atendimento diferenciado;
- Propiciar a formação político-social dos estudantes, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas características socioculturais econômicas, estimulando uma inserção protagonista e solidária no IF-SC (BRASIL, 2009, p. 54).

Levando em consideração as estratégias apresentadas pelo PDI, foi possível constatar alguns fatos:

1- A estratégia de divulgação para fortalecer a identidade do IF-SC está acontecendo de forma lenta nos campus das fases II e III da expansão, o que difere dos campus mais antigos como o de Florianópolis, que tem mais de 100 anos de existência. A procura do IF-SC, por ser uma instituição de qualidade e gratuita, confirma uma das ações previstas no PDI: implementar estratégias de divulgação institucional para fortalecer a identidade da instituição. Mas a evasão dos estudantes que ingressam por esse motivo é mais alta, indicando que ensino de qualidade e gratuito não é suficiente para manter o estudante interessado no curso. O que não está descrito no PDI é o fortalecimento da identidade dos cursos, para que o estudante ingresse com um conhecimento das disciplinas que cursará e a área de atuação do curso, podendo assim melhor identificar se é ou não a sua área de interesse.

2- Não existe um diagnóstico socioeconômico das turmas ingressantes para planejar as atividades acadêmicas. O campus Criciúma, por exemplo, só tomou conhecimento do perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos subsequentes a partir desta pesquisa.

3- A monitoria no campus Criciúma foi implantada apenas em 2015 e ainda é muito ineficaz para os estudantes dos cursos subsequentes, pois é oferecida no período diurno, quando os estudantes estão no trabalho, e não na Instituição.

4- No campus Criciúma, o programa de bolsas de pesquisa é amplo. É fomentado principalmente por recursos via reitoria e recursos do próprio campus, porém em alguns casos, pode receber por entidades externas, como o CNPq. O estudante que é selecionado para fazer parte de uma pesquisa recebe mensalmente uma bolsa de ajuda financeira, cuja duração varia de acordo com cada edital. Mas, por limitação de horário, é ocupado somente por estudantes dos cursos integrados, excluindo os estudantes dos cursos subsequentes.

5- A formação político-social dos estudantes nos cursos subsequentes, para que reconheçam suas características socioculturais, é ineficaz, pois o currículo, como visto nesta pesquisa, prioriza somente a formação técnica.

Podemos observar que o campus Criciúma, e não somente ele, ainda tem muito o que avançar no seu desenvolvimento para atingir as indicações do PDI, tanto no que se refere à compreensão da evasão quanto nas políticas para evitá-la.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, compreendi que apesar de ter encontrado vários motivos para a evasão, os motivos extraescolares parecem ser os mais frequentes na percepção dos estudantes. O principal motivo é a incompatibilidade do trabalho com o estudo, pois a maioria não deu conta de manter as duas atividades concomitantemente, priorizando o trabalho para suprir suas urgências de consumo e bem estar. Bourdieu (2007b) já apontou que há um baixo investimento na educação por parte das classes menos favorecidas e com baixo capital cultural. Esse fenômeno é percebido nos cursos subsequentes dos IF-SC, pois são famílias que, em geral, apresentam baixos níveis de escolaridade e mesmo entendendo a importância da educação, priorizaram o trabalho.

A não identificação com o curso também foi motivo de evasão, apontando que o IF-SC Criciúma deve criar mecanismos de divulgação de seus cursos e talvez priorizar o acesso aos mais interessados no lugar dos mais capacitados.

Verifiquei ainda que a dificuldade de aprendizado tem forte influência na evasão e que esse motivo está relacionado com a violência simbólica que os estudantes sofrem, tanto por parte dos docentes quanto por seus colegas. Para eles, a forma como está organizado o sistema escolar, neste caso, no curso subsequente de Edificações e de Eletrotécnica, é reconhecida como legítima, o que para Bourdieu (2007b) pode ser a imposição de uma cultura arbitrária. O docente como autoridade pedagógica impõe um conteúdo, crenças, comportamento e uma cultura, podendo ser até uma seleção de assuntos arbitrários, que nem sempre suprem a necessidade atual do mercado e nem formam um cidadão crítico, criativo e autônomo.

Foi possível perceber que os estudantes aceitaram a forma que os cursos se apresentaram, pois tanto a organização curricular como as metodologias que estão sendo desenvolvidas nas atividades de ensino são elogiados, mas, no entanto não serviam para eles, pois na condição de ser mais jovens e terem uma situação socioeconômica mais favorável, vislumbravam outras possibilidades mais atrativas como ingresso no ensino superior ou a preferência pelo trabalho que já executavam. Servia talvez para os que ficaram, os mais carentes e os mais velhos.

Durante o estudo, surgiram outras indagações sobre alguns aspectos da evasão e violência simbólica não contempladas aqui: Como os docentes percebem a violência simbólica nas aulas dos cursos subsequentes? Como percebem a evasão? Os docentes sentem-se

responsáveis pela evasão? Acreditam que podem fazer diferença na permanência do estudante?

Após me apropriar dos conceitos de Bourdieu, fica o questionamento se os Institutos Federais realmente conseguem reduzir as desigualdades sociais no Brasil, que, segundo o PDI (IF-SC, 2009) é um dos seus principais objetivos, ou se continuam as reproduzindo. Dessa maneira, os docentes, que são os agentes que efetivamente têm contato com os estudantes, devem estar cientes sobre a diferença cultural que existe em uma sala de aula e se prepararem para aceitar os vários padrões culturais, com o objetivo de não excluir os mais desvalidos da cultura dominante e propiciar a possibilidade de ascensão social.

Um dos objetivos específicos era identificar se o PDI do IF-SC contemplava todos os motivos da evasão. Com este estudo, foi possível verificar que o documento está incompleto e também não abrange todas as ações de permanência e êxito que deveriam ser efetivadas e, portanto, deve ser revisto, de forma a abranger as variáveis dos campi espalhados pelo estado, considerando as multivariações de públicos, de níveis de formação, de região e de clientela.

O PDI (IF-SC, 2009) descreve que o currículo é o instrumento que torna o processo de ensino aprendizagem viável e constitui-se de um conjunto de ações com o objetivo de formar um técnico, abrangendo o que deve ser ensinado, para que e como ensinar e avaliar. O currículo representa as práticas que vão consolidar a finalidade da instituição e, quando ele é excludente, não atinge seu objetivo.

Este estudo me levou a questionar se o currículo e a grade dos cursos técnicos subsequentes, cujos ensinamentos são voltados para uma formação específica de um técnico, seja em Edificações ou Eletrotécnica, são arbitrários ou são os mínimos necessários para formação de uma profissão? Será que esses cursos deveriam ser voltados para quem já trabalha na área e a partir dos seus conhecimentos, o professor deveria estimular novas descobertas? Ou seja, para diminuir a evasão, os cursos subsequentes deveriam ser cursos de qualificação profissional para o trabalhador da área, diminuindo assim a diferença de capital cultural entre estudantes?

Dessa maneira, uma indicação importante para o processo de entrada nos cursos é a valorização ou priorização dos trabalhadores da área, no sentido de qualificar a mão de obra e mostrar a esses trabalhadores que eles podem ser autônomos e criar suas próprias oportunidades.

Este estudo possibilitou conhecer as aspirações e desejos dos

estudantes que ingressaram e que evadiram, o que apontou a necessidade de outro estudo a fim de conhecer o que acontece com o aluno egresso dos cursos subsequentes do IF-SC Criciúma: Houve mudança de emprego? Aumento salarial? Subiu de cargo após a formatura? Está atuando na área? Está cursando uma graduação?

Um dos preceitos do PDI (IF-SC, 2009) é que a oferta de vagas oriente-se pelas demandas educacionais; as necessidades dos estudantes devem ser os balizadores para aprimorar a prática educacional. Quando as condições de aprendizagem do estudante não são favoráveis, a instituição deve criá-las? Mas como fazer? As diferentes maneiras de aprender são uma realidade, desde o ingresso até a formatura a instituição deve preocupar-se com as condições do aluno, com especial atenção às questões socioeconômicas. Dessa forma, a manutenção das Políticas de Assistência Estudantil, previstas no PDI, é imprescindível.

Outro objetivo específico desta pesquisa foi analisar o perfil socioeconômico do estudante evadido. Com os conhecimentos obtidos a partir dos dados, foi possível identificar o perfil do estudante que tem maior tendência à evasão nos cursos técnicos: ele mora sozinho (tabela 6), é branco (tabela 7), não tem filhos (tabela 5), tem de 15 a 24 anos (tabela 8) e, por fim, a renda per capita acima de dois salários-mínimos (tabela 13). Isso pode indicar que quando o estudante não tem pessoas dependendo dele, não faz parte de um grupo em condições socioeconômicas desfavoráveis, é jovem e tem uma renda per capita mais confortável, não considera que todo o esforço na formação em um curso técnico é válido para mudar sua condição de vida. Em oposição, temos um perfil de estudante que tente a permanecer: mais velho e mais carente de recursos financeiros, e que pode perceber o IF-SC como a última chance de elevar seu nível de escolaridade e melhorar sua condição social. Este é um resultado da pesquisa que se difere das pesquisas anteriores, onde a evasão tende a acontecer, com mais intensidade, nas camadas populares de menor renda da sociedade.

Assim como Alves (2011), que constatou que a diversidade entre os estudantes adolescentes do ensino integrado deve ser considerada no processo ensino-aprendizagem, a mesma diversidade aparece nos cursos subsequentes: quando traçamos o perfil dos alunos no seu ingresso, verificamos que há uma ampla variedade de perfis, seja na idade, no tempo fora da escola, nas condições econômicas, e constatamos que existe um tratamento homogeneizador, sem medidas específicas para o grupo, muito menos considerando a diversidade de indivíduos.

As ações pedagógicas e os meios didáticos devem levar em consideração o contexto e as individualidades de cada estudante. Para

isso, cada docente deve estar comprometido com o processo de ensinar, deve se empenhar em promover inovações necessárias para atender as diferentes demandas. Quando o estudante chega com um capital cultural baixo, isso não pode levar os docentes à inércia ou simplificação. As diferenças em sala podem ser uma vantagem, mesmo que demande mais esforço, pois não podemos estabelecer o fracasso, mas ao contrário, impor desafios nos limites dos estudantes buscando alternativas. Conforme o PDI (IF-SC, 2009), explorar as diferenças é uma alternativa, incentivar que os estudantes mais adiantados em termos de conteúdo ajudem os colegas. É necessário realizar diagnósticos sobre as condições de aprendizagem fazendo a seguinte pergunta: o que o estudante necessita para chegar ao seu desenvolvimento satisfatório? Então, os conteúdos podem ser divididos em níveis de profundidade, evitando que o estudante se assuste e não assuma o fracasso, desistindo de estudar.

Por fim, o último objetivo específico foi apresentar elementos para a Instituição repensar suas práticas, as quais destaco: repensar o currículo dos cursos técnicos considerando a formação cidadã e emancipatória; rever o processo seletivo dos cursos técnicos subsequentes, que atualmente seleciona os melhores e não os mais interessados e necessitados; e os docentes levarem em consideração o contexto e as individualidades de cada estudante, evitando a exclusão daqueles que não possuem o capital cultural exigido na Instituição.

Uma pesquisa, ao mesmo tempo em que busca encontrar respostas a questões que nos inquietam, também nos leva a outros questionamentos que não podem ser respondidos no presente. O importante é que a partir do momento em que se socializam seus resultados, abre-se espaço para crítica e para o debate. É com esse espírito que concluo o presente estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: **A Transformação Social no Contexto de "A reprodução"**. Inter-ação, Goiânia, v. 30, n. 1, p.139-155, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1291/1343>>. Acesso em: 29 jan. 2016
- ALVES, Andre Soares. **Evasão de Alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF-SC Campus Florianópolis: Propostas de Controle**. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
- ARAÚJO, Elaine de Jesus Melo. **Evasão no PROEJA: Estudo de Causas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão / IFMA – Campus Monte Castelo**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2102. Disponível em: http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1598. Acesso em: 11 de jan. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.
- BOSSA, Nádia Aparecida. **Fracasso Escolar: Um Olhar Piscopedagógico**. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A distinção: **Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. **Escritos de Educação**. Organização Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.
- _____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 11 jan. 2015.

DEL PINO, Mauro. **Política Educacional, Emprego e Exclusão Social.** In: FRIGOTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. (org) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.* São Paulo: Cortez, 2001. p.65-83.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** Cad. Pesqui., São Paulo , v. 41, n. 144, Dezembro 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2015.

FERRÃO, Luciana Vigil. **Os estudantes do arquivo morto.** 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria UFSM, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3173> Acesso em: 11 de jan. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. ***Vocational Education and Development.***In. UNESCO. *Internacional Handbook of Education for Changing World of Work. Bom, Germany,* UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação, Trabalho e Lutas Sociais** In: FRIGOTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. (org) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.* São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-124.

GUIMARÃES, Sandra Lopes. **A entrevista de acolhimento e o**

contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um Curso Superior de Tecnologia. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000898773&fd=y>>. Acesso em: 11 de jan. 2015.

IF-SC, **Editais 03/DEING/2015: Cursos Técnicos Subsequentes.** 2015. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/arquivos/ingresso/editais/EDITAL%2003%202015%201%20TECNICO%20SUBSEQUENTE.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2015.

_____, **Histórico do Campus Criciúma.** 2011. Disponível em <http://www.criciuma.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=145> Acesso em: 12 de mar. 2015

_____, **Histórico do Instituto Federal de Santa Catarina,** 2012. Disponível em <<http://www.ifsc.edu.br/historico>> Acesso em: 12 de mar. 2015.

_____, **Plano de Desenvolvimento Institucional,** IF-SC. Florianópolis, 2009.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Edificações,** 2013a.

_____, **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica,** 2013b.

KUENZER, Acacia Zenaida, **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** São Paulo: Moderna, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A descolarização da escola.** Curitiba: Torre de Pape, 2003.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG (2002 a 2006).** 2009. 136f Dissertação

(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009. – Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesed/simplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6138 , Acesso em: 11 de jan. 2015.

MATIAS, Irlene dos Santos. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão.** 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86325/224735.pdf?sequence=1>> Acesso em: 16 de jan. 2015.

MICHELS, Lucas Boeira. **Violência simbólica no ensino técnico: um estudo de caso no IF-SC campus de Araranguá.** 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 dez. 2014

MOREIRA, Sonia Virgínia. **Análise documental como método e como técnica.** In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NOGUEIRA, Claudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência.** 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36311/000817419.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 11 de jan. 2015.

ORTIZ, Renato. Introdução: **A procura de uma sociologia da prática.**

In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-37. Tradução: Paula Monteiro e Alícia Auzmendi.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna. 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RAMOS, Arthur. A criança problema. São Paulo: Nacional, 1939.

SANTOS BAGGI, Cristiane Aparecida Dos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 2, Julho 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de Jan. 2015.

SILVA, Argemiro Severiano da. **Retenção ou evasão**: a grande questão social das instituições de ensino superior. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014 . Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3199&PHPSESSID=726cd7d3bf6a420fff84dcc276400ba9> Acesso em: 14 de jan. 2015.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e Reprodução na Escola**: Visão de Pierre Bourdieu. In: Congresso Iberoamericano sobre violência nas escolas, 3., 2008, Paraná: Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, 2008. p. 12002 - 12009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 29 de dez. 2014.

STROISCH, Adriane. **A Permanência e o Êxito dos Alunos Cotistas dos Cursos Superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2010. 227f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TERRAY, Emmanuel. **Proposta sobre a Violência Simbólica**. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-marie. *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.p. 303-308.

VALLE, Ione Ribeiro. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável**. *Educar em Revista*, Curitiba, Nº33, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 de fev. de 2016.

_____. **Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais**. *Educar em Revista*, Curitiba, Nº48, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 de fev. de 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário de Dados dos Alunos Egressos

DADOS GERAIS

1 Número da matrícula:

2 Curso: Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Curso Integrado de Edificações
- Curso Integrado de Mecatrônica
- Curso Subsequente de Edificações
- Curso Subsequente de Eletrotécnica
- Curso FIC

3 Sexo : Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Feminino
- Masculino

4 Qual é a sua idade? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Até 14 anos completos
- De 15 a 19 anos completos
- De 20 a 24 anos completos
- De 25 a 29 anos completos
- De 30 a 34 anos completos
- De 35 a 39 anos completos
- De 40 a 49 anos completos
- De 50 a 59 anos completos
- Acima de 60 anos

5 Naturalidade: Por favor, coloque sua resposta aqui:

6 Como você se considera: Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Indígena

7 Estado Civil: Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Solteiro
- Casado / relação estável
- Outros

8 Endereço de residência :

9 E-mail:

10 Telefones de contato:

11 Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não trabalho.
- Trabalho, mas recebo ajuda financeira.
- Trabalho para meu próprio sustento.
- Trabalho e contribuo parcialmente para o sustento da família.
- Trabalho e sou responsável pelo sustento da família.

12 Qual turno você trabalha?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Horário comercial
- Manhã
- Tarde
- Noite
- Outros

13 Local do trabalho / Município:

14 Qual distância aproximada você mora do IF-SC:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Até 1 km
- Até 5 km
- Até 20 km
- Até 50 km
- Mais de 50 km

15 Possui filhos: Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

16 Quantos: Por favor, coloque sua resposta aqui:

17 Com quem você reside? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sozinho(a)
- Companheiro(a), Cônjuge, Namorado(a) com ou sem filhos
- Pai e Mãe (com ou sem irmãos)
- Apenas Mãe (com ou sem irmãos)
- Apenas Pai (com ou sem irmãos)
- Com apenas os filhos
- Outros

18 Você mora em casa própria? (ou da sua família) Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

19 Que tipo de transporte você utiliza para chegar ao Campus: Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Veículo próprio
- Veículo da família
- Transporte coletivo

- Bicicleta
- A pé
- Outro

20 Qual a escolaridade da sua mãe? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não frequentou a escola.
- Ensino fundamental incompleto.
- Ensino fundamental completo.
- Ensino médio completo.
- Ensino superior completo.
- Pós-graduação.

21 Qual a escolaridade do seu pai? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não frequentou a escola.
- Ensino fundamental incompleto.
- Ensino fundamental completo.
- Ensino médio completo.
- Ensino superior completo.
- Pós-graduação.

22 Qual é a renda mensal de seu grupo familiar? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Até um salário mínimo (R\$ 724,00)
- Dois a três salários mínimos (R\$ 1.448,00 a 2.172,00)
- Quatro a cinco salários mínimos (R\$ 2.896,00 a 3.620,00)
- Seis a sete salários mínimos (R\$ 4.344,00 a 5.068,00)
- Oito a dez salários mínimos (R\$ 5.792,00 a 7.240,00)
- Acima de dez salários mínimos

23 Quantas pessoas contribuem para renda de sua família? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Uma
- Duas
- Três a quatro
- Cinco a seis

- Mais de seis

24 Quantas pessoas vivem da renda mensal no seu grupo familiar?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Uma
- Duas
- Três a quatro
- Cinco ou mais

25 Você possui computador em casa? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

26 Você possui acesso à internet? Por favor, escolha as opções que se aplicam e faça um comentário:

- Sim, em casa.
- Sim, no trabalho.
- Sim, na escola.
- Não tenho acesso.
- Outros:

27 Local onde fez o ensino fundamental: Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Todo em escola pública
- Em escola pública e particular
- Todo em escola particular

28 Você fez alguma parte do Ensino Fundamental na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

29 Você fez alguma parte de Ensino Médio (alunos do subsequente) na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos ? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

30 Você já reprovou? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

31 Quantas vezes reprovou? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes ou mais

32 Você já parou de estudar? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

33 Quantas vezes? Por favor, coloque sua resposta aqui:

34 Por quanto tempo ficou parado na última vez? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Nunca parei de estudar
- Por um semestre
- Por um ano
- Por dois anos

- Por mais de dois anos

35 Identifique os motivos que fez você parar de estudar: Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Sim	Não sei	Não
Dificuldade financeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de perspectiva profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade do curso ou ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade de ler os textos propostos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldade de compreender as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opção por mudar de curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distância da residência ao campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reprovação ou conceitos insuficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Infraestrutura do campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doença	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança de domicílio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gravidez/filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro motivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36 Se você está voltando a estudar, por que resolveu voltar? Por favor, coloque sua resposta aqui:

37 Por que você escolheu estudar no IF-SC? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Interesse pela área do curso técnico
- Para aumentar as chances de melhor emprego ou subir de cargo
- Por indicação (inclusive da família)
- Por falta de opção
- Por ser ensino de qualidade e gratuito
- Por ser próximo da minha residência
- Outros

38 Possui dificuldade em alguma disciplina? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

39 Qual disciplina? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Humanas em geral (geografia, história, português, filosofia, sociologia)
- Exatas em geral (química, física, matemática)
- Biológicas em geral
- Mais em Matemática
- Mais em Português
- Outra matéria específica
- Outros

40 Você pretende prestar vestibular, fazer uma graduação? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

41 Na mesma área do seu curso técnico? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

42 Quais suas expectativas após a formatura? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Seguir estudando
- Conseguir um emprego
- Mudar de emprego ou de cargo
- Não tenho expectativas
- Outro

Comente aqui sua escolha:

43 O que a escola marcou de positivo em sua vida? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Os ensinamentos
- Os amigos
- Os professores
- Os servidores
- Todos os itens acima
- Nada de positivo
- Outros

44 O que a escola marcou de negativo em sua vida? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Tinha muita dificuldade em uma disciplina ou várias.
- Fiz muitas inimidades e/ou sofria *bullying*.
- Nunca entendi para que servia a matéria que estudava.
- Os professores.
- Todos os motivos acima.
- Nenhuma marca negativa.
- Outros.

ANEXO II - Roteiro Entrevista – Alunos Desistentes do Curso

Identificamos que você não tem mais vindo à aula, o que aconteceu?

Problemas pessoais	Problemas institucionais	Problemas sociais
Repetência	Fraca infraestrutura	Baixa Renda
Retenção	Falta de apoio administrativo	Falta de incentivo da família
Fraco desempenho	Falta de apoio pedagógico	Desestímulo pelo mercado de trabalho
Dificuldade de aprendizagem	Período prologado do curso	Indisponibilidade de transporte público
Falta de tempo para estudar	Falta de informação sobre as especificidades do curso	Mau relacionamento com colegas
Falta de identificação com o curso	Práticas pedagógicas	Mau relacionamento com professores
Dificuldade de adaptação	Processo avaliativo	Problema com filhos
Desilusão	Falta de desafios	
Desvalorização de seus trabalhos e produções	Desagrado com a formação dos profissionais	
Incompatibilidade de trabalho e estudo	Falta de desafio	
Entrada no ensino superior	Processo avaliativo	

Mudança de endereço	Falta de acessibilidade especial	
Problema de saúde		

Alguma crítica ou sugestão?

Tem a intenção de continuar os estudos?

Em que nível?

ANEXO III – Roteiro Entrevista – Alunos Desistentes do Curso

1. Como sua família vê a escola? Valoriza, reconhece a importância?
Em que sentido?
2. Lembra-se de algum fato positivo ou negativo que aconteceu na escola que o marcou?
3. Quais motivos fizeram você escolher o Curso Técnico do IF-SC?
4. Você já tinha algum conhecimento da área do curso?
5. Quais eram suas expectativas antes de entrar no curso?
Correspondeu?
6. Você teve alguma dificuldade nas aulas no IF-SC? Se sim, quais?
7. Como era a sua relação com os professores? E com os seus colegas?
8. Havia diferenças entre vocês, alunos? Em que sentido?
9. E entre os professores? Em que sentido?
10. Algum fato ou rotina o incomodava durante as aulas? Qual ou quais?
11. Como você se sentia quando eram feitos trabalhos em grupo?
12. Sentiu-se excluído, envergonhado ou humilhado em algum momento?
13. Você indicaria esse curso técnico a alguém? Por quê?
14. Você acha que o diploma do curso técnico mudaria sua vida?
15. Por que você desistiu do curso técnico?
16. A escola poderia ter feito algo para evitar?
17. Quais são seus planos para o futuro?
18. Tens mais alguma coisa para falar ou esclarecer?