

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
EM SERVIÇO SOCIAL**

Amanda Machado dos Santos Duarte

**A cartografia da permanência estudantil nos cursos
de nível médio da Rede Federal de Educação**

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

São Paulo
2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
EM SERVIÇO SOCIAL**

Amanda Machado dos Santos Duarte

**A cartografia da permanência estudantil nos cursos de
nível médio da Rede Federal de Educação**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de doutora em Serviço Social, sob orientação da Professora Dr^a. Dirce Harue Ueno Koga.

**São Paulo
Julho/2019**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos,
a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado
por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Amanda Machado dos Santos Duarte
amandaifspgru@gmail.com

São Paulo, 23 de julho de 2019

**Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para
Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor**

D812 Duarte, Amanda Machado dos Santos

A cartografia da permanência estudantil nos cursos de nível médio da Rede Federal de Educação / Amanda Machado dos Santos Duarte. — São Paulo: [s.n.], 2019.

230p; 29,7 x 21 cm

Orientador: Dirce Harue Ueno Koga. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, 2019.

1. Permanência Estudantil. 2. Educação Profissional de nível médio. 3. Serviço Social. 4. Rede Federal. I. Koga, Dirce Harue Ueno. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. III. Título.

CDD 370

Amanda Machado dos Santos Duarte

**A cartografia da permanência estudantil nos cursos
de nível médio da Rede Federal de Educação**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de doutora em Serviço Social, sob orientação da Professora Dra. Dirce Harue Ueno Koga.

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Dirce Harue Ueno Koga – PUC SP

Dr^a Maria Lucia Martinelli – PUC SP

Dr^a Carola Carbajal Arregui – PUC SP

Dr^a Euníciana Peloso Da Silva – SAP de São Paulo

Dr^a Ana Maria de Campos – Unicamp

DEDICATÓRIA

À Laura, Alice e Julya, amores eternos que me dão forças para continuar.

Ao amor da minha vida Ricardo, por partilhar e acreditar nos meus sonhos, por todo o esforço e por todos os momentos que passamos e que nos trouxe até aqui. Só nós sabemos das nossas lutas.

AGRADECIMENTO (CONDIÇÃO DE BOLSISTA)

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887165145/2018”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887165145/2018”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus sogros, que estiveram ao meu lado neste caminho e me ajudaram tantas vezes a realizar mais esse sonho.

À minha orientadora Dirce Koga, pelo conhecimento, carinho, apoio, trocas e paciência com minhas ideias mirabolantes.

À minha tia Jurema e meu tio Luiz, pelos cuidados, pelo amor incondicional, por acreditarem em mim, quando nem eu acreditava e por me ajudarem com a pesquisa de campo.

Obrigada pela acolhida, cuidado, carinho e escuta da minha prima Janja em Curitiba.

Obrigado a todos que de alguma maneira contribuíram com a pesquisa de campo e acreditaram nela como possibilidade de crescimento e mudanças institucionais.

Às amigas das aulas do doutorado e do trabalho que caminharam comigo nesses quatro anos, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Serviço Social pelo convívio, pela discussão crítica, conhecimento, em especial à professora Carmelita Yasbek, pelo apoio e carinho sempre, à Andreia sempre disposta e atenciosa. A todos que me apoiaram na representação discente do programa, aprendi demais neste tempo.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo apresentar um caminho sobre a permanência dos estudantes dos cursos no âmbito do ensino médio, tendo como referência os seguintes temas: acesso e permanência escolar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A ampliação do acesso na expansão da referida rede de ensino se deu a partir da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais no país, e do Decreto nº 7.234/2010, da Assistência Estudantil – o Pnaes –, trazendo para o contexto dos institutos a discussão em torno da evasão escolar, que se caracteriza como um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal ligado a fatores pessoais, sociais e institucionais. Entretanto, nesta tese, a centralidade está na permanência estudantil, buscando compreender este processo sob a perspectiva dos estudantes, ao desvendar os fatores, situações, benefícios e relações que apoiam e sustentam sua permanência. Assim, apresenta-se uma análise sob o ângulo do estudante, por meio de um instrumento desafiador para a área de conhecimento do Serviço Social: a “cartografia da ação social”. Pudemos identificar a estrutura que apoia a permanência dos discentes nos cursos de nível médio, principalmente os integrados ao técnico profissionalizante, sejam as relações que permeiam este cotidiano ou a infraestrutura institucional e do território em que estão inseridos. Nesse contexto, a permanência estudantil requer um estudo aprofundado dos seus fatores determinantes, baseado nas demandas concretas e específicas apresentadas pelos estudantes do ensino médio profissionalizante. Esta tese se finda com uma reflexão mais profunda do Serviço Social enquanto área de conhecimento interventivo capaz de realizar a leitura da realidade vivenciada pelos estudantes cotidianamente nos institutos federais.

Palavras-chave: permanência estudantil; ensino médio integrado; Serviço Social; educação.

ABSTRACT

This thesis aims to present a path on the permanence of the students of the courses in the scope of high school, having as reference the following themes: access and stay at the Federal Network of Vocational and Technological Education. The expansion of access to the above-mentioned Education Network was based on Law 11,892 / 2008, which created the Federal Institutes in the country, and the Decree 7.234 / 2010 of the Student Assistance – Pnaes –, bringing to the context of the institutes the discussion around school evasion, which is characterized as a complex, multifaceted and multicausal phenomenon linked to personal, social and institutional factors. However, in this thesis, the centrality is in student stay, seeking to understand this process from the perspective of the students, when unveiling the factors, situations, benefits, relationships that support and sustain their permanence. Thus, an analysis from the student angle is presented, by means of a challenging instrument for the Social Service area of knowledge: the “cartography of social action”. We were able to identify the structure that supports their stay in the middle level courses, mainly those integrated with the vocational technician, be it the relations that permeate this daily life, or the institutional infrastructure and the territory in which they are inserted. In this context, student permanence requires a thorough study of its determining factors, based on the concrete and specific demands presented by high school students. This thesis ends with a deeper reflection of the social service as an area of interventional knowledge capable of reading the reality experienced by students daily in federal institutes.

Keywords: student stay; integrated secondary education; social service; education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	EPT no Brasil	60
Figura 2	Percentual de matrículas da RFEPCT por região (2014)	66
Figura 3	Representação dos Institutos Federais de acordo com número de matrículas (2014)	67
Figura 4	Distribuição da densidade de vagas por habitantes na RFEPCT (2014)	70
Figura 5	Evolução dos recursos	74
Figura 6	Sujeito da pesquisa	93
Figura 7	Região Norte.....	95
Figura 8	Entrada IFAM Manaus	96
Figura 9	Região Nordeste	97
Figura 10	Piscina IFCE Fortaleza.....	98
Figura 11	Entrada IFCE Caucaia.....	99
Figura 12	Região Centro-Oeste.....	100
Figura 13	Horta IFB Estrutural	101
Figura 14	Região Sul.....	102
Figura 15	IFPR Curitiba.....	103
Figura 16	Cursos IFPR Colombo	104
Figura 17	Região Sudeste	104
Figura 18	IFSP de cima (<i>Campus</i> São Paulo).....	105
Figura 19	IFSP, <i>Campus</i> Registro	106
Figura 20	Distribuição, em números absolutos, das matrículas na Rede Federal EPCT.....	108
Figura 21	Percentual de arranjos familiares com renda mensal menor que 1 salário mínimo <i>per capita</i>	109
Figura 22	Evolução das matrículas da RFEPCT por região entre 2007 e 2014	109
Figura 23	Percentual de estudantes da Rede Federal EPCT que vem de famílias com renda familiar mensal <i>per capita</i> menor que 0,5 salário mínimo e menor que 1 salário mínimo (MEC, 2014).....	110
Figura 24	Estrutura das salas de aula.....	113
Figura 25	Entrada IFCE Fortaleza.....	119
Figura 26	Entrada IFAM Manaus visto de fora	120
Figura 27	Visão do estudante do IFB Estrutural	123
Figura 28	IFPR Colombo	126
Figura 29	IFPR Curitiba.....	127
Figura 30	IFSP Registro.....	128

Figura 31	IFSP São Paulo	129
Figura 32	IFCE Fortaleza	130
Figura 33	IFAM.....	131
Figura 34	Divisão dos transportes no Brasil.....	135
Figura 35	IFCE	136
Figura 36	IFCE	137
Figura 37	IFSP	139
Figura 38	IFSP	140
Figura 39	IFAM.....	141
Figura 40	IFB	142
Figura 41	IFCE	143
Figura 42	IFCE	144
Figura 43	Gráfico da expansão dos IFs por região do país (2003-2014)	145
Figura 44	IFAM.....	149
Figura 45	Foto de maquete de <i>campus</i>	150
Figura 46	IFCE	151
Figura 47	IFSP	153
Figura 48	IFCE	154
Figura 49	IFSP	155
Figura 50	IFSP	156
Figura 51	IFAM.....	157
Figura 52	IFB	158
Figura 53	IFPR	159
Figura 54	IFCE FORTALEZA	161
Figura 55	Ausência	165
Figura 56	IFSP	167
Figura 57	IFSP	168
Figura 58	IFB	169
Figura 59	IFPR	170
Figura 60	IFAM.....	171
Figura 61	IFSP	175
Figura 62	IFAM.....	177
Figura 63	IFAM.....	183
Figura 64	IFCE	184
Figura 65	Ações de permanência na Rede Federal.....	188
Figura 66	IFAM.....	189
Figura 67	IFSP	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demanda por mão de obra qualificada em empresas de grande porte, em 2010.....	71
Tabela 2	Total de alunos que ingressaram na Rede Federal de EPT entre 2/2/2004 e 1/9/2011	72
Tabela 3	Alunos evadidos, em curso e concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011	73
Tabela 4	Lei Orçamentaria Anual – Assistência ao Estudante da EPT	76
Tabela 5	Identificação de Institutos Federais e <i>campus</i> da pesquisa por região	94
Tabela 6	Quantidade de Cartografias na Pesquisa de Campo.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Campi</i> para realização da Cartografia da Ação Social.....	94
Quadro 2	Estados com mais de um Instituto Federal	107
Quadro 3	Identificação do tempo, transporte e localização por região	135
Quadro 4	Atribuições e ações dos assistentes sociais nos Institutos Federais..	173
Quadro 5	Documentos oficiais e respectiva normatização nos IFs	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cefet	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CEP	Comitê de Ética
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIT	Escolas Industriais e Técnicas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Aplicadas
Lastro	Laboratório da Conjuntura Social, Tecnologia e Território
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Neabi	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pnate	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEB	Secretaria de Educação Básica
Setec	Secretaria de Educação Tecnológica
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Usaid	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	5
AGRADECIMENTO (CONDIÇÃO DE BOLSISTA).....	7
AGRADECIMENTOS.....	9
RESUMO.....	11
ABSTRACT	13
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	25
PARTE 1 – CAMPO DE PESQUISA.....	31
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO	33
2.1 Um lugar chamado Instituto Federal	38
2.2 Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio	42
2.3 Expansão da Rede Federal: um breve histórico.....	61
3 REDE FEDERAL: POR QUE MUDAR, PARA QUEM MUDAR?	69
3.1 Expansão da Rede Federal e assistência estudantil.....	69
3.2 Políticas de Permanência	76
3.3 As relações do Serviço Social, permanência estudantil e evasão	79
3.4 Serviço Social nos Institutos Federais e suas atribuições na permanência estudantil	83

PARTE 2 - PESQUISA DE CAMPO	89
4 APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS E TERRITÓRIOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	91
4.1 Sujeitos da pesquisa	92
4.2 Sujeitos e Territórios	93
4.2.1. Região Norte.....	95
4.2.2. Região Nordeste	97
4.2.3. Região Centro-Oeste	100
4.2.4. Região Sul.....	102
4.2.5. Região Sudeste	104
4.3 Caracterização da instituição pesquisada	107
5 CARTOGRAFIAS DA VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA DOS JOVENS DE ENSINO MÉDIO DO INSTITUTUTO FEDERAL.....	111
5.1 Percurso metodológico	112
5.2 As marcas da cartografia da ação social nas cinco regiões	116
5.2.1. Região Sul.....	117
5.2.2. Região Nordeste	118
5.2.3. Região Norte.....	120
5.2.4. Região Sudeste	121
5.2.5. Região Centro Oeste	122
6 OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DOS IFS A PARTIR DA CARTOGRAFIA DOS JOVENS.....	125
6.1 Eixo – Acesso, território e mobilidade.....	126
6.2 Eixo – Infraestrutura dos campi.....	139
6.3 Eixo – Ser jovem	154
6.4 Eixo – Ausências	167
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
ANEXOS.....	217

1 INTRODUÇÃO

Devemos compreender de modo dialético a relação entre educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade.
(FREIRE, 1987, p.28).

O presente documento trata de um estudo sobre as políticas de permanência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, tendo como fonte empírica os Institutos Federais de Educação. A opção por esse tema de estudo deve-se à inserção da autora na realidade pesquisada, como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

A relevância do estudo está relacionada ao fato de que a ampliação das requisições para estes profissionais nos Institutos Federais de Educação, decorrente da expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é apontada como um dos principais determinantes da ampliação de vagas e trabalho para a profissão. Desse modo, acredita-se que um estudo desta natureza venha contribuir para a compreensão das políticas de permanência como direito, bem como para o debate dessa temática nos Institutos Federais de Educação. As Políticas de Permanência foram trabalhadas na Educação Profissional e Tecnológica e pensadas no contexto dos princípios que orientaram a construção da educação como política social e os impactos sofridos com os ideais neoliberais que fundamentam as reformas educacionais e a reforma do Estado brasileiro, colocando em evidência as dificuldades que são vivenciadas pelos estudantes, tanto no acesso quanto na permanência na Rede Federal de Educação Profissional.

O objeto de estudo construído neste trabalho procurou ampliar a discussão apresentada na dissertação de Mestrado defendida em 2013, com o título “A dimensão da prática profissional do assistente social no Proeja e Proeja FIC do IFSP”. Nesta dissertação, identificou-se que as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos Assistentes Sociais interferem no modo como esse profissional efetiva sua intervenção, ao mesmo tempo em que coloca em questionamento a efetividade desse trabalho no sentido de contribuir para o acesso e permanência de estudantes no sistema educacional e para a democratização da educação como direito.

Dessa forma, o objeto desta investigação consistiu no processo de permanência dos estudantes da EPT de nível médio com representação das cinco regiões brasileiras, tendo como objetivo geral compreender, a partir da perspectiva dos estudantes, os fatores que garantem sua permanência e seu êxito escolar.

Para tanto, elegeu-se os seguintes objetivos específicos:

- Realizar mapeamento, levantamento histórico e documental da Rede Federal;
- Analisar as políticas de permanência implementadas na Rede Federal a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes);
- Identificar a permanência dos estudantes de EPT de nível médio com representação das cinco regiões brasileiras;
- Identificar e refletir as ações e políticas que atuam no sentido de ampliar os fatores predominantes da permanência estudantil nos cursos de nível médio na Rede Federal;
- Identificar e contextualizar as ações de permanência no cotidiano escolar por meio da construção de “cartografias da ação” pelos estudantes dos cursos de nível médio, com representação nas cinco regiões brasileiras;
- Analisar a relação e perspectiva dos estudantes quanto aos recursos das políticas de assistência estudantil e a sua permanência nos respectivos IFs.

Com base nessa referência, tomou-se como ponto de partida a compreensão da Rede Federal, das Políticas de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio como parte de uma totalidade histórica (CARDOSO, 2016). Como é sabido, de acordo com essa visão, a análise de uma totalidade ou o estudo de um determinado objeto deve considerar as relações que estabelece com outras totalidades e as suas determinações sócio-históricas. No caso das Políticas de Permanência na Educação Profissional de nível médio, considera-se os ensinos médio integrado ao técnico, técnico concomitante e subsequente. Dessa forma, foram vistos vários estudos acerca da institucionalização das políticas de permanência, que tem atribuído a estas políticas o papel de indução para o processo de resposta do Estado à questão social decorrente das relações de dominação e exploração entre as classes vividas no Brasil. Entre os autores que abordam esse assunto, destacam-se Carvalho e Iamamoto (2014) e Netto (2002b).

Segundo essa concepção, a intensificação do processo de acumulação inerente às sociedades capitalistas amplia as desigualdades entre as classes que as constituem. As relações de exploração e dominação de classes estabelecem o que se denomina de questão social, que se expressa no cotidiano por meio de situações concretas, e que se configuram como problemas sociais, como é o caso do desemprego, da fome e da violência, por exemplo. Isso significa que a questão social é produzida socialmente, portanto, deve ser vista a partir de suas determinações históricas e sociais. Sobre esse tema, Carvalho e Iamamoto (2014, p. 84) advogam que a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social,

da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção além da caridade e da repressão.

O Estado tem por responsabilidade intervir na busca de respostas às diversas expressões da questão social, e é concebido como um ser social e histórico que, em sociedades capitalistas, responde às demandas das classes sociais. O agravamento das condições de vida dos trabalhadores, em decorrência das consequências sociais da Segunda Guerra mundial, e a força do movimento sindical, entre outros fatores, impulsionaram a ação do Estado por meio do desenvolvimento de políticas sociais públicas, visando garantir as condições para a produção e a para acumulação de capital, configurando o que ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social.

Assim, o desenvolvimento da educação como política social é resultado do movimento dos trabalhadores no enfrentamento das condições impostas pelas desigualdades sociais e, contraditoriamente, para formar mão de obra para o exército sobrando, como afirma Faleiros (1982).

Esta tese se apoia no fato do meu trabalho direto como assistente social no IFSP há mais de 10 anos, o qual trouxe proximidade com a realidade dos estudantes, e por diversas vezes foi necessário desenvolver ações de mediação com a instituição. Ao longo desses anos, o processo de trabalho do profissional de Serviço Social foi requisitado por meio dos últimos concursos públicos, constituídos e estabelecidos a partir de ações organizadas pela própria leitura dos profissionais e com a demanda institucional, sendo a maior delas a partir de 2011/12 – o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Esta demanda ocupa praticamente todo o tempo de trabalho, como já apontado na dissertação de mestrado. Ainda com este panorama, os profissionais da área construíram um espaço de diálogo, de possibilidade de escuta dos estudantes (dentro dos limites institucionais) com suas impressões e opiniões sobre o curso, seu cotidiano e dificuldades. Sistemáticamente, minha prática profissional procura ir ao encontro das necessidades dos estudantes quanto à sua permanência, considerando sua qualidade de vida e o desenvolvimento da cidadania na perspectiva de garantia de seus direitos.

Por vezes, essa atuação se fez necessária como mediação dos estudantes com os demais agentes sociais do *campus* (professores, demais técnicos administrativos em educação e o grupo diretivo). A partir de situações conflituosas que demandaram esforços para compreender as demandas dos discentes em sua totalidade, por meio das ferramentas e ações institucionais de permanência, percebemos que os recursos financeiros, que caracterizam a “assistência estudantil”, não estavam garantindo a permanência deles na instituição.

A partir desta evidência, alguns questionamentos surgiram: como identificar os fatores que, de fato, favoreceriam a permanência dos estudantes de ensino médio nos IFs? Como fazer emergir as questões que permeiam a vida cotidiana dos alunos, para além dos recursos financeiros, de garantia de necessidades básicas como alimentação,

transporte, moradia? A opção metodológica de trabalhar a pesquisa tentou identificar, na sua essência, os motivos reais da sua permanência e suas dificuldades diárias.

Um resultado bastante explícito desta pesquisa apontou que o ensino médio integrado é visto pelos discentes como uma passagem para uma formação em nível superior e, sobretudo, para uma inserção mais rápida no mundo do trabalho.

Há também, nas cartografias construídas pelos entrevistados, uma série de desencantamentos com relação às disciplinas e docentes, evidenciando não só a preferência e importância da maioria dos estudantes pela realização de um curso de ensino médio não necessariamente integrado ao técnico. Evidenciou-se ainda o papel que a qualidade das disciplinas propedêuticas cumpre no processo de permanência na instituição, o que é amplamente divulgado pela mídia por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ranking de desempenho das instituições, colocando a Rede Federal emparelhada com a educação privada em termos de qualidade, sem considerar ou mensurar a estrutura.

Segundo dados do IBGE (2007), mesmo que a taxa de acesso à escola média tenha crescido de 69,5% para 82% entre 1996 e 2006, é possível constatar que a taxa de frequência líquida, ou seja, aquela adequada para a faixa etária de acordo com o modelo educacional vigente no país, não atingiu sequer metade do segmento populacional: 47,1%. Estes dados revelavam que um elevado número de jovens estaria fora do espaço escolar. Neste sentido, a oferta de vagas do ensino técnico integrado dos Institutos Federais tornou-se um importante foco para as famílias brasileiras, que desejavam um ensino médio público e de qualidade para os seus filhos.

Esta tese está estruturada em três partes e cinco capítulos. A primeira parte “Campo de Pesquisa” possui três capítulos. A primeira parte “Campo de Pesquisa” possui dois capítulos, sendo que o primeiro se inicia com uma reflexão teórica sobre o direito à educação tecnológica de nível médio, abordando suas contradições, mediações da Educação Profissional. Também apresentamos um breve histórico da expansão da Rede Federal, e podemos considerar essas reflexões iniciais o chão da nossa pesquisa e os Institutos Federais o seu locus privilegiado. O capítulo dois iniciamos com o debate histórico sobre as relações do ensino médio, integrado com o histórico das políticas de assistência estudantil. Ainda neste capítulo, realizamos uma análise teórica sobre a educação integral básica para o trabalho como princípio educativo. Também nos debruçamos sobre as relações entre o Serviço Social e a permanência estudantil, suas atribuições e possibilidades de atuação na Rede Federal de Educação, principalmente ações voltadas ao ensino médio técnico e integrado.

Na segunda parte da tese (“Pesquisa de Campo”) apresentamos o terceiro capítulo com as aproximações metodológicas da pesquisa de campo, aporte teórico sobre a cartografia da ação social, apresentação dos sujeitos da pesquisa, a relação entre sujeito e território na perspectiva de abordagem das cinco regiões do país e suas diversidades

socioterritoriais e culturais. No quarto capítulo efetuamos uma descrição mais detalhada sobre a realização da pesquisa de campo, com impressões, necessidade de ajustes e dificuldades, já que a proposta trouxe estranheza em alguns institutos, e até mesmo nos comitês de ética, que acreditamos ser meramente pelo pouco uso da cartografia como instrumento de pesquisa.

O quinto e último capítulo com os eixos de análise das cartografias foram norteados pela organização e roteiro apresentados na confecção das cartografias conforme Anexo 1. Esta organização foi importante para estabelecer unidade entre os participantes representantes das cinco regiões.

Finalizamos a tese com uma proposta de aproximação do Serviço Social como área de conhecimento possível e necessário na concretização das políticas de educação profissional de nível médio. Busca-se, nesta perspectiva, superar o Serviço Social unicamente como espaço executor de políticas, e alçar seu caráter igualmente propositivo.

PARTE 1 – CAMPO DE PESQUISA

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO

Este capítulo apresenta reflexões sobre a EPT de nível médio enquanto direito, observados no artigo nº 205 da Constituição Federal como “pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) descreve, em seu Art. 53, que: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Verifica-se, portanto, uma ratificação aos direitos já consolidados, tanto pela Constituição Federal, como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O objetivo é garantir que família, escola e poder público atendam, de forma consolidada, os pressupostos impostos pela legislação.

A educação vem sendo vinculada à qualificação profissional, sob a perspectiva do papel da inovação na produção de riquezas nos países em desenvolvimento e estabelecidas concretamente nos países desenvolvidos.

Nos dados de pesquisas europeias a relação é direta entre o desemprego dos jovens europeus e os modelos de ensino adotados pelos seus países. Naqueles em que o emprego é mais vinculado ao diploma universitário, como Espanha e Portugal, são maiores os índices de desemprego que a Alemanha, a Áustria e a Suíça, que possuem o ensino técnico de nível médio. A conjuntura pode ser mais complexa, porém, alguns estudos mostram com clareza que, em qualquer economia, é perigoso vincular o futuro empregatício dos jovens (e, conseqüentemente, o seu bem-estar socioeconômico) ao diploma universitário.

A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) mostra que metade dos estudantes nos países desenvolvidos optam por cursos profissionais de nível médio, e no Brasil essa quantia é inferior a 30% (FOLHA, 2012). Essas discrepâncias apresentadas estão relacionadas com o modelo educacional brasileiro, em que o mercado e o empregador valorizam o bacharelado de forma até discriminatória. Acrescenta-se a este fato uma matriz cultural calcada na formação acadêmica como mais importante, mais nobre, mesmo que o conhecimento adquirido na graduação não seja utilizado diretamente no cargo pretendido, reforçando o *status* e hierarquizando o conhecimento. Esta questão de ordem cultural, que coloca a formação acadêmica no patamar mais nobre da educação brasileira, convive com um país de 6 milhões de estudantes no ensino superior e pouco mais de 1 milhão no técnico (INEP, 2013). Sob a égide

capitalista, associada à matriz autoritária e hierárquica de sua formação, a sociedade brasileira também vincula o sucesso profissional à supervalorização dos bens e remuneração financeira, e não necessariamente à educação. Podemos adaptar um dito popular; “As pessoas não se interessam pelo que o outro sabe e sim pelo que tem”.

Hoje, comparações realizadas no âmbito do desenvolvimento de uma sociedade tomam como referência os avanços tecnológicos, tornando-o um paradigma. As inovações tecnológicas impactam na economia e nas relações sociais de um país. Ou seja, a tecnologia impacta na re(produção) das desigualdades sociais, de acordo com os estímulos ofertados, à medida das orientações das políticas educacionais de cada país.

Com o entendimento de que a EPT apresenta uma agenda voltada para a pesquisa e formação de cidadãos para o mundo do trabalho, o objetivo deste capítulo é debruçar-se sobre a formação profissional de nível médio. Um modelo de educação bastante discutido mundialmente pelas dificuldades de gestão, currículo, acesso e permanência dos estudantes nesta modalidade de ensino. Vamos nos atentar sobre as duas últimas questões apresentadas, sendo ACESSO e PERMANÊNCIA, que neste estudo são consideradas de forma articulada.

No Brasil existem dois caminhos para acessar a EPT gratuita e universal: por meio das escolas públicas federais e estaduais, algumas municipais e os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S).

No Brasil, o número de formados nos cursos técnicos ainda é restrito, e o prestígio dos profissionais de nível médio é baixo – questão de ordem cultural já discutida nos parágrafos anteriores. O desempenho depende fortemente da educação básica. Dentre aqueles que terminam o ensino médio, apenas 9% aprenderam o esperado em matemática e os índices em relação à língua pátria e ciências são similares (FGV, 2012).

Os cenários para a EPT no Brasil estão delimitados pelas condições relacionadas com a evolução demográfica e a pressão pelo desenvolvimento de novas competências profissionais.

A Educação Profissional situa-se na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o Direito à Educação e o Direito ao Trabalho (profissionalização – Direito Constitucional e Legal). A EPT, no cumprimento dos objetivos educacionais, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

A EPT vem crescendo no Brasil, por meio da formação de nível técnico e hoje, a nível técnico e médio, e superior, através das diferentes instituições como os institutos federais técnicos e o Sistema S. Segundo as Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004), as relações entre conhecimento, produção e sociedade são afetadas pelas modificações científicas.

Para Antunes (2013) o perfil do trabalhador e o trabalho nesta estrutura social e nos últimos anos está muito mais exigente, mais ainda com uma função mecânica. O

trabalhador precisa de autonomia e conhecimento das tecnologias atuais no atendimento, na produção e nos diversos tipos de atividades consideradas trabalho.

[...] trabalho vivo, em conjunção com ciência e tecnologia, constitui uma complexa e contraditória unidade, sob as condições de desenvolvimento capitalista. [...] Liberada pelo capital para expandir-se, mas sendo em última instância prisioneira da necessidade de subordinar-se aos imperativos do processo de criação de valores, a ciência não pode converter-se em principal força produtiva (ANTUNES, 2013, p. 122-123).

Após observar ainda que a EPT está para servir os avanços do capital, não podemos deixar de considerar a formação profissional em vista às tecnologias, à formação humana, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de Nível Médio. Como base curricular de tal formação humana, as diretrizes apontam quatro dimensões a serem consideradas na formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2012c). A proposta da EPT tem o trabalho por princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalho o direito de uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadãos de direitos (BRASIL, 2012b, p. 28).

As oportunidades de educação profissional devem permanecer abertas ao longo da vida ativa das pessoas para lhes dar condições de atualizar permanentemente seus conhecimentos, aperfeiçoar continuamente suas habilidades, promover seu crescimento pessoal e profissional e fortalecer suas prerrogativas de valorização de sua força de trabalho.

A EPT, neste estudo, entende o Estado com o dever de promover a oferta, do acesso à formação profissional ao longo de todas as etapas da vida ativa dos cidadãos, sem discriminações. Compreende esta modalidade como direito conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e que preconizou o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, em seu Art. 214, com característica plurianual e finalidades de articulação e integração das ações do Estado de modo a conduzir à promoção do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, levando à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; à melhoria da qualidade do ensino; à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Os referenciais de nossa pesquisa abrangem os seguintes conceitos:

- Políticas de Permanência;
- Assistência Estudantil;

- Educação Profissional de nível médio (integrado, concomitante e subsequente);
- Educação como direito;
- Particularidades regionais da Rede Federal de EPT.

Partimos do entendimento de que a educação é um direito assegurado pela primeira vez na história do Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, como direito social. Esta Constituição, como um projeto societário, resultado do embate político entre governo e sociedade civil organizada, ainda está impregnada da perspectiva neoliberal, tanto na sua dimensão teórica quanto na organização gerencial, que acaba correspondendo sempre ao mercado de trabalho. Por isso, se faz necessário entender o panorama socioeconômico, político e cultural em relação à educação no Brasil.

Há o direito à educação e à permanência dos estudantes? Para refletir sobre essa questão, pretendemos nos fundamentar na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que se referem ao tema tratado.

A história da educação no Brasil está atrelada à construção dos direitos sociais e humanos. Podemos identificar, no processo histórico, inúmeros movimentos da sociedade brasileira que exigiam e que ainda exigem a ampliação do atendimento educacional, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, da garantia do padrão de qualidade.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, fica afirmado em seu Artigo 1º, que a República Federativa do Brasil “constitui-se em Estado Democrático de Direitos” (BRASIL, 1988). Assumir essa condição significa que o Brasil se submete às leis de modo a proteger os direitos de todos os cidadãos.

O Estado de Direito compreende a supremacia da lei; a igualdade de todos perante a lei; a garantia dos direitos individuais e sociais, entre os quais a educação; a independência do magistério quanto à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas e a responsabilidade compartilhada entre a União, estados e municípios.

No Artigo nº 205 da Constituição, a educação é apresentada como direito de todos e tem por objetivo o preparo do sujeito para o exercício da cidadania. Observamos que a Constituição definiu a política de educação como “um direito de todos e um dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Todos, sem distinção, têm direito à educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em seu artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Ou seja, a dimensão do processo educativo ultrapassa a sala de aula e os muros da escola, vai além do ensino sistematizado e formal.

No mesmo artigo nº 205 da Constituição, encontram-se os objetivos da educação nacional, sendo primeiro o pleno desenvolvimento da pessoa – saber ser; segundo,

seu preparo para o exercício da cidadania – saber conviver, e terceiro, sua qualificação para o trabalho – saber fazer. Portanto, desenvolvimento, cidadania e trabalho, são palavras centrais no campo das finalidades educacionais.

No artigo nº 206 encontram-se relacionados os princípios que devem orientar o ensino, entre os quais: igualdades de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas; gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade. Os princípios estão comprometidos com a educação para todos; contudo, somente o ensino fundamental **encontra-se** alicerçado pelas políticas como obrigatório e gratuito na escola pública, com garantias de acesso e permanência como atendimento ao estudante, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O acesso à educação se faz essencial, mas também as condições de permanência com êxito, para que enquanto o estudante estiver nos bancos escolares ele possa aprender de forma significativa os conhecimentos indispensáveis à sua vida em sociedade. Apesar da universalização do ensino fundamental, segundo dados do Inep 2016 (BRASIL, 2016c), enquanto as matrículas no ensino médio regular subiram 0,7% de 2015 para 2016, cresceu o interesse pelo ensino médio integral, sendo que as matrículas avançaram 8,6% no mesmo período. Entretanto, segue pequena a participação dessa modalidade de ensino na educação básica. O percentual de alunos do ensino médio em tempo integral passou de 5,9% em 2015, para 6,4% em 2016. A educação em tempo integral figura nas metas do PNE e o desafio proposto é atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Já as matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram 46% em 2016 e o percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016.

O Educa Censo 2015 divulgado pelo Inep (INEP, 2015) mostrou que há 3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos sem acesso à escola. A fase mais crítica é na faixa de quatro anos (690 mil crianças estão fora da escola) e 17 anos (932 mil adolescentes sem estudar) que corresponde ao último ano do ensino médio.

Podemos observar que mesmo a educação sendo garantida por lei, está distante da realidade idealizada pelo Plano Nacional de Educação vigente até 2020 no país. As políticas públicas precisam ser elaboradas e articuladas com o compromisso do acesso e permanência do estudante na escola, e que todos tenham êxito durante e ao concluir seu itinerário formativo, ou seja, que ao sair da escola o estudante/cidadão saiba ler, escrever, interpretar, argumentar, decidir, se defender, entre tantas outras competências necessárias para interagir, transformar o meio que vive, seja pelo mundo do trabalho, pela atuação política e/ou social.

2.1 Um lugar chamado Instituto Federal

O campo da nossa pesquisa será a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

O IF é uma instituição de educação, autarquia federal pública e possui cursos em diversas modalidades de ensino, como técnico integrado ao ensino médio, técnico concomitante e subsequente, graduação tecnológica, bacharelado, licenciatura, pós-graduação lato sensu e *stricto sensu*, cursos rápidos abertos à comunidade (FICs), os programas Certific, Proeja, Proeja FIC, e Mulheres Mil. O IF tem uma trajetória histórica de 107 anos, que será contextualizada com a finalidade de compreender melhor a instituição onde será realizada a pesquisa.

A criação dos Institutos Federais se deu pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a denominação de Escola de Aprendizes Artífices, então escolas localizadas nas capitais dos estados existentes, destinando-as a propiciar “o ensino primário profissional gratuito” (FONSECA, 1986, p. 177). Este decreto “representou o marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino dos ofícios” (FONSECA, 1986, p. 177) e determinava que a responsabilidade pela fiscalização e manutenção das escolas seria do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Os primeiros cursos oferecidos foram de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas (FONSECA, 1986, p.182). Segundo Fonseca (1986, p. 183), no primeiro ano de funcionamento, a escola contou com 135 alunos matriculados e uma frequência de 95 deles. Já pelos dados calculados a partir das informações de Cunha (2005), foi possível verificar que, no período diurno, entre os anos de 1909 e 1930, a escola contou com 3.805 alunos matriculados e, no período noturno, entre os anos de 1918 e 1930, obteve 2.121 matrículas.

No ano de 1930, na primeira passagem de Getúlio Dornelles Vargas (03/11/1930 a 20/07/1934) como mandatário do país, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e uma nova subordinação para as escolas foi estabelecida, pois se deu o “agrupamento, sob sua direção, de todas as escolas federais existentes no país” (FONSECA, 1986, p. 225). Já ligada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a Rede Federal foi supervisionada por um novo órgão criado pelo governo, denominado de Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

O ensino no Brasil passou por uma nova estruturação administrativa e funcional no ano de 1937, disciplinada pela Lei nº 378, de 13 de janeiro, que regulamentou o recém denominado Ministério da Educação e Saúde. Na área educacional, foi criado o Departamento Nacional da Educação que, por sua vez, foi estruturado em oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física (BRASIL, 1937).

Já sob o ponto de vista do acompanhamento das Escolas de Aprendizes Artífices, a lei criava, também, oito delegacias federais de educação, responsáveis pela “inspeção

dos serviços federais de educação e dos estabelecimentos de ensino reconhecidos federalmente” (BRASIL, 1937), utilizando-se para tal de delegados federais e os inspetores de ensino a ela incorporados.

Conforme mencionado, em 30 de janeiro de 1942, foi baixado o Decreto-Lei nº 4.073, introduzindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial e implicando na decisão governamental de realizar profundas alterações na organização do ensino técnico. Os estudos de Matias (2004, p. 29) apontam para o fato de que foi a partir dessa reforma que “o ensino técnico industrial passou a ser organizado como um sistema, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação”.

Esta norma legal foi, juntamente com as Leis Orgânicas do Ensino Comercial (1943) e Ensino Agrícola (1946), a responsável pela organização da educação de caráter profissional no país. Neste quadro, também conhecido como Reforma Capanema, o Decreto-Lei nº 4.073 traria “unidade de organização em todo território nacional”. Até então, “a União se limitara, apenas a regulamentar as escolas federais”, enquanto as demais, “estaduais, municipais ou particulares regiam-se pelas próprias normas ou, conforme os casos, obedeciam a uma regulamentação de caráter regional” (FONSECA, 1986, p. 9).

A nova legislação estabelecia o ensino industrial como sendo de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário, possibilitando a articulação com outras modalidades de ensino e estabelecendo a garantia do ingresso em escolas superiores diretamente relacionadas ao curso técnico concluído. Terminava, assim, “a sina do aluno que, ao concluir uma escola profissional, não podia continuar seus estudos” (FONSECA, 1986, p. 9).

Por ser concebida no sentido de romper o estigma da educação profissional destinado aos desfavorecidos da fortuna, expõe seu objetivo ao propor que o ensino deverá atender aos interesses do trabalhador; aos interesses das empresas, conforme as suas necessidades crescentes e mutáveis; aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura, o ensino industrial na preparação do trabalhador, possibilitando aos trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. Neste documento, ainda se expõe como obrigação do ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino. Os princípios fundamentais a respeito ao ensino prático e teórico: evitar, na formação profissional, a especialização prematura e excessiva; incluir as disciplinas de cultura geral e práticas educativas; além da igualdade de ingresso para homens e mulheres.

A Lei Orgânica cuidou com igual desvelo de uma das mais importantes facetas da educação profissional, responsável, em muitos casos, por suas deficiências históricas: a atenção a parte didática e pedagógica. Ao introduzir a orientação educacional nas

escolas industriais federais, o legislador revelou atenção ao cuidado com os alunos, inclusive tratando da questão em capítulo específico, definindo a necessidade do aprimoramento na forma de seleção do corpo docente e seus requisitos de atuação (FONSECA, 1986).

A alteração na legislação impactou diretamente a questão da denominação da escola. Assim, no momento em que o decreto passava a considerar a classificação das escolas em técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem, estava criada uma nova situação indutora de adaptações das instituições de ensino profissional e, por conta desta necessidade de adaptação, foram se seguindo outras determinações definidas por disposições transitórias para a execução do disposto na Lei Orgânica.

A primeira delas foi o Decreto-Lei nº 8.673, de 03 de fevereiro de 1942, que regulamentava o Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, esclarecendo aspectos diversos dos cursos industriais, de mestría e, também, dos cursos técnicos. O segundo, sob o nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinava que os estabelecimentos federais de ensino industrial passariam à categoria de escolas técnicas ou de escolas industriais, e definia, também, até 31 de dezembro daquele ano para a adaptação aos preceitos fixados pela Lei Orgânica.

Pouco depois, era a vez do Decreto-Lei nº 4.127, assinado em 25 de fevereiro de 1942, que “estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituindo as escolas técnicas e as industriais” (FONSECA, 1986, p. 22).

Foi por conta do último decreto que se deu a criação da Escola Técnica de São Paulo, embora ainda não autorizada a funcionar, visando à oferta de “cursos técnicos e cursos pedagógicos, e cursos industriais e cursos de mestría, desde que compatíveis com as suas instalações” (BRASIL, 1942).

Prosseguindo as providências de regulamentação para a organização do novo espaço do ensino técnico, coube ao Decreto nº 11.447, de 23 de janeiro de 1943, fixar os limites da ação didática nas escolas técnicas e nas industriais. Assim, a oferta dos cursos foi definida conforme a estrutura física e os equipamentos existentes em cada localidade.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, decretada em 30 de janeiro de 1942, veio, no campo da instrução, rasgar diretrizes tais que, pela profunda influência na formação profissional de nossos trabalhadores, teria repercussão, sob vários aspectos, na vida do país.

Amparando a nossa indústria com a formação futura de técnicos idôneos, seria, repetindo, aqui, “o abre-te sésamo” que arrebentará, de uma vez para sempre, os grilhões de nossa ignorância profissional, porque possibilitará a formação de uma plêiade de jovens cômicos de sua profissão e de suas responsabilidades, que se desincumbirão, com segurança e acerto, dos trabalhos que lhes forem confiados. Instituindo vários

tipos de estabelecimentos de ensino industrial, segundo a modalidade dos cursos de formação profissional que cada um deles ministraria, a lei orgânica transformou várias das escolas industriais existentes nas capitais dos estados, em escolas técnicas.

Importância adicional para o modelo de gestão proposto pela Lei nº 3.552/1959 foi definida pelo Decreto nº 52.826, de 14 de novembro de 1963, do Presidente João Goulart (24/01/1963 a 31/03/1964), que autorizou a existência de entidades representativas discentes nas escolas federais, sendo o presidente da entidade eleito por escrutínio secreto e facultada sua participação em ambos os conselhos, embora sem direito a voto.

A denominação de Escola Técnica Federal surgiu logo no segundo ano do governo militar, por ato do Presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (15/04/1964 a 15/03/1967), incluindo pela primeira vez a expressão federal em seu nome e, desta maneira, tornando clara sua vinculação direta à União. Essa alteração foi disciplinada pela aprovação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal.

Foi por força de um decreto sem número, de 18 de janeiro de 1999, baixado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (segundo mandato de 01/01/1999 a 01/01/2003), que se oficializou a mudança de denominação para Cefet, ampliando as possibilidades de atuação e objetivos nos seguintes termos: “Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, e dá outras providências” (BRASIL, 1999).

Igualmente, a obtenção do *status* de Cefet agilizou a entrada das escolas no oferecimento de cursos superiores como, por exemplo, na Unidade de São Paulo, onde no período compreendido entre 2000 a 2008, foram implantados diversos deles voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, licenciaturas e engenharias.

Desta maneira, as peculiaridades das escolas criadas há 107 anos e cuja memória estrutura sua cultura organizacional, majoritariamente desenhada pelos servidores técnicos, docentes e discentes, vem sendo, na última década, alterada por força da expansão de novos *campi*, novos cursos e vagas e, conseqüentemente, forçando a abertura de novas oportunidades de atuação educacional e a discussão quanto aos objetivos de sua função social.

A obrigatoriedade do foco na busca da perfeita sintonia entre os valores e possibilidades da instituição vem impulsionada pelo objetivo do atendimento às demandas da sociedade de cada nova localidade onde se implanta um *campus*, levando à necessidade de flexibilização da gestão escolar e construção de novos mecanismos de atuação, como a descentralização dos *campi* e maior autonomia local.

A cobertura das áreas educacionais e níveis de ensino abarcados pela estruturação da escola em Cefet e que, embora estruturada por determinação legal e não necessariamente por vontade de seus gestores, apresenta-se como fundamental, enquanto

propulsor de mudanças no ambiente organizacional, o ingresso de novos docentes, mediante concurso público, com formação de maior nível acadêmico.

Se de um lado temos uma crescente demanda por professores e profissionais qualificados, por outro temos uma população que foi historicamente esquecida no que diz respeito ao direito à educação de qualidade e que não teve oportunidade de formação para o trabalho.

Considerando-se, portanto, essa grande necessidade pela formação profissional de qualidade especialmente nas classes populares, aliada à proporcional baixa de oferta de vagas no ensino médio integrado públicos no país, o IF deverá desempenhar um relevante papel na formação de técnicos de nível médio.

A oferta de cursos deverá estar sempre em sintonia com os arranjos produtivos, de âmbito local e regional. O dimensionamento dos cursos privilegiará a oferta de cursos técnicos, integrado, concomitante e subsequente.

Além da oferta de cursos técnicos de nível médio, os IFs devem atuar na formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como na pós-graduação e pesquisa tecnológica. Deverão atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e cooperativismo, e no desenvolvimento socioeconômico da região de influência de cada *campus*, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade, em todas as suas representações.

A Educação Científica e Tecnológica ofertada pela Rede Federal de EPT é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas. Este tipo de formação é imprescindível para o desenvolvimento social da nação, sem perder de vista os interesses das comunidades locais e suas inserções no mundo cada vez mais regido por aqueles que dominam conhecimentos tecnológicos, integrando o saber e o fazer, por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual, em que novos valores reestruturam o ser humano.

Assim, a educação exercida nos IFs não está restrita a uma formação estritamente profissional, mas deve contribuir para a iniciação à ciência e a promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo e as tecnologias.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio

A Educação Profissional brasileira teve sua gênese em 1809 no Rio de Janeiro, com a criação do Colégio das Fábricas, consequência do Alvará de 1808, do Príncipe Regente D. João VI, em que foram liberadas as atividades manufatureiras que, até então, eram proibidas. Também conhecido como Casa do Antigo Guindaste, o Colégio das

Fábricas foi regulamentado a partir do Decreto de 23 de março de 1809 e tinha como objetivo capacitar trabalhadores artífices, aprendizes e manufactureiros, muitos oriundos de Portugal. Comumente os aprendizes eram também crianças órfãs. Baseada na economia agrícola e com regime escravista, a conjuntura social brasileira começa a reconfigurar-se, mudando o desenho de pessoas letradas, alfabetizadas, que até então era característica predominante da elite. Essa nova configuração do letramento não traz igualdade para o ensino, mas direciona a capacitação técnica aos trabalhadores manuais, que não tinham acesso à escolarização (CANALI, 2009; CHAGAS, 2010; OLIVEIRA, 2001).

No período de 1812 a 1859, são criadas as Corporações de Ofícios, Seminário São José, Sociedade propagadora de Belas Artes no Rio de Janeiro e as Casas de Educandos e Artífices. A instauração das Casas de Educandos que foram totalizadas em dez unidades nas capitais da província, tinha por objetivo acolher, atender e capacitar mão de obra das crianças pobres, desvalidas da sorte, como também efetuar práticas de prevenção da marginalidade e vagabundagem (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). No início da República, com a extraordinariedade mecanicista impulsionada pela Revolução Industrial, o surgimento da indústria acarretou uma demanda emergente de mão de obra qualificada para atender às demandas do sistema produtivo. As corporações industriais exigiam um mínimo de escolarização e capacidade técnica dos trabalhadores, que vinham tanto do processo do êxodo rural, ex-escravos submetidos a subalternidade, como indivíduos à margem deste processo desenvolvimentista, que até então trabalhavam no regime agrícola com trabalhos manuais (CANALI, 2009).

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos.

Atrelado às necessidades industriais de mão de obra qualificada, às demandas sociais emergentes, expressas no desemprego, marginalidade e ociosidade, em 1909 o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram destinadas aos “órfãos e desvalidos da sorte”, voltadas ao ensino industrial. Conforme elucida Canalli (2009), neste período, a função social da escola era preparar a elite para ocupar os cargos na política e na administração pública. Com o processo intensificador da industrialização, conjuntamente de urbanização, ocorreu a expansão de um modelo agrário para um modelo urbano-industrial, o que acarretou novas demandas sociais de educação para atender a este processo industrial. A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices visava, além da capacitação de mão de obra para atender às demandas das indústrias, uma educação moralista, com o entendimento de que o trabalho era substancial na formação do caráter e na personificação do homem bom e aceitável à sociedade burguesa.

Este modelo escolar não obteve qualidade e eficiência devido a uma série de fatores, entre eles, a infraestrutura que abrigava as escolas: havia precariedade nas condições de funcionamento, escassez de profissionais qualificados, além do corpo docente ser os mestres de ofícios, que eram oriundos das fábricas e não possuíam conhecimento teórico e metodologias relacionados aos cursos ofertados (CANALLI, 2009).

Em 1912, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Industriais. A partir de 1930, então constituída pela Era Vargas, ocorre a reforma Francisco Campos, instituída pelos Decretos nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que passam a regulamentar o ensino secundário, postergando o ensino primário. O ensino comercial (escolas técnicas de comércio) é regulamentado pelo Decreto nº 20.158/31, que “passa a ser considerado como ramo especial do ensino médio, sem ligação com o ensino acadêmico secundário, nem com o nível superior de ensino” (AMARAL; OLIVEIRA, 2010, p. 169).

As diferenças estruturais se tornam evidentes, uma vez que o ensino técnico e profissional é voltado para formação de trabalhadores oriundos da classe operária, e o ensino propedêutico direcionado à classe burguesa. Em contrapartida a esta reforma, no ano de 1931, a partir da IV Conferência Nacional de Educação, há o direcionamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que consistia em uma crítica ao modelo de educação posta (educação tradicional), e reivindicava uma educação mais orgânica e descentralizada. “[...] uma forma mais ampliada e igualitária que os modelos colocados anteriormente, dando um caráter orgânico para a educação, por pensá-la desde o início até sua terminalidade” (STUTZ; LUCENA, 2010, p. 142).

Com a promulgação destes decretos, fica aparente a separação do ensino primário do secundário, e a educação profissional torna-se uma concepção discriminatória, voltada às classes sociais subalternas.

Kuenzer (1997) faz um estudo aprofundado sobre o conceito da dualidade estrutural, que se resume na separação da educação em dois pilares: um que é voltado para o preparo de mão de obra para atender às demandas do capital, ou seja, capacitação da classe trabalhadora e operária, e a outro, que é o ensino propedêutico, de nível superior, voltado à elite. A dualidade estrutural é apontada posteriormente por outros autores, como Frigotto (2001), Canalli (2009), Moura (2010), Chagas (2010).

Na concepção escolanovista abordada por Saviani (1994), a escola deveria ser reformulada entre as diversas alterações, que iam desde a didática do professor em sala de aula, até a do processo de ensino-aprendizagem, para simplificar a compreensão, a escola não seria mais uma instituição disciplinadora, sombria, silenciosa, mas dinâmica, alegre, sonora e cheia de cores (SAVIANI, 1994). Conforme aponta o autor, este modelo educacional não alterou o cenário organizacional das escolas. As alterações que propunham eram de alto custo, o que caracterizou a Escola Nova como “núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 1994, p. 21).

Em 13 de janeiro de 1937, é promulgada a Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Esta constituição foi a primeira legislação específica sobre o ensino técnico, profissional e industrial. Na década de 1940, é elaborada a Reforma Capanema, pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que estabeleceu o Ensino Técnico Profissionalizante a partir de decretos-leis (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

Conforme esclarecem as autoras, os decretos-leis que regulamentam o Ensino Técnico Profissionalizante são: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei nº 4073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei nº 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei nº 9613/46, época a qual passava por processos de intensa industrialização e efervescência da crise de 1929, gerando “a necessidade de ampliação do setor industrial na produção de bens de consumo, o que por sua vez criou a necessidade de trabalhadores especializados para a indústria” (STUTZ; LUCENA, 2010, p. 144). Conjuntamente às leis orgânicas, outros três decretos-leis foram promulgados, interferindo substancialmente na educação profissional, que geraram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Sobre a instauração do “Sistema S”, Frigotto (2005) assinala que se tratava de uma educação para servir ao capital, tanto a formação técnico-profissional como a profissionalização compulsória do ensino médio.

Segundo o autor, a pedagogia do Sistema S, especialmente a do Senai, “foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação” (FRIGOTTO, 2005, p. 30). As mudanças ocorridas, a partir desta reforma, reforçam a dominação do ideário liberal, disfarçado no discurso do Estado Novo, em que o controle e a fiscalização da educação pelo poder público são acentuados, postergando um sistema de direcionamento moral, econômico e político que favorecessem um país organizado e forte, não abdicando do discurso de amor à pátria (STUTZ; LUCENA, 2010).

Na Reforma Capanema¹ se estabelece a legitimação da dualidade estrutural, que consistia em uma separação nítida do ensino secundário, orientado aos intelectuais e à elite, do ensino primário, direcionado aos trabalhadores e classes subalternas, com o

1 Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

oferecimento de cursos técnico-profissionalizantes. Com esta reforma, é instituída as Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42). Canalli (2009, p. 9) observa que os cursos profissionalizantes eram voltados aos que não dariam continuidade aos estudos, como por exemplo, seguir a carreira acadêmica, universitária. Para a autora, esta destinação evidenciou que:

[...] a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior (CANALLI, 2009, p. 9).

Conforme sustenta Frigotto (2010), a educação básica nunca foi necessidade e prioridade para a classe dominante brasileira, mas sim algo que deveria ser controlado. O autor aponta que não era de interesse da classe dominante uma escolaridade e formação técnico-profissional “para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a colocasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central” (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

A Reforma Capanema é crucial para a criação do Senai e Senac. Posteriormente, há a formação do “Sistema S”, concebido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional do Transporte (Senat), Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Social do Comércio (Sesc). A criação e financiamento público do Sistema S denunciam o caráter governamental de direcionar à iniciativa privada o dever de preparar mão de obra especializada para o mundo produtivo (MOURA, 2010). Em 1942, período histórico do Estado Novo, os liceus (Escolas de Aprendizes e Artífices), a partir do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas (EIT), oferecendo formação profissional proporcional ao secundário.

Para Canalli (2009, p. 10), esta modalidade de ensino teve extrema significância na instauração de mão de obra no processo de desenvolvimento do país, que efetiva-se a partir de duas frentes de ensino e controle: um ensino que ficava sob o controle patronal, de âmbito empresarial e, paralelo a esse, um outro ramo sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde – o sistema oficial de ensino industrial – constituído pelo ensino industrial básico.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são modificadas, e passam a ser nomeadas de Escolas Técnicas Federais, tornando-se autarquias com autonomia de gestão. É um período de intensificação da formação dos profissionais técnicos, devido à demanda de mão de obra imprescindível para o processo de aceleração da industrialização. A educação profissional é ajustada para atender às demandas do mercado de trabalho, sob a óptica de manutenção da ordem dominante e instauração e desenvolvimento da sociedade capitalista.

Encerrado um tempo em que prevaleceu a educação profissional para o ensino manufatureiro, inicia-se um novo período em que o ensino profissionalizante vai priorizar o ensino industrial, dimensionando aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação sistemática da força de trabalho, revelando-se um esforço de ajustamento ao mercado de trabalho.

No período em que o escolanovismo manifestava indícios de declínio e esgotamento, há tanto o movimento de desenvolver uma Escola Nova Popular que, como exemplo, são as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, como também um movimento que se atentava por métodos pedagógicos que focassem na competência instrumental, o que faz emergir uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1994, p. 24). O autor esclarece que a pretensão desta proposta pedagógica era a objetivação do trabalho pedagógico. Assim, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1994, p. 24). Para que isto ocorresse, era necessário “operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 1994, p. 24). Enfatiza, ainda, o autor, que começaram a ocorrer a propagação e o crescimento de propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Neste sentido, também ocorreu o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 1994).

Ao discutir sobre pedagogia tecnicista, Saviani (1994) esclarece que tanto o aluno como o professor passam a ocupar uma posição secundária, em que meramente reproduzem e executam um processo que foi elaborado, concebido e coordenado por outros profissionais, hipoteticamente, considerados eficientes, objetivos e imparciais. Resume a pedagogia tecnicista como o “processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1994, p. 25).

No ano de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e o ensino profissional foi igualado, teoricamente, ao ensino acadêmico, com o objetivo de mudar a visão de que a formação profissional era direcionada aos mais pobres. Desta forma, qualquer estudante poderia ter acesso ao ensino superior, inclusive os do ensino profissionalizante.

A Educação Profissional foi (re)ajustada para integrar a política de educação no país, com entraves e lutas políticas acentuadas e significantes, que evidenciam a luta política de progressistas e neoliberais. Em um período marcado pela expansão desenvolvimentista, a política educacional acontece, em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam “[...] a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante” (MOURA, 2010, p. 66).

De um lado, os setores direcionados à classe dominante defendiam a prerrogativa do Estado mínimo e de uma educação gerenciada pelas escolas privadas, pois o Estado deveria garantir uma boa educação, independente da formatação desta escola, se pública ou privada. De outro, grupos progressistas que defendiam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, e que garantisse o fim da dualidade do ensino, a que uma era direcionada aos filhos da elite, e a outra aos filhos dos trabalhadores (MOURA, 2010).

Como assinalam Amaral e Oliveira (2010), esta legislação teve significativa importância, pois ocorreu a equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para inserção no ensino superior. Evidenciava, ainda que falaciosamente, o término da dualidade de ensino. A dualidade só acaba formalmente porque, nas estruturas curriculares, os conteúdos exigidos para ingresso no ensino superior continuavam a favorecer à elite, enquanto, nos cursos profissionalizantes, estes conteúdos eram reduzidos, devido às necessidades dos estudantes inseridos no mundo do trabalho.

Como também ressalta Canali (2009) e Moura (2010), esta dualidade só foi extinta no papel, uma vez que os currículos ainda a mantinha, pois o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos essenciais nos processos seletivos para ingresso no ensino superior. Há uma tentativa explícita de extinção da discriminação contra o ensino profissional, a partir do conceito de equivalência plena, concretizando, formalmente, a superação da dualidade do ensino. Para Amaral e Oliveira (2010, p. 170), esta lei trouxe uma alteração importante no campo da educação profissional, pois promoveu a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores. Moura (2010, p. 67) esclarece que a educação surge como a “grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário”.

O processo de dualidade estrutural, em Saviani (1994), trata sobre as teorias educacionais, sendo que o autor destaca três das quais considera que tiveram maior repercussão:

- 1.** A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, apoiando-se em diálogos com Bourdieu e Passeron (1975);
- 2.** A teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, baseando-se em Althusser (s.d.);
- 3.** A teoria da escola dualista, sustentada pelo aporte teórico de Baudelot e Establet (1971).

A teoria da escola dualista vai ao encontro do que é discutido nos trabalhos de Kuenzer (1997), Chagas (2010), Moura (2010), Amaral e Oliveira (2010), como outros autores, que especificam a Lei nº 4.024/61. A escola, também considerada por essa teoria como aparelho ideológico do Estado, exerce duas funções essenciais: “contribui para

a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (SAVIANI, 1994, p. 37). O autor ainda ressalva que essas funções não são separadas. Na teoria da escola dualista, o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática de luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção (SAVIANI, 1994, p. 38).

Obstante de ser um aparelho de equalização social, o autor ainda denuncia que é importuno afirmar que a escola qualifica o trabalho intelectual diferentemente do trabalho manual. Saviani (1994, p. 38) é incisivo: a escola “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês”. Em 1964, período marcado pelo Golpe de Estado, ocorreram mudanças no cenário educacional impostas por militares e tecnocratas, que se concretizam entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Usaid (United States Agency for International Development). Este acordo objetivava promover a reforma do ensino, no qual a assessoria norte-americana nas políticas educacionais era prevalente. Em 1971, ocorre uma intensa reformulação da Educação Básica, por meio da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu uma reforma no ensino de primeiro e segundo graus, instituindo a obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau (AMARAL; OLIVEIRA, 2010).

A época, que também evidenciou a adoção do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, marcava o período do milagre brasileiro, e o país atravessava o processo intensificador da industrialização e de desenvolvimento econômico, que demandava por mão de obra qualificada. A educação profissional passa a ser a ponte de acesso do operariado ao mundo do trabalho. Foi, substancialmente, o intermédio entre o capital, emergente de mão de obra qualificada e o trabalhador, que buscava a inserção no mercado de trabalho. Essa reformulação na educação básica era justificada, pois o governo necessitava atender às demandas emergentes do processo de industrialização e desenvolvimento, bem como orientar políticas para a classe trabalhadora. Assim,

[...] a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas populares, mas que pudesse atendê-las. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que garantiria a inserção no mercado de trabalho em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (MOURA, 2010, p. 67).

A profissionalização compulsória é obtida como meio de universalizar e homogeneizar a educação, na busca de eliminação da dualidade do ensino, bem como preparar significativo número de pessoas atendendo às demandas do processo intensivo de

industrialização e desenvolvimento econômico. Ocorre uma preocupação com o processo de integração que originou a escola única, baseada nos princípios de continuidade e terminalidade (CANALLI, 2009).

Sobre a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, Frigotto (2010, p. 30) também destaca que “foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve ao mercado”. A profissionalização compulsória, a princípio, intencionada com a universalização e equivalência da educação básica com a instrumental foi, gradativamente, sendo desconstruída (inicialmente, pelo Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação e, posteriormente, pela Lei nº 7.044/1982).

Os autores Moura (2010) e Canalli (2009) esclarecem que ocorreram vários entraves estruturais que configuraram no insucesso e inoperância desta política de compulsoriedade. O caráter compulsório foi restrito às instituições da esfera pública, sendo que as escolas particulares prosseguiram com o ensino fundamentado no currículo propedêutico; no âmbito da rede estadual, dentre vários complicadores, destacam-se a falta de financiamento, a formação dos professores, a precariedade, como, algumas vezes, a ausência de equipamentos e laboratórios que atendessem à realidade dos cursos técnicos. Também o elevado número de evasão e repetências. Para Canalli (2009), não ocorreu nem a profissionalização, tampouco o ensino propedêutico, mas a desvalorização da escola pública, como também o enfraquecimento da profissionalização compulsória. De acordo com a mesma autora, “os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes” (CANALI, 2009, p. 14). Neste campo de inocuidade, antagonismos e entraves, gradativamente, a profissionalização compulsória é extinta. Canalli (2009, p. 13) esclarece que a compulsoriedade se limitou ao âmbito público, pois as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes atendendo às elites e levou os estudantes da classe média a migrarem para as escolas privadas buscando garantir uma formação que assegurasse o acesso ao ensino superior.

A formação nas Escolas Técnicas Federais era valorizada significativamente, sendo os profissionais formados por estas instituições absorvidos pelas grandes empresas privadas ou estatais. Tanto que, no período de 1963/1973, houve um aumento de 1.000% nas demandas por matrículas nos diversos cursos oferecidos (CANALLI, 2009). E, estas instituições, como também as Escolas Agrotécnicas Federais, consolidadas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, têm seus profissionais egressos compondo quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais (MOURA, 2010). Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que tinham por meta e preocupação formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Com esta elevação de *status*, essas escolas passaram a ministrar cursos de nível superior e de pós-graduação, o que acarretou um aumento na qualidade da educação profissional (AMARAL; OLIVEIRA, 2010). Essa mudança teve uma lógica evidente: no governo do general Ernesto Geisel, então presidente do regime militar oriundo do golpe de 1964, não houve pretensão de impedir o processo de ampliação e expansão da economia, pelo contrário: conforme esclarece Ignácio (2009, p. 190), houve um intenso empenho do Estado para “deslocar o eixo do processo de acumulação do setor de bens de consumo duráveis para o setor de bens de capital e da indústria de base”. Segundo o autor, todas essas medidas tinham como objetivo atender às necessidades da indústria que se desenvolvia de forma atrasada e subordinada sob o paradigma taylorista/fordista, por meio da formação da força de trabalho necessária às exigências do desenvolvimento tecnológico do país e a partir de uma perspectiva em que os avanços no campo educacional corresponderiam linearmente ao desenvolvimento econômico e social do país.

[...] As políticas de educação profissional que foram executadas nesse período, além de direcionar todos os esforços para a formação e qualificação da força de trabalho necessária ao ciclo econômico que o país atravessava, buscavam legitimar e preservar um sistema pelo qual o trabalho humano é tratado como processo de valorização do capital (IGNÁCIO, 2009, p. 191).

Já no período da Nova República, em 1982, através da Lei nº 7.044/82, a profissionalização compulsória é extinta. Na proposta de construção de uma nova Constituição Federal, há discussões e debates sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, período marcado por debates políticos e questionamentos acerca do papel do Estado, inseridos no processo de redemocratização da sociedade pós-ditatorial, ressurgem também as discussões sobre a Política de Educação no país, como também a Educação Profissional e Tecnológica.

A década de 1990 foi marcada pelo discurso e políticas neoliberais, em que o “debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO, 2010, p. 30). Tem seu cenário dividido por progressistas e conservadores, dentre a principal polêmica, o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial, etc, e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito (MOURA, 2010, p. 70).

O autor destaca que ocorreu a prevalência da lógica de mercado e a iniciativa privada atuou livremente na educação em todos os níveis. Ignácio (2009) esclarece que, sendo fundamental novas alterações nos processos de formação da força de trabalho, pretendendo direcioná-los às necessidades dos setores produtivos, o sistema industrial

brasileiro, orientado e conduzido pela acumulação flexível, assume a universalização da educação básica, sua vinculação ao mundo do trabalho e a presença de uma sólida base de conhecimentos científicos como pontos básicos em qualquer processo de discussão que vise ajustar a política de educação profissional ao novo modelo de desenvolvimento e de inserção de nossa indústria ao mercado global de forma competitiva (IGNÁCIO, 2009, p. 192).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), a era Cardoso (1995- 2003) foi constituída por um conjunto de pressupostos oriundos da cartilha neoliberal do Consenso de Washington, sendo resumidamente elencados:

[...] acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nela baseadas. A segunda ideia matriz é a de que estamos num novo tempo- da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia- do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarmos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estadistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

A partir das parcerias e negócios com os organismos internacionais que representavam a defensiva neoliberal, (a exemplo, o FMI, Banco Mundial, dentre outros), não somente a esfera educacional, mas o caráter público do Estado é repensado e configurado em uma outra dimensão: a do Estado enxuto, ao extremo diminuto, indiscutivelmente mínimo. E o que deveria reger a sociedade e sua dinâmica social era o livre mercado, sem intervenção do Estado. Frigotto e Ciavatta (2003) consideram como uma das consequências mais severas do governo FHC o fato de, por meio do Ministério da Educação, ser instaurada a lógica do pensamento pedagógico empresarial, bem como as tendências dos organismos e agências internacionais. Para os autores, **configura-se** uma perspectiva pedagógica “individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Em 1994, a partir da Lei Federal nº 8.948/94, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais são transformadas, paulatinamente, em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), com o objetivo de “integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias; isso requer a renovação da escola, para que assuma o papel de transformadora da realidade econômica e social do país” (OLIVEIRA, 2002). No processo demarcatório do projeto neoliberal, a educação profissional é configurada a um aspecto reformista que atendesse às novas demandas do capital, bem como se ajustasse às diversas determinações do (novo) processo produtivo. Com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDBN (Lei nº 9.394/ 96), que teve forte influência neoliberal no então governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, permaneceu a lógica separatista e dual da educação profissional da educação básica.

Frigotto (2010) esclarece que o entendimento de capital humano, na visão da classe dominante, consistia na ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. E, com a junção de capital morto, mediante o uso da ciência e tecnologia como forças produtivas diretas, [...] as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade tentaram convencer de que não há lugar para todos, tentando reduzir o direito social e coletivo ao direito individual (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

A tendência de estabelecimento da política pública de educação é vinculada a um projeto societário dominante, em que, para o seu efetivo funcionamento e desenvolvimento, é necessária a existência de subordinados, explorados, dominados e instruídos para uma competência que atenda aos interesses da sociedade capitalista. “Trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107). A evidente dualidade entre Educação Profissional e Educação Básica pode ser observada na descrição da legislação, em que o ensino médio, descrito no Capítulo II da LDB, configurando a última etapa da educação básica, está desvinculado e desintegrado da Educação Profissional, que é estruturada no Capítulo III. Para Moura (2010), a dualidade a partir dessa legislação é bastante evidente, uma vez que a educação brasileira está dividida nos níveis básico e superior, e a educação profissional não está em nenhum desses níveis. O autor afirma que a educação profissional é considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade.

Sobre a segunda LDB (Lei nº 9.394/96), Moura (2010, p. 73) ressalta que esta “ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado”. Assim, conforme elucida o autor, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito.

No governo FHC imperou a lógica de um Estado mínimo e direcionado ao mercado, que seguia, obedientemente, os ditames dos organismos internacionais. Foi um governo que orientou as políticas de maneira subordinada e associada aos organismos internacionais, defensores e administradores da mundialização do capital, cujo objetivo central era o ideário do livre mercado como também a imutabilidade de suas leis

(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Para esses autores, o projeto econômico-social do governo FHC assumiu vários pressupostos, retirados a partir do Consenso de Washington, que se resumiram em:

[...] Acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia matriz é a de que estamos num novo tempo - da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia -, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarmos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Os autores apontam que no governo FHC foi que ocorreu, pela primeira vez em nossa história, a transformação da ideia empresarial e mercantil de educação escolar em política de Estado, evidenciando a colonização da política pública pelo mercado. A partir, portanto, do desmantelamento do sentido público da política pública, o Estado passa a exercer a funcionalidade privada. “Trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

Os organismos internacionais (como, por exemplo, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho), evidenciavam o ensino técnico como ineficiente, inconveniente e caro, custoso, se comparado aos seus objetivos e utilidades. No ano de 1997, a Educação Profissional passa novamente por reformas e o Decreto nº 2.208 originou-se a regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, concernente a esta política de educação, separando a Educação Profissional do ensino médio.

Como o Ensino Básico (fundamental e médio) é separado do Ensino Técnico, que passa a ser complemento do Ensino Médio, ocorre um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional que rompe com a equivalência, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino (CANALLI, 2009).

Para Frigotto (2010, p. 32) o decreto restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, o pouco ensino médio integrado existente inviabilizou-se os espaços, como sinaliza Saviani (1994) onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana.

Sobre esta reforma do Ensino Médio Técnico, a partir do Decreto nº 2.208/97, foi direcionada pelos reformadores para ampliar o acesso dos alunos da classe média às escolas técnicas federais e colocar estas escolas como ofertantes de Educação

Profissional em todos os níveis. Para Frigotto (2010), pode-se perceber que o processo de democratização e universalização do Ensino Médio é ignóbil à classe dominante. Enfatiza que o Decreto nº 2.208/97 recompôs e reestruturou o “dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente” (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

Para Oliveira (2001), que historiciza a educação profissional e faz um debate sobre o desmantelamento desta modalidade, as principais configurações determinantes do referido decreto consistem na:

[...] extinção da integração entre educação geral e educação profissional; priorização das necessidades do mercado; afastamento do Estado no custeio da educação; fim da equivalência entre ensino profissional e ensino médio; elitização da formação do técnico, devido ao aumento de tempo, da sua formação; possibilidade, a médio prazo, da extinção da função de técnico, devido à prerrogativa de “certificação” de competências, sucateamento do ensino técnico provocado, sobretudo, pela adoção do sistema modular, do nível básico, do ensino por competência e da nova configuração ensino profissional: concomitância interna e externa e pós-médio (OLIVEIRA, 2001, p. 8).

Esse decreto formalizou o ideário mercantil à formação profissional, enfraquecendo a potencialidade da Educação Profissional, sucateando-a numa tendência de formação tecnicista, mecanicista e instrumental.

A lógica do Decreto nº 2.208/97 era tornar a educação profissional como instrumentalizadora de competências, anulando qualquer possibilidade de formação crítica, voltada para os reais interesses e transformação social da classe trabalhadora. O objetivo do governo era separar o ensino médio da Educação Profissional. Por este decreto, o ensino médio reassume seu sentido propedêutico, enquanto os cursos técnicos são oferecidos na forma concomitante e subsequente. No ensino técnico concomitante, o estudante faz o ensino médio em uma instituição de ensino, e o técnico em outra instituição, ambos no mesmo período letivo. Já no ensino subsequente, o estudante, que já concluiu o ensino médio, realiza somente o ensino técnico.

Nesse mesmo período, associado à lógica do Decreto nº 2.208/1997, o governo federal concretiza o empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com o intuito de financiar a reforma como parte de sua proposta de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. Esse financiamento concretizou-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep (MOURA, 2010). Segundo o autor, “a reforma da Educação Profissional e do Programa de Extensão da Educação Profissional (Proep) foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou” (MOURA, 2010, p.72).

Neste período ocorreu ainda a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), que tinha como objetivo qualificar, via Educação Profissional,

a População Economicamente Ativa (PEA), para inclusão no mercado de trabalho (KUENZER, 2006).

Kuenzer (2006, p. 889) ressalta que as avaliações externas mostraram que o PLANFOR utilizou mal o uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas.

De acordo com Kuenzer (2006), o Programa foi criado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, e propunha articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como fonte principal de financiamento o FAT –Fundo de Amparo ao Trabalhador. Para a autora, a novidade que o Planfor trouxe foi o tripartismo, que propiciou a participação dos trabalhadores, empresários e Estado nas direções e decisões concernentes à Educação Profissional. A partir deste Programa há a criação de outros, como o Serviço Civil Voluntário, Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

A análise do Programa Nacional de Qualificação evidencia avanço conceitual significativo com relação ao Planfor, no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, a partir da ótica dos trabalhadores. O que a prática tem mostrado é a dificuldade de efetivação destas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência; e para o desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas (KUENZER, 2006, p. 890).

No ano de 1999, há o retorno das discussões concernentes ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, emergido em 1978. A partir da homologação da Resolução nº 24/99, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional do Ensino Técnico. Para Ramos (2010), que analisa a superficialidade dos documentos oficiais relacionados à Educação Profissional na lógica das competências, é evidente, nas Diretrizes, o determinismo tecnológico, uma vez que é considerada a dimensão conceitual da qualificação e a experimental, mas é desconsiderada a dimensão social da qualificação.

No ano de 2003, é realizado o primeiro Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que foi um diálogo assertivo entre sociedade civil e Estado sobre os rumos da Educação Profissional. Em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, definindo novas orientações para a Educação Profissional. Esse documento, assim como

manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, teve a excelência de trazer novamente a “possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica” (MOURA, 2010, p. 74). Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) publica proposta de políticas públicas para a Educação Profissional.

Em 2004, a Semtec é extinta e é implantada a Secretaria de Educação Tecnológica – Setec (responsável pela Educação Profissional) e a Secretaria de Educação Básica – SEB (responsável pelo ensino médio). Sobre o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, Moura (2010) considera que foi uma conquista dos setores educacionais, sindicatos e estudiosos que almejavam uma nova perspectiva de integração à Educação Profissional. Esse novo decreto, que objetivou regulamentar a Educação Profissional, teve o mérito de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à Educação Profissional Técnica de nível médio.

O traçado histórico do ideário que marcou a luta pela construção e aprovação do Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c) esclarecem que o que se buscava era a construção de princípios norteadores para a formação dos trabalhadores a partir de uma concepção emancipatória dessa classe.

Acreditavam que a mobilização da população pela defesa do ensino médio unitário e politécnico integraria os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, fortalecendo as forças progressistas para o embate por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Os autores sustentam que, mesmo após um ano da promulgação do referido decreto, a mobilização que era tão esperada não ocorreu.

Se a integração da Educação Profissional com o ensino médio era uma busca e uma luta que se configurava há tempos, o que ocorreu foi um processo de fragmentação interior no próprio Ministério da Educação (FRIGOTTO, 2005).

Muitos fatores contribuíram para que o Decreto nº 5.154/2004, embora não deixasse de ser uma conquista de lutas e embates, fosse caracterizado criticamente por dar certa continuidade à desintegração e à manutenção, ainda que discreta e sutil, da dualidade estrutural entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se ainda a educação com os princípios neoliberais.

(...) Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceitual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO, 2010, p. 1095).

As grandes lutas marcadas pelo objetivo em equiparar a Educação Profissional à Educação Básica são abafadas e maquiadas por um decreto que nasce para acabar com a dualidade, mas que se arranja e se adequa de forma estratégica e lógica para contemplar tanto as demandas dos conservadores neoliberais como dos progressistas reformadores. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c) fundamentam suas críticas apontando que, após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (três dias após), o governo anunciou o Programa Escola de Fábrica, que se restringia a um modelo de educação profissional. No cerne do Decreto nº 5.154/2004, ainda prevalece a lógica de que a Educação Profissional deve ser tratada de forma diferenciada e separada do ensino médio, e a tendência de que esta modalidade de educação é orientada para preparar o cidadão para o emprego, para a eficiência do servir, para ser a excelência da competitividade e da competência.

A crítica é: em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, socialmente adequado à reprodução ampliada do capital (FRIGOTTO, 2005, p. 1105).

Em 2006, é promulgado o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Também nesse mesmo ano é promulgado o Decreto nº 5.840, referente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

No ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a oferecer ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós-graduação. As instituições que pertencem à Rede de Educação Profissional e Tecnológica são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal. Mediante a Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 6º, inciso I. Estes tinham como finalidades e características: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

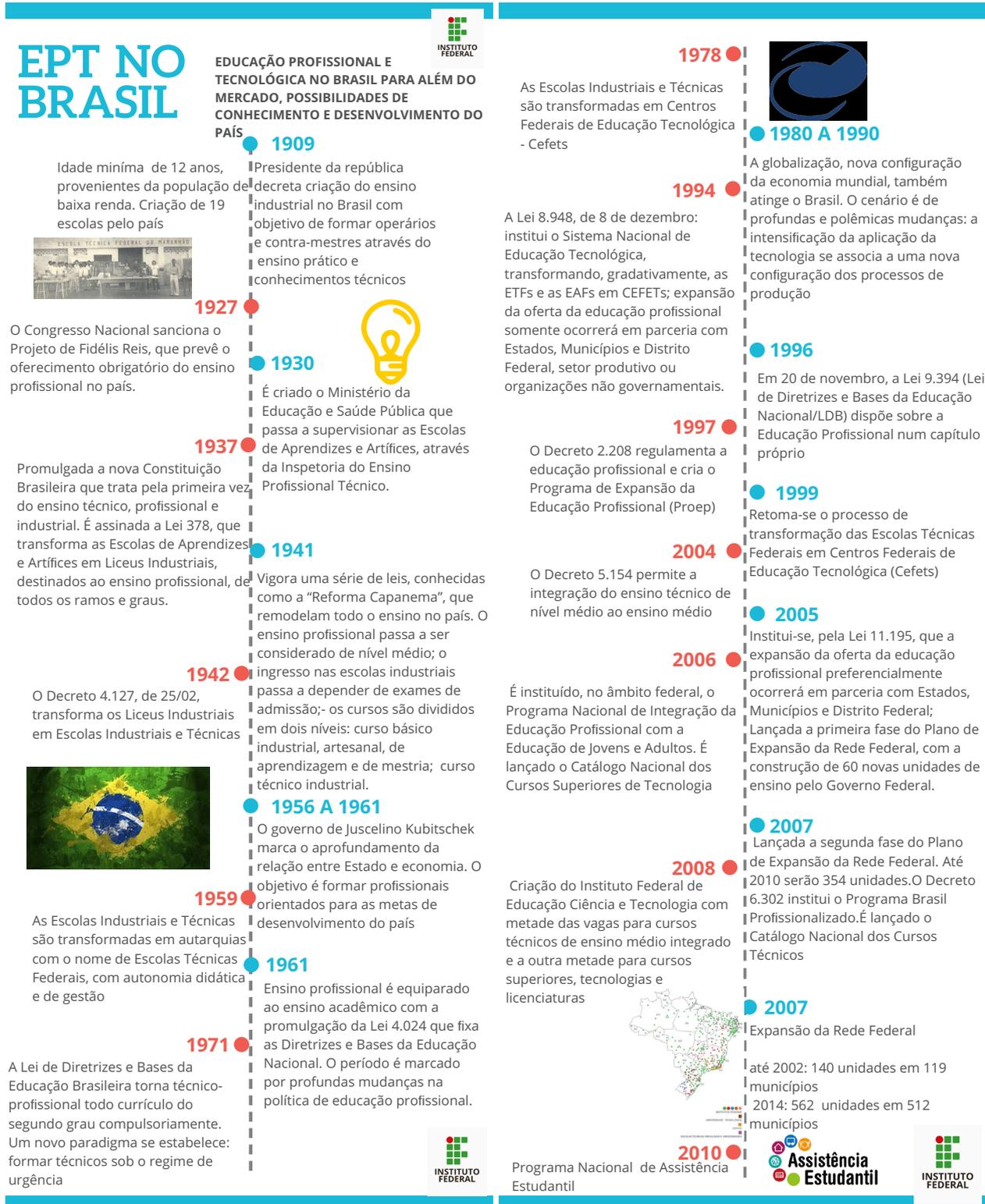
Além disso, cabe aos IFs estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

A EPT, por meio dos Institutos Federais, vem ao encontro das necessidades sociais que estão postas (alfabetização, escolarização, inclusão social, políticas públicas

para mulheres, dentre outros), como também fornecer mão de obra qualificada para as demandas do mercado de trabalho. Confrontam-se, assim, as antagônicas perspectivas para a formação dos trabalhadores. De um lado, a perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; de outro, articulada às estratégias de emancipação por meio de uma educação pública e de qualidade (CANALI, 2009).

Os objetivos do ensino médio aliado à EPT expressam a estrutura e o direcionamento dessa política: uma educação que objetiva a emancipação dos sujeitos através da escolaridade, mas também educa na perspectiva das demandas do mercado e aos interesses do capital. Tendo como foco os números e indicadores, sem necessariamente questionar de que qualidade está se propondo, que inclusão é esta e que tipo de conhecimento está dado como emancipatório se coloca como um desafio para a EPT. E estas contradições que estão postas colaboram para um repensar desta educação, e seus impactos no desenvolvimento social, humano e político.

Figura 1 EPT no Brasil



Fonte: própria autora, 2017.

2.3 Expansão da Rede Federal: um breve histórico

O Decreto nº 6.095/2007 foi lançado no dia 24 de abril de 2007, no mesmo dia do Plano de Expansão II, que ocorreu por meio da Chamada Pública nº 01/2007 e do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação. O Decreto interferiu diretamente na estrutura das Escolas Agrotécnicas, Cefets, Escolas Técnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais.

O compromisso firmado no Decreto nº 6.905/2007 foi que haveria um percentual mínimo de 50% para oferta de cursos técnicos. Outra grande preocupação das instituições foi com possíveis alterações do Decreto durante o processo de tramitação do Projeto de Lei no Congresso.

Ao longo do ano de 2007 e durante boa parte de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) procurou esclarecer todas as dúvidas dos servidores e estudantes. Participar ou não da chamada pública era opcional e ficava a cargo de cada instituição. Mas é de conhecimento geral que a transformação em Institutos Federais fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC.

A proposta de alteração para Institutos Federais foi apresentada como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Durante o lançamento do PDE foram apresentados os Decretos nº6904/2007, que tratou do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e nº6905/2007. Também foi lançada a Chamada Pública nº01/2007 do MEC para seleção de 150 cidades que receberiam novas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ao propor a criação dos Institutos Federais, até então chamados de Ifets, o objetivo do MEC era criar uma instituição nova, diferente de todos os modelos existentes e que tivesse um claro compromisso com o desenvolvimento regional brasileiro. O objetivo era de que essa nova instituição preservasse a vocação histórica da oferta de vagas em cursos técnicos e estivesse comprometida na formação de professores nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. E ainda que essa instituição fosse uma referência nos estados, articulando-se com as redes estaduais e municipais de ensino.

Segundo Pacheco (2009) havia a necessidade de se criar uma institucionalidade para a Rede Federal:

Um dos objetivos centrais dessa nova instituição não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isso. Por isso houve a intencionalidade de integração da educação, da ciência e tecnologia na nomenclatura dos institutos federais (PACHECO, 2009, p. 12).

Segundo Pacheco (2009), essa organização verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais, pois permite que os docentes

atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

A urgência desse decreto se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), que em seu artigo 39 expõe que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Vê-se, portanto, que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido. O artigo nº 40, por sua vez, estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Tendo primeiro se pronunciado sobre um princípio, nesse item, a Lei se pronuncia sobre a forma como a educação profissional pode ser desenvolvida.

Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior – e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice.

Compreender o trabalho como princípio educativo, não como sinônimo de formar para o exercício do trabalho, mas sim considerar o trabalho como princípio educativo em que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Podemos dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Ou seja, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Podemos considerar que o homem é um ser ontológico e histórico conforme conceito a seguir:

- ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- histórico, que nos termos atuais capitalista se transforma em trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana no capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

O desenvolvimento tecnológico apresenta elementos que aceleram e aumentam a competitividade de um país e melhorar a qualidade de vida de sua população.

Conforme aponta Pereira (2003), “não desenvolver esta capacidade significa condenar grande parte da população a miséria e a exclusão definitiva”. Neste contexto é que os Institutos Federais se tornaram estratégicos para o desenvolvimento da educação, da ciência e tecnologia.

Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores. Os sistemas e as instituições não podem estar alheios às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional dessa natureza. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde possam aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica promovida durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010 e que teve continuidade no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff de 2011 a 2014 constituiu-se em um marco histórico dessa rede inaugurada em 1909. Isso porque houve a ampliação de seu raio de atuação, produzindo mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuar nos sistemas produtivos do país.

Essa política de expansão permitiu abordagens nas mais variadas dimensões da educação, entretanto com maior efeito na educação para o trabalho. Vamos partir do pressuposto de que a política definida para ampliá-la se sustenta fundamentalmente no conjunto das escolas que fazem parte da Rede e tratada como estratégia política educacional econômica e social que se funda a partir das bases do modelo de desenvolvimento que norteou as ações do governo do partido dos trabalhadores a partir de 2003.

A Rede Federal de EPT passou a ocupar espaços geográficos capazes de atender ao desenvolvimento e rumo que o país estava tomando em 2003. Em resumo, a política de expansão da rede administrada pelo governo federal caracterizou-se basicamente por introduzir na sua organização estrutural e espacial uma outra institucionalidade, uma nova territorialidade conforme veremos adiante.

A política de ampliação em larga escala da rede de escolas profissionais no âmbito do governo federal começou a dar os seus primeiros passos em 2003, na elaboração do plano plurianual do governo PPA 2004/2007, quando foram definidos os objetivos do planejamento governamental. Na construção do PPA foram apresentados dados de que havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula em idade tardia para cursar o ensino médio tendo em vista as demandas do mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão de obra. Os dados do cadastro geral de empregados e desempregados do Ministério do Trabalho mostravam

que os postos de trabalho das oito maiores regiões metropolitanas do país que exigiam escolaridade básica haviam diminuído 28% enquanto os empregos que passaram a ter como exigência mínima a formação escolar o nível médio, nesse mesmo período, tinham aumentado 28%.

A realidade brasileira à época da elaboração do PPA era de que 25 milhões de jovens e adultos não tinham frequentado a escola ou tinham cursado apenas duas séries do ensino fundamental. A proposta foi de desenvolver uma nova política pública para educação profissional, a qual incluía a revisão da legislação vigente com o objetivo de ampliar a oferta dos cursos de nível médio e técnico, articulando as políticas nacionais de geração de emprego trabalho e renda.

Com base nas diretrizes expressas no PPA, o então ministro Tarso Genro, em março de 2004, deu os primeiros passos para apresentar a política de expansão da oferta da educação profissional ao elaborar o projeto de lei que viria a se constituir no grande marco da ampliação da Rede Federal.

O projeto oriundo do poder executivo passou a tramitar na Câmara dos Deputados, e após 20 meses no Congresso Nacional, o PL foi aprovado na íntegra e convertido na Lei nº 11.195 de 2005, sancionada pelo Presidente da República. Nesse sentido, o artigo 5º da lei passou a ter a seguinte redação:

A expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União ocorrerá preferencialmente em parceria com estados, municípios e distrito federal, setor produtivo, organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

A inserção da palavra “preferencialmente” abriu uma possibilidade bastante ampla para a concretização da política de expansão tendo em vista que esta revisão prevista aumentou o raio de ação do governo federal nas políticas de educação.

O ano de 2005, portanto, pode ser considerado o ponto de partida no que se refere às políticas voltadas para a ampliação da oferta de educação profissional a população do país. Essas mudanças no âmbito legal possibilitaram o aumento quantitativo do número de escolas de formação profissional pelo governo federal, mas, sobretudo, propiciaram aporte de recursos necessários para satisfazer as exigências de uma iniciativa dessa natureza. Dessa forma, foi formulado o Plano de expansão da Rede, entregue ao Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva pelo então Ministro de Educação, Tarso Genro.

A ampliação expressa no Plano de expansão, do ponto de vista quantitativo, tinha a proposta de construir 42 unidades distribuídas em 23 unidades da federação da seguinte forma: cinco escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas e trinta e três unidades descentralizadas vinculadas ao Cefet.

A implantação dessas 42 instituições, segundo os dados contidos no plano, implicava na criação de 74 mil novas vagas nos cursos técnicos de nível médio superiores de tecnologia e na geração de 5.513 postos de trabalho, sendo que destes 2.110 cargos seriam destinados à função de professor – para esta etapa seriam destinados R\$ 990 milhões utilizados na edificação, adaptação de estrutura já existente, e na aquisição de equipamentos. Esse quantitativo foi para 64 unidades.

As matrículas na Rede Federal se espacializaram de diferentes formas no território nacional. Entre os principais motivos está o fato de que a expansão foi planejada dentro de critérios conforme ressaltado por Garcia (2013):

A distribuição das novas unidades de educação profissional e tecnológica como uma das iniciativas mais exitosas em termos de planejamento da ação governamental. Segundo ele, a instalação de cada uma foi “milimetricamente arquitetada para desenvolver as regiões mais pobres (GARCIA, 2013, p. 22).

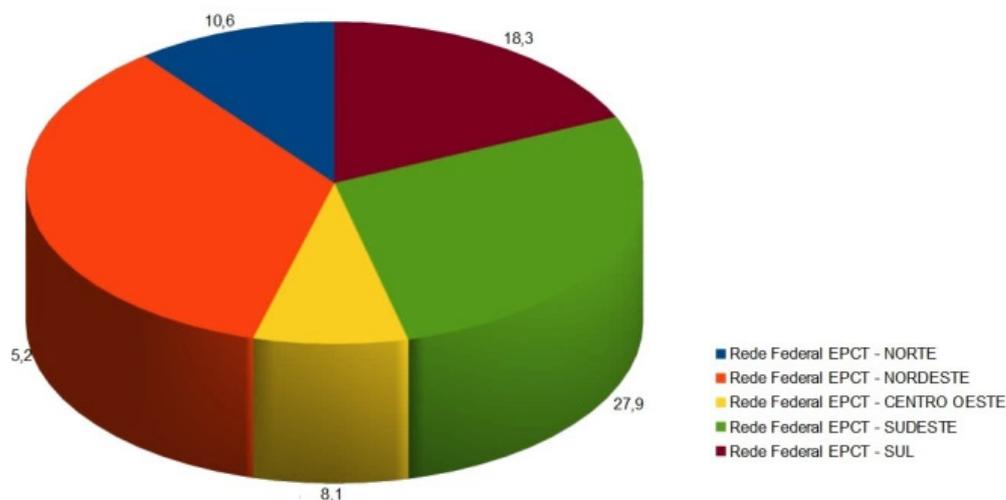
Entre os critérios para a espacialização considerou-se o atendimento de regiões não atendidas, o percentual de jovens de 15 a 24 anos, as cidades pertencentes aos Territórios da Cidadania, o Grupo de Cidades pertencentes ao G100, os arranjos produtivos locais, entre outros.

A partir de indicadores como IDH, PIB *per capita*, Gini², taxa de crescimento populacional das cidades, é possível avaliar qual a relação entre o crescimento de matrículas e as condições sociais e econômicas de cada região.

Como exemplo, avaliou-se qual era o PIB *per capita* médio das cidades atendidas pelos *campi* da pré-expansão, e comparou-se esse valor com o PIB *per capita* médio das cidades atendidas pela expansão. Na Figura 2 é possível observar que em todas as regiões do país, os novos *campi* da expansão foram instalados em cidades com menores PIB *per capita*, se comparadas com as cidades que possuíam *campus* da pré-expansão.

2 O índice ou coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade de dados, mais utilizada para medir a desigualdade de renda, indicando se há muita ou pouca diferença entre os mais pobres e os mais ricos, em uma região ou país. Os valores deste coeficiente são representados entre 0 e 1, em que, quanto mais próximo de zero menor é a desigualdade social, sendo 1 o máximo de desigualdade possível. é um dos principais indicadores de desigualdade social para os países do mundo.

Figura 2 Percentual de matrículas da RFEPCCT por região (2014)



Fonte: Sistec, MEC (2017).

A pesquisadora Solange Marlene Thomaz (THOMAZ, 2013) avaliou os indicadores previstos no Acórdão do TCU nº 2267/2005 para todos os Institutos Federais brasileiros de 2007 a 2011 em sua pesquisa de mestrado. Um dos indicadores avaliados foi o Perfil Socioeconômico de Clientela (PSC), que reflete o grau de inclusão de cada instituição da Rede Federal. Como conclusão, a pesquisadora observou que a Rede Federal está atendendo públicos não atendidos anteriormente, muito em função da interiorização.

Ou seja, os *campi* da expansão foram instalados nas regiões com menor renda *per capita* e isso significa o atendimento a estudantes provenientes de famílias de menor renda *per capita*. Essas conclusões são comprovadas por meio da análise de indicadores socioeconômicos disponibilizados no Relatório de Gestão da Setec de 2014 (BRASIL, 2014), o que mostra que em 2014, em média, 53% dos estudantes da Rede Federal EPCT vieram de famílias com renda mensal *per capita* menor que um salário mínimo. Esse valor era de 29% em 2007. Além da criação de diversos programas de Assistência aos Estudantes e de Políticas Afirmativas, essa evolução na taxa de inclusão também se explica porque a Rede cresceu nas regiões mais pobres do país.

Na Figura 3, tem-se a comparação entre o número de matrículas na Rede Federal por região e a renda média *per capita* das famílias brasileiras. Como é possível observar, nas regiões Nordeste e Norte, onde se tem o maior percentual de famílias vivendo com menos que um salário mínimo mensal *per capita*, é onde se tem as maiores taxas de crescimento das matrículas na Rede Federal, fato que comprova que a Rede vem sendo mais inclusiva ao longo dos anos.

3 REDE FEDERAL: POR QUE MUDAR, PARA QUEM MUDAR?

A entrada das classes populares nos cursos EPT de nível médio na Rede Federal passou por altos e baixos de acordo com o posicionamento político e educacional do governo Federal e o avanço do capital que refletiu até nos rumos da educação no país.

A instituição, que na sua gênese atendia quase exclusivamente as camadas mais pobres da população, passou a mudar seu público de origem com o passar dos anos, seguindo a direção de elitização da educação. Este movimento requalifica a assistência estudantil dando-lhe um sentido distinto daquele que possuía em sua origem. Hoje, constitui-se como mecanismo de democratização da educação técnica e profissional de nível médio, contribuindo para a permanência de estudantes que conseguem ultrapassar as questões relacionadas ao acesso.

Hoje, a EPT na Rede Federal assume uma nova identidade: o compromisso legal de garantir a oferta de 50% de vagas para cursos técnicos, assim como o de ofertar no mínimo 20% de vagas para cursos de formação de professores (licenciaturas), de atuar de forma integrada com os arranjos produtivos locais, e de contribuir para o desenvolvimento de nosso país. É com base nesses compromissos que os cursos na Rede têm sido definidos tendo como base audiências públicas e ouvindo-se as representações da sociedade. A rede de EPT tem o maior grau de alcance no país, ocupando 85% das microrregiões brasileiras.

3.1 Expansão da Rede Federal e assistência estudantil

A Rede Federal passou por uma grande expansão no início dos anos 2000, decorrente do crescimento do país e aumentando a demanda por mão de obra qualificada, também à convergência espacial da expansão da rede com outras políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional, e principalmente o entendimento de que a interiorização da Rede Federal poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões agora tratada como regiões imediatas³.

3 Regiões imediatas: o recorte das Regiões Geográficas incorpora as mudanças ocorridas no Brasil ao longo das últimas três décadas, a partir de duas escalas: as Regiões Geográficas Intermediárias e as Regiões Geográficas Imediatas, que anteriormente eram conhecidas como Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, respectivamente. Esta nova forma de enxergar o território não altera ou substitui a divisão político-administrativa do território em municípios, Unidades da Federação e Grandes Regiões; trata-se de mais uma opção, uma construção do conhecimento geográfico, delimitada pela dinâmica dos processos de transformação ocorridos recentemente e operacionalizada a

2009). Além disso, observa-se um processo de adensamento da presença dos Institutos Federais nas áreas não litorâneas e em municípios de 50 mil habitantes ou menos. O padrão se repete na Região Norte.

Observa-se, a partir de dados da Tabela 1 fornecidos pela Fundação Dom Cabral, que em 2010, período imediato ao que foi considerado o PIB para instalação de novos *campi*, a demanda por mão de obra qualificada em empresas de grande porte encontrava-se nas profissões de nível técnico (produção, operações, manutenção).

Tabela 1 Demanda por mão de obra qualificada em empresas de grande porte, em 2010

Profissões que as empresas encontram dificuldades na contratação	% de empresas
Técnicos (produção, operações, manutenção)	45,4%
Engenheiros Mecânico (Mecatrônica)	33,9%
Gerentes de Projetos	29,2%
Administrativos	23,3%
Operadores de Produção	23,9%

Fonte⁴: RESENDE, P. T. V. de; SOUSA, P. R. de; SILVA, J. V. R (2010).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atua na formação e qualificação de diferentes segmentos da mão de obra nacional. Os cursos variam desde modalidades de curta duração, como os cursos de formação continuada e inicial, em que são requeridos apenas níveis fundamentais de educação, até cursos de mestrado. Conforme estabelecido no Art. 7º, incs. III e IV da Lei nº 11.892/2008, além de ministrar cursos de qualificação profissional, fazem parte das atribuições e compromisso da instituição: realizar pesquisas aplicadas com impactos direto na população; desenvolver atividades de extensão, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

A maioria dos estudantes ingressaram na Rede Federal em cursos de nível médio (63%), cumprindo o preceituado no art. 8º da Lei nº 11.892/2008, no que se refere ao

4 Os dados foram extraídos de estudo realizado pela Fundação Dom Cabral com 130 empresas de grande porte no Brasil (faturamento das empresas atinge U\$S 350 bilhões, superando a marca de 22% do Produto Interno Bruto brasileiro).

mínimo de estudantes do nível técnico (50%). Os cursos de nível superior respondem por 24,2% dos estudantes, com destaque para os cursos de tecnólogo, que respondem por 12,2% dos alunos. Por sua vez, os cursos de formação inicial e continuada atendem a 14,5% dos discentes.

Importa observar, de acordo com a Tabela 2, que no período 2004/2011, o maior percentual de alunos ingressantes na Rede Federal de EPT optaram pelo curso de ensino médio e técnico, correspondendo a 62,07% do total de estudantes.

Tabela 2 Total de alunos que ingressaram na Rede Federal de EPT entre 2/2/2004 e 1/9/2011

Tipo de curso	Total de alunos por tipo de curso	Percentual de alunos por tipo de curso
Ensino Médio e Técnico	413.362	62,70%
Formação Continuada	70.931	10,80%
Tecnólogo	69.453	10,50%
Licenciatura	39.458	6,00%
Bacharelado	28.745	4,40%
Formação Inicial	19.855	3,00%
Especialização (Latu Sensu)	15.988	2,40%
Mestrado	808	0,10%
Mestrado Profissional	269	0,04%
Total	658.869	100%

Fonte: Sistec/MEC. Análises elaboradas pela equipe do TCU 2013.

Já, a análise dos dados no mesmo período (2004/2011) referente ao percentual de evasão no nível médio, conforme demonstra a Tabela 3, indica que o maior percentual se encontra na modalidade Proeja Médio (37,5%), seguido do subsequente médio (18,09%). O menor percentual está na modalidade integrado médio, com 6,4% de evasão, o que pressupõe que esta modalidade, ao proporcionar um ensino de tempo integral, além da articulação entre ensino médio e técnico, apresenta maiores possibilidades de permanência dos alunos na instituição de ensino.

Tabela 3 Alunos evadidos, em curso e concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011⁵

Indicador / tipo de curso	Nível médio		
	Proeja Médio	Subsequente Médio	Integrado Médio
Quantidade de ciclos de matrícula ⁶	287	1.544	483
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	16.066
Percentual de evadidos	24,0%	18,9%	6,4%
Percentual de alunos em curso	37,9%	49,3%	44,4%
Percentual de concluintes	37,5%	31,4%	46,8%

Fonte: Elaborado pelo TCU a partir de dados brutos extraídos do Sistec.

Todos esses diferenciais e informações rebatem diretamente nas políticas de permanência em toda rede, pois embora o Decreto nº 7.234⁷, de 10/07/2010, que regulamenta a Assistência Estudantil, seja para o ensino superior, se materializa de forma específica pois tem cursos desde a educação básica até a graduação. Diferente das universidades federais. O decreto foi elaborado a partir das necessidades das universidades federais e adequado aos institutos federais, posteriormente.

O programa também contempla assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso de estudantes com deficiência. As ações são executadas pela instituição de ensino que recebe os recursos. Ela deve ainda acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa e prestar contas ao MEC.

A distribuição do recurso entre as instituições ocorre conforme o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do município de localização, número de alunos e vagas oferecidas por meio dos sistemas do MEC. Os critérios de seleção dos estudantes

5 Obs: Os dados referem-se a ciclo de matrículas que terminaram até o primeiro semestre de 2011.

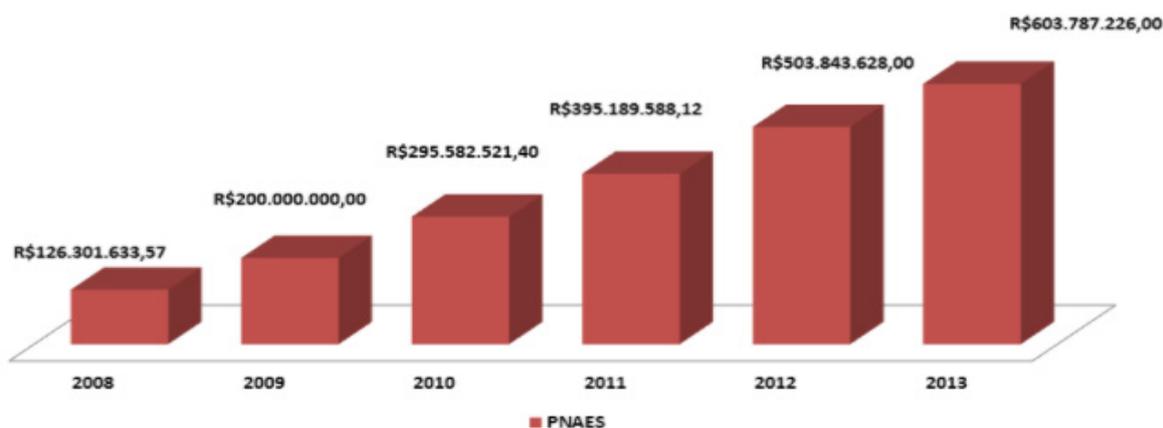
6 Ciclos de Matrícula representa uma agregação de cursos: por exemplo, o ciclo de matrícula do curso médio integrado de química de determinado *campus* abrange todos os cursos (diurnos, noturnos, integrais e a distância) médios integrados de química ministrado nesse *campus*.

7 Decreto nº 7.234, de 10/07/2010 (Pnaes) tem como premissa oferecer diferentes auxílios aos estudantes com renda *per capita* familiar de um salário mínimo e meio. São eles: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. A escolha de qual subsídio ofertar e a execução dos recursos são de responsabilidade da própria instituição de ensino.

são definidos pelas instituições, que devem levar em consideração o perfil socioeconômico dos alunos, além de diretrizes estabelecidas de acordo com a realidade de cada instituição.

A Assistência Estudantil integra uma política da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC que engloba uma série de ações, que vão desde o atendimento às necessidades básicas dos estudantes, como bolsas, auxílio-transporte, alojamento, alimentação, até acompanhamento pedagógico. Os benefícios, que variam de acordo com a instituição e perfil da comunidade atendida, combatem a evasão e melhoram as condições de ensino e desempenho em sala de aula.

Figura 5 Evolução dos recursos



Fonte: Sistec, MEC (2017).

O Ministério da Educação investiu mais de R\$ 1 bilhão em assistência estudantil a alunos das instituições federais de educação superior entre 2013 e 2018. Entre 2008, ano da criação do Pnaes, e 2012, o volume destinado ao programa quadruplicou, passou de R\$ 126,3 milhões para R\$ 503,8 milhões.

Com relação à implementação do Pnaes nos Institutos Federais, foi realizado, em 2010, o primeiro evento oficial, intitulado Seminário Nacional de Assistência Estudantil: “Construção de Princípios e Diretrizes”, realizado na cidade de Fortaleza/CE, organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Ensino (FDE), do Conselho Nacional de Reitores dos Institutos Federais (Conif).

No atendimento da assistência estudantil, o número de estudantes pelo Pnaes cresceu de 13.306 em 2008 para 66.139, em 2011. Em termos de investimento, o volume passou de R\$ 19,8 milhões para R\$ 181,7 milhões.

Além dos recursos do Pnaes, a Rede Federal conta com equipes de atendimento e acompanhamento aos estudantes como pedagogos, psicólogos, assistente sociais,

técnico de assuntos educacionais e profissionais da área da saúde. Esses profissionais e ações são estabelecidos pelas políticas institucionais, a exemplo da Assistência Estudantil, cujas intervenções são no contexto escolar, familiar e comunitário e promovem a reflexão, como mote a participação, a autonomia e a cidadania integradas à formação profissional.

As ações de Assistência Estudantil (AE) mais comuns e mais antigas de que temos notícia são, principalmente, aquelas relacionadas a oferta de alimentação e moradia, em geral disponibilizadas por meio de restaurante comunitário e casa do estudante, tratados pelas instituições como políticas internas.

A ampliação das ações de permanência se deve à identificação de outros aspectos que afetam o cotidiano escolar dos estudantes como, por exemplo, dificuldades de aprendizado, ou acompanhar disciplinas por falta de conhecimento de base, envolvimento com álcool/drogas, conflitos familiares. Esta multiplicidade de fatores ainda não é completamente entendida na Rede Federal, pois o conservadorismo, elitização da educação e a meritocracia ainda transitam pelos corredores de toda a Rede, com a visão restrita da AE como recurso financeiro.

A mudança de visão vem sendo discutida e trazida pelos novos profissionais e os avanços das políticas sociais no país, bem como a implantação e consolidação da Política Nacional de Assistência Social, que alarga e sistematiza conceitos como vulnerabilidade social⁸.

Portanto a AE deve ser discutida sob a perspectiva de múltiplas funções, social, pedagógica, psicológica, econômica e podendo ser expandida para outros aspectos, de acordo com a realidade local da instituição. Neste sentido, não deve ser confundida como um locus de ações de “assistência social”, pois a Assistência Estudantil se conforma como um serviço específico prestado no âmbito do Pnaes, ou seja, um programa da Política de Educação. E a Política de Assistência Social se constitui em uma política social específica de proteção social, que faz parte do tripé constitucional da Seguridade Social juntamente com as políticas de Saúde e Previdência Social, não devendo também ser confundida como “prática de favor ou benemerência para os pobres”, tendo em vista seu caráter público, de direito social.

O Pnaes está para além dos auxílios financeiros com vistas a reduzir apenas desigualdades sociais e estímulo à permanência. Se trata de um trabalho árduo e desafiador tirar o Pnaes do âmbito dos recursos financeiros e pensar como uma lei que regulamente possibilidades de serviços e atendimentos como estratégia da permanência estudantil.

8 Segundo a Política Nacional de Assistência Social, a vulnerabilidade social resulta de diversos fatores: da ausência de renda ou de renda mínima; do trabalho informal e/ou sazonal, do trabalho precário e do desemprego; das dificuldades de acesso aos serviços e equipamentos públicos e de seu atendimento insatisfatório; da perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e/ou de relações sociofamiliares; e dos mais variados tipos de preconceitos e discriminações.

Tabela 4 Lei Orçamentaria Anual – Assistência ao Estudante da EPT

LOA	Dotação inicial (R\$)	Autorizado (R\$)	Empenhado (R\$)	Liquidado (subelemento-R\$)	Pago (R\$)
2009	22.712.182,00	23.664.984,00	21.787.432,11	21.787.432,11	19.594.391,18
2010	41.694.449,00	42.943.938,00	38.530.840,00	38.530.840,48	30.497.703,11
2011	162.051.472,00	166.093.263,00	135.475.654,90	135.475.654,90	101.224.792,41
2012	182.380.329,00	186.990.689,00	156.944.870,56	132.604.513,36	127.201.944,23

Fonte: Siga Brasil, s.d. Senado Federal.

Considerando o aumento de R\$ 160 milhões em 2011, ou seja, de 2010 para 2011 houve um aumento de mais de 230%, este aumento reforçou a importância de ampliar o programa para além dos estudantes do Proeja, como era praticado. Em 2012 o recurso chegou a R\$ 186 milhões autorizado.

3.2 Políticas de Permanência

Neste trabalho, as políticas de permanência são compreendidas como um conjunto de ações, projetos estabelecidos a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), circunscrito ao âmbito da política universal de educação.

Segundo Pochmann e Ferreira (2016), se evidencia na sociedade brasileira contemporânea o fato de as últimas gerações serem mais escolarizadas e a percepção de que a escola deveria possuir acesso equitativo a todos os cidadãos. Entende-se que a rede de educação técnica de nível médio na Rede Federal, com sua proposta voltada para a democratização da educação profissional, apresenta como componente de garantia do acesso e permanência o Pnaes. Este programa se insere como uma estratégia de caráter assistencial, para a permanência dos estudantes nessa instituição, tendo em vista o contexto socioeconômico em que vive, marcado pela desigualdade social.

Se, por um lado, o Pnaes reconhece como perfil os estudantes oriundos de escola pública e/ou com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio como elemento chave para a democratização equitativa dos candidatos ao ingresso na EPT, observa-se, por outro lado, a ausência de diretrizes que considerem as especificidades dos territórios locais/regionais em que os *campi* dos Institutos Federais de Educação se instalam, revelando-se um processo uno e múltiplo.

Para alguns estudiosos, a Assistência Estudantil provém da Assistência Social, de forma equivocada.

Um equívoco em relação à Assistência Estudantil é relacioná-la com a Assistência Social, de acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social, nº 8.742 de 1993. Essa concepção transforma a Assistência Estudantil em uma política de “combate à pobreza” [...] no interior da universidade (SILVA, A. M.; REAL G. C., 2011, p. 16).

A Assistência Estudantil [...] transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (SOUZA, 2011, p. 3).

Do primeiro período monárquico data as primeiras tendências rudimentares de ações voltadas à permanência de estudantes por meio das chamadas caixas escolares, em que as famílias mais ricas contribuíam para as mais pobres. Eram ações voltadas à distribuição de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar e dentária.

A Constituição Federal de 1934 trouxe o conceito de Assistência Estudantil para todos os graus de ensino. No artigo 157, determinava que parte dos recursos dos fundos de educação, formados por contribuição da União, dos estados e do Distrito Federal, seriam aplicados em auxílio a “alunos necessitados”, como fornecimento de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. Esse dispositivo permaneceu na Constituição de 1946 que tornou a Assistência Estudantil obrigatória para todos os sistemas de ensino, estabelecendo no artigo 172 que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

A LDB de 1961 dispôs, em seu artigo 83, sobre a gratuidade do ensino superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos, trouxeram como obrigação dos sistemas de ensino (à época, sistema estadual e nacional), que fossem instituídos “serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos” (BRASIL, 1961). A assistência social escolar, diz o art. 91, “será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais” (BRASIL, 1961). A justificativa do Conselho Federal de Educação era a seguinte: “se o Estado não tinha recursos para oferecer ensino primário gratuito a todos, seria injusto beneficiar com ensino superior, muito mais caro, os estudantes capazes de pagar por ele” (BRASIL, 1961).

O artigo 94 determinava que a União proporcionasse “recursos a educandos que demonstrassem necessidade e aptidão para os estudos” (BRASIL, 1961) por meio de

bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos e financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos. As bolsas poderiam ser utilizadas pelos alunos em “estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal” (BRASIL, 1961). Segundo o mesmo artigo, a quantidade de bolsas de estudo e o financiamento para os diversos graus de ensino, nos estados, Distrito Federal e territórios, seriam determinados pelo Conselho Federal de Educação. Aos Conselhos Estaduais de Educação competia: fixar “o número e os valores das bolsas, de acordo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar”; organizar “as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos”; estabelecer “as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas” (BRASIL, 1961).

O artigo 94 da LDB estabelece que somente seriam concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não pudessem ser matriculados em estabelecimentos oficiais. Essas bolsas de estudo não incluíam o auxílio que o Poder Público concedia a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual seria objeto de normas especiais (BRASIL, 1961).

A Constituição de 1967, promulgada em regime ditatorial, manteve as determinações da Constituição Federal de 1946 e da LDB de 1961 com relação à assistência estudantil. No artigo 169, afirma que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

A Assistência Estudantil passou a ser objeto de atenção do governo militar em 1971, com a criação do Departamento de Assistência Estudantil no Ministério da Educação e Cultura que instituiria em 1972, através do Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro, um programa nacional de assistência estudantil. Esse decreto criava o Programa Bolsa de Trabalho destinado a estudantes de todos os níveis de ensino visando proporcionar-lhes oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares. A Assistência Estudantil, organizada por esse Departamento, possuía três propósitos fundamentais: provimento de recursos financeiros complementares, visando “promover o bem-estar do aluno carente”, com a concessão de bolsas de estudo, incentivo a implementação de residências universitárias e restaurantes no próprio *campus*; oportunizar a integração do estudante no processo de desenvolvimento econômico-social do país, através do intercâmbio estabelecido entre universidade e empresa, e entre universidade e comunidade; incentivar o estudante universitário a desenvolver atividades artístico-culturais e de pesquisa, dando para tanto o devido suporte financeiro configurado como Bolsa de Trabalho. A extinção do DAE, na década de 1980, representou, para

a Assistência Estudantil, a perda de uma referência administrativa junto ao Ministério da Educação.

A Assistência Estudantil no ensino médio tem sentido na esfera da compensação das desigualdades socioeconômicas entre os estudantes que têm acesso ao seletivo sistema da Rede Federal de Educação; representa uma necessidade daqueles que, contra todas as probabilidades estatísticas, conseguem ultrapassar a barreira de acesso à educação de nível médio na Rede Federal.

Os apontamentos mostram que, historicamente, os governos, ao implementarem ações de Assistência Estudantil, mantinham preocupação com medidas que conciliassem o desenvolvimento econômico, traduzido na manutenção das taxas de acumulação do capital e, ao mesmo tempo, um investimento em programas sociais, garantindo determinado acesso a um conjunto de direitos sociais (ALMEIDA, 2012). Em 2010, o Pnaes tomou o formato de programa, estabelecido por meio de Decreto presidencial, momento em que se deu a inclusão dos IFs no seu financiamento, ampliando suas ações.

3.3 As relações do Serviço Social, permanência estudantil e evasão

A complexidade deste capítulo é resultado do amadurecimento da pesquisa de campo, estudar a permanência estudantil sem pensar nos que evadiram é praticamente impossível. Realizar a pesquisa com os evadidos é logisticamente difícil, pois a maioria perde completamente o vínculo com a instituição. O desenvolvimento dessa pesquisa na perspectiva da permanência estudantil é reflexo do aumento da evasão escolar no ensino médio/técnico e aponta uma desarmonia entre o objetivo institucional de combate a evasão e a real conjuntura.

Observamos que no relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2014 (IDOETA, 2014), apresenta que menos de um terço dos jovens de classes socioeconômicas desfavorecidas conclui o ensino médio no Brasil.

As pesquisas sobre o tema apontam demandas e necessidades distintas e complexas relativas ao abandono escolar, ressaltando diferentes variáveis que conduzem o aluno à evasão. Observamos que os motivos da evasão escolar não agem isoladamente, pois a ocorrência do fenômeno se verifica em virtude da concomitância de distintos determinantes.

Sousa (2011) nos traz elementos como: a necessidade de trabalhar, o ingresso na criminalidade, conflitos familiares e o ensino desqualificado como alguns fatores comuns ao abandono escolar.

Aranha (2009) aponta na sua pesquisa conteúdos que levam ao desinteresse do estudante e o despreparo do corpo docente para promover o desenvolvimento em sala de aula, tornaram-se fatores de desmotivação entre os estudantes.

Outro fator, destacado por Menezes-Filho (2002), que influencia os jovens estudantes do ensino médio na decisão de continuar ou não os estudos são as frequentes reprovações.

Autores como Neri (2009), Aranha (2009), Souza (2011), Ferreira (2013) apontam em suas pesquisas uma diversidade de causas que levam o estudante à evasão escolar, sobretudo a falta de base no processo de aprendizagem dos conteúdos técnicos e até mesmo propedêutico, falta de conhecimento didático do corpo docente, necessidade de trabalhar etc. Assim, conclui-se que a evasão é consequência de fatores culturais, sociais e políticos.

A evasão é, certamente, um dos problemas que aflige toda a Rede Federal de Educação, principalmente na educação básica. A busca de suas causas tem sido objeto de trabalhos e pesquisas de diversas áreas de conhecimento com educação, licenciaturas, psicologia, pedagogia, serviço social, entre outros. As perdas de estudantes que iniciam e não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos (SANTOS, 2011, p.05).

Verifica-se que o fenômeno da evasão traz severas implicações, gerando para o estudante evadido um processo de exclusão social, além de danos econômicos, não só para as instituições de ensino, mas para toda a sociedade.

Alguns autores entendem que a evasão é um problema complexo e multidimensional, havendo-se a necessidade de mais investigações sobre esse fenômeno. Portanto, torna-se fundamental o acompanhamento, identificação, análise e compreensão dos discentes no processo de evasão escolar, para que, dessa forma, possa-se contribuir na implementação de ações que venham reduzir esse fenômeno.

Ferreira (2013, p. 04) apresenta as possíveis causas que induzem à evasão e as atribui a cada participante deste processo:

- **Escola:** não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc.;
- **Aluno:** desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez etc.;
- **Pais/responsáveis:** não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc.;
- **Social:** trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, distância entre residência e escola etc.

Muitos trabalhos fazem referência às causas internas, outros às externas. Procuramos trabalhar as duas, sendo que a primeira tratamos como endógenas, que estão diretamente ligadas ao aluno quando está na instituição de ensino, como: atitude comportamental, motivos institucionais e requisito didático-pedagógico do curso, a segunda como exógenas diretamente ligadas ao aluno antes de entrar na universidade,

como: fatores sóciopolítico-econômicos, vocação pessoal, características individuais e conjecturais (BITTENCOURT; MERCADO, 2014, p. 467)

Existe desinteresse dos jovens e adolescentes pela escola, é importante saber os motivos. Uma possibilidade é que estejamos assistindo a um desinteresse geral da juventude em se educar, que pode resultar da percepção desse grupo de que a escola não representa uma verdadeira oportunidade, seja devido à baixa qualidade dos serviços oferecidos ou à inadequação às necessidades dos estudantes. Se a escola não oferece o que a juventude busca, seria razoável esperar certa perda de interesse por ela (BARROS; MENDONÇA, 2008, p. 155).

A partir dessas ponderações a pesquisa foi desenvolvida, entender pela ótica dos estudantes, o que motiva sua permanência e o que atrapalha. O que influencia ou não e como os profissionais do Serviço Social estão inseridos e qual sua reponsabilidade, suas atribuições, seu papel no processo de formação, de permanência e no sucesso escolar dos discentes.

Azevedo (2006) destaca que as causas e consequências do abandono escolar não estão somente ligadas ao estudante. O autor elenca distintos fatores, incluindo-se a escola onde professores têm contribuído para o agravamento do aumento da evasão.

Araújo e Santos (2012) abordaram três perspectivas na análise da evasão, a do estudante (fatores referentes a características individuais); a da escola (fatores internos ao ambiente acadêmico); e a da Sociedade (fatores externos). Como resultado, identificaram a “escola não atrativa” como fator predominante da evasão em uma escola de ensino profissional técnico.

A questão da escola não-atrativa, que por diversos fatores internos não favorecem um ambiente de acolhimento e principalmente de aprendizagem aos alunos corresponde como fator de exclusão dos alunos. A escola com currículos desatualizados, que não apresenta o perfil do curso e sua importância para o mercado, falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno, a falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, a falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, a falta de formação didático pedagógica dos professores, docentes desmotivados, poucas visitas técnicas, poucas ou nenhuma aula prática, pouca divulgação de vagas de estágio, a falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, a falta de estágios e empregos aos alunos, a falta de adequação de plano de carreira do professor, a falta de estrutura na escola, a falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de apoio e reforço para os alunos com dificuldades (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 14).

Existe uma relação intrínseca entre os fatores internos e os fatores externos, afetando negativamente a formação do estudante e a sua permanência.

Quanto a não atratividade da escola, vivencia-se um sistema educacional desmotivador, regulado ainda por uma política de avaliação quantitativa. Mendes (2013) sustenta que dos variados fatores inerentes à evasão, grande parte está associada a “motivação” do estudante.

Torna-se cada vez mais necessário enxergar os estudantes como sujeitos históricos, sociais e culturais que tecem cotidianamente inúmeras relações interpessoais como veremos na pesquisa a seguir, com o saber, com a instituição em uma cultura própria e que se movimentam ora em experiências de sucesso, ora de insucesso, que apresentam dificuldades, mas também inúmeras capacidades, enfim, é necessário reconhecê-los em um processo educativo de múltiplas dimensões (NERI, 2009, p. 83-84).

De acordo com Lüscher e Dore (2011), tamanha é a dificuldade de identificação dos fatores que causam a evasão, pois analogamente a esse fenômeno ocorrem outros processos atrelados ao desempenho escolar. A evasão pode estar relacionada tanto a fatores inerentes ao estudante e à sua família, quanto à instituição escolar e ao ambiente social em que está inserido.

Dentre os profissionais técnicos que assessoram os docentes, o assistente social tem conhecimento técnico, ético político para contribuir na permanência estudantil, aproximar o estudante do corpo docente, incentivar na pesquisa e na extensão.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2014), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), demonstram que mais de 1,3 milhão de crianças e adolescentes em todo o Brasil deixaram as salas de aula durante o ano letivo de 2013.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud 2014 (ONU, 2014) revela que um a cada quatro estudantes que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2013 (IBGE, 2013) demonstram que os maiores índices de abandono se apresentam no ensino médio. O relatório apresentado pelo Pnud 2014 (ONU, 2014) revela que esse fenômeno aflige também o cenário internacional.

Os números não são animadores, mas existe um corpo de profissionais dispostos a desbravar essa complexidade do cotidiano escolar e contribuir com a permanência estudantil. Ainda que grande parte esteja envolvidos em ações focalizadas, imediatistas e assistencialistas para superação, existem estudos, profissionais colocando sua prática para a academia. Trazer um espaço socio-ocupacional relativamente novo para o Serviço Social, estudar e estabelecer-se com profissional da política de educação.

3.4 Serviço Social nos Institutos Federais e suas atribuições na permanência estudantil

A implantação de mudanças político-educacionais tem sido, desde sempre, o maior desafio, materializado nos conflitos das ações e gestões administrativo-pedagógicas que ganham corpo no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional de nível médio. Acredita-se que o maior desafio é a prática de uma “pedagogia democrática” (ADORNO, 2006, p. 45) vivenciada na comunidade da escola do ensino médio integrado ao técnico, ou seja, o trabalho como princípio educativo.

A relevância deste item é atual perante as dificuldades históricas e contextuais, frente à perspectiva de mudanças no ensino médio integrado como foco na educação pública federal.

Adolescência e juventude são períodos de tensões. Ciclos de desenvolvimento humano entre a infância e idade adulta, caracterizam-se por alguns fatores determinantes, quais sejam: alterações de humor e de comportamentos, conflitos, dúvidas, incertezas, medos, inseguranças, irreverências, autocríticas, além de mudanças bio-psico-sociais (ABRAMO, 2005).

Neri (2009), em sua pesquisa “Motivos da Evasão Escolar”, concluiu que 40% dos jovens de 15 a 17 anos deixam de estudar pelo simples fato de acreditarem que a escola é desinteressante.

A política que norteia os Institutos, no âmbito da educação profissional e tecnológica de nível médio, tem como um de seus princípios o desenvolvimento humano na sua totalidade, considerando os aspectos biológico, cultural e social, solicitando o estudo e compreensão das questões sociais. Por conta das responsabilidades no âmbito social, ampliou-se a atuação da instituição. Dessa forma, foi necessária a inserção de profissionais do Serviço Social nos IFs e, particularmente, no atendimento aos estudantes do Ensino Médio Integrado.

O Serviço Social nos IFs foi implantado no início da década de 90 com a incumbência de executar ações assistenciais destinadas à parcela de estudantes “desfavorecidos da fortuna”, conforme consta do documento que define as atribuições do cargo de assistente social, de forma a garantir a permanência desta população na escola.

É importante enfatizar que os institutos passaram por um longo período sem concurso público; que coincidiu com o momento em que o Brasil passou por transformações políticas e educacionais desencadeadas pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. As mudanças começaram no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por volta de 2002, com incentivos aos profissionais da Rede Federal, alteração da carreira, aumento de salário e, principalmente, a abertura de concursos e a expansão da Rede Federal. Essa abertura para contratação de novos servidores fez com que os gestores refletissem sobre a demanda profissional necessária em seus *campi*; alguns, imediatamente

solicitaram assistentes sociais, entretanto, até o presente momento, alguns *campi* não possuem este profissional, e nem indicativo que vai ter, por questões de priorização de determinados profissionais.

Neste item buscamos analisar a relação entre as atribuições do assistente social e a permanência estudantil nos Institutos Federais. Conforme Baptista e Battini (2009, p. 13), “A prática social é uma categoria teórica que possibilita o conhecimento e a explicitação do processo pelo qual se constitui e se expressa o ser social, e da dinâmica da construção histórica do mundo humano social”. Para Rodrigues (1995):

O Serviço Social é uma profissão que tem por atraente empreender uma prática – social, educativa, política – de enfrentamento da “questão social”, principalmente no que tange às interfaces pobreza/riqueza e às recorrências do progressivo empobrecimento da população. A atuação do Serviço Social não se limita à esfera macro-social (conjuntural, estrutural), mas é na esteira das relações também micro-social que concretiza ou cumpre sua vocação profissional. É uma profissão vigorosa, combatente que, no plano “macro”, constantemente se confronta com o binômio “solidariedade e barbárie social” e que se confronta também, no cotidiano, com as necessidade e carências fundamentais do homem, não só na esfera do econômico e técnico, como também na do afetivo (RODRIGUES, 1995, p. 154).

Ou seja, se faz necessário apreender a prática profissional como o agir profissional, considerando suas atividades objetivas (laborativas) e subjetivas (existenciais) nas políticas de permanência dos Institutos Federais.

Para Baptista (2009), há uma diversidade de práticas sociais, diferenciadas pelo que cada uma delas transforma-produz, cria, elabora no contexto das relações sociais dadas.

Neste contexto, compreendemos a prática profissional do assistente social conferida ou não a sua função pedagógica e educativa através dos vínculos estabelecidos com os estudantes dos cursos de nível médio profissional e integrado, por meio dos efeitos do trabalho profissional, da maneira de pensar e de agir dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

É importante considerar que a prática profissional do assistente social dos Institutos Federais atende, algumas vezes, às determinações do capital, da lógica do mercado, pois muitos trabalhos são demandados para garantir a fixação de “[...] valores e normas de comportamento” (CARDOSO; MACIEL, 2000, p. 143) aos estudantes “[...] para o enquadramento nos padrões de sociabilidade às exigências do processo de acumulação capitalista” (CARDOSO; MACIEL, 2000, p. 143). Em outras palavras, é uma resposta ao capital, pois seu objetivo, além da formação do ensino médio, está na capacitação profissional, em ter acesso ao mundo do trabalho. O assistente social tem o compromisso de romper com essa lógica capitalista, mas efetivamente, vivendo dentro do sistema isso parece impossível. Afinal, uma profissão isolada não poderia ter essa proposta!

Dessa forma, é importante perceber este espaço como um campo de materialização dos conflitos sociais, utilizado para reprodução da vida social e instrumentalização necessária à manutenção da desigualdade gerada por essa lógica capitalista.

Assim, o assistente social inserido nesse espaço conflituoso precisa ter clareza na opção do seu “projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2012, p. 24). Trata-se do reconhecimento da educação como terreno de formação dos sujeitos e do posicionamento em favor da garantia dos direitos, da socialização das informações com aqueles que compartilham do espaço da educacional e do fortalecimento do espaço da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e de ampliação da cidadania.

Os institutos federais constituem-se em importante espaço sócio ocupacional para o Serviço Social, quando se constata a ampliação do quantitativo de vagas, em franca expansão. A questão está em que a Rede também deverá ampliar-se em termos de oferta de serviços de qualidade à população, para oferecer educação integrada do ensino médio, à pós-graduação, com ênfase para o ensino técnico integrado ao ensino médio.

A prática profissional do assistente social incide sobre as expressões da questão social⁹ que se apresentam para o conjunto de estudantes do ensino médio integrado de uma forma particular. Ao priorizar seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, o profissional deveria contribuir para que as demandas trazidas pelos estudantes fossem compreendidas em sua dimensão universal, em razão do equívoco da culpabilização e responsabilização do estudante pelos seus problemas, principalmente, aqueles que impactam na sua permanência na sala de aula.

As demandas encaminhadas ao Serviço Social incorporam direitos, valores e princípios que fazem parte do cotidiano dos estudantes que se preparam para ingressar no mundo do trabalho, ou seja, uma expressão do capital em relação com o trabalho, o que expõe uma contradição; e é essa natureza contraditória das demandas expressas que possibilita a renovação da prática profissional, já que este profissional também faz parte da dinâmica do processo social, e representa a instituição.

Para entender a prática profissional do assistente social, se faz necessário situá-lo nos *campi* de atuação e verificar suas atribuições segundo a instituição. Em toda a Rede Federal observamos diversas possibilidades de inserção do assistente social desde sua integração no serviço sociopedagógico, uma área relativamente nova da instituição, organizada e ocupada na rede nos último dez anos. Anterior a esta data existiam poucos profissionais em outras áreas, como a Caixa Escolar, a Orientação Pedagógica, a Extensão, entre outras.

9 Questão social: significa desde logo saber quem estabelece a coesão e em que condições ela se dá em uma determinada sociedade. Ela se funda nos conteúdos e formas assimétricos assumidos pelas relações sociais, em suas múltiplas dimensões econômicas, políticas, culturais, religiosas, com acento na concentração de poder e de riqueza de classes e setores sociais dominantes e na pobreza generalizada de outras classes e setores sociais que constituem as maiorias populacionais, cujos impactos alcançam todas as dimensões da vida social, do cotidiano às determinações estruturais (CASTEL, 1998, p. 43).

Os assistentes sociais são contratados por meio de concurso público, sob o regime jurídico estatutário e, para tal, a instituição precisa publicar o edital com a quantidade de vagas e atribuições. As funções exigidas nos editais de concurso para assistentes sociais, se apresentam em torno das seguintes funções:

- Prestar serviços sociais orientando indivíduos, famílias, comunidade e instituições sobre direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais e programas de educação;
- Planejar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos sociais em diferentes áreas de atuação profissional (seguridade, educação, trabalho, jurídica, habitação e outras);
- Desempenhar tarefas administrativas e articular recursos financeiros disponíveis;
- Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Podemos observar que as atribuições são publicadas de forma genérica; os profissionais, quando entram nos institutos, não sabem o que vão fazer, que público vão atender, entre outros questionamentos. Nos últimos anos as atribuições do assistente social têm se concentrado principalmente em relação à Assistência Estudantil, a partir da implementação do Pnaes. Se, como afirma Yazbek (2009):

[...] o significado social da profissão só pode ser desvendado em sua inserção na sociedade, ou seja, a análise da profissão, de suas demandas, tarefas e atribuições em si mesmas não permite desvendar a lógica no interior da qual essas demandas, tarefas e atribuições ganham sentido. Assim sendo, é preciso ultrapassar a análise do Serviço Social em si mesmo para situá-lo no contexto de relações mais amplas que constituem a sociedade capitalista, particularmente, no âmbito das respostas que esta sociedade e o Estado constroem, frente à questão social e às suas manifestações, em múltiplas dimensões [...] (YASBEK, 2009, p. 126).

Ou seja, as atribuições do assistente social nos Institutos Federais acabam se revelando no cotidiano, no agir profissional, atribuindo-lhe características particularizadas pelos estudantes, pelo território e espaços que ocupam. Essas atribuições são construídas e consolidadas no interior de cada *campus* e em articulação com os demais técnicos administrativos, e com elaboração de possibilidades de trocas de experiência e fortalecimento deste espaço sócio-ocupacional. A identidade profissional vem se consolidando no fazer profissional da instituição bem como a sistematização das suas atribuições, existe também um aumento de volume de trabalho dada a ampliação de vagas dos Institutos Federais, principalmente do ensino médio integrado.

Segundo os últimos levantamentos realizados em estudos de teses e dissertações da área, os assistentes sociais atuam em diversas frentes nos *campi*, devido ao

significativo número de estudantes, o que rebate em sentimentos de frustração do profissional por não conseguir realizar o trabalho como gostaria e deveria, e muitas vezes são absorvidos pela rotina e pela burocracia. Apesar do conflito, é necessário, entretanto, também reconhecer que esta situação é “constitutiva do cotidiano profissional” (RODRIGUES, 2003, p. 19) desde que seja trabalhada e superada.

Outro ponto importante a ser observado relativo às atribuições do assistente social, sem dúvida, é a expectativa em torno dos resultados, dos números apresentados por este profissional, se limitando muitas vezes a uma prática executiva, com resultados imediatistas, com trabalhos muito mais produtivistas do que qualitativos, o que na verdade acaba reforçando a subalternização do posicionamento do Serviço Social, transformando-o em muitas realidades como área de apoio, de assistência aos demais profissionais. Essa visão vai ao encontro com o que vemos em Iamamoto (2007):

[...] profissional qualificado, que reforce e amplie a sua competência crítica; **não só executivo**, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade. Alimentado por uma atitude investigativa, o exercício profissional cotidiano tem ampliadas as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho nesse momento de profundas alterações na vida em sociedade (IAMAMOTO, 2007, p. 49, grifo nosso).

Como possibilidade de reconstrução das mediações e contradições encontradas por este estudo, e como perspectiva institucional, se faz mister conhecer e respeitar a autonomia e as prerrogativas profissionais. Mas, para tanto, o Serviço Social deve se posicionar como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a elaboração de propostas com possibilidades reais e objetivas para atingir a materialização das suas ações, a mensuração dos resultados, postular-se como profissional da área da educação profissional de nível médio tanto quanto os outros profissionais que constituem este cenário (pedagogos, professores), no exercício de sua práxis. Conforme aponta Yazbek (2009):

[...] Como decorrência dessa compreensão da profissão é possível afirmar o caráter essencialmente político da prática profissional uma vez que ela se explica no âmbito das próprias relações de poder na sociedade. Caráter que, como vimos, não decorre exclusivamente das intenções do profissional, uma vez que sua intervenção sofre condicionamentos objetivos dos contextos onde atua. No entanto, isso não significa que o assistente social se coloca passivamente diante das situações sociais e políticas que configuram o cotidiano de sua prática. E, é porque participa da reprodução da própria vida social, que o Serviço Social pode definir estratégias profissionais e políticas no sentido de reforçar os interesses da população com a qual trabalha. Nesse sentido, a possibilidade da profissão coloca-se na perspectiva dos interesses de seus usuários, depende da construção de um projeto profissional coletivo que oriente as ações dos profissionais em seus diversos campos de trabalho (YAZBEK, 2009, p. 4).

Para a construção de um projeto profissional coletivo, Arroyo (2001) propõe um “mergulho na trama social e cultural”, quando se refere à pedagogia do oprimido¹⁰, dos excluídos e dos tempos de barbárie, a qual, a seu ver, deve exigir escuta e diálogo. Para realizar esse mergulho, sugere que se apreenda “o conjunto de processos que os excluídos e oprimidos reinventam para continuar humanos, manter seus valores e seus saberes, sua cultura e memória coletiva, sua identidade e dignidade” (ARROYO, 2001, p. 174).

Como reflexão pedagógica referente aos vínculos existentes entre trabalho, exclusão e educação, Arroyo (2001) destaca que, quando a educação se situa no plano da dignidade humana e dos valores éticos, ela está no seu lugar. O autor também afirma que possivelmente muitos jovens, crianças e adultos que frequentam as escolas, procuram recuperar a humanidade que lhes foi roubada. Trata-se de se encontrar na escola um espaço onde sejam tratados como humanos e, sem dúvida, cabe ao assistente social fazer parte dessa história, pois sua contribuição vai além do processo ensino aprendizagem, demarca seu trabalho no processo cultural de formação de cidadãos.

O Serviço Social nos Institutos Federais, sem dúvida, vivencia novos desafios no sentido de desmistificar, perante os demais profissionais da educação, o seu potencial teórico metodológico e ético político, pois o assistente social vai além do técnico-operativo. Talvez o assistente social seja um dos poucos profissionais que tem oportunidade e competência para entrar na esfera privada das pessoas e apreender como os sujeitos se constroem. Esta compreensão pode contribuir muito nas diversas instâncias do processo educativo.

10 Pedagogia do oprimido: “o homem tem de transformar-se num sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que, pela violência, opressão, exploração e injustiça tenta perpetuar-se.” “(...) Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz (FREIRE, 1987).

PARTE 2 - PESQUISA DE CAMPO

4 APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS E TERRITÓRIOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo desenvolvida no âmbito desta tese teve por objetivo a abordagem qualitativa, buscando a compreensão da permanência estudantil, a partir da realidade vivenciada pelos estudantes em seus territórios, articulando os conhecimentos que qualificam as políticas da Rede Federal no cotidiano institucional e no cotidiano do estudante em suas particularidades.

Esta pesquisa, ao tomar como ponto de partida as percepções dos estudantes sobre suas vivências nos IFs e em seus territórios de residência, descobrimos que seria necessário construir uma estratégia metodológica que fosse capaz de capturar e expressar estas vivências, criando uma mediação concreta de diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Nesta busca, o uso da cartografia desenhada pelos próprios sujeitos se colocou como uma estratégia viável, tendo como inspiração e fundamento metodológico a cartografia da ação social proposta por Ribeiro (2006).

Foi assim que nesta pesquisa adotou-se como estratégia metodológica a aplicação da Cartografia da Ação Social que, ao se fundamentar nas práticas dos sujeitos a partir dos seus territórios de vivência, prioriza a relação na ótica do sujeito sobre a sua realidade e visão de mundo.

A metodologia da Cartografia da Ação Social é compreendida como um instrumento analítico dos movimentos da sociedade e do território, desenvolvido pela professora Ana Clara Torres Ribeiro e seu grupo de pesquisa, o Laboratório da Conjuntura Social, Tecnologia e Território (Lastro¹¹). Dessa forma, a Cartografia da Ação Social concebida por Ana Clara Torres Ribeiro inscreve-se a uma proposta teórica e metodologia de referência dialógica e dialética, que parte do princípio das trocas de olhares entre as produções científica e do princípio da produção social e dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos em seus cotidianos praticados.

Um dos pressupostos que pautam a proposição de Ribeiro (2009) está justamente na introdução da perspectiva territorial e espacial na análise social, no bojo das mudanças teóricas e metodológicas ocorridas nas ciências sociais, impulsionadas pela crítica aos modelos de desenvolvimento econômico impostos à sociedade latino-americana. Segundo a autora,

11 “O Laboratório da Conjuntura Social: tecnologia e território, criado em julho de 1996, no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem por principal finalidade a valorização da ação social e dos estudos de conjuntura na pesquisa urbana, no momento em que a reestruturação econômica, apoiada nos fluxos informacionais e em novas orientações administrativas, altera oportunidades sociais, funções metropolitanas e o teor sócio-cultural da vida coletiva” (LASTRO, 2015).

Esta inclusão evidencia-se na exigência de tratamento dos contextos nos quais são vividas as transformações no capitalismo. Esta exigência, que conduz ao reconhecimento da complexidade, transforma a leitura das relações espaço-sociedade, por valorizar a singularidade na análise de experiências sociais concretas (RIBEIRO, 2009, p. 148).

Ainda segundo a autora, as mudanças ocorridas na dinâmica societária das cidades e seus territórios e vivenciadas pelos atores sociais e políticos é que impulsionam a necessidade de novas perspectivas metodológicas na pesquisa social.

[...] deseja-se salientar que as mudanças escalares e de sentido na ação social impõem o trabalho com técnicas de pesquisa que consigam acompanhar: a apropriação, do espaço urbano, por velhos e novos atores sociais e políticos; as mudanças de sentido da ação social, pela absorção de valores culturais de diferentes origens; os acúmulos políticos permitidos pelo território praticado; a velocidade com que acontecem a adesão e a perda de credibilidade de lideranças e projetos políticos; os vínculos entre ação espontânea e ação organizada; a crescente centralidade dos movimentos culturais; as mudanças institucionais demandadas por atores sociais e políticos (RIBEIRO, 2009, p. 151).

Dessa forma, também avaliamos que a Cartografia da Ação Social apresentava uma perspectiva potente para apreender as vivências dos estudantes de ensino médio dos IFs a partir do cotidiano no *campus* articulado à realidade de seu cotidiano de vida, considerando as particularidades e, ao mesmo tempo, as diversidades socioterritoriais e culturais do país.

A partir dessa opção metodológica é que foi desenvolvido todo o percurso da pesquisa de campo, com representatividade de sujeitos das cinco regiões do país, na perspectiva de apreensão das especificidades e dos significados relacionados ao tema pesquisado: a permanência estudantil nos Institutos Federais, no âmbito do ensino médio.

4.1 Sujeitos da pesquisa

A princípio, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir dos seguintes critérios:

- Estudantes de até dois institutos por região que estivessem matriculados em cursos de nível médio, através de uma atividade proposta para turmas de 20 a 30 alunos que se disponibilizassem a participar;
- Um a dois *campi* do Instituto Federal de cada região com o número maior e/ou número menor de matriculados nos cursos de nível médio, totalizando até oito *campi* ao final da pesquisa;

- Uma turma de 15 a 20 estudantes de cursos de nível médio de cada *campus* para a atividade em grupo, e elaboração da Cartografia da Ação Social do *campus*.

A determinação dos SUJEITOS pesquisados (não existe recorte de idade) esteve atrelada à matrícula no curso de nível médio (integrado, concomitante, subsequente e Proeja), a fim de observar as relações dos territórios em que os institutos estão inseridos, a diversidade, a particularidade do trabalho dos institutos nas políticas de permanência, bem como sua relevância na vida dos estudantes e no cotidiano escolar e da comunidade.

Figura 6 Sujeito da pesquisa



Fonte: própria autora, 2019.

A Cartografia da Ação Social foi realizada com estudantes que estão inseridos nas ações de permanência, independente dos recursos do Pnaes.

4.2 Sujeitos e Territórios

Para identificar os critérios estabelecidos pela banca de qualificação realizada em novembro de 2017, foram analisados os dados apresentados no Relatório Anual de Análises dos Indicadores de Gestão dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (exercício 2016), o último publicado até a data da elaboração deste trabalho.

Quadro 1 *Campi* para realização da Cartografia da Ação Social

Regiões	Institutos	Maior matriculados	Menor matriculados	Identificação do <i>campus</i> para a pesquisa
Norte	IF Amazonas	<i>Campus</i> Centro	-----	<i>Campus</i> N
Nordeste	IF Ceará	<i>Campus</i> Fortaleza	<i>Campus</i> Caucaia	<i>Campus</i> NO1, <i>Campus</i> NO2
Sul	IF Paraná	<i>Campus</i> Curitiba	<i>Campus</i> Colombo	<i>Campus</i> S1, S2
Sudeste	IFSP	<i>Campus</i> São Paulo	<i>Campus</i> Registro	<i>Campus</i> SU1, SU2
Centro-Oeste	IF Brasília	-----	<i>Campus</i> Estrutural	<i>Campus</i> C

Fonte: própria autora, com dados do MEC (2017).

Contemplando as cinco regiões brasileiras, denominaremos os *campi* pesquisados em “*Campus* N” – referente ao *campus* da Região Norte (IF Amazonas – *Campus* Centro), “*Campus* NO1, NO2” – referentes aos *campi* da Região Nordeste (IF Ceará – *Campus* Fortaleza e *Campus* Caucaia respectivamente), “*Campus* S1, S2” referentes aos *campi* da Região Sul (IF Paraná – *Campus* Curitiba e *Campus* Colombo, respectivamente), “*Campus* SU1 e SU2” referentes aos *campi* da Região Sudeste (IF São Paulo – *Campus* São Paulo e *Campus* Registro, respectivamente) e “*Campus* C” referente ao *campus* da Região Centro Oeste (IF Brasília – *Campus* Estrutural).

Tabela 5 Identificação de Institutos Federais e *campus* da pesquisa por região

Regiões	Total de cartografias	Matrículas totais 2018*	Concluintes*	Taxa de evasão*
Norte: 70 <i>campi</i>	63	20.836	10.433	14,3%
Nordeste: 203 <i>campi</i>	36	52.855	25.901	16,7%
Sul: 105 <i>campi</i>	43	30.620	14.710	15,7
Sudeste: 163 <i>campi</i>	89	41.411	25.185	15,3%
Centro-Oeste: 65 <i>campi</i>	23	16.721	7.802	24,9%

Fonte: valores retirados plataforma Nilo Peçanha em 08 abr. 2019.

A Tabela 5 apresenta, de forma geral, como estão representados os IFs por região do país em relação às suas dimensões em termos de totalidade de *campi*, matrículas, estudantes concluintes e taxa de evasão. Quanto a este último quesito, chama a atenção

o fato de que apesar da região Centro Oeste apresentar o menor número de *campi*, tem uma taxa de evasão de quase 25%, fugindo à média das demais regiões. Nesta região também foi realizada o menor número de cartografias, enquanto as maiores quantidades foram possíveis nas regiões Sudeste (89) e Norte (63).

A seguir, serão identificados cada um dos *campi* pesquisados, de acordo com a região.

4.2.1. Região Norte

Figura 7 Região Norte



Região Norte	
Estado	Campus
AP	6
AC	7
AM	16
RO	10
RR	8
TO	12
PA	23
Total	82

Pesquisa Região Norte		
Instituto	Campus 1	Campus 2
IF Amazonas	Manaus	

Fonte: própria autora, com dados do MEC (2019).

Formada por sete estados, a região é banhada pelos grandes rios das bacias Amazônica e do Tocantins. Em todo o Norte, predomina o clima equatorial. A floresta Amazônica, a vegetação mais abundante, é a maior área de biodiversidade do planeta. Esse patrimônio, contudo, está ameaçado pelo desmatamento. A maior concentração de índios está nesta região e, segundo o IBGE, o Norte abriga 342 mil índios de diversas etnias (38% do total). Amazonas, Pará e Roraima são os estados com as maiores populações indígenas. No decorrer das décadas, os estados do Norte também receberam grandes levas de imigrantes de outras regiões, sobretudo do Nordeste.

O *Campus* N foi pesquisado em abril de 2019 e é o mais antigo do estado, o *campus* inaugural com mais de 110 anos de existência. Teve seu endereço alterado ao longo desses anos e é considerado uma unidade grande, com mais de 4 mil estudantes desde o Proeja até a pós-graduação.

O *campus* está localizado na região central da cidade de Manaus (AM) e atende estudantes oriundos de todo o município de Manaus, embora o município tenha ainda mais dois *campi* localizados em regiões periféricas, com estrutura de médio e grande porte. No total são 23 cursos de ensino médio integrado e Proeja e 22 cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Figura 8 Entrada IFAM Manaus



Fonte: própria autora (2019).

Os cursos de ensino médio integrado têm duração de 3 anos no período integral e os concomitantes e subsequentes têm 18 meses (meio período). Segundo dados da plataforma Nilo Peçanha, 71,7% dos estudantes não fizeram auto declaração da cor no questionário de ingresso na instituição, ou seja, apenas 28,3% declararam sua cor, e no quesito renda apenas 4,67% declararam a renda.

Entre os cursos de nível médio, as taxas de evasão estão em 43% e de conclusão está em torno de 53%, uma das mais altas dos *campi* do estado. Os 4,7% restantes são os estudantes retidos no ciclo. São 1300 alunos do sexo masculino e 1050 do sexo feminino. A faixa etária com maior número do sexo feminino está entre 15 e 19 anos e a faixa etária com apenas estudantes do sexo masculino está na faixa etária dos 55 a 59 anos.

4.2.2. Região Nordeste

Figura 9 Região Nordeste



Região Nordeste	
Estado	Campus
AL	19
BA	39
CE	32
MA	31
PB	25
PE	26
PI	27
RN	27
SE	10
Total	236

Pesquisa Região Nordeste		
Instituto	Campus 1	Campus 2
IF Ceará	Fortaleza	Caucaia

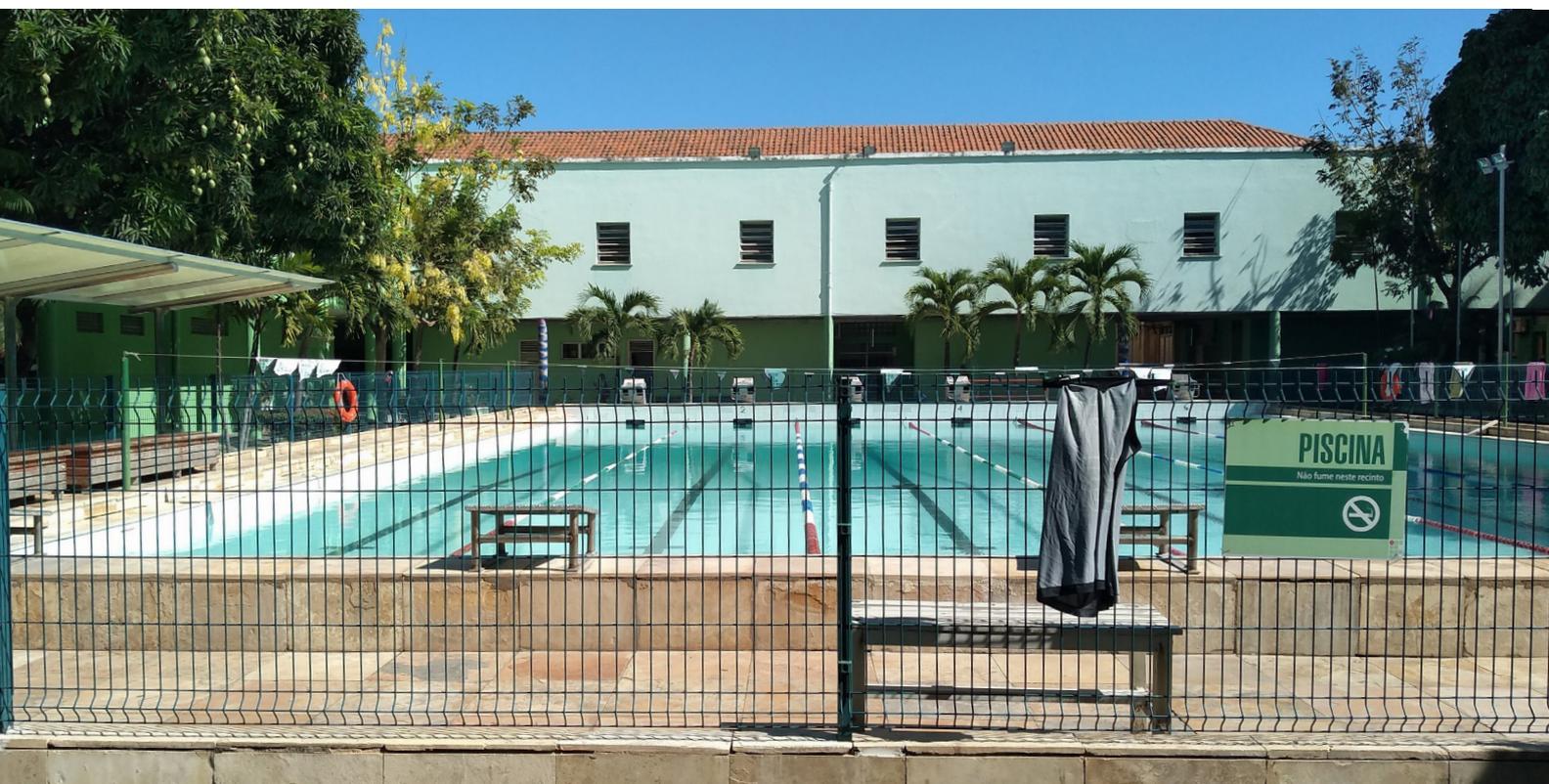
Fonte: própria autora, com dados do MEC (2019).

Formada por nove estados, a maior parte da região é constituída por extensos planaltos, antigos e aplainados pela erosão. Os climas predominantes são o tropical e o semiárido, com grande parte do território coberta pela caatinga. O Nordeste reúne os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, com altas taxas de mortalidade infantil (33,2 mortos para cada mil nascidos vivos).

A Região Nordeste nos *Campi* NO1 e NO2 foi pesquisada em novembro de 2018, sendo o NO1 localizado em Fortaleza e o NO2 em um município vizinho na grande Fortaleza, Caucaia. A região Nordeste possui o maior número de instituições, e número de matriculados nos cursos de nível médio do país.

A instituição pesquisada no estado do Ceará ofertou 6.676 vagas nos cursos de nível médio em 2018, sendo que 976 foram para os *Campi* NO1, NO2 distribuídos em 41 cursos, no total de 3.500 matriculados em 2018 sendo que mais de 3.100 estão no *Campus* NO1, em 31 cursos. Cabe ressaltar que a quantidade de inscritos nesses dois *campi* chegou a quase 10 mil estudantes, elevando a concorrência para 10/1, equivalente ao ingresso de cursos de nível superior. Os números se repetem em termos de declaração de cor e renda ao do *Campus* N1 da região Norte.

Figura 10 Piscina IFCE Fortaleza



Fonte: própria autora (2018).

Figura 11 Entrada IFCE Caucaia

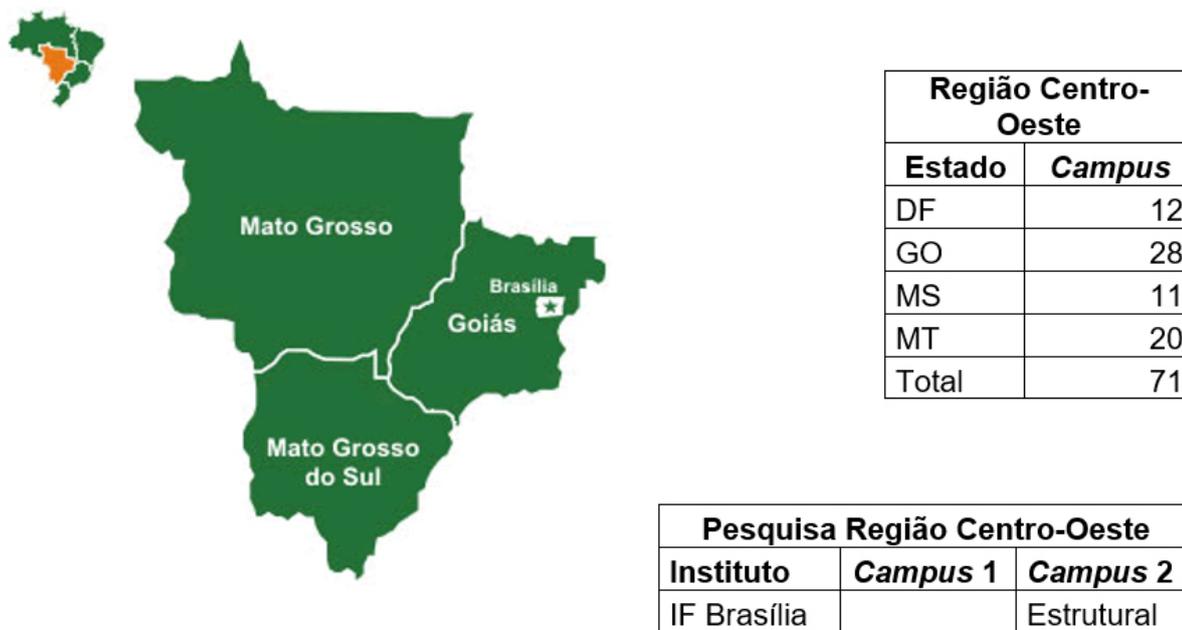


Fonte: própria autora (2019).

O *Campus* NO1 também é centenário e passou por diversas nomenclaturas e organização até a lei de 2008. Possui cerca de 7.600 estudantes, com 14 cursos de nível médio de um total de 39 cursos de todos os níveis. O *Campus* NO2 começou a funcionar em agosto de 2011, e fez parte do plano de expansão do governo federal. Os primeiros cursos de nível médio tiveram seu início no primeiro semestre de 2012, ou seja, apenas 3 anos de turmas concluintes. Em 2018, de 387 estudantes, 112 ficaram retidos, 94 evadiram e 140 estudantes concluíram os cursos de nível médio. Predominantemente os estudantes são do sexo masculino – 2013 estudantes – e 1114 do sexo feminino nos *Campi* NO1 e NO2, em nenhuma faixa etária tem mais estudantes do sexo feminino, e nas faixas a partir dos 30 anos até 60 anos temos a predominância dos estudantes masculinos, quase que zerando a presença feminina.

4.2.3. Região Centro-Oeste

Figura 12 Região Centro-Oeste



Fonte: própria autora, com dados do MEC (2019).

Formada pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal, a região localiza-se no extenso Planalto Central. Seu relevo se caracteriza por terrenos antigos e aplainados pela erosão, que originaram chapadões. O território também abriga a planície do Pantanal Mato-grossense, cortada pelo Rio Paraguai e sujeita a cheias durante parte do ano. O clima é tropical semiúmido e úmido, com chuvas de verão.

Na região Centro-Oeste, a instituição de Brasília representa a região Centro-Oeste, nesta pesquisa com a participação do **Campus C**, uma unidade de médio porte com capacidade para atender 1200 estudantes em todos os níveis de curso. Teve início em 2012 em espaço provisório e foi inaugurado em 2016; o primeiro curso de ensino médio integrado ocorreu em 2017 e ainda não teve nenhuma turma concluída. O **Campus C** atende estudantes de três municípios próximos.

Figura 13 Horta IFB Estrutural

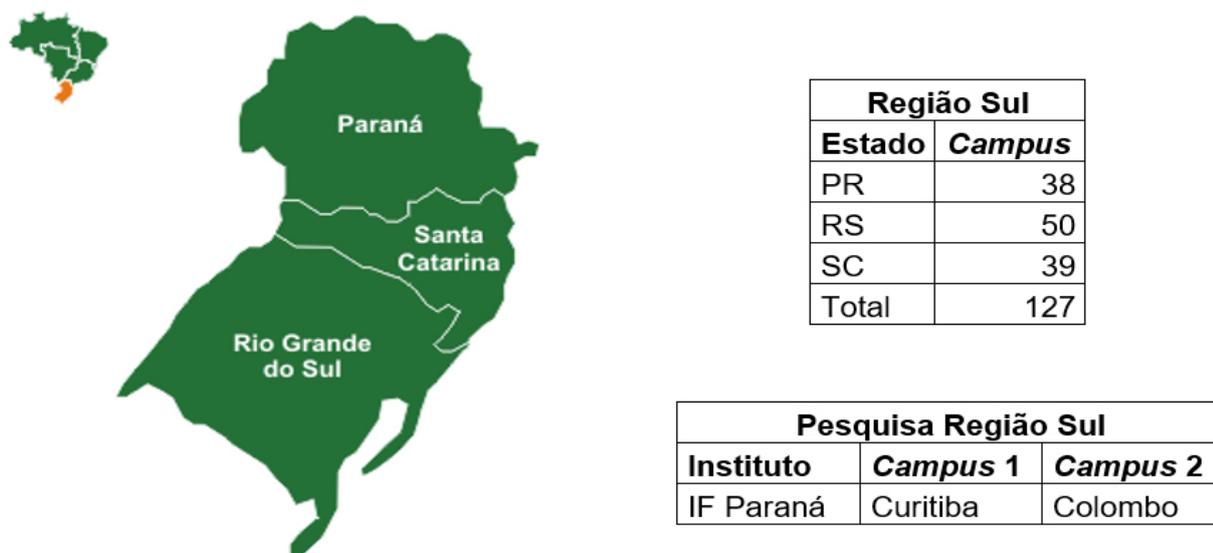


Fonte: própria autora (2018).

Os dados foram colhidos em abril de 2019 com a colaboração de uma estudante concluinte do curso de Licenciatura em Letras de outro *campus* da instituição. O *Campus* C teve 1345 inscritos para 343 vagas em 2018 nos cursos de nível médio. Dentre estes, 68 foram retidos e 166 evadidos, sendo 141 por motivo de abandono. Os dados sobre cor e renda se repetem em relação às outras regiões, número extremamente elevado de estudantes que não declararam renda e cor, passando dos 90%. O sexo masculino é predominante também no *Campus* C, 439 do sexo masculino e 67 do sexo feminino com maior número nas faixas etárias de 15 a 24 anos.

4.2.4. Região Sul

Figura 14 Região Sul



Fonte: própria autora, com dados do MEC (2019).

Formada por três estados, a região vive sob influência do clima subtropical, responsável pelas temperaturas baixas registradas no inverno. O Sul apresenta os melhores indicadores de mortalidade infantil, educação e saúde do país e possui a segunda maior renda *per capita*, inferior apenas à do Sudeste.

Conforme pesquisa apresentada, os *Campi* S1, S2 estão localizados no estado do Paraná, representando a região Sul do país, sendo que os dados dessa região foram colhidos em outubro de 2018.

O *Campus* S1 está localizado no centro de Curitiba, em um prédio histórico e tombado por patrimônio histórico. O *campus* possui um centro de memória próprio com o objetivo de recuperar a história do *campus*, pois sua criação se deu de forma diversa do que nos outros estados: o IFPR foi criado a partir das escolas técnicas vinculadas à Universidade Federal do Paraná.

Figura 15 IFPR Curitiba



Fonte: própria autora (2018).

O *Campus* S2 iniciou suas atividades em 2013 em espaço emprestado e teve sede própria em 2015, ano também do seu primeiro curso de ensino médio integrado. O *Campus* S2 tem 272 matrículas em 2018 com 18 retidos e 29 evadidos. O *Campus* S1 teve 99% de não declaração de cor e renda e a informação do *Campus* S2 não está inserida na plataforma Nilo Peçanha.

Figura 16 Cursos IFPR Colombo

Fonte: própria autora (2018).

O *Campus* S1 conta com 2098 matrículas em 2018 nos cursos de nível médio, 946 retidos e 16 evadidos. Apresenta 1431 estudantes do sexo feminino e 1397 do sexo masculino, entretanto, na faixa etária a partir dos 40 até os 60 anos existe uma inversão em que se tem maioria do sexo masculino.

4.2.5. Região Sudeste

Figura 17 Região Sudeste

Região Sudeste	
Estado	Campus
ES	23
MG	81
RJ	52
SP	39
Total	195

Pesquisa Região Sudeste		
Instituto	Campus 1	Campus 2
IF São Paulo	São Paulo	Registro

Fonte: própria autora, com dados do MEC (2019).

Formada por quatro estados, a região situa-se na parte mais elevada do planalto Atlântico, onde estão as serras da Mantiqueira, do Mar e do Espinhaço. Os climas predominantes são o tropical úmido, tropical semiúmido e tropical de altitude. A mata tropical nativa que cobria o litoral e boa parte do interior foi devastada durante o processo de povoamento.

A região é a que concentra a maior população do país, com cerca de 81,5 milhões de habitantes, mais de 40% do total brasileiro. É também a que tem a maior densidade demográfica e o mais alto índice de urbanização: 93%. Abriga as duas mais importantes metrópoles brasileiras – São Paulo e Rio de Janeiro. Com Belo Horizonte, as três formam as maiores regiões metropolitanas do país, reunindo 20% da população. Se, por um lado, o Sudeste responde pela maior parcela da riqueza do Brasil, por outro é a região que mais sofre com o desemprego e a escalada da violência. Ainda assim, seus indicadores sociais estão entre os melhores do país.

Os *Campi* SU1 e SU2 estão localizados no estado de São Paulo e representam a região Sudeste nesta pesquisa.

Figura 18 IFSP de cima (*Campus* São Paulo)



O *Campus* SU1 é centenário, já teve alguns endereços e está na maior cidade do país em termos populacionais. São Paulo é considerada umas das maiores metrópoles do mundo com quase 20 milhões de habitantes (IBGE, 2010), e o único *campus* pesquisado que está localizado em um centro de uma metrópole. O *Campus* SU2, embora esteja a apenas 200 km da capital de São Paulo, apresenta uma realidade e dimensões bem diferentes da capital. A cidade de Registro está localizada no Vale do Ribeira, uma das regiões mais pobres do país, com grande extensão rural. O *Campus* SU2 atende estudantes de 11 municípios da região.

Em 2018, o *Campus* SU1 contava com 1809 estudantes de cursos de nível médio e, dentre estes, 186 foram considerados retidos e 300 evadidos. Os estudantes são majoritariamente do sexo masculino (1168), com 641 alunos do sexo feminino. Quanto à faixa etária de 15 a 19 anos, apresenta número mais equilibrado, sendo 688 do sexo masculino e 486 do sexo feminino. Nas faixas etárias acima de 19 anos até os 60 anos, a predominância volta a incidir sobre os estudantes do sexo masculino.

No *Campus* SU2, do total de 701 estudantes de cursos de nível médio, 41 foram considerados retidos e 60 evadidos.

Figura 19 IFSP, *Campus* Registro



Este *campus* apresenta números mais equilibrados e distintos da maioria: 368 estudantes do sexo masculino e 333 do sexo feminino; na faixa etária de 15 a 19 anos a maioria é feminina e nas demais faixas etárias a maioria é masculina. E quanto mais a idade é avançada também ocorre o predomínio do sexo masculino.

4.3 Caracterização da instituição pesquisada

É importante ressaltar que embora alguns estados possuam números elevados de *campus*, estes possuem também mais de um instituto por estado, como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 Estados com mais de um Instituto Federal

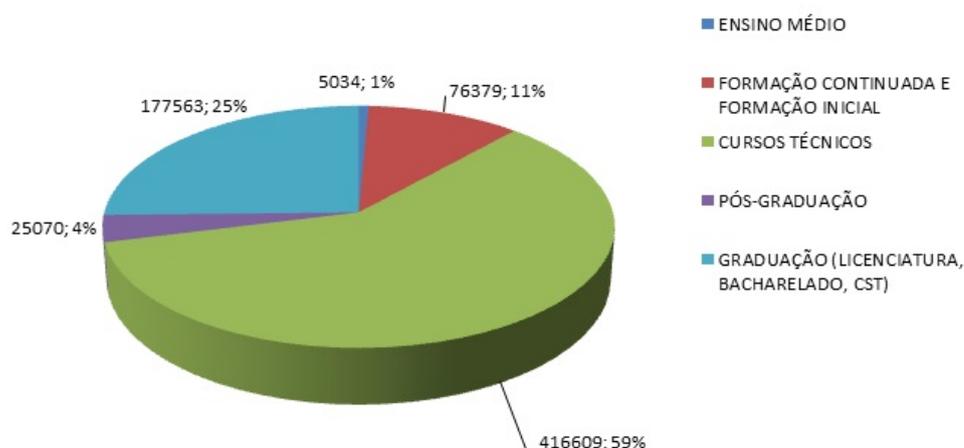
Estados	Institutos no mesmo Estado
Goiás	Instituto Federal de Goiás
	Instituto Federal Goiano
Bahia	Instituto Federal da Bahia
	Instituto Federal Baiano
Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco
	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais
	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
	Instituto Federal do Sudeste de Minas
	Instituto Federal do Sul de Minas
Rio de Janeiro	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
	Instituto Federal do Rio de Janeiro
	Instituto Federal Fluminense
Rio Grande do Sul	Colégio Pedro II
	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
	Instituto Federal Farroupilha
Santa Catarina	Instituto Federal Sul-rio-grandense
	Instituto Federal de Santa Catarina
	Instituto Federal Catarinense

Fonte: própria autora (2017).

Na região Sul, a instituição que mais cresceu foi o IFPR, que foi criado a partir de uma escola vinculada à UFPR. No entanto, das 28 unidades estão computados oito *campi* avançados.

Na região Sudeste o IFSP passou de três para 42 *campi*.

Figura 20 Distribuição, em números absolutos, das matrículas na Rede Federal EPCT

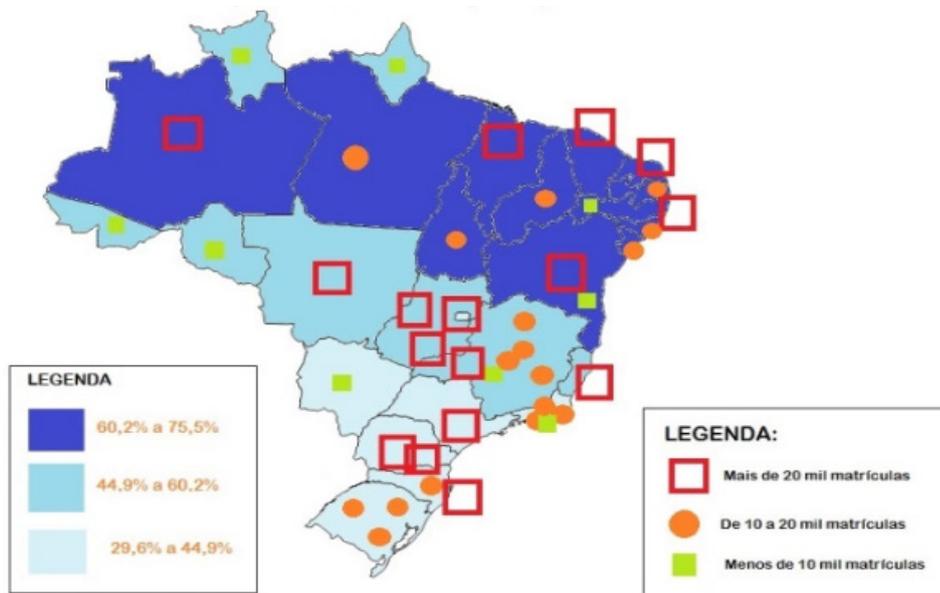


Fonte: Sistec/MEC (2017).

Na Figura 20 tem-se a distribuição, em números absolutos, das matrículas na Rede Federal EPCT (dados de 2013). Como é possível perceber, os cursos técnicos representam mais da metade das matrículas, seguido daqueles de Formação Inicial e Continuadas – FIC – e os cursos de graduação (engenharias e cursos superiores de tecnologia). As licenciaturas, que também são graduações, correspondem a um décimo das matrículas dos cursos técnicos.

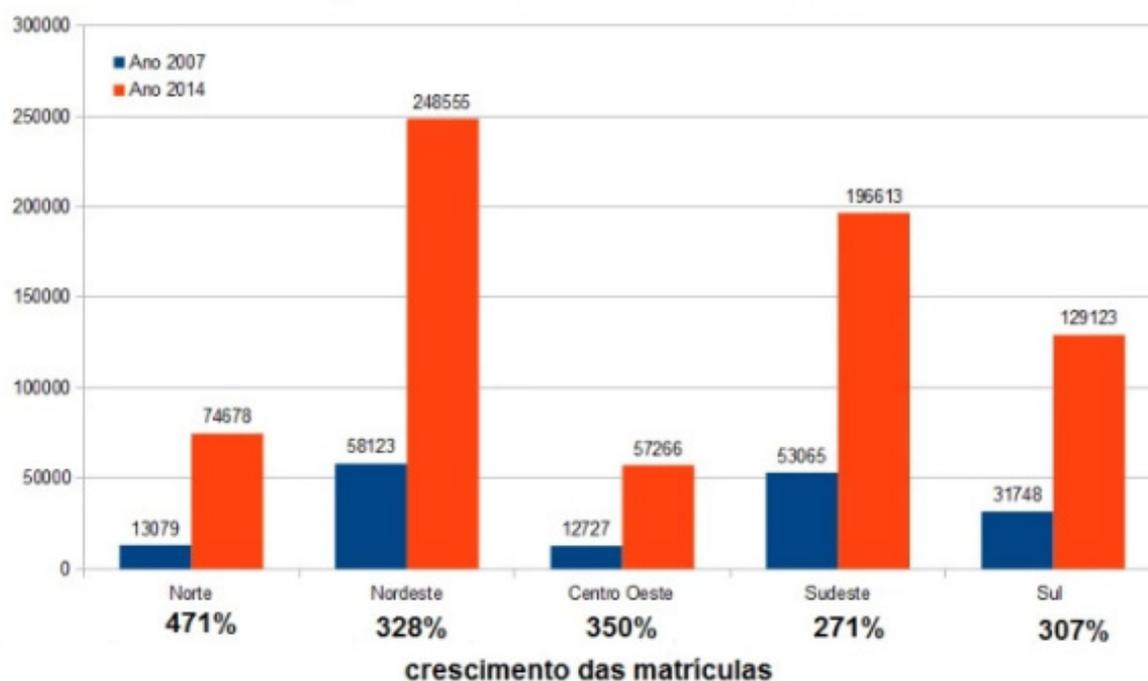
Mas, a inclusão dos alunos provenientes das famílias com menor rendimento *per capita* vem acontecendo em diferentes proporções em todo o país. Nas Figuras 21, 22 e 23 tem-se o percentual de estudantes com renda mensal familiar *per capita* menor que meio salário mínimo e menor que um salário mínimo por região.

Figura 21 Percentual de arranjos familiares com renda mensal menor que 1 salário mínimo *per capita*



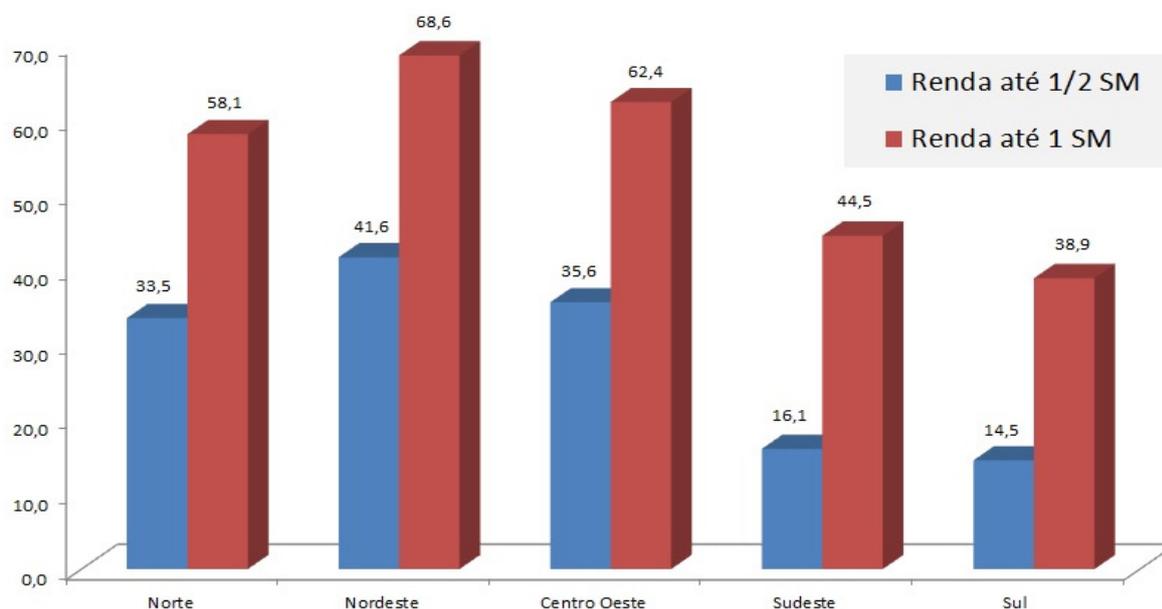
Fonte: Sistec/MEC (2017).

Figura 22 Evolução das matrículas da RFEPCT por região entre 2007 e 2014



Fonte: Sistec/MEC (2017).

Figura 23 Percentual de estudantes da Rede Federal EPCT que vem de famílias com renda familiar mensal *per capita* menor que 0,5 salário mínimo e menor que 1 salário mínimo (MEC, 2014)



Fonte: Sistec/MEC (2017).

A região Nordeste é que atende os estudantes de mais baixa renda. No Sul apenas 14,5% dos alunos são de famílias com renda de até meio salário mínimo.

A pesquisa foi realizada apenas considerando os Institutos Federais e o Colégio Dom Pedro II. Os Cefets e as universidades tecnológicas não farão parte desta pesquisa, pois possuem regulamentações e recursos diferentes dos Institutos Federais, além de não possuírem cursos de nível médio.

Portanto, a pesquisa de campo teve como ponto de partida este contexto da presença dos Institutos Federais nas cinco regiões do país, buscando identificar suas diversidades, particularidades e, ao mesmo tempo, os desafios comuns vivenciados pelos estudantes do ensino médio na escala cotidiana de seus territórios. Este percurso será tratado nos capítulos a seguir.

5 CARTOGRAFIAS DA VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA DOS JOVENS DE ENSINO MÉDIO DO INSTITUTUTO FEDERAL

Para percorrer o caminho metodológico em torno da cartografia da ação social, esta pesquisa trabalhou com o alargamento dos diálogos “com outros saberes, com a fala dos estudantes, com a sua leitura de mundo, representações do espaço e da sociedade” (RIBEIRO, 2011, p. 32), afinados com os objetivos gerais e específicos propostos.

Nesse sentido, a cartografia da ação social nesta pesquisa buscou identificar as representações dos espaços (instituto, territórios que os estudantes estão inseridos) com os interesses, conflitos, vontades, sonhos, intencionalidades dos sujeitos desta pesquisa (estudantes).

Segundo Ribeiro (2011), a responsabilidade das interpretações científicas da Cartografia da Ação Social deve se basear na totalidade que descreve as relações entre Ação, Técnica e Espaço, contextualizada na análise da radicalização da democracia, da criminalização da pobreza e da profunda crise societária. Ribeiro dizia, segundo publicação do Laboratório da Conjuntura Social, Tecnologia e Território na revista Redobra (2012):

[...] toda ação é portadora de sentidos; neste contexto surge o desafio de desvendar a motivação, oculta atrás de ações, de discursos, de gestos. Na pesquisa é muito importante, investigar com o Outro – e não investigar o outro. Trata-se do respeito ao Outro, sobretudo a trajetória do outro. Daí mesmo, a capacidade de compreendê-lo e de perceber a potencialidade de cada um, que está além do senso comum (REDOBRA, 2012, p. 5).

A partir dessa metodologia, a pesquisa teve a intenção de fazer emergir informações dos estudantes de forma livre, com respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas e comportamento, ocultas atrás de discursos e gestos. A Cartografia da Ação Social toma como principal categoria, “o espaço geográfico, sinônimo de usos por pessoas reais, e não dados do território e entendido enquanto uma totalidade que é ao mesmo tempo real-abstrato e real-concreto, integral e diferencial” (SANTOS, 2011, p. 31).

5.1 Percurso metodológico

As Cartografias da Ação Social foram realizadas nos Institutos Federais com os estudantes dos cursos de nível médio, com prévia autorização das instituições, dos responsáveis pelos estudantes e sua liberação para tal participação.

No primeiro momento foi realizada uma apresentação sobre a pesquisa de forma simples e de fácil compreensão, explicitando-se seus objetivos, salientando a importância da participação dos estudantes e da instituição. Neste momento era entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para assinatura dos estudantes e/ou responsável, caso o estudante fosse menor de idade.

No segundo momento, com todos os TCLE assinados, era realizada uma explicação sobre o formato e o sentido da cartografia e como poderia ser realizada, **seguindo-se** a disponibilização de materiais (folhas A3, lápis, borracha, canetas hidrográficas coloridas, imagens e mapas).

[...] A busca por uma nova episteme tem sustentado a valorização do território, das territorialidades, assim como a vitalidade da antropologia e a centralidade atribuída ao campo da história social. Há ânsia por respeito ao diferente, por diversidade, pelo conhecimento dos Outros, pela riqueza do cotidiano, num mundo comandado pela modificação instrumental do pensamento e da ação (RIBEIRO, 2006, p. 8).

Neste segundo momento também eram levantados e debatidos com os alunos os pontos significativos para o início da confecção da cartografia: esses pontos formavam o roteiro dos elementos que poderiam compor a cartografia dos estudantes.

Dessa forma, partia-se do conhecimento espacial dos estudantes para integrá-lo aos modelos convencionais de conhecimento (mapas, dados, reportagens).

A realização da pesquisa foi individual, mantendo-se apenas a discussão em grupo.

O ponto inicial de cada cartografia foi o centro do papel disponibilizado com a marcação do espaço/momento que os estudantes mais gostam no *campus* (sala de aula, laboratório, centro de convivência, quadra, biblioteca, sala de atendimento ao estudante, refeitório etc.).

Figura 24 Estrutura das salas de aula



Fonte: própria autora (2019).

A partir desta aproximação, pretendeu-se propor a confecção do mapa do *campus* através e com a perspectiva dos estudantes com o propósito de identificar seus olhares, seu cotidiano, trajetos, transportes, apropriação, identificação dos espaços.

Era então proposta a inserção de outros pontos, e assim a cartografia ia sendo construída a partir das referências vivenciadas pelos estudantes:

- Relação com o curso e colegas de turma;
- Relação com os profissionais do *campus* (professores, técnicos e equipe de apoio);
- Os espaços que ocupam e os espaços que não ocupam no *campus*;
- Interação e conhecimento com os outros cursos existentes no *campus*;
- Identificação de espaços públicos e privados que fazem parte do seu cotidiano;
- Apoio familiar, amizades e rede de apoio;
- Esta atividade tinha uma média de duração de 60 minutos e máxima de 120 minutos em alguns *campi*.

Neste percurso metodológico de pesquisa houve a tentativa de capturar os *campi* estudados, por meio dos anseios, dos desejos, das trajetórias e da imaginação dos

estudantes ou como Santos (1994) conceitua “homem lento”¹². A cartografia da ação social construída pelos estudantes apresentou outras visões de mundo, dos institutos, e até mesmo das políticas de permanência, que foram analisadas em conjunto com a cartografia oficial apresentada pelos decretos, leis, das empresas e do Estado. Esta atividade também contribuiu no diálogo entre os estudantes e a instituição.

Esta metodologia propôs a busca de como se constituiu a subjetividade e a objetividade dos sujeitos estudantes dos Institutos Federais como aponta Silva (2007):

[...] a palavra subjetividade se refere ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular. A gênese da subjetividade se dá conforme o sujeito se apropria das relações sociais. Cada indivíduo faz isso de forma única, o que não significa dizer que a gênese da subjetividade está no interior do sujeito. A subjetividade se constitui conforme o sujeito internaliza, subjetiva, as relações sociais que são externas a ele, num processo dialético entre o interno e externo (SILVA, 2007, p. 75).

Para fazer a análise dos sujeitos participantes dessa pesquisa, partimos do contexto real de uma sociedade capitalista constituída de classes antagônicas para desvelar a relação com o mundo material e social do estudante, construídos a partir da sua inserção nos Institutos Federais e nas políticas de permanência.

Identificamos e registramos o conhecimento do espaço vivido pelos estudantes a partir deles como um processo participativo que estimula a fala sobre questões, potencialidades construídas com impressões pessoais e coletivas. Dessa forma, foram compartilhados conhecimentos e fortalecidas suas identidades de estudantes no olhar mais atento ao local que estudam, moram e trabalham.

Todo o material confeccionado foi utilizado para análise e será apresentado como resultado para os participantes da pesquisa, se não pessoalmente, de forma documental para exposição no *campus* participante e anexado à Plataforma Brasil.

Todo o trabalho teve momentos registrados por gravação de áudio e imagem, com prévia autorização dos participantes, responsáveis e aprovação do comitê de ética.

A análise e interpretação dos dados resultaram de um trabalho cuidadoso e organizativo que articulou as reflexões teóricas e as categorias empíricas encontradas na realidade pesquisada da permanência estudantil.

A construção da Cartografia da Ação Social com participação de todas as regiões do país permitiu a identificação e análise das ações de permanência sob a percepção dos estudantes inseridos nos institutos federais. Embora os IFs funcionem de acordo com leis e decretos únicos, se materializam e se concretizam de maneira diversa, de

12 Homem Lento: segundo Milton Santos personifica o homem comum, pobre, do lugar, que, no ambiente das metrópoles emergentes, resiste às forças verticais, da globalização. Resiste à fragmentação das identidades imposta tecendo criativamente a solidariedade no lugar; são mais velozes na descoberta do mundo”, inseridos num processo intelectual contraditório e criativo” (SANTOS, 1994).

acordo com os territórios em que estão inseridos. Tentamos identificar a perspectiva dos estudantes quanto às necessidades, aos anseios, às dúvidas para se manterem no curso, mesmo ocupando territórios diversos e específicos do nosso país.

E para além dessas observações, identificamos nas falas dos estudantes a percepção do que representam as ações de permanência, a importância e necessidade delas no seu cotidiano e no da instituição. Sob o olhar dos alunos, percebemos como se apropriaram das ações de permanência.

Para organizar esta metodologia, foi desenvolvido um roteiro de elementos importantes nos mapas confeccionados pelos discentes. Este roteiro foi apresentado em todas as turmas participantes da pesquisa.

Ao longo da atividade foi estimulada a retomada do roteiro em seus detalhes, provocar a associação entre reflexão e criação, através de usos criativos de materiais como lápis e canetinhas – diferentes exemplos e possibilidades de trabalho cartográfico. Neste ponto é necessário ressaltarmos que a criatividade compreendida pela cartografia da ação pode se originar tanto no saber trazido pelo sujeito do conhecimento – o estudante, assim como no encontro entre este e um conjunto de práticas utilizadas como ferramenta de diálogo e registro da perspectiva singular da instituição e do território em que estão inseridos.

O roteiro foi balizador na confecção das cartografias e do eixo norteador das análises. A partir deste roteiro, percebemos quatro grandes e importantes eixos de estudo e seus desdobramentos tanto no sentido qualitativo das informações obtidas nas cartografias quanto no quantitativo, o que não foi previsto inicialmente na escolha da metodologia:

- Acesso, Território, Mobilidade: tempo de deslocamento, qualidade do transporte e valor monetário gasto com esta despesa;
- Ser jovem: esporte, cultura e convivência (ensino, pesquisa e extensão);
- Estrutura física da instituição: alimentação, lazer, descanso, tempo médio que os estudantes estão na escola diariamente;
- Ausências cartográficas: a relação do Serviço Social, sociopedagógico, apoio técnico com os estudantes, benefícios e assistência estudantil.

Como um modo de análise social e das narrativas dos sujeitos, a cartografia social coloca-se como uma das possíveis ferramentas na pesquisa em ciências humanas, valorizando o conhecimento destes sujeitos, a partir da identificação e debate de suas práticas nos territórios de vivência. Neste sentido, colocam-se em contraponto as perspectivas metodológicas que procuram impor suas verdades, tendo como princípio a chamada neutralidade científica, ou seja, o pesquisador neutro no processo do conhecimento da realidade pesquisada, sem estar conectado com o momento histórico, pelas conjunturas econômicas, políticas e sociais.

5.2 As marcas da cartografia da ação social nas cinco regiões

Embora a cartografia da ação social tenha sido aplicada de forma similar em cada um dos *campi* junto aos estudantes, os processos e produtos gerados expressaram suas particularidades, como parte inerente à proposta desta metodologia. O fato de cada *campus* estar inserido em uma região do país e cada estudante pertencer a um território distinto possibilitou capturar as particularidades socioterritoriais e institucionais dos IFs e dos discentes.

Estas particularidades se configuraram como matéria-prima fundamental à compreensão das diversidades socioculturais, bem como das desigualdades socioterritoriais que marcam nosso país. Ao mesmo tempo, enquanto condições concretas de acesso e permanência dos estudantes do ensino médio nos IFs, foi possível identificar questões comuns, que serão objeto do próximo capítulo da tese.

Dessa forma, consideramos importante destacar algumas marcas que foram sendo visibilizadas na medida em que as cartografias eram construídas em cada *campus*. Lembramos a seguinte tabela:

Tabela 6 Quantidade de Cartografias na Pesquisa de Campo

Região	Total de Cartografias
Norte: <i>Campus</i> Manaus – centro (IF Amazonas)	63
Nordeste: <i>Campus</i> Fortaleza e Caucaia (IF Ceará)	36
Sul: <i>Campus</i> Curitiba e Colombo (IF Paraná)	43
Sudeste: <i>Campus</i> São Paulo e Registro (IF São Paulo)	89
Centro-Oeste: <i>Campus</i> Estrutural (IF Brasília)	23

Fonte: própria autora (2019).

A pesquisa de campo teve seu início em novembro de 2017, depois do exame de qualificação. Após realizar as alterações sugeridas pela banca, colocamos a pesquisa na Plataforma Brasil e submetemos ao Comitê de Ética (CEP) da PUC-SP em janeiro de 2018. Apenas em junho tivemos um retorno do comitê indicando pendência: orientação de que todos os institutos precisavam autorizar a pesquisa. Entretanto, quando entramos em contato com os institutos, havia a alegação de que só poderiam liberar a pesquisa após a aprovação do seu próprio comitê de ética. Foram necessárias muitas ligações e contatos com os institutos para liberarem ao menos um indicativo de que a pesquisa seria possível, desde que aprovada pelo comitê de ética.

Em julho de 2018 a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP e, a partir desse momento, começamos a entrar em contato com todos os institutos para organizar as visitas e realizarmos a pesquisa. A partir deste contato, a maioria dos Institutos solicitou a submissão da pesquisa para o seu próprio comitê de ética. Em setembro de 2018 obtivemos a aprovação do comitê de ética do IFPR e tínhamos os pareceres com pendências por parte do IF Sul de Minas e do IFCE.

Após realizarmos as adequações solicitadas pelos comitês do IF Sul de Minas e do IFCE, submetemos novamente o projeto para os dois CEPs, que retornaram com novas pendências. Neste momento, cabe reiterarmos que já tínhamos a aprovação de dois CEPs e as pendências eram específicas do entendimento destes comitês. No final de novembro de 2018 o IFCE aprovou a pesquisa na plataforma e o IF Sul de Minas negou a pesquisa, alegando que não realizamos todas as adequações, as quais eram delicadas, pois significariam alterar o objeto, objetivos da pesquisa já devidamente qualificada no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP. Dessa forma, como substituição à representatividade da Região Sudeste, optamos por realizar a pesquisa no IFSP, diante da negação do IF Sul de Minas. No início de 2019, ainda não tínhamos as liberações dos IFs Amazonas e Brasília. Após muita insistência, conseguimos liberação formal para realizar a pesquisa em apenas um *campus* de cada instituto. Até o momento de fechamento desta tese, essas aprovações foram formalizadas por e-mail, mas não na Plataforma Brasil.

5.2.1. Região Sul

Começamos a pesquisa pela região Sul, nos *Campi* Curitiba e Caucaia, que se apresentaram como os locais mais tranquilos para agendarmos a visita. Fizemos um e-mail contendo o roteiro da pesquisa, a fim de esclarecer para o *campus* todos os passos do estudo, inclusive com a delimitação de tempo a ser despendido junto aos sujeitos participantes.

O *Campus* Curitiba está localizado na região central da cidade, de fácil acesso e com uma ótima recepção dos servidores. Este *campus* ocupa um prédio tombado enquanto patrimônio histórico, ou seja, não está no modelo de construção sugerido pelo MEC. Existem muitas escadas, quase nenhuma rampa. As salas de aula são bem equipadas, arejadas. Os estudantes foram receptivos na apresentação e participativos, demonstraram curiosidade sobre outros institutos, espaços, regras de funcionamento. Contaram muitas histórias sobre o entorno do *campus*, as preocupações relacionadas à segurança e opções de acesso.

Alguns estudantes se abriram e revelaram que escolheram aquele *campus* em função das opções dos cursos ofertados apenas naquele *campus* do IFPR, na turma

do terceiro ano de Informática participante da pesquisa. A unidade possui uma boa diversidade de cursos de ensino médio integrado como Administração, Contabilidade, Eletrônica, Informática, Mecânica, Petróleo e Gás, Processos Fotográficos, Programação de Jogos Digitais.

A visita ao *Campus* Colombo foi uma surpresa, pois o GPS nos mandou para uma área rural distante e dependemos completamente das informações dos moradores. Percebemos que a maioria ainda não conhecia o Instituto e nem sabia que tinha um *campus* ali próximo. Quando encontramos o *campus* ficamos muito surpresas: ele está localizado em uma área territorial extensa, um terreno íngreme, com bosque, lago e encontra-se ainda em obras. O diretor do *campus* nos recebeu com muita atenção e simpatia, assim como os demais servidores que ocupavam a mesma sala.

O *Campus* Colombo está funcionando de forma improvisada até as obras acabarem. Os estudantes não possuem espaço protegido de convivência, e dessa forma se utilizam da arquibancada da quadra. Havia também estantes com livros didáticos nas arquibancadas. As salas de aulas eram grandes, espaçosas e com instalações e mobiliário antigo. Os estudantes foram atenciosos, carinhosos, curiosos, perguntaram sobre o meu trabalho no Instituto, e logo me convidaram para trabalhar naquele *campus*. Expliquei que eles teriam uma equipe de apoio com assistente social, psicólogo, pedagogo. Os estudantes foram muito caprichosos na confecção das cartografias. Nessa altura eu já havia realizado algumas adequações de tempo da minha fala de apresentação e a forma de aplicar, pois naquela manhã no *Campus* Curitiba percebi a inviabilidade das cartografias coletivas com os objetivos que estávamos buscando.

Em Colombo expliquei com mais segurança e passei mais exemplos e possibilidades para os estudantes, mas sempre seguindo o roteiro de itens que precisavam ser identificados nas cartografias, para viabilizar posteriormente as análises.

A turma do *Campus* Colombo demorou mais para fazer a confecção das cartografias, pois conversaram mais entre eles sobre o processo de elaboração e representação.

Os participantes frequentavam o segundo ano do ensino médio integrado a Alimentos. Trata-se de um curso bem específico, e que demanda bastante estrutura física de salas de aula e laboratórios. Foi compartilhada a preocupação dos estudantes quanto a essas aulas técnicas e a ansiedade pela inauguração do outro prédio com a infraestrutura necessária para o curso. O *campus* possui ainda o curso de ensino médio integrado em Informática recém-aberto.

5.2.2. Região Nordeste

A segunda região a ser pesquisada, o IFCE representando o Nordeste, trata-se de um dos maiores institutos, com 32 *campi* no total. A pesquisa dessa vez foi iniciada

pelo *Campus* Caucaia, de menor porte, pela solicitude do diretor em viabilizar minha locomoção. A apresentação foi muito tranquila e proveitosa, os estudantes são muito alegres, participativos e mais uma vez curiosos para saber do funcionamento dos outros institutos. A turma participante da pesquisa frequenta o segundo ano do ensino médio integrado a Eletroeletrônica. O *campus* ainda possui cursos na área de Metalurgia e Petroquímica integrados ao ensino médio. Este *campus* ainda está em obras, mas pudemos observar que está sendo construído de acordo com o modelo sugerido pelo MEC.

No mesmo dia, no período da tarde, fui recepcionada pelo gabinete do diretor do *Campus* Fortaleza e todos foram muito atenciosos e solícitos. Houve confusão de horários pela mudança do fuso horário. A apresentação foi bem tranquila e os estudantes foram atenciosos, mas silenciosos, fizeram a cartografia com menos reflexões e conversas. Percebemos então que os horários implicam diretamente na realização das cartografias e talvez até no modo de vida daquela região. Os alunos de Caucaia estavam mais falantes, curiosos e os de Fortaleza demonstraram mais cansaço talvez pelo horário, e por estarem cursando o terceiro ano do ensino médio integrado a Informática, que se caracteriza por ser um curso de período integral.

Figura 25 Entrada IFCE Fortaleza



Fonte: própria autora (2019).

O *campus* possui ainda cursos na área de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Telecomunicações e Química. A unidade, embora antiga, é espaçosa, com áreas esportivas, de convivência bastante significativa.

5.2.3.Região Norte

A pesquisa na região Norte ocorreu na primeira quinzena de abril de 2019, sendo um dos locais mais difíceis de comunicação e com o deslocamento mais caro. Apenas o *Campus* Manaus Centro aprovou a pesquisa – o outro *campus* menor não nos deu retorno até fechamento da tese. O *Campus* Manaus está localizado na região central da cidade, com muitas alternativas de transporte público.

Realizamos a pesquisa com o apoio dos professores de Geografia e de Informática, com uma turma do segundo ano de Informática e Eletrotécnica. O *campus* possui cursos de modalidade integrada ao Meio Ambiente, Química, Mecânica, Segurança do Trabalho e Edificações.

Figura 26 Entrada IFAM Manaus visto de fora



Fonte: própria autora (2019).

Neste *campus* em específico percebemos um movimento contrário quanto aos horários, a turma da manhã estava mais silenciosa, mas foram extremamente participativos na confecção das cartografias, embora aparentassem estar com sono e mais cansados. Por sua vez, a turma da tarde foi mais participativa com questionamentos, criatividade e interesse.

5.2.4.Região Sudeste

A pesquisa nessa região foi mais delicada, pois alteramos o instituto participante ao longo da pesquisa, como já salientado inicialmente. O IF Sul de Minas possui o *campus* com maior número de estudantes de ensino médio da região sudeste (*Campus* Muzambinho), e a unidade com o menor número da região (*Campus* Pouso Alegre). Após a negativa do CEP do IF Sul de Minas, voltamos a olhar as possibilidades na região Sudeste tendo em vista o tempo que tínhamos disponível. A conversa com o IFSP começou em dezembro de 2018, e a pesquisa foi realizada em março de 2019 no *Campus* São Paulo e no *Campus* Registro, com a autorização dos respectivos diretores.

Começamos a pesquisa no *Campus* Registro, com uma turma de terceiro ano de ensino médio integrado a Mecatrônica.

O *Campus* Registro é o local de trabalho da autora da tese. Dessa forma, a recepção foi tranquila, sem grandes surpresas. É necessário ressaltar que os estudantes não tiveram contato nenhum com a pesquisadora enquanto servidora, pois ela encontra-se afastada para qualificação desde março de 2016. A turma é muito grande, com quase 50 estudantes, por questões de reprovações. Os alunos estavam animados, alegres e participativos, fizeram desabafos sobre professores, disciplinas e foi necessário intervir algumas vezes explicando a condição de pesquisadora e não de profissional do *campus*.

As cartografias foram realizadas com capricho, mas com pressa, pois os estudantes estavam em semana de provas.

O *Campus* São Paulo possui mais de 10 mil estudantes matriculados em todos os níveis e períodos. Foi desafiador conseguirmos o apoio de professores para realizar a pesquisa. Conseguimos com os docentes da área de Física, que foram muito atenciosos, colaborativos na organização da pesquisa, como agendamento da sala, organização das aulas para realizar a pesquisa. Os professores contribuíram também com os Termos de Consentimento.

A pesquisa no *Campus* São Paulo foi realizada no período da tarde, envolvendo uma turma de Eletrotécnica e outra de Mecânica, ambas do segundo ano.

A turma do início da tarde foi bastante questionadora, sendo os estudantes muito receptivos e abrindo muitas questões que permeiam o ambiente escolar. A turma do

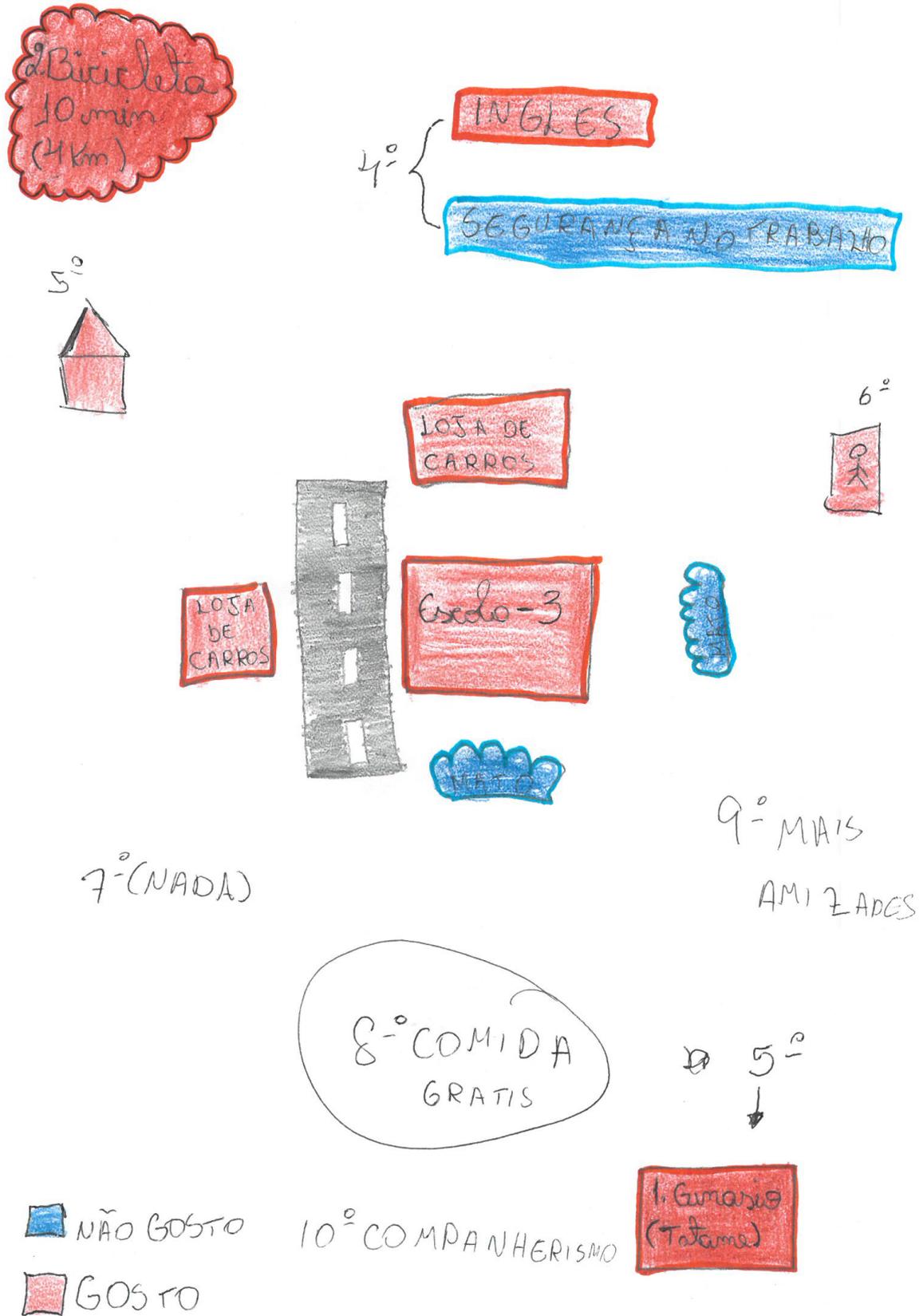
final da tarde estava mais cansada, calada, mas com participações significativas, inclusive com a questão dos assédios bastante afluído na fala das estudantes do curso.

O *Campus* São Paulo está localizado na região central da maior metrópole da América Latina e uma das maiores do mundo. Possui acessibilidade de transporte público e uma estrutura de um shopping ao lado da escola, embora possuam dúvidas sobre a segurança do deslocamento no entorno da unidade.

5.2.5. Região Centro Oeste

A pesquisa nesta região ocorreu em março de 2019 e apenas no *Campus* Estrutural (Brasília), que retornou em tempo hábil de se concretizar o estudo. Nesta pesquisa, tivemos a colaboração de uma estudante do curso de Letras do IFB, pertencente a outro *campus*. A troca de impressões com essa aluna foi importante, pois os estudantes não foram muito participativos, mas entendemos o motivo, eles pareciam inquietos na sala, pois havia uma grande movimentação no *campus* para eleições do Conselho Superior naquela data, e um estudante daquela unidade estava concorrendo a uma vaga.

Figura 27 Visão do estudante do IFB Estrutural



Fonte: própria autora (2019).

Ainda assim tivemos um número significativo de cartografias, pois realizamos a pesquisa com duas turmas – uma no período da manhã e outra a tarde – e pudemos observar a mesma questão: os estudantes da manhã estavam mais dispostos e da tarde mais cansados, eles tinham menos opinião pois estavam iniciando o curso. A pesquisa foi realizada com duas turmas de primeiro ano do único curso de ensino médio integrado de Manutenção Automotiva do *campus*.

O *Campus* Estrutural se localiza em Brasília, em uma área afastada da região central. Existem dificuldades de acesso por questões relacionadas ao transporte público.

No geral, percebemos que a qualidade de vida dos estudantes impactou diretamente em sua participação na pesquisa: o cansaço, o tempo dedicado aos estudos, o tempo no deslocamento e a qualidade do transporte, a segurança e até mesmo a alimentação implicaram no humor, na vontade e na disponibilidade para realizarem a pesquisa. Cada região, bem como cada cidade, apresenta suas particularidades quanto à dinâmica da vida cotidiana. Ficou claro o quanto o trânsito nas grandes cidades gera cansaço extra nos estudantes, e o mesmo pode ocorrer com os alunos das áreas rurais em função da cultura de acordar cedo. Detectamos diversos fatores que vamos discutir na próxima parte da tese.

Assim, podemos dizer que, na primeira experiência, o grande desafio para a pesquisa foi se apropriar da metodologia da cartografia no espaço da pós-graduação em Serviço Social e trabalhar esta possibilidade junto à Rede Federal.

Dessa forma, a Cartografia da Ação Social possibilitou mapear a permanência estudantil nos diversos territórios em que a Rede Federal está inserida. Foi a partir do encontro entre o objeto da pesquisa e a pesquisadora que estas linhas foram escritas e ganharam seus contornos. Esta pesquisa não trouxe um mapa estático e perfeito ou a verdade absoluta. Trouxe o incentivo pela busca de percursos possíveis no sentido da aproximação com as necessidades dos estudantes. Esta pesquisa se coloca enquanto uma proposta de deslocamento dos caminhos dados anteriormente e a possibilidade de construir ou até mesmo trilhar o caminho da permanência dos estudantes nos cursos de nível médio.

Este instrumento trouxe informações únicas sobre o cotidiano do estudante e um panorama mais amplo sobre as vivências e experiências dos estudantes dos cursos de nível médio da Rede Federal, que enriqueceram e extrapolaram a proposta inicial de estudo do objeto nesta pesquisa. Esta pesquisa foi uma experiência profunda e enriquecedora, no âmbito da academia, do exercício profissional e da vida.

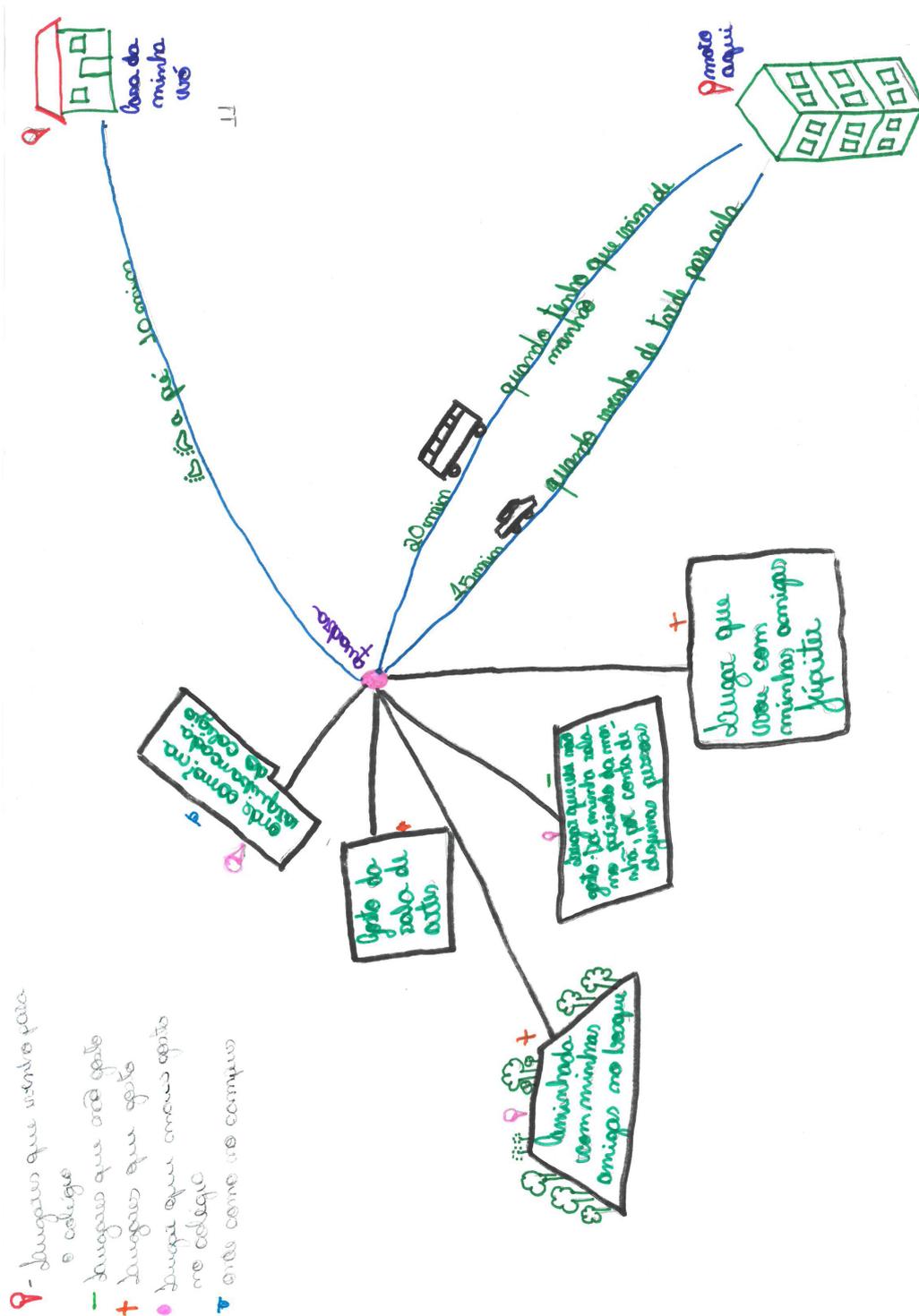
6 OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DOS IFS A PARTIR DA CARTOGRAFIA DOS JOVENS

As primeiras possibilidades dessa pesquisa foram amadurecidas e avistadas durante o exercício profissional do assistente social na Rede Federal. A partir deste exercício, surgiram inquietações sobre as várias faces que fazem parte da permanência estudantil, alterando a perspectiva apontada inicialmente pela instituição de que se tratava do combate à evasão apenas. Entretanto, ao longo dos anos percebemos que os estudantes traziam questões diversas que atrapalhavam sua permanência, como desemprego, rompimento de relações, falta de recurso e apoio emocional e familiar, entre muitos outros. Todas essas questões se configuraram como o motor propulsor para trilhar os diversos percursos a esse objeto complexo com diversas materialidades.

Algumas dessas questões diversas percebidas ao longo da trajetória profissional puderam ser visualizadas nas cartografias construídas pelos jovens dos IFs, que configuraram 4 eixos de análise, pontos em comum encontrados na diversidade de realidades vivenciadas: Eixo 1 – Acesso, território e mobilidade, Eixo 2 – Infraestrutura dos *campi*, Eixo 3 – Ser jovem e Eixo 4 – Ausências.

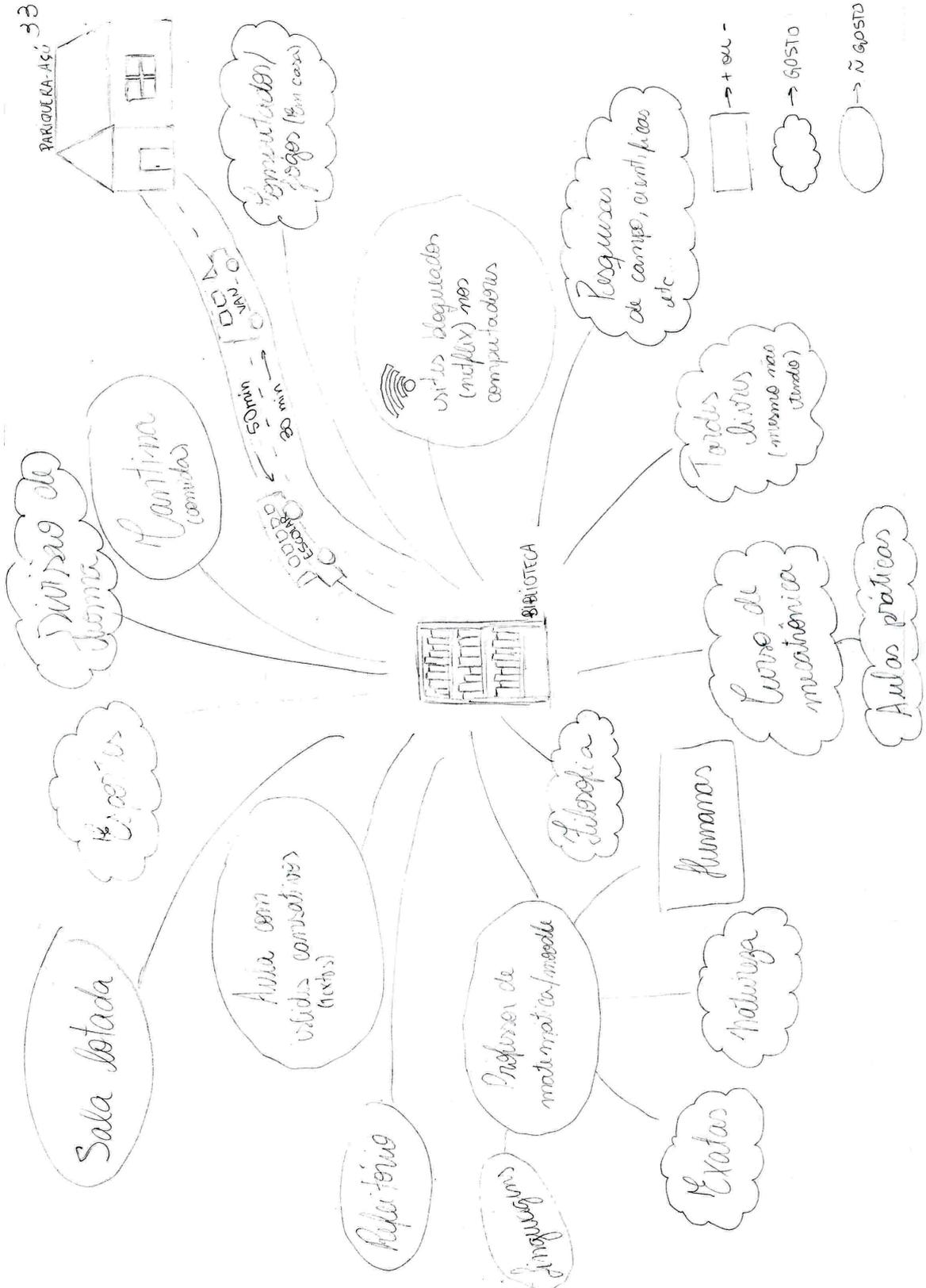
6.1 Eixo – Acesso, território e mobilidade

Figura 28 IFPR Colombo



Fonte: própria autora (2019).

Figura 30 IFSP Registro



Fonte: própria autora (2019).

Figura 32 IFCE Fortaleza

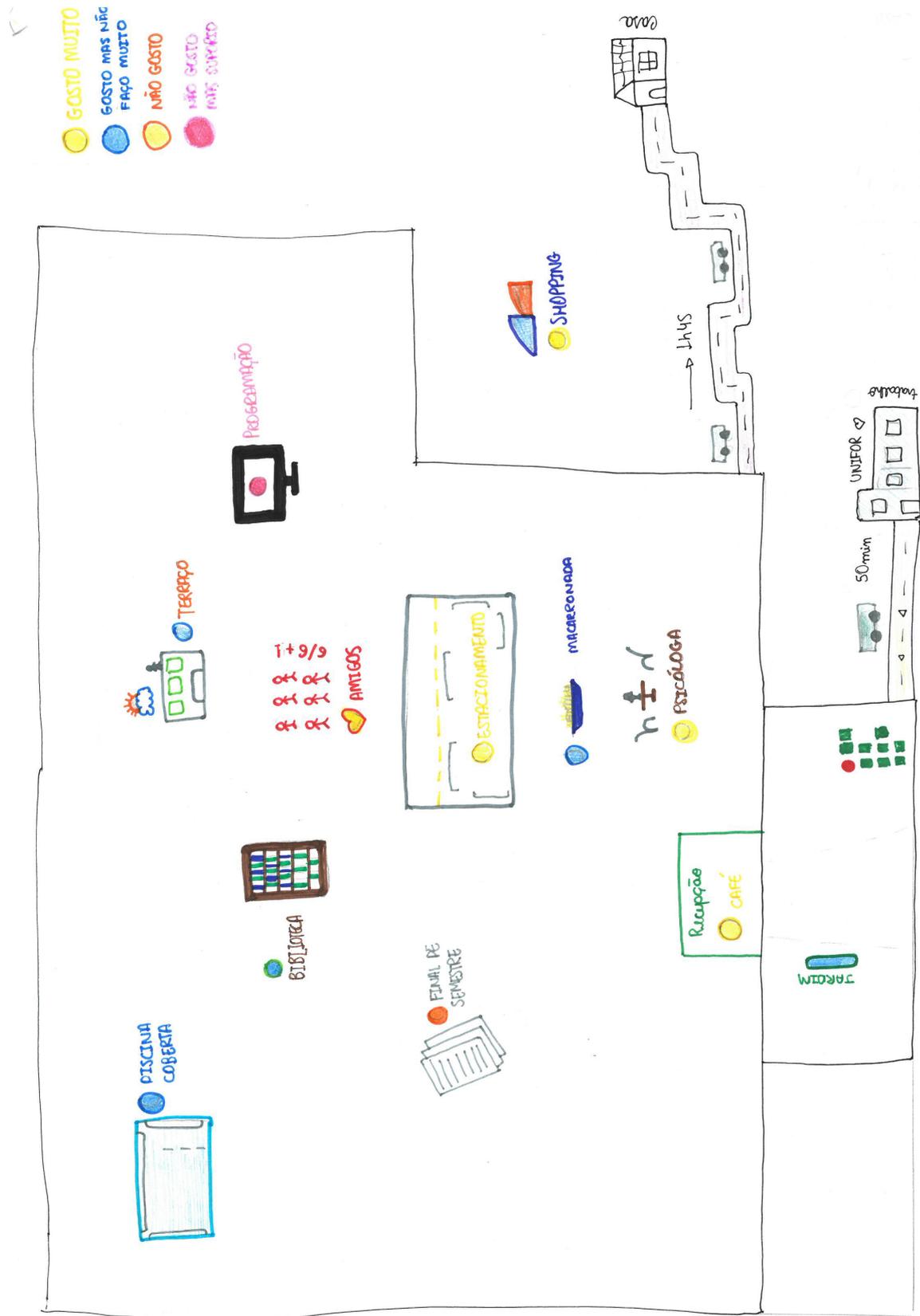
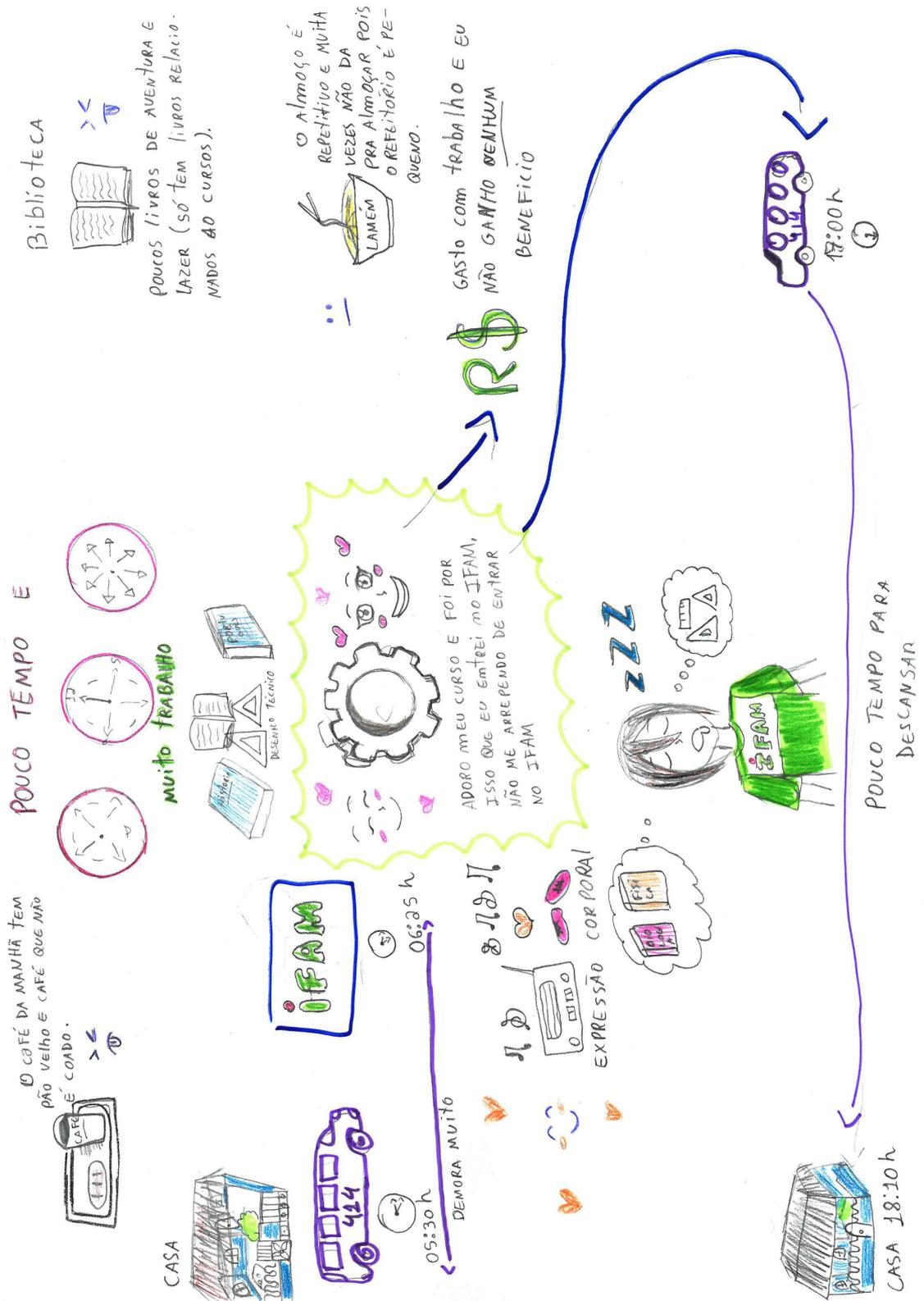


Figura 33 IFAM



Fonte: própria autora (2019).

A escola é um espaço de vivências e experiências necessárias à viabilização do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da educação que apresenta a escola como território ativo de conhecimentos, enquanto a geografia denota o próprio conhecimento. Tratar do território e da mobilidade é uma questão que permeia a educação e parece ser até um tanto óbvio. Entre esses conceitos é que propomos a abordagem do presente eixo de análise, tendo como ponto de partida os *campi* inseridos tanto na área urbana quanto na rural, e são vivenciados diariamente por milhões de estudantes em todo país. Pois, como afirma Correa (1997, p. 280): “[...] parte integrante da existência (e reprodução) e do processo de transformação social e não como puros e simples deslocamentos de pessoas, mercadorias, capital e informação no espaço”.

Conforme o Art. 7º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), os Institutos Federais têm por finalidades e características:

A oferta de Educação Profissional em todos os níveis de ensino e modalidades, de forma a permitir o desenvolvimento socioeconômico abrangendo desde o nível local ao nacional; o desenvolvimento da Educação Profissional e tecnológica como um processo educativo e investigativo que corresponda às demandas sociais e regionais, principalmente orientando a oferta formativa para o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; a otimização material das instituições por meio da integração e da verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior; o estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo, a atividades de extensão (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais materializaram um modelo de gestão único no atendimento da educação básica, principalmente nos cursos de nível médio profissional. Esta nova estruturação da Rede Federal apresentou grandes perspectivas de desenvolvimento no país no sentido de oportunidades de acesso aos diversos cursos de formação para o trabalho.

Este eixo traz reflexões em torno da mobilidade quanto à forma como são distribuídos e acessados os serviços públicos no território onde esta Rede Federal está inserida. Quais deslocamentos são demandados para que o estudante chegue ao *campus*? Quais as condições oferecidas para que os alunos realizem esses deslocamentos? Quanto tempo e dinheiro são despendidos para esta finalidade? Existe algo inacessível? Quais os efeitos do conjunto de deslocamentos dos estudantes na qualidade de vida desse território?

Ao mesmo tempo, e relacionado ao deslocamento, se faz necessário tratar sobre o território de vida e vivência dos estudantes, pois o direito à cidade e à cidadania diz respeito ao espaço em que se realizam as políticas públicas. Quem vive nos territórios da cidade? Quais as formas de produção e reprodução das relações sociais que expressam as desigualdades socioeconômicas e as diversidades socioculturais presentes nestes territórios?

Nesse sentido, as cidades têm sido compreendidas como “um espaço de disputas, conflitos, conquistas e transformações” (BRASIL, 2012a), que tem os estudantes como um dos protagonistas.

Nas regiões com menor grau de urbanização e nos municípios de pequeno porte populacional, a possibilidade de ampliar a oferta de políticas públicas, bens e serviços que atendam aos estudantes passa pelo fomento ao desenvolvimento local e recursos federais. Vale destacar que 73% dos municípios brasileiros têm menos de 20.000 habitantes (IBGE, 2010). Em mais de 3.800 municípios não há uma separação clara entre as áreas rurais e urbanas. A queixa em relação à situação de “isolamento territorial” é um dos aspectos que unem os estudantes nas reflexões apresentadas nas cartografias. A questão do transporte e acesso incidem na sua permanência no território e a falta leva a dificuldades de acesso, permanência nas escolas.

Segundo Monte-Mór (2006), as fronteiras entre o espaço urbano e rural **encontram-se** cada vez mais difusas e de difícil identificação, que marcam o processo da urbanização contemporânea e seu caráter extensivo, e o que conduz o autor a cunhar a abordagem de “urbanização extensiva”.

É a essa urbanização que ocorreu para além das cidades e áreas urbanizadas, e que carregou com ela as condições urbano-industriais de produção (e reprodução) como também a práxis urbana e o sentido de modernidade e cidadania, que tenho chamado de urbanização extensiva. É nesse sentido amplo que se pode falar de uma urbanização extensiva que se impõe no espaço brasileiro para muito além das cidades, integrando espaços rurais e regionais ao espaço urbanoindustrial mediante a expansão da base material requerida pela sociedade e pela economia contemporâneas e as relações de produção que são (ou devem ser) reproduzidas pela própria produção do espaço (MONTE-MÓR, 2006, p. 16-17).

A necessidade da contribuição da educação com o desenvolvimento regional deriva de um intenso processo de globalização e de um novo olhar sobre a competitividade das regiões e sobre os sistemas regionais de inovação. Diante de contexto atual, a percepção obtida pelas cartografias é de um processo sociohistórico de desenvolvimento desigual das regiões do país. Esse processo em determinadas regiões tem finalidade de fortalecer áreas mais dinâmicas, com maior potencial de crescimento.

O aumento do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica ocorrido com a expansão, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgiram neste processo têm caráter social e representa a materialização deste novo projeto organizado em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (BRASIL, 2010, p. 15).

Se tomarmos os *campi* das capitais como referência, vemos que muitos ficam próximos ou localizados nos grandes centros, com distância mínima não inferior a 50

quilômetros entre os *campi* previstos na expansão. Esta colocação acaba por salientar as assimetrias regionais já existentes na trajetória histórica de ocupação territorial e desenvolvimento socioeconômico brasileiro e expõem que muitos outros interesses definem onde devem ser instalados os *campi*. As parcerias muitas vezes não se comprometem com o fato que é de grande importância para a permanência dos discentes que adentram aos portões destas instituições federais ter garantido transporte adequado e acessível.

Um dos desafios constatados pelo relatório do Tribunal de Contas da União –TCU (BRASIL, 2012e) na expansão foi em relação às instalações dos IFs em municípios dinâmicos economicamente e menos dependentes de recursos públicos de uma microrregião. Pois estes municípios pouco dialogam com as regiões vizinhas que também são atendidas pelos IFs, que possuem estudantes que ali residem e se deslocam com mais dificuldades, o que impacta nas ações de permanência, e foram expressas nas falas e na confecção das cartografias no âmbito da pesquisa.

A legislação assegura a dinâmica de efetivação da educação igualitária, afirmando que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

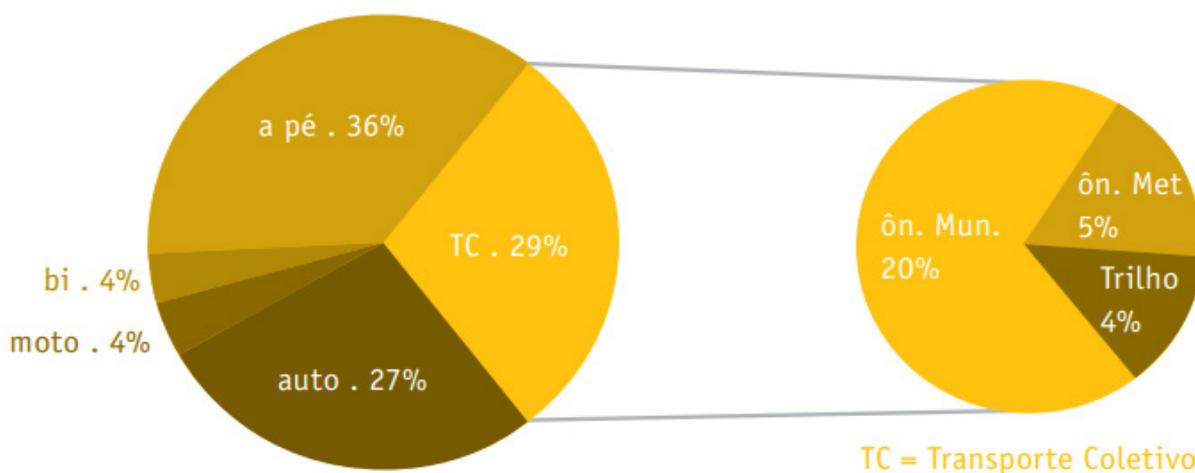
A LDB garante a igualdade de acesso à educação para todos os sujeitos em idade escolar, garantindo a igualdade de direitos. Nessa perspectiva, os estudantes residentes na área rural do município necessitam de um diferencial no seu atendimento escolar. Por se tratar de um território extenso, as moradias se localizam de forma dispersa e distantes umas das outras, necessitando assim do transporte escolar diariamente.

O governo federal possui dois grandes programas na área do transporte escolar:

Programa Caminho da Escola — Criado em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem entre os objetivos renovar a frota de veículos escolares (ônibus e embarcações), garantir a segurança e a qualidade do transporte dos estudantes e contribuir com a redução da evasão escolar. O programa visa também à padronização dos veículos, a redução dos preços e o aumento da transparência nas aquisições.

Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate): trata da transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros.

Vasconcellos (2009) define que a equidade no processo de deslocamento diz respeito à definição de políticas de transporte e trânsito que visam garantir a apropriação equitativa do espaço, sob os pontos de vista da acessibilidade, segurança. Viabilizar o deslocamento dos estudantes de toda a Rede Federal é fundamental, pois promove o compartilhamento dos espaços e a garantia da universalização do ensino. Entendemos como função estratégica e fundamental das escolas atuarem para redução das desigualdades sociais e elevação do atual nível de desenvolvimento.

Figura 34 Divisão dos transportes no Brasil

Fonte: Sistema de Informações da Mobilidade Urbana – Relatório Geral 2012 – Associação Nacional de Transporte Público (ANTP, 2014).

Este relatório organizado pelo Instituto de Pesquisa Aplicadas (Ipea) e pela Associação Nacional de Transportes Públicos (ANTP, 2014), informa que o transporte motorizado individual é responsável por 31% dos deslocamentos no Brasil, e o transporte coletivo mais utilizado é o ônibus com 25%, e em menor quantidade os transportes sob trilhos, 4%.

Nas cartografias observamos esta mesma maioria de deslocamento em ônibus coletivos, provenientes de programas de transporte escolar federal, municipal, privado e público. O Quadro 3 identifica esta realidade presente nos *campi* dos IFs pesquisados.

Quadro 3 Identificação do tempo, transporte e localização por região

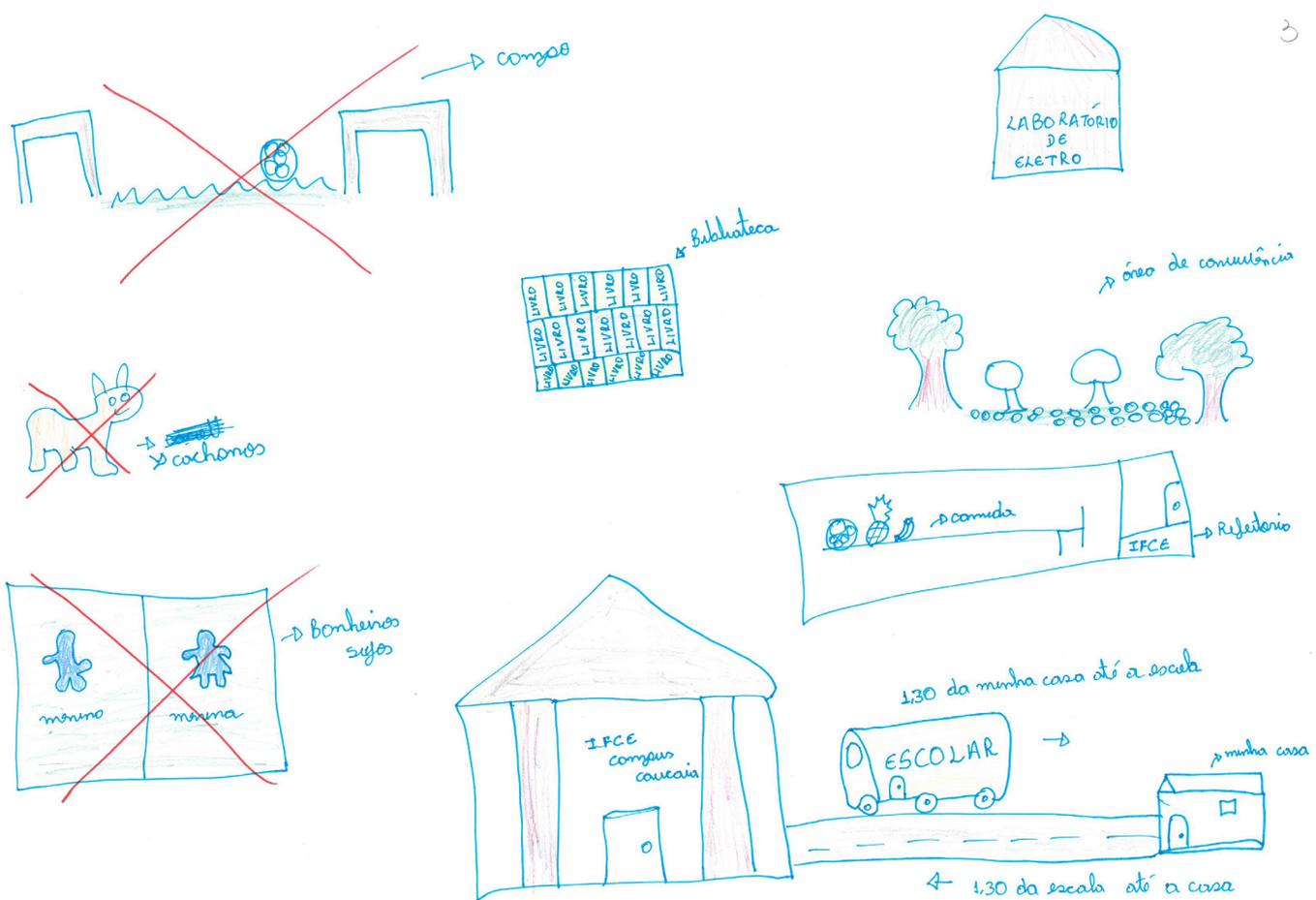
Regiões	Tempo	Transporte	Rural/ Urbana
Centro-Oeste	Brasília – 1h	Ônibus/ Van	Urbana afastada do centro
Norte	Manaus – 1h35	Ônibus	Urbana região central
Nordeste	Fortaleza – 1h42	Ônibus/ Van	Urbana região central
	Caucaia – 1h30	Ônibus Escolar	Rural
Sul	Curitiba – 1h33	Ônibus	Urbana região central
	Colombo – 1h38	Ônibus Escolar	Rural
Sudeste	São Paulo – 1h55	Ônibus/ Metrô	Urbana região central
	Registro – 1h47	Ônibus	Afastada do centro

Fonte: próprio autora (2019).

Podemos observar que, apesar das particularidades dos territórios, o tempo de deslocamento é aproximado em todas as regiões. Este cálculo foi realizado pela média dos trajetos de ida e volta revelados pelos estudantes participantes da pesquisa.

O transporte público para estudantes dos IFs é gratuito na cidade de São Paulo (Sudeste), garantido pela lei municipal do Passe Livre para transportes coletivos municipais. A gratuidade nos transportes também ocorre em Caucaia (Nordeste) e em Colombo (Sul) por estarem inseridos em áreas rurais.

Figura 35 IFCE

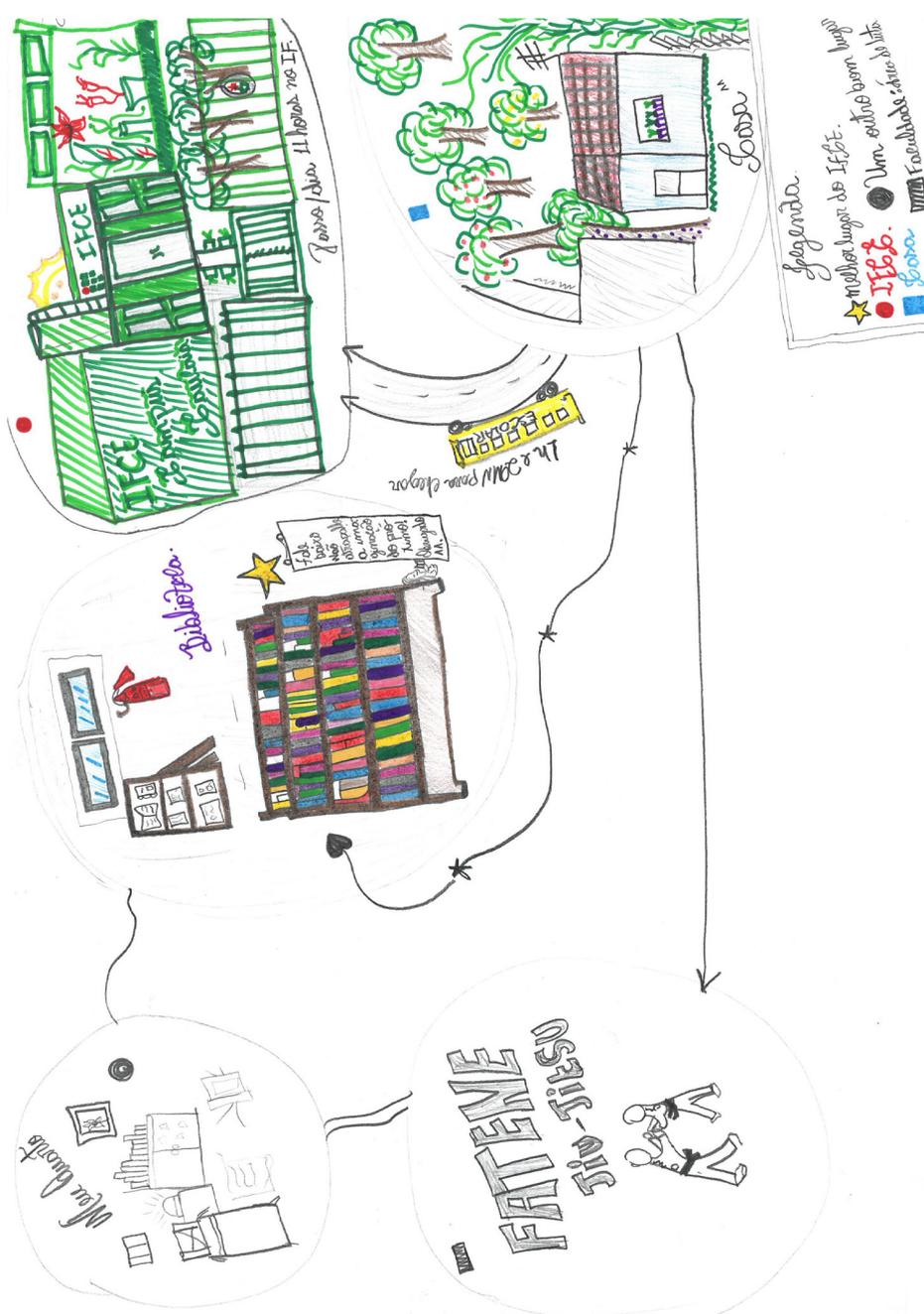


Fonte: própria autora (2019).

Em Registro (Sudeste), cidade de pequeno porte, em que o IF está localizado na área urbana e com estudantes residentes em áreas rurais, não existe um programa de transporte gratuito. Em Brasília e em outras capitais como Fortaleza, Curitiba, Manaus, os estudantes têm acesso ao pagamento da meia passagem e ao recurso de transporte previsto no Pnaes para aqueles que foram selecionados.

O tempo de permanência dos estudantes no *campus* na modalidade do ensino médio integrado está por volta de 10 horas/dia, e normalmente organizados entre o período diurno e vespertino. A soma do total destas horas são quase 12 horas fora da sua residência. Pensar esse tempo é necessário, pois os estudantes permanecem minimamente 3 anos por 10 horas dentro da escola diariamente e mais 2 horas no deslocamento, com casos de 4 horas de deslocamento entre a ida e a volta.

Figura 36 IFCE



Fonte: própria autora (2019).

Uma das situações que mais afetam o rendimento / rotina dos estudantes são as diversas dificuldades que eles encontram nos trajetos que percorrem para chegarem à escola. Esses obstáculos podem ser explicados devido ao território de localização do *campus*. Por exemplo, os IFs das capitais São Paulo e Fortaleza, que estão localizados nas áreas centrais, com grande movimento de veículos e que gera como consequência os congestionamentos, impactam nos acessos dos estudantes, aumentando significativamente o tempo gasto para percorrerem esse percurso. No caso do Distrito Federal, o uso do transporte público gera diversos transtornos durante o percurso dos discentes, devido à infraestrutura precária existente, com deficiência da frota diante do grande aumento no número de passageiros.

O transporte da população é tão importante na caracterização de uma sociedade quanto os serviços de abastecimento de água, saneamento básico, energia elétrica e telecomunicações, balizadores do desenvolvimento humano, urbano, econômico e social (FERRAZ; TORRES, 2001).

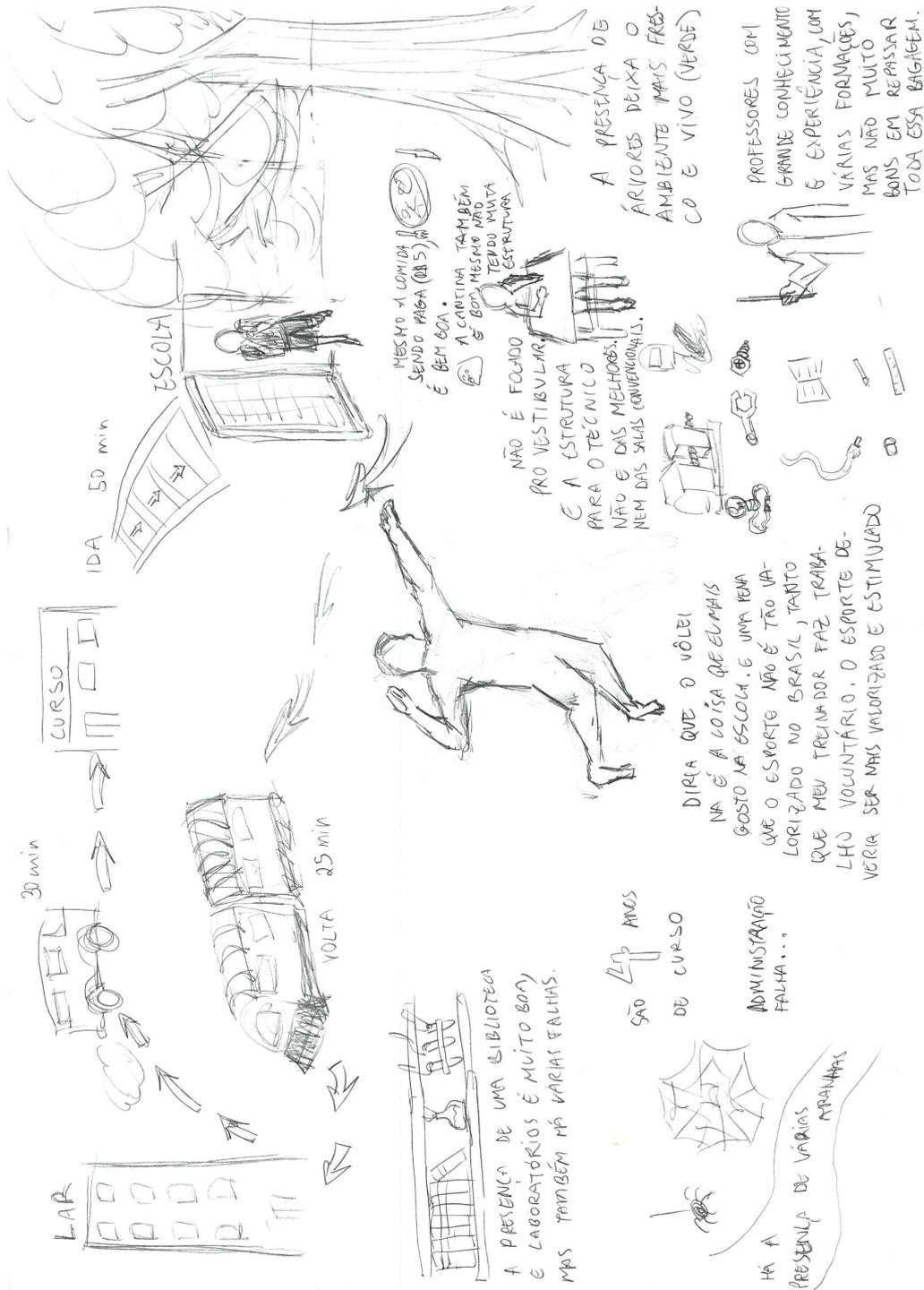
Conforme observamos nas cartografias, concluímos que a maioria dos estudantes utilizam o transporte escolar público para continuar seus estudos na área urbana. A mobilidade possibilitada a esses estudantes permite que possam seguir seus estudos nas diversas etapas de escolaridade nas quais os estudantes se encontram. Nesta perspectiva, o objetivo aqui posto traz a mobilidade escolar como uma das centralidades para a garantia da permanência dos estudantes nos IFs. Acrescenta-se a esta reflexão as particularidades das áreas rurais como territórios dispersos e distantes, bem pontua a escola como território de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, se torna importante referenciar as experiências dos estudantes na convivência entre os mundos rural e urbano, caracterizando a globalidade e a diversidade como fatores de interação social.

A mobilidade dos estudantes que vivenciam experiências distintas a partir de suas localidades de origem, sobretudo únicas, traduz a realidade do território em que as escolas estão inseridas na esfera educacional rural/urbana. Manter os estudantes na escola é fundamental para que se possa pensar, inclusive, no próprio desenvolvimento dos espaços habitados por eles. Tanto a área urbana quanto a rural demandam sujeitos ativos e proativos, na tentativa de se respeitar as diversidades socioculturais, bem como suas particularidades socioterritoriais, primando pelo desenvolvimento social de todo um espaço geográfico posto. Quanto à mobilidade, faz-se necessário assegurar essa dinâmica, caso contrário, corre-se o risco de extinguir as escolas ou ainda, excluir os estudantes da escola, o que certamente não faz parte da missão dos IFs. Garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de nível médio, caracteriza a educação com qualidade, e é primordial para uma sociedade em desenvolvimento contínuo.

6.2 Eixo – Infraestrutura dos campi

Figura 37 IFSP



Fonte: própria autora (2019).

Figura 38 IFSP

24

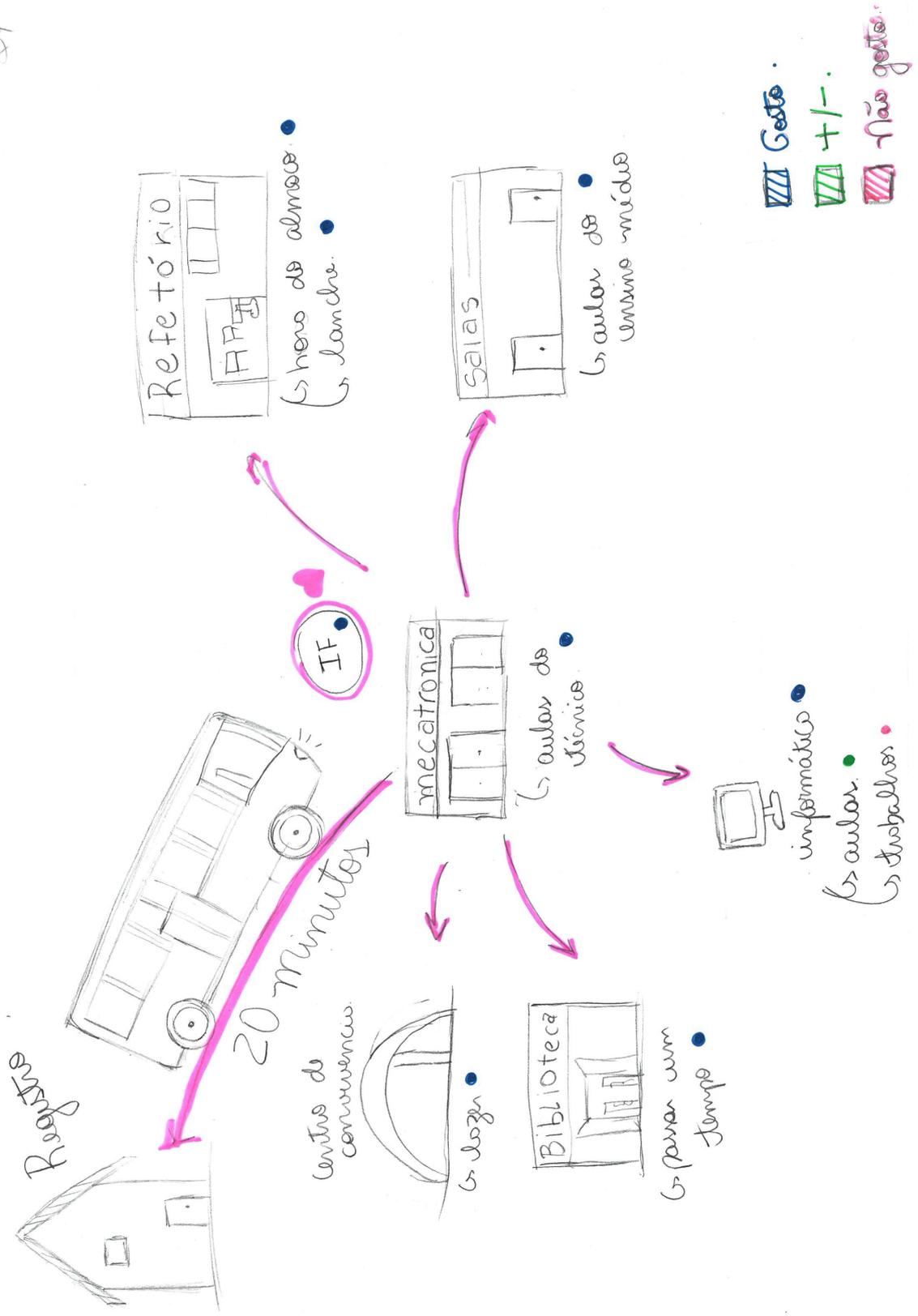


Figura 39 IFAM

- Eu não gosto das principais comidas abaixo:



FEIJOADA ELA É
MUITO SALGADA

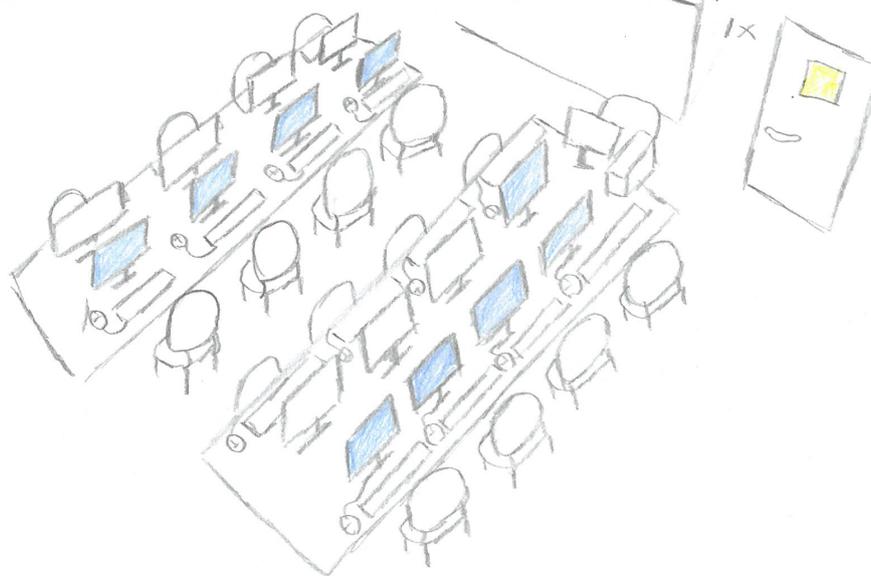


PÃO COM OVO
O OVO É GELADO
COMO UM CONGELADOR



SALGADINHOS DE
MILHO QUE É
MUITO CARO

- Gosto de ir ao laboratório de Informática!



- Gosto de ficar solitário, Pelos Corredores.



Figura 40 IFB

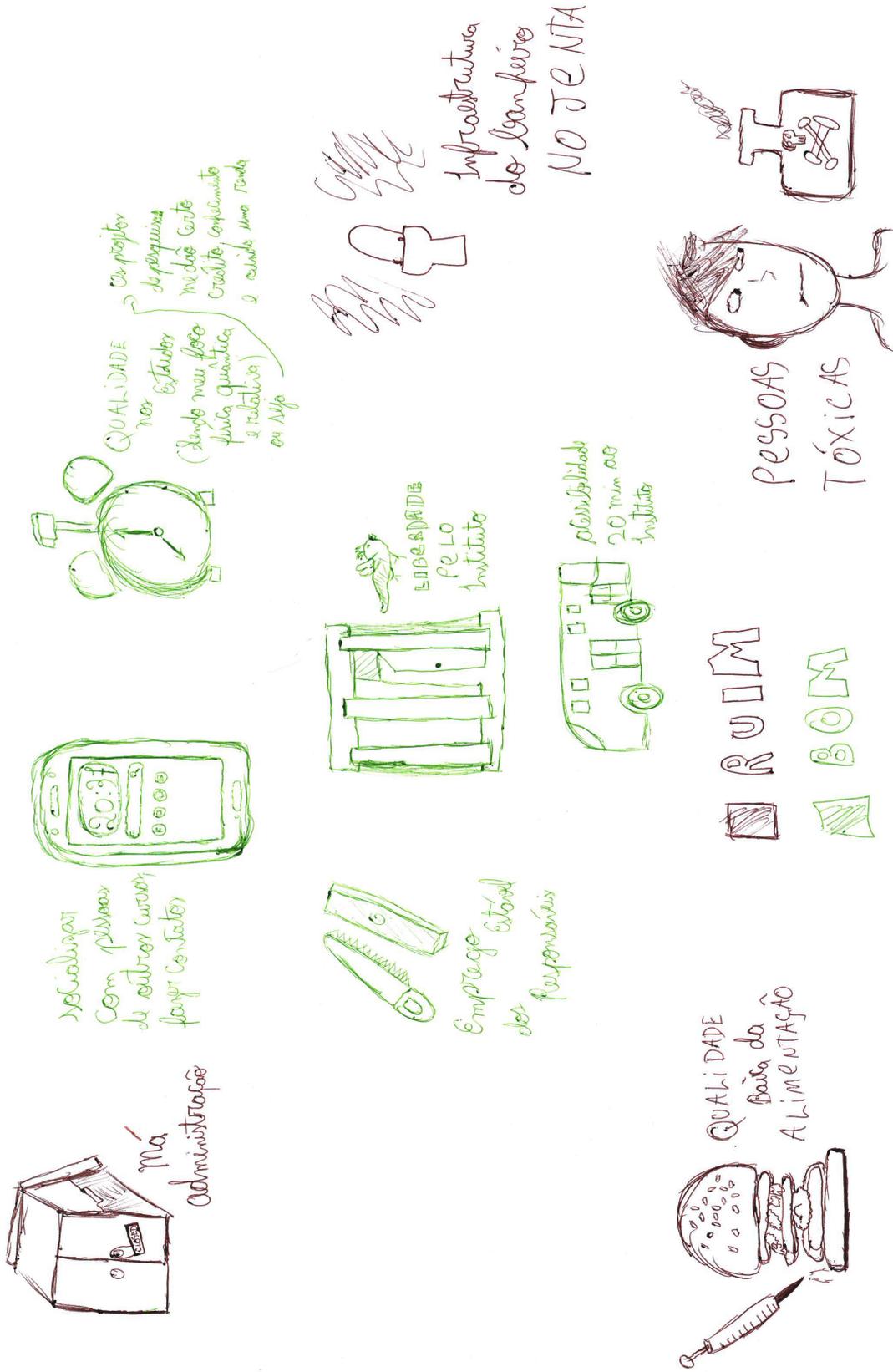
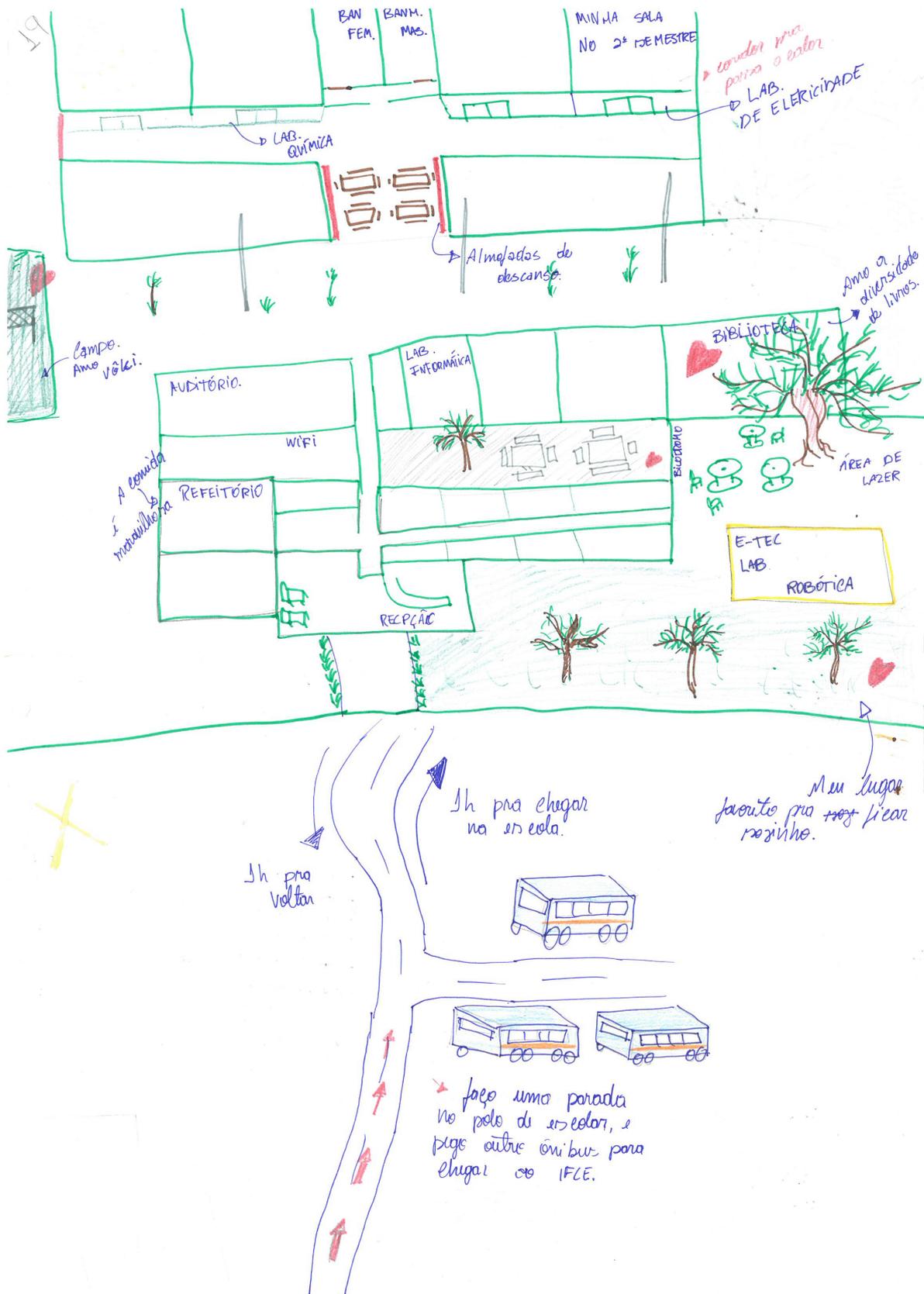
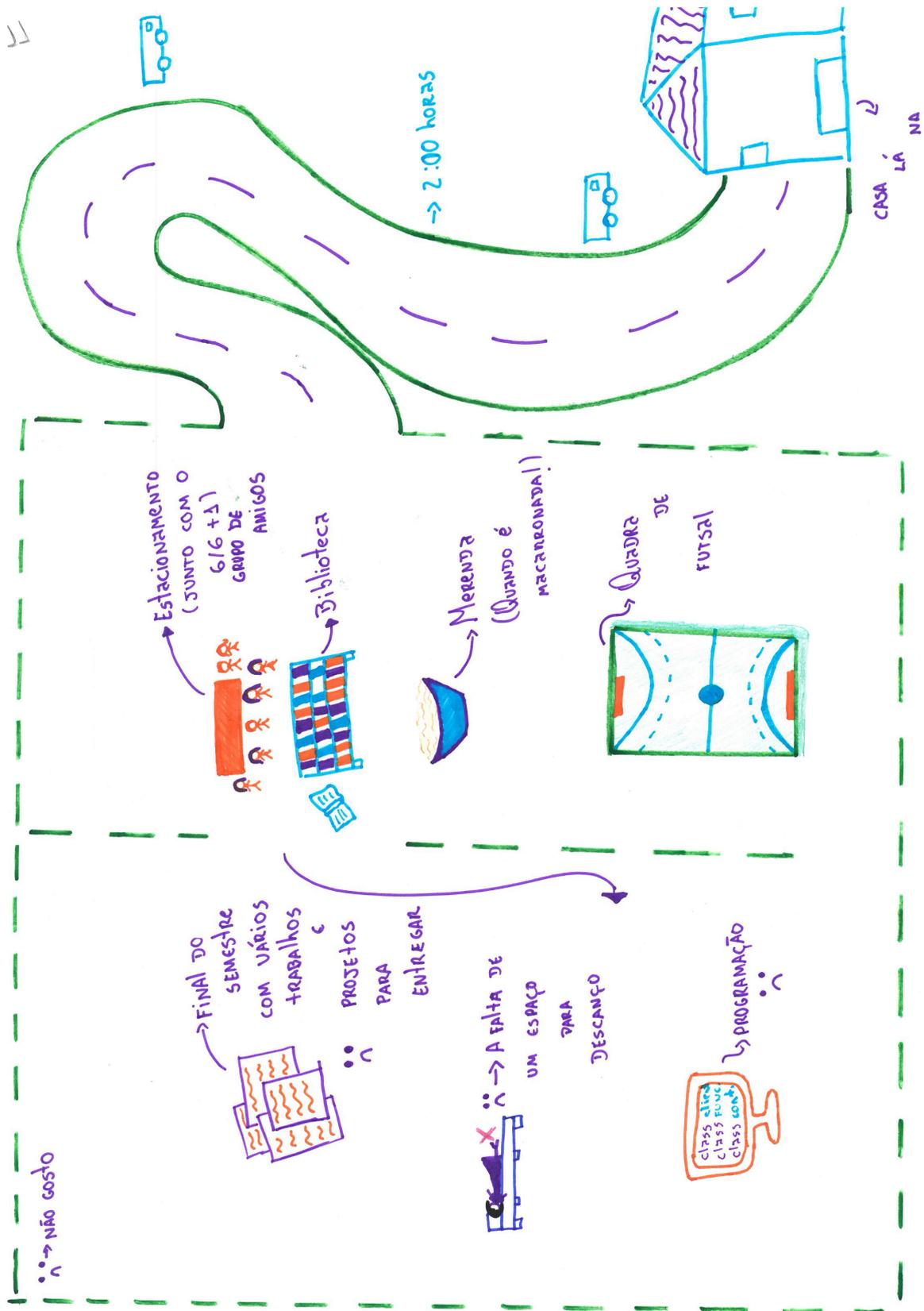


Figura 41 IFCE



Fonte: própria autora (2019).

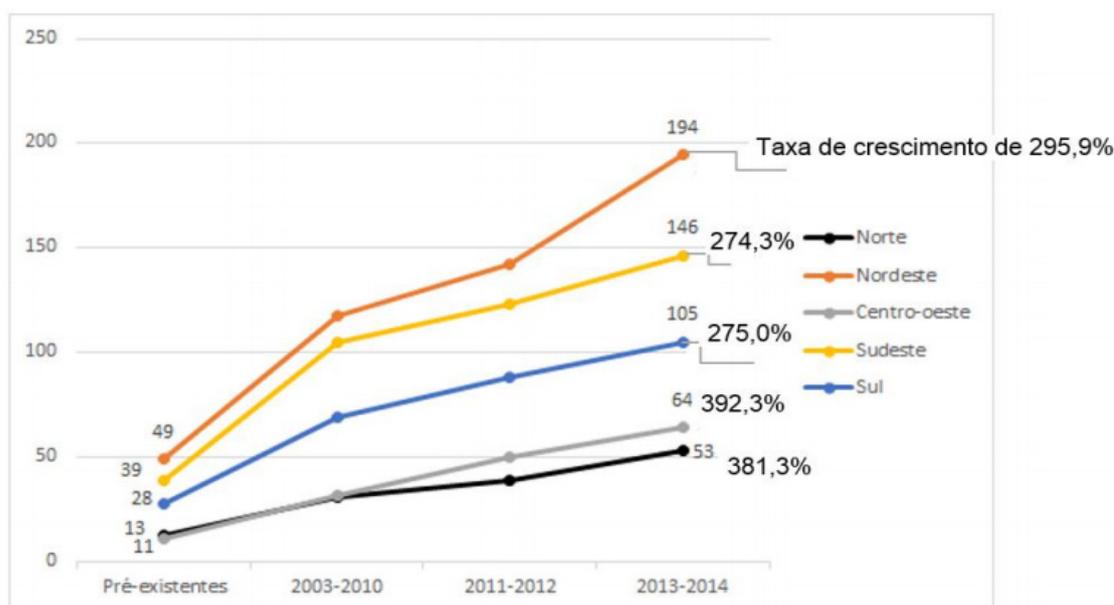
Figura 42 IFCE



Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia configuram-se como de importância substantiva no atual cenário da educação brasileira, com potencial, inclusive, de demarcar, como inovação exitosa, seu modelo de institucionalidade e, a partir da educação profissional e tecnológica, influenciar positivamente no desenvolvimento socioeconômico das regiões onde atuam. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – ao longo deste trabalho, alternativamente denominados de Institutos Federais – representam mais que um novo modelo institucional, são a expressão maior da atual política pública da educação profissional brasileira (OTRANTO, 2010, p. 89).

É um desafio pensar a infraestrutura deste novo modelo institucional dos IFs com espaços diversos distribuídos por todo o território nacional. Atualmente, a Rede Federal apresenta um conjunto de 644 *campi* presentes em 100% das mesorregiões do país, com toda a sua complexidade de uma política pública expandida nas últimas duas décadas, conforme apresentada na Figura 43.

Figura 43 Gráfico da expansão dos IFs por região do país (2003-2014)



Fonte: MEC/SISTEC (2018).

Destaca-se neste gráfico da expansão dos IFs, o percentual de crescimento da região Centro-Oeste: 392% (trezentos e noventa e dois por cento), o maior aumento em termos percentuais, apesar de, em termos quantitativos, a região contar com apenas 1/3 (um terço) dos *campi* existentes no Nordeste, por exemplo. O maior número de *campi* dos Institutos Federais instalados e/ou previstos está na região Nordeste: 194 *campi* e o menor número na região Norte com 53.

A expansão contou com uma política de interiorização como uma das características principais, sendo que apenas 15% dos *campi* estão nas capitais estaduais. Além disso, 187 estarão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 52 unidades escolares localizam-se em municípios com população inferior a 20.000 habitantes. A maneira que esta expansão ocorreu só foi possível pelas parcerias da União com municípios e estados, com doação de terrenos e até mesmo em relação ao espaço construído. Ou seja, muitos *campi* funcionam de maneira adaptada às necessidades dos cursos e estudantes. E, em algumas situações, com poucas possibilidades de adaptação, como o *Campus* Curitiba Centro, onde os prédios são considerados patrimônios históricos, ocupando o espaço da Escola Alemã – Colégio Progresso.

A verticalização do ensino surge como um princípio neste novo modelo dos Institutos Federais, conferindo-lhes um caráter singular. Essa especificidade, que difere os Institutos Federais das Universidades, tem como característica proporcionar aos educadores uma transição entre a educação básica até a pós-graduação.

Esta verticalização é norteadora da organização dos eixos programáticos de cada *campus* através de uma política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio – o MEC iniciou, em 2007, a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, um dos marcos do centenário da educação profissional no Brasil.

O documento é elaborado de forma clara e objetiva para facilitar a consulta dos estudantes diante da quantidade de cursos ofertados. O catálogo agrupa os cursos em formato e linguagem simples, de acordo com as características científicas e tecnológicas de cada um. Para cada perfil de formação, do trabalho, o catálogo apresenta uma descrição do curso. As informações englobam atividades do perfil profissional, possibilidades de atuação e estrutura mínima recomendada. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) está normatizado pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008 e é um referencial normativo específico para subsidiar o planejamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio bem como os espaços pedagógicos e laboratórios, possibilitando a troca de saberes e experiências entre os diferentes níveis educacionais, reduzindo o distanciamento entre as formações.

É necessário ter todos esses fatos em mente para analisar as cartografias construídas pelos sujeitos da pesquisa neste eixo de análise, pois sem dúvida é nele que incidiu o maior número de apontamentos, críticas por parte dos estudantes dos cursos de ensino médio.

Não existe um modelo único de espaço físico para a construção ou reformas dos institutos. Existem legislações específicas como, por exemplo, a obrigatoriedade da biblioteca nas escolas e da quadra na educação básica. Pudemos perceber ao longo da pesquisa que os *campi* possuem infraestrutura de acordo com seu eixo

programático, em termos de laboratórios, salas de aula, quadras e piscinas. Os *campi* com mais estrutura são aqueles que possuem o ensino médio há mais tempo, principalmente aqueles localizados nas capitais.

Os mais antigos carecem de reformas, adaptações tecnológicas, como ocorre, por exemplo, com o *Campus* São Paulo que possui estilo de uma fábrica e o *Campus* Curitiba, que ocupa um espaço centenário com nenhuma possibilidade de reforma. Essas reflexões preliminares resultam das visitas aos *campi* para a pesquisa e a partir do que os estudantes conversaram enquanto produziam a cartografia. Essas conversas foram registradas por meio de áudio.

O instrumento da cartografia possibilitou tratar o *campus* como um território, um espaço vivo e dinâmico, permeado de relações sociais. Dessa forma, por meio da construção cartográfica de cada estudante, pudemos identificar e compreender como eles se apropriam deste espaço no seu cotidiano.

Neste sentido, este eixo de análise se constitui a partir da cartografia social construída enquanto representação do conjunto de vivências de cada estudante e, ao mesmo tempo, considera como os discentes organizaram os espaços do *campus* na sua vida acadêmica. Como ponto central proposto na construção da cartografia foi abordado o que o estudante considera mais importante, o que mais gosta no seu dia no *campus* (espaço, curso, aula, momento).

Adotamos, portanto, como processo de análise das cartografias, a observação inicial sobre o conjunto de vivências de cada estudante e, em seguida, o ponto central de abordagem. Interessante destacar que, apesar de termos observado como ponto central indicado pelo estudante tenha sido o horário da saída ou o tempo do café, temos cartografias que nos apontaram as aulas técnicas em laboratórios, os grupos de pesquisa e extensão e as atividades esportivas e culturais, que trataremos no eixo a seguir.

O olhar sobre as cartografias é o olhar de vidas, cotidianos convivendo no mesmo espaço. As opiniões não são unânimes, mas se aproximam. As cartografias selecionadas neste eixo nos mostram que pensar o cotidiano em um universo amplo, diverso e até mesmo contraditório vivenciado pelos estudantes dos Institutos Federais poderá contribuir para um campo infindável a ser desvelado. E, por que não extrair do próprio cotidiano vivido pelos estudantes os insumos para a construção de um arcabouço teórico e prático sobre o próprio IF? Segundo Heller (1977, p. 7), o cotidiano é o “mundo da vida” que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: “[...] é o mundo das objetivações”.

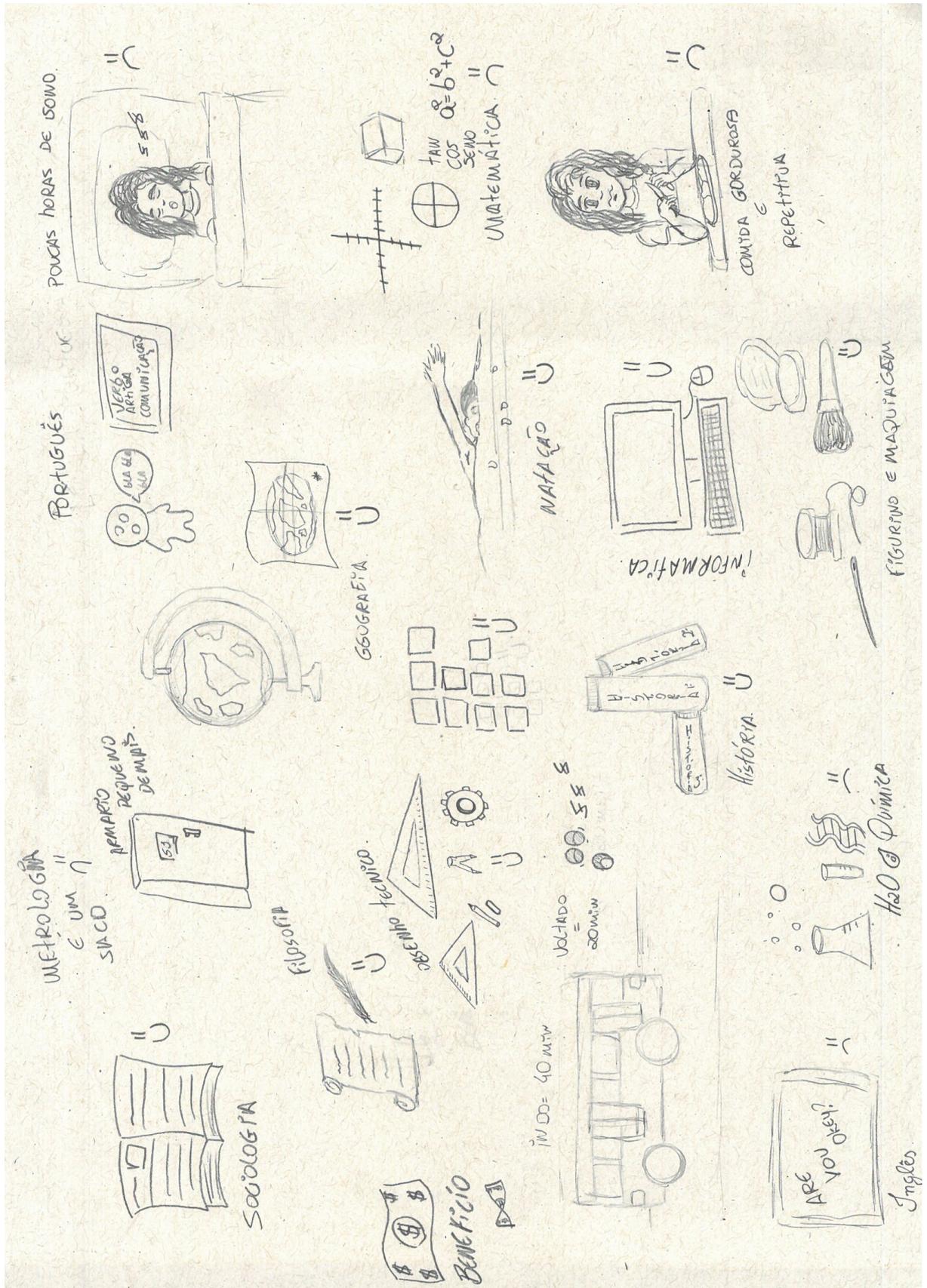
Neste eixo estamos analisando os espaços dos IFs enquanto territórios de vivência que impactam na objetivação desses cotidianos. Dessa forma, a partir das cartografias dos estudantes pesquisados, destacamos os principais espaços em comum apresentados como pontos centrais do seu dia a dia ou do seu cotidiano:

- Espaço e o tempo de convivência entre os próprios estudantes;
- Biblioteca;
- Quadra, campo, espaço destinado aos esportes;
- Laboratórios das disciplinas técnicas e profissionalizantes;
- Laboratórios, espaços destinados a cultura, artes.

Podemos observar nas cartografias que, embora os estudantes estejam na mesma turma, no mesmo curso, apresentam perfis, competências e habilidades singulares. Existe um desafio ao pensar e propor uma infraestrutura que seja capaz de incorporar as particularidades de necessidades e demandas do conjunto de estudantes.

Ao pensar permanência dos alunos na escola, pensamos em evasão que é um dos problemas enfrentados na Rede Federal de Educação, especificamente nos cursos de nível médio tratado nesta tese. A evasão na Rede Federal pode ser justificada por diversas causas apresentadas em relatórios de desligamento que os estudantes preenchem ao informar a escola sobre a interrupção do curso, como dificuldade de aprendizagem, falta de identificação com o curso, entre outras. Mas raramente pensamos na infraestrutura de um *campus*, que poderia prejudicar, dificultar a permanência, como por exemplo: a falta de espaço para alimentação verificada no *Campus* Curitiba, a falta de ar condicionado nas salas de aula das escolas pesquisadas da região Sudeste, a falta de salas de aula em Registro no período noturno, a falta de um espaço adequado para descanso – já que o estudante permanece na escola cerca de 10 horas do dia, com intervalos de tempos livres. Nessas visitas percebemos também a capacidade de adaptações desses estudantes: dormem e se alimentam no chão dos corredores, improvisam momentos de lazer nos espaços verdes do *campus*, como o bosque que foram mencionados em Colombo, São Paulo e Caucaia.

Figura 44 IFAM



Fonte: própria autora (2019).

Nas cartografias pudemos perceber ainda a importância da perspectiva técnica em relação às construções/reformas e organização dos espaços físicos para este público jovem, que demanda um olhar sensível e atento, pois a escola é o espaço que passam o maior tempo do seu dia.

Observamos uma alta taxa de evasão nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes em alguns *campi*, sendo que a modalidade integrada ao ensino médio apresenta menor taxa de evasão.

Ao analisar os relatórios de gestão da Rede Federal, identificamos que o indicador “Gastos com Outros Custeios”, teve o menor valor desde 2012, assumindo seu maior valor naquele ano, 17,83% e o menor em 2016, 15,89%. A tendência de conclusão das obras e ações de infraestrutura relativas à expansão da Rede Federal pode ser constatada por meio do medidor “Gastos com Investimentos”. Em 2016, esse índice atingiu o menor valor, 5,76%, quase três vezes menor do que o maior valor do período que foi 15,03%, em 2013. Ou seja, as obras, adequações físicas necessárias não vêm acontecendo na medida que a oferta de vagas está sendo ampliada, como ocorre nos *campi* em Curitiba e Registro. Observamos também, nas visitas da pesquisa de campo, que alguns *campi* estão em pleno processo de construções/ampliação/reforma. Nesses casos, porém, as obras são realizadas com recursos do município, como parte do acordo para abertura do *campus*, o que ocorre nos *campi* de Caucaia e Colombo.

Verificamos também a existência de protótipos de estrutura física para construção de um *campus* com normas e requisitos básicos para uma escola da rede funcionar. Encontramos manuais, maquetes, orientações e legislações específicas no site do MEC com data de atualização de 2016, como podemos observar nesta Figura 45.

Figura 45 Foto de maquete de *campus*

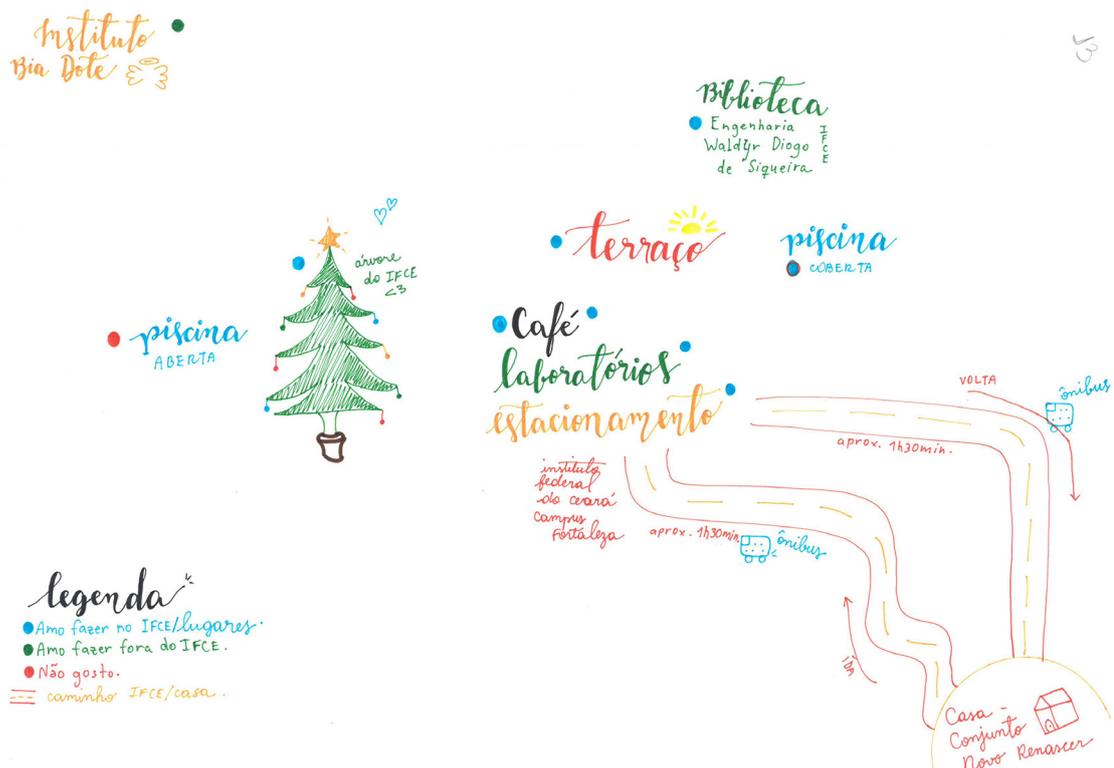


Na pesquisa de campo, observamos que o único *campus* que se assemelha com este projeto é o de Caucaia, que ainda está em fase de construção, mas **encontra-se** com funcionamento normal das atividades pedagógicas. Este projeto é completo e atende a todos os requisitos e demandas dos estudantes, mas sua aplicabilidade é frágil. Em Colombo, por exemplo, o terreno doado pelo município é na zona rural e ocupa um espaço montanhoso.

Os *campi* das capitais têm suas construções datadas pelo menos da década de 60, e até construções centenárias, como já citado o *Campus* Curitiba.

Dos *campi* visitados e com maior infraestrutura destacamos os de Fortaleza e Manaus. Ainda assim pudemos observar apontamentos de descontentamento, e indicação de ausências de infraestrutura expressos nas cartografias dos estudantes: os pontos de alagamento dentro do *campus* quando chove em Manaus, a área de alimentação do *Campus* Fortaleza que ocupa uma parte do estacionamento, ou seja, enquanto os estudantes se alimentam neste espaço estão inalando fumaça dos carros em movimento; sendo que o espaço para alimentação é muito reduzido, e os estudantes se espalham pelas áreas da escola comendo sem apoio de uma mesa. Podemos observar que ainda assim o espaço da alimentação é importante e referendado pelos discentes, conforme mostramos na Figura 46.

Figura 46 IFCE



Fonte: própria autora (2019).

A estrutura e o serviço de alimentação foram muito mencionados em todas as regiões, sendo este um item de necessidade básica, visto o tempo que permanecem na escola diariamente, realizam mais do que uma refeição na escola.

O *Campus* Caucaia teve o item da alimentação elogiado, como ponto forte, porém, com ressalvas quanto à fila e ao tempo para se servirem, pois o refeitório não comporta todos os estudantes que estudam período integral no mesmo horário. O *Campus* Curitiba não possui nenhum espaço para os estudantes fazerem a refeição e nem fornecem a alimentação.

O *Campus* Registro possui o refeitório construído, mas ainda sem o serviço da alimentação, apenas a cantina realizando uma adaptação de bandeirão. Esta unidade está localizada em uma área afastada da região central do município e, embora seja considerada área urbana, não possui serviços de alimentação no seu entorno, deixando os estudantes dependentes da cantina. Alguns relataram os preços abusivos que ela pratica.

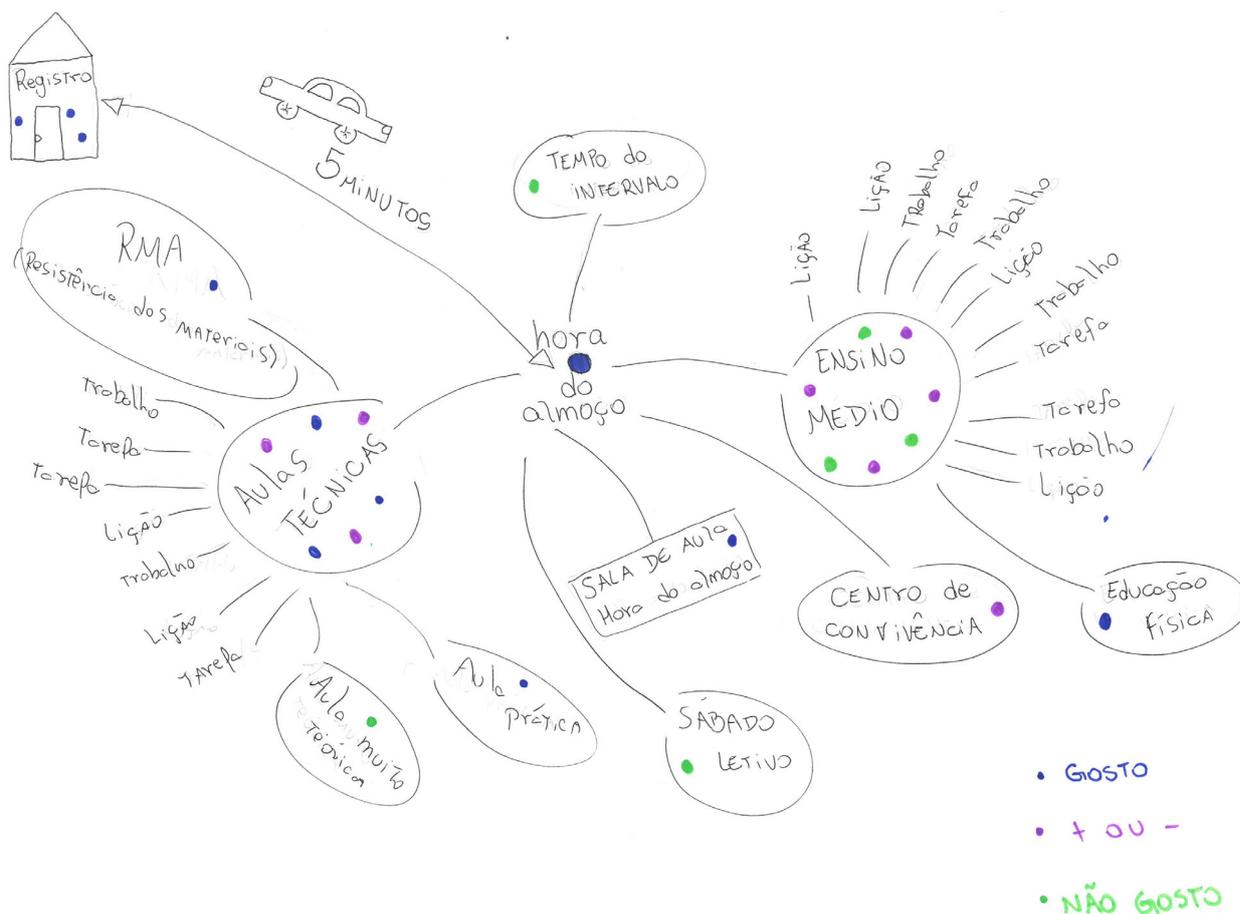
O *Campus* São Paulo realizou reformas nos últimos anos e conseguiu adaptar um restaurante estudantil com valores mais acessíveis para os estudantes. Além de um espaço para guardar e aquecer marmita, embora com reclamações da manutenção deste espaço e seus equipamentos.

O *Campus* Manaus possui o maior espaço e mais adequado para alimentação dentre os *campi* visitados, embora os estudantes entrevistados foram unânimes em relação às reclamações sobre a qualidade da alimentação fornecida.

O *Campus* Colombo não possui restaurante, nem cantina; apenas uma cozinha em que os estudantes podem guardar e aquecer a marmita. A localização do *campus* é em zona rural, e os discentes não têm acesso à alimentação externa.

Nas cartografias observamos muitas referências à alimentação, tanto de forma positiva como negativa, deixando claro que este é, sem dúvida, um requisito extremamente importante para sua permanência.

Figura 47 IFSP



Fonte: própria autora (2019).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) é considerado a ação mais antiga do poder público brasileiro no atendimento à área de alimentação, segurança alimentar e nutricional escolar entendida como garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável.

Para Hirata (2017), dentre os objetivos gerais do Pnae estão a contribuição para o crescimento, o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis para o público beneficiário.

O programa não diz respeito apenas à transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, para as entidades executoras das esferas Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, com vistas a garantir a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar, mas também ações de educação alimentar e nutricional. O Pnae contempla todos os discentes matriculados na rede pública da educação básica, incluindo os cursos técnicos em tempo integral e subsequentes.

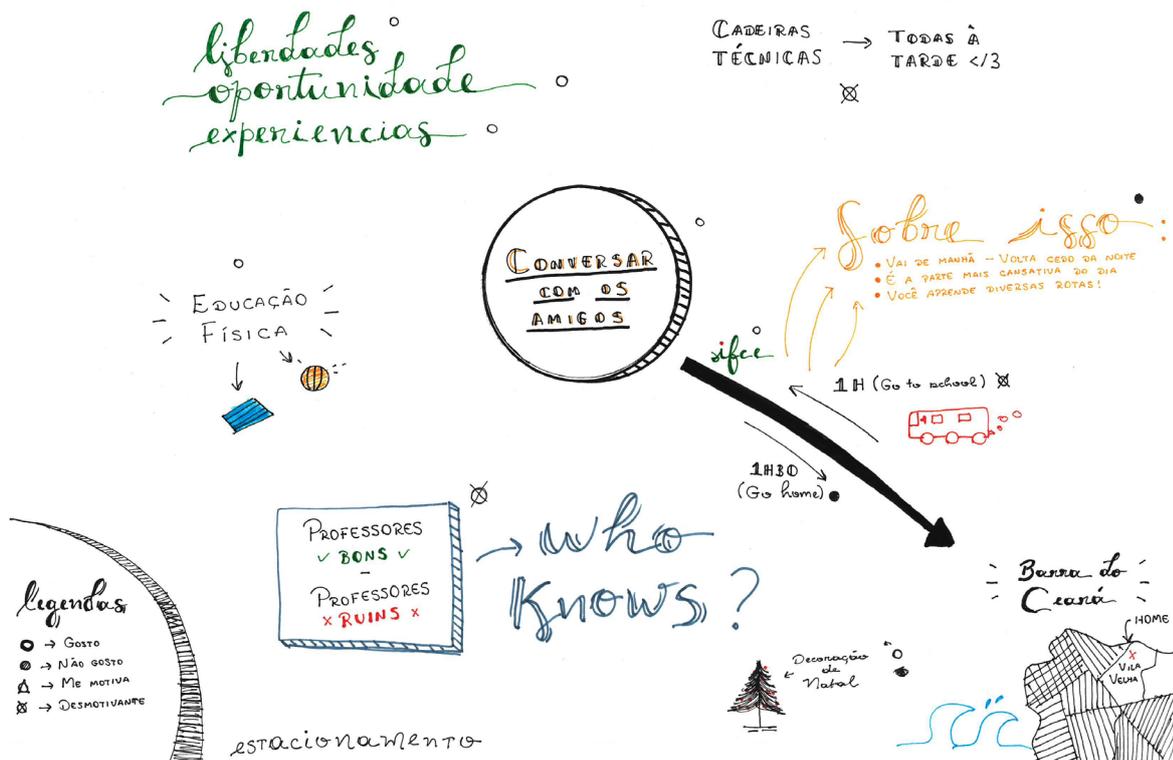
Identificamos no Relatório de execução financeira elaborado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação o fato de que 68% dos Institutos Federais não

executaram nenhuma compra ou utilizaram menos de 30% dos recursos destinados ao programa, e apenas 17% dos institutos federais gastaram mais de 50% dos valores destinados ao Pnae.

Desse modo, percebe-se que os institutos federais, em sua maioria, ainda não conseguiram implantar a execução desse recurso, pois não conseguem executar de acordo com a legislação que ampara o programa, em especial a aquisição dos 30% obrigatórios da agricultura familiar e suas organizações, previsto no Art. 14 da Lei nº 11.947/09. Enquanto a maioria das instituições da Rede Federal contempladas pelo programa devolveram os recursos, outras executaram quase em sua totalidade, mostrando, portanto, que existem aspectos e fatores que influenciam o desenvolvimento das ações do Pnae nas instituições de acordo com sua gestão, localização e até mesmo os requisitos de espaço e armazenamento como apontadas nas cartografias do *Campus* Curitiba e Registro.

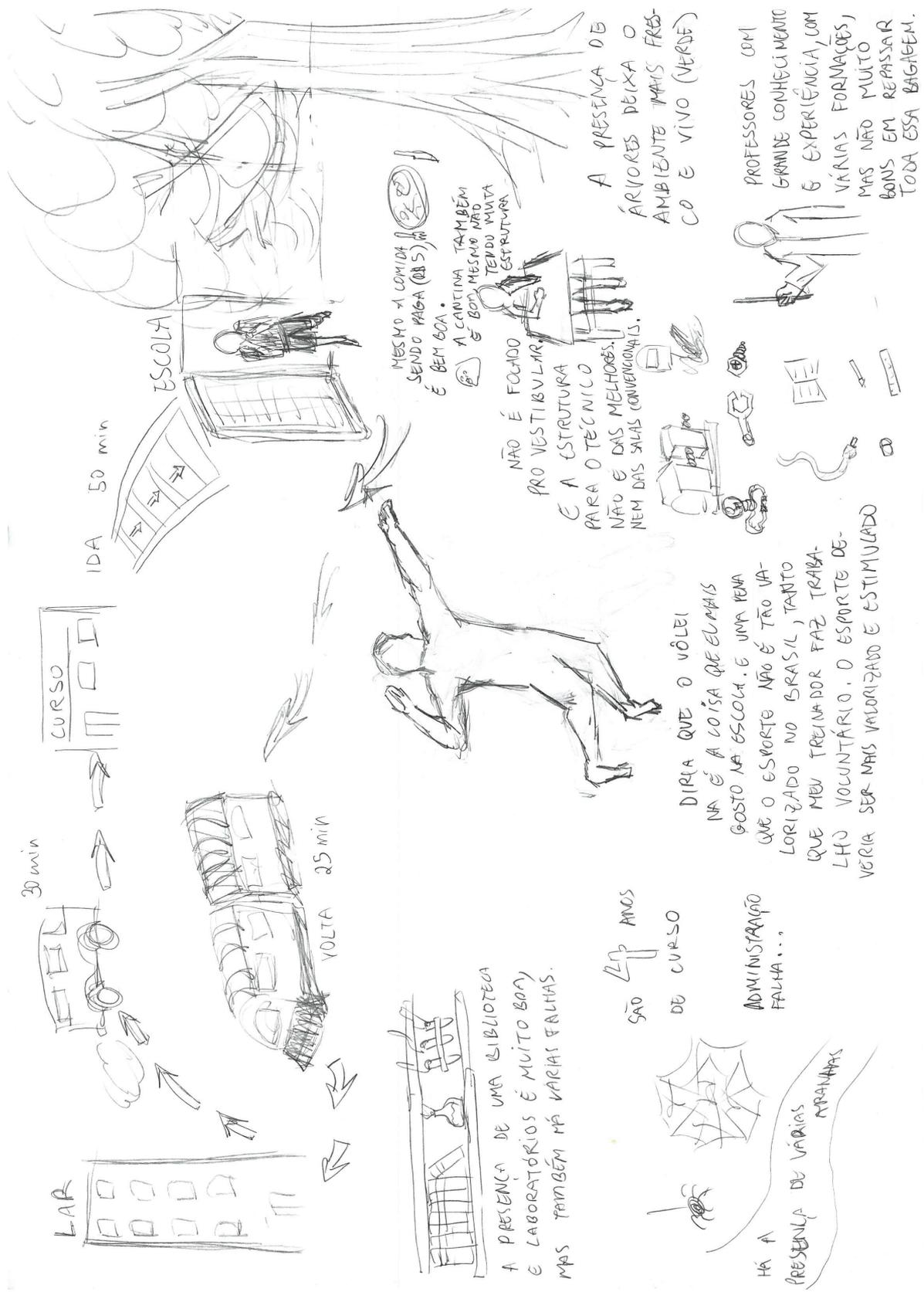
6.3 Eixo – Ser jovem

Figura 48 IFCE



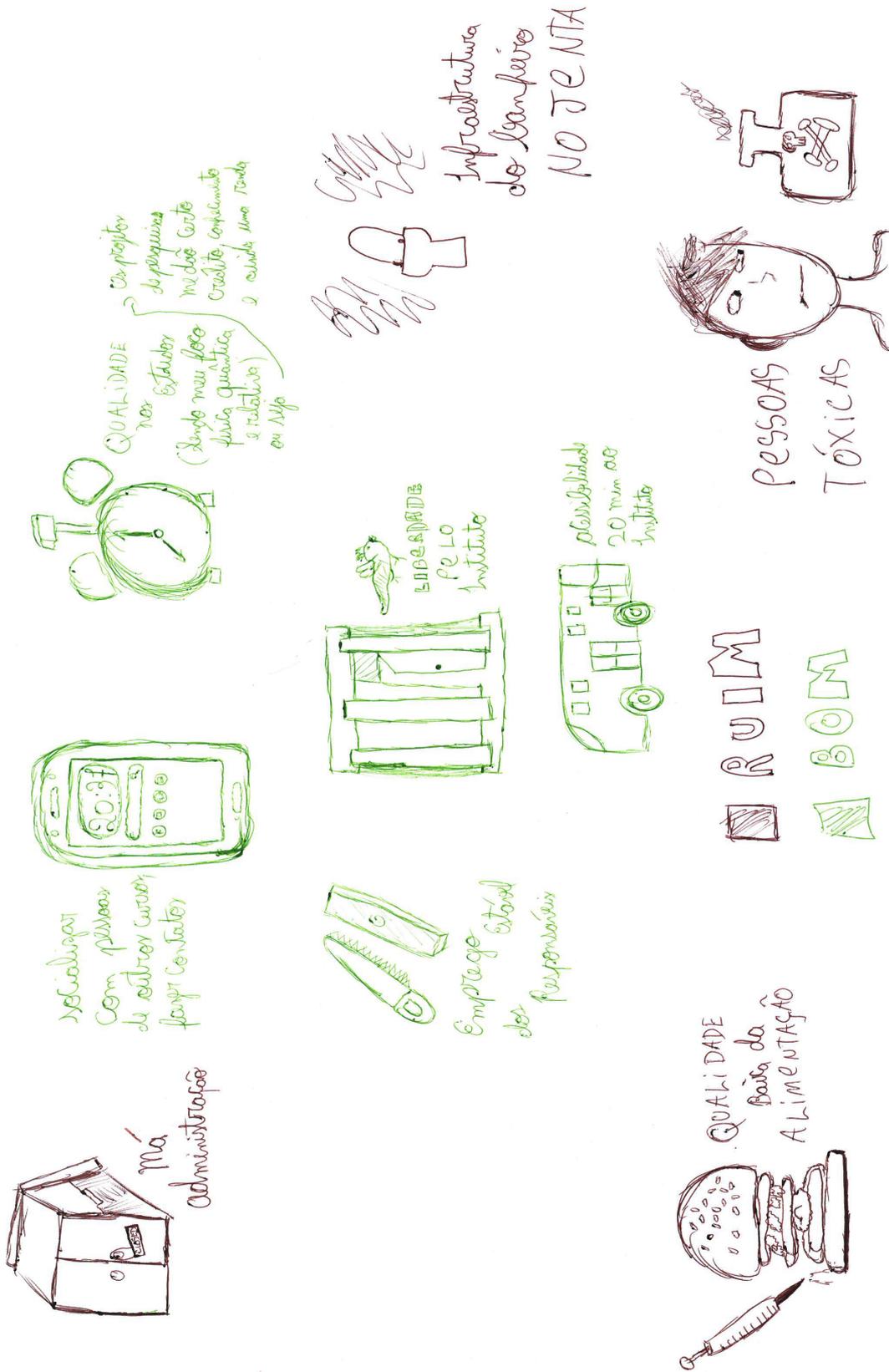
Fonte: própria autora (2019).

Figura 50 IFSP



Fonte: própria autora (2019).

Figura 52 IFB



A escola para o jovem é um território que acolhe tudo e onde eles deveriam se sentir à vontade para exercitar suas vivências e convivências. É nesse território em que se dão encontros e relações, que o jovem estudante questiona valores e começa a construir seu projeto de vida.

No ensino médio, a escola se coloca como o espaço gerador de questionamentos, pensamentos, sentimentos e ações, que podem contribuir para o processo de amadurecimento do adolescente a chegar a essas questões e a buscar suas próprias respostas.

Segundo Calligaris (2000), a cultura atual impõe aos adolescentes uma moratória. Nessa perspectiva, o adulto sempre estaria adiando o momento de o adolescente demonstrar que está apto e responsável, conseguindo mostrar o que já aprendeu. Para muitos professores, é difícil, quase impossível, conviver nesse meio sem expressar um forte desejo em entender melhor essa fase tão importante da vida. Estudos relativos ao desenvolvimento humano têm demonstrado que todo rompimento entre o que está estabelecido e o que é necessário ainda a ser definido é um processo doloroso e, ao mesmo tempo, delicado. É assim que se apresentam as mudanças que ocorrem nessa passagem identificada como da adolescência.

Nesta fase e momento da vida, o estudante busca identificação e segurança em grupos de iguais, um contexto em que a escala do cotidiano se apresenta como aquela em que os discentes vivem socialmente e individualmente. Um e outro se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia a dia. O cotidiano é a vida em sua justaposição, numa “sucessão aparentemente caótica” dos fatos, acontecimentos, objetos, substâncias, fenômenos, implementos, relações sociais, história e assim por diante” (LUKÁCS *apud* HELLER, 1977, p. 12). A vida cotidiana aparece como a “base de todas as reações espontâneas dos homens ao seu ambiente social, na qual, frequentemente parece atuar de forma caótica” (LUKÁCS *apud* HELLER, 1977, p. 12).

Desse modo, este eixo de análise buscou apreender dos estudantes seu caminhar do real abstrato – do cotidiano dado –, para o real concreto (ou concreto pensado); do campo da abstração intelectual/reflexiva, para o campo correlacionado de forças operantes da realidade; por meio da construção da cartografia como uma mediação possível de analisar e compreender a realidade social. Estamos no caminho de desvendar as contradições da vida social e da ontologia do ser social, entre o particular/universal e o singular/genericamente humano dos estudantes, ou seja, da aparência para a essência, no intuito de desvelar as articulações do concreto pensado pelos estudantes da Rede Federal.

Nos relatórios de gestão dos IFs, observamos os índices de reprovação e evasão escolar que têm marcado a trajetória de muitos estudantes, e que apontam para um grande desafio da Rede Federal nos cursos de nível médio: como assegurar a conclusão da escolaridade básica de qualidade para todos, dadas as condições concretas atuais?

Podemos observar, no período de 1996 a 2008, alguns avanços da elevação das taxas de frequência escolar na faixa etária de 15 a 17 anos no Brasil, que são os anos que

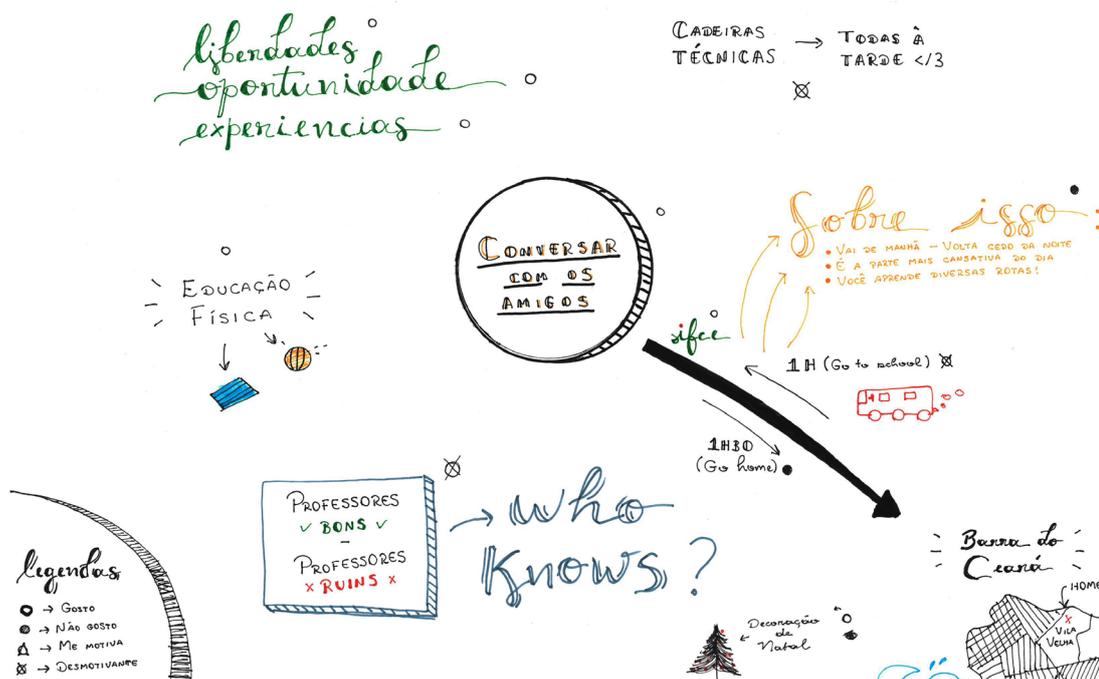
os jovens cursam o ensino médio tratado nesta tese. Em 2008, cerca de 84% destes frequentavam algum nível ou modalidade de ensino, sendo que metade deste universo cursava o ensino médio, considerado o nível de ensino adequado a esta faixa etária. Embora tal situação ainda seja insatisfatória, o índice alcançado naquele ano corresponde a mais que o dobro do registrado em 1996.

Em contrapartida, a oferta de cursos de educação profissional técnica pública e gratuita é considerada ainda reduzida, o que dificulta a inserção social e profissional dos jovens brasileiros. Até 2011, pouco mais de 10% da demanda potencial estaria sendo atendida nesta modalidade de educação profissional técnica.

Quando analisamos as cartografias construídas pelos jovens, percebemos o quanto os estudantes se identificam em suas relações de convívio com os colegas no *campus* do IF. Dessa forma, pudemos aprender o quanto é fundamental a inserção destes estudantes na Rede Federal nesta fase da vida da adolescência e juventude, mesmo sendo um espaço formal de educação. No âmbito da pesquisa, o discente mais novo do ensino médio integrado tem 14 anos e o mais velho 19 anos completos.

Podemos observar nas cartografias a alta incidência de identificação dos estudantes quanto aos professores e disciplinas, de forma positiva ou negativa, e até mesmo as duas possibilidades na mesma cartografia, salientando um grupo de docentes considerados bons e outros não, como podemos observar na cartografia do IFCE Fortaleza na Figura 54:

Figura 54 IFCE FORTALEZA



Fonte: própria autora (2019).

A relação estudante x professor é a mais apontada nas cartografias, e nos traz a noção da importância deste vínculo que pode impactar diretamente na permanência dos discentes.

Esta relação, para Vygotsky (1991), se coloca como de interação social e de mediação enquanto o ponto central do processo educativo pois, para o autor, esta interação está intimamente relacionada ao processo de constituição e desenvolvimento dos estudantes. A atuação do professor é significativa já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Podemos concluir que é muito importante para o estudante a qualidade dessa mediação exercida pelo docente, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola.

Na teoria de Vygotsky (1991), a escola é um local privilegiado para tal desenvolvimento, sendo importante perceber como o estudante se constitui na relação com o outro pois essa relação pode contribuir para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada discente possam ser respeitadas.

Para os docentes, entender esse período de transformação da vida humana é fundamental para o seu relacionamento com os estudantes, bem como para a organização de novas práticas pedagógicas. Essa percepção e compreensão do comportamento do jovem poderá auxiliar os professores na criação de projetos inovadores mais voltados para a realidade vivenciado pelos estudantes.

O fazer pedagógico dos institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (PACHECO, 2009, p. 20).

Pensar essa relação entre professor e estudante nos cursos de nível médio da Rede Federal nos faz refletir sobre a integração desse conteúdo e os impactos na sala de aula, desde o plano do curso, planejamento das aulas e interação com as outras disciplinas. Neste modelo educacional espera-se a superação da fragmentação do conhecimento por meio da integração entre as disciplinas propedêuticas e técnicas, pois tem como princípio a complementaridade e o rompimento da dualidade entre capacitação técnica e formação humana.

As especificidades técnicas devem ser ensinadas levando em conta a totalidade da vida do estudante. É o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que trouxe a possibilidade de integração entre educação profissional e o nível médio, o que não era contemplado na Resolução CNE/CEB nº 04/99 e proibido na Resolução CNE/CEB nº 03/98. O Decreto nº 5.154/2004 abre caminho para a integração no ensino médio,

pois estabeleceu que a educação profissional técnica de nível médio se daria por meio de três formas: integrada, concomitante e subsequente. A educação integrada ocorreria através de matrícula única, integrando os saberes técnicos e propedêuticos, de tal modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio. A educação concomitante ocorreria por meio de matrícula distinta, uma de ensino médio e outra de educação profissional técnica, podendo ser realizadas na mesma ou em outra instituição. A educação subsequente é destinada a quem já concluiu o ensino médio. O grande mérito de tal legislação foi ter criado a possibilidade de integração no ensino médio. Nos Institutos Federais de Educação, conforme Artigo 8º da Lei nº 11.892/2008, 50% das vagas devem ser destinadas aos cursos de ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. “Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2010, p. 3).

A integração entre trabalho-ciência-tecnologia-cultura é necessária para a formação de trabalhadores capazes de ação e reflexão, aptos a superar as situações de minoridade que lhes são impostas. “O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação” (RAMOS, 2010, p. 52).

Desse modo, a integração curricular nos cursos de ensino médio representa um dos principais avanços na configuração de uma educação emancipatória nos Institutos Federais de Educação.

De acordo com as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação (BRASIL, 2010, p. 27), a proposta de integração do ensino médio à formação técnica, estabelece o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho.

Diferentes das universidades, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não ofertam apenas cursos de nível superior. A mesma lei que os cria, prevê que 50% das vagas sejam destinadas para estudantes egressos do nível fundamental de ensino, através dos cursos integrados de nível médio. Assim, temos um público jovem, iniciando seus estudos no ensino médio, regido pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a lei de criação dos Institutos Federais, que define como uma de suas finalidades o desenvolvimento de programas de extensão, é também de sua responsabilidade e autonomia, a organização e definição de cursos, propostas pedagógicas e currículos. Esse é um cenário relativamente novo que precisa ser repensado, planejado e explorado.

Para refletirmos sobre a missão da educação podemos nos apoiar em torno dos conceitos das quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, e que constituem os pilares do conhecimento segundo Delors (1998):

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento, de permuta (DELORS, 1998, p. 89 – 90).

Frigotto (2005, p. 15), na obra “Ensino Médio Integrado: concepções e contradições”, ao contextualizar o percurso da educação profissional no Brasil, alerta que é preciso “superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital”.

O autor compreende que a educação básica de nível médio, como um direito, “é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação” (FRIGOTTO, 2005, p. 15). Com base nessas concepções e pressupostos, o ensino médio integrado ao técnico vem atender a uma demanda de muitos jovens que têm direito social de acesso ao nível médio e, ao mesmo tempo, de inserir-se no sistema produtivo.

Em outras palavras, este emaranhado e complexo sistema educacional proposto para o ensino médio integrado na Rede Federal se faz representar nas cartografias dos estudantes participantes da pesquisa, apontando sobre a possibilidade do percurso formativo do aluno a partir da vivência coletiva em ambientes formais da sala de aula, extra sala, laboratórios, aulas extra curriculares, referendando a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão com o intuito de se alcançar a formação humana global.

No entanto, quando se observa os planos de cursos de ensino médio integrado oferecidos pelos IFs, identifica-se poucos momentos disponíveis para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A inviabilização dessa indissociabilidade se dá pela enorme carga horária imposta nas grades curriculares dos cursos. Alguns cursos técnicos integrados possuem tempo (em horas) que os aproximam de graduações tradicionais como as da área de Engenharia. Além disso, muitos estudantes da rede devem fazer em três anos entre 110 e 120 disciplinas, ou seja, quase 40 componentes curriculares de duas aulas ou mais, estudando no período da manhã e tarde.

Apesar desse contexto de intensa carga horária dedicada às disciplinas, pudemos observar o quanto os estudantes destacaram nas cartografias uma variedade de modalidades esportivas já praticadas no *campus* em projetos esportivos, lazer, cultura e extensão.

Observamos também que essas atividades impactam nas relações que são estabelecidas entre os próprios estudantes, com a descoberta de afinidades que extrapolam a relação de sala de aula, bem como a relação estabelecida entre o professor responsável pela atividade e os estudantes. Os laços de amizade são construídos durante os cursos, os eventos, viagens técnicas e estão presentes em várias cartografias.

De acordo com as cartografias e confrontando com as possibilidades ofertadas pelo *campus*, em que apresenta uma diversidade de modalidades e espaços na escola, podemos afirmar que as influências para uma diversidade de vivências culturais são desdobramentos que ocorrem a partir do próprio eixo programático, das tendências, formação e conhecimentos dos docentes e também das tradições locais.

Atualmente, todos os institutos possuem os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), entretanto possuem seu funcionamento mais centralizado e ligado às respectivas reitorias, sendo que no IFCE existe um esforço para disseminar o Neabi por todos os seus *campi*. No IFCE Fortaleza os estudantes frequentam aulas de teatro, idiomas, maquiagem artística, e no IFCE Caucaia, os alunos acessam sala de música com cursos de diversos instrumentos musicais.

Figura 55 Ausência



Fonte: própria autora (2019).

Todas estas ações constituem-se como complementares à formação dos discentes e, ao mesmo tempo, despertando para o ofício da pesquisa e iniciação científica, pré-requisito para a práxis dentro de qualquer profissão, seja ela dentro do nível técnico ou tecnológico.

No IFAM existe um esforço para o incentivo da representação estudantil junto aos *campi* que ainda não possuem esta participação. No IFAM Manaus Centro existem diversos cursos como Teoria e Notação Musical, grupos de pesquisa, Hotel de Projetos, curso de Expressão Corporal entre outros mencionados nas cartografias.

No IFSP *Campus* São Paulo existem alguns programas como SEDCITEC JR, uma competição de projetos acadêmicos, totalmente desenvolvida por estudantes do IFSP e voltado para jovens estudantes do ensino fundamental II, ensino médio, técnico integrado ao ensino médio e subsequente. O principal objetivo da feira é estimular a criatividade através de uma cultura investigativa de inovação, integrando-a aos processos de pesquisas e trabalhos científicos, fomentando assim o surgimento de futuros pesquisadores. No site do *campus* um dos objetivos propostos da extensão é a oportunidade de integrar estudantes e professores do IFSP *Campus* São Paulo com outras instituições de ensino. O IFSP possui também Assessoria Técnica ÁTICO, que visa auxiliar moradores de baixa renda e entidades que com eles atuem de modo a divulgar a importância da habitação e do ambiente construído e sua influência no bem-estar e na qualidade de vida.

O IFSP *Campus* Registro possui o projeto “Rumo estudantes do Ensino Médio”, que foi elaborado pela psicóloga da unidade e possui apoio de todo corpo docente. O *campus* conta também com cursos rápidos de astronomia e o projeto “Encontros Circulares para Mulheres”.

Podemos concluir que cada instituto, que cada *campus*, possui uma identidade própria resultado da sua construção, dos cursos ofertados e do território que ocupa e influencia no posicionamento da instituição como um todo, no sentido de tornar concreto o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Figura 57 IFSP

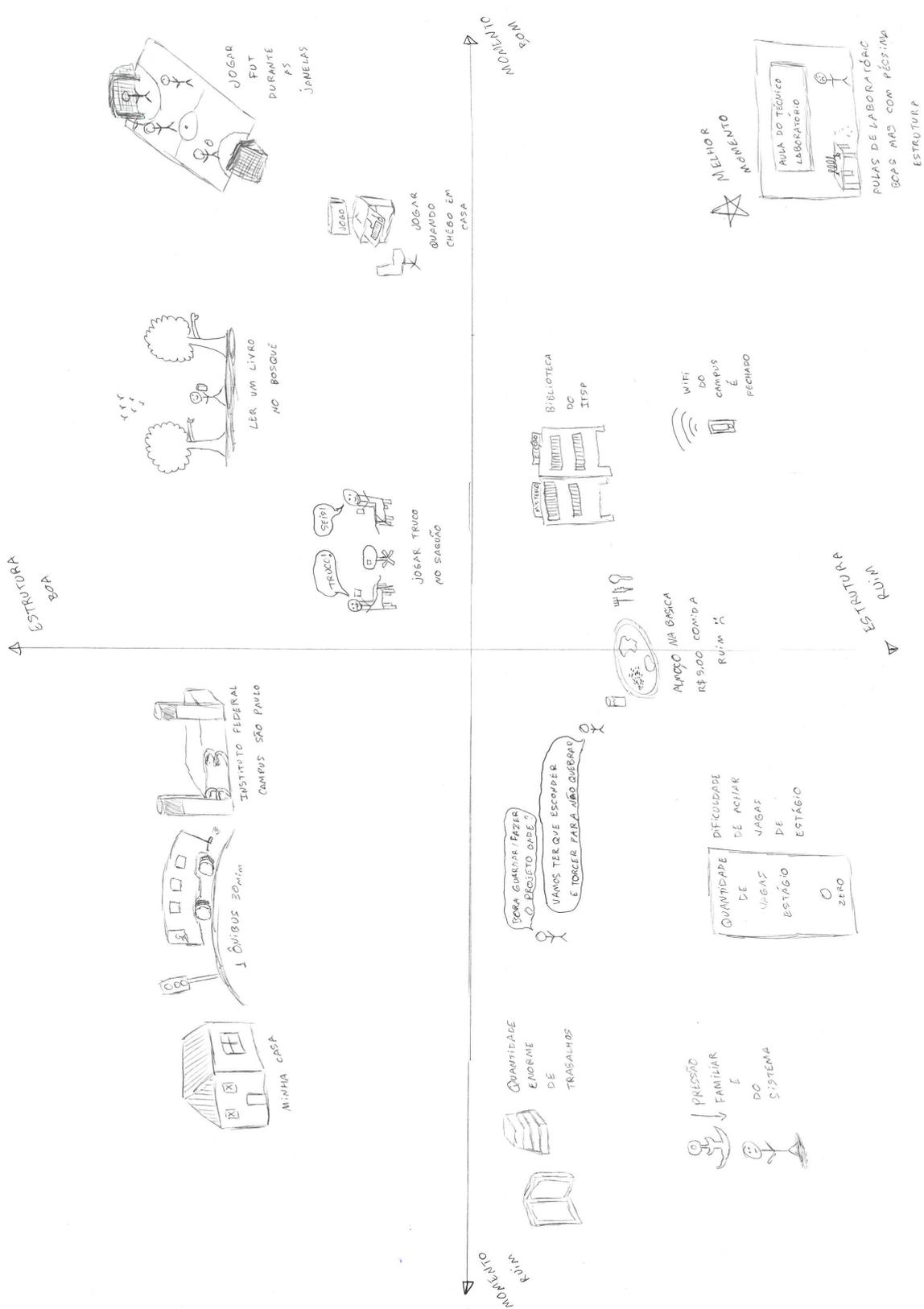
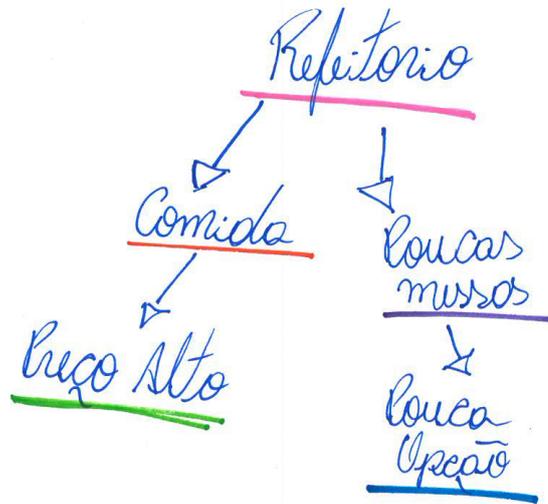


Figura 58 IFB



- Pego onibus lotado todo Dia
- Moro Na Estrutural
- ESTUDO NO IFB da Estrutural
- O WIFI é RUIM
- Poro a quarta feira na Escola
- Pago todos os despesas do dia
- Em torno de 20R\$
- As vezes penso em desistir mais tenho Apoio dos Professores e amigos!
- Não gosto de Semana de Prova
- Tenho o Alibio de 300R\$ multo bom ==

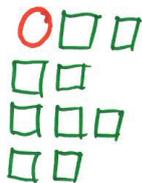
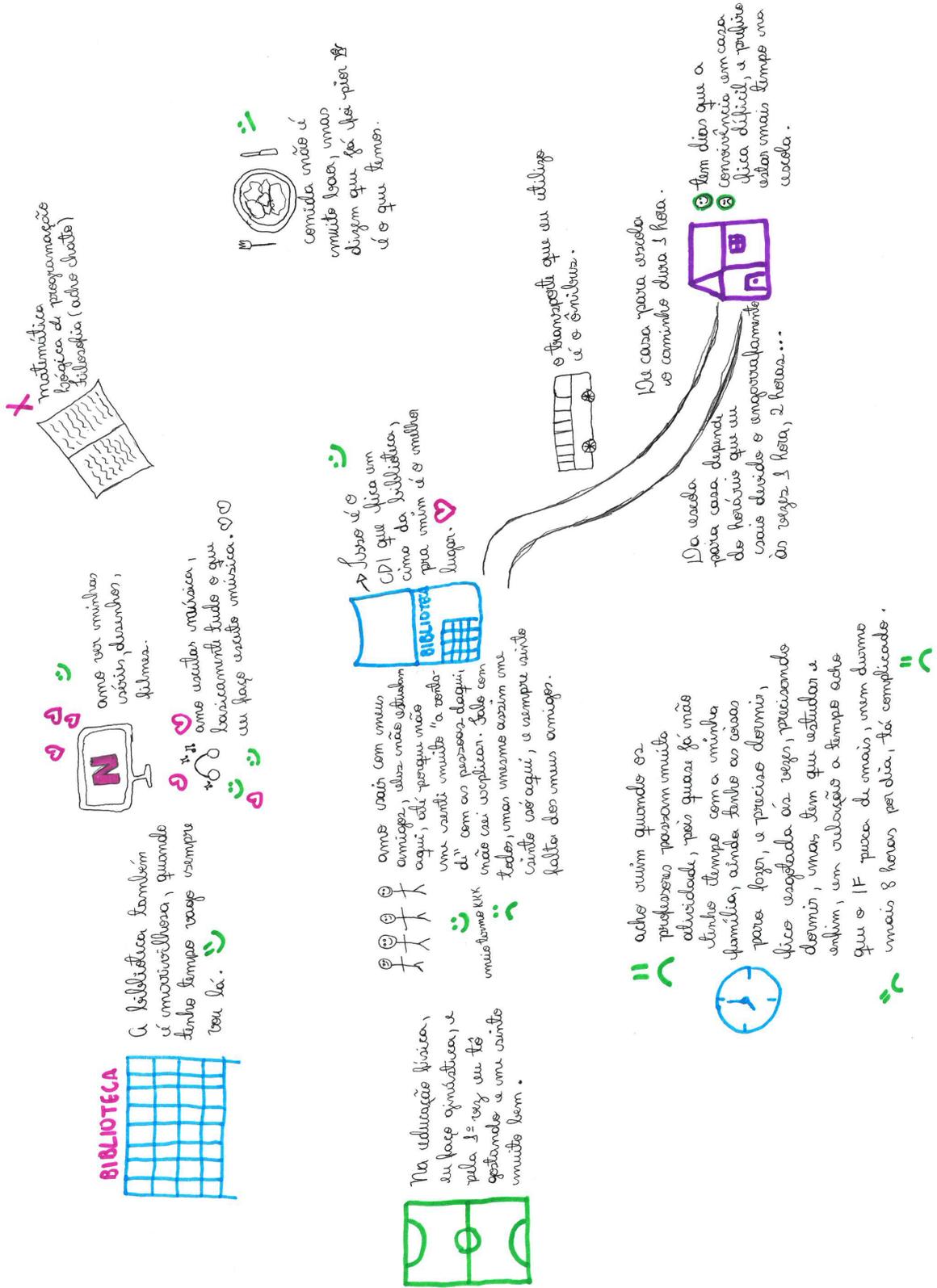


Figura 60 IFAM



Fonte: própria autora (2019).

Este eixo está destinado a tratar das questões ausentes nas cartografias, ou com breves menções em relação ao Instituto Federal.

Esta tese, ao discutir a permanência dos estudantes dos cursos de nível médio, e tendo a cartografia como mediação da pesquisa junto aos sujeitos, já observou as questões mais relevantes apontadas pelos alunos, e que impactam nesta permanência, como a infraestrutura do *campus*, a relação entre professor e estudante, além das condições de acesso e território de vivência dos discentes. Mas, do que mais se constituem os institutos? Existe todo um aparato técnico de profissionais e serviços que apoiam e integram o cotidiano escolar do estudante na Rede Federal, podemos até afirmar que este aparato é quase que exclusivo, e nenhum outro modelo escolar possui tamanha estrutura.

A escola é uma instituição onde as questões sociais se apresentam cotidianamente, nas relações entre estudantes, professores, família e comunidade. A escola é também o espaço para a formação da cidadania e preparação para o trabalho. O direito à educação implica em qualidade dos serviços prestados à população e, em especial, ao usuário da escola pública, para o seu pleno desenvolvimento, conforme previsto pela Constituição Federal (1998), Lei de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). Na estrutura dos IFs destaca-se a presença da área de Serviço Social. A contribuição do Serviço Social na área escolar consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento escolar, sexualidade, violência doméstica e que precisam necessariamente de intervenção conjunta com professores, psicólogos, dirigentes governamentais, ou seja uma ação mais coletiva e efetiva dos diferentes agentes atuantes no campo educacional.

Para a nossa surpresa, vimos muito pouco, ou quase nenhuma menção sobre este trabalho do Serviço Social nas cartografias dos estudantes, e quando referenciado, o serviço foi apontado de forma negativa e ruim. Vimos nas cartografias referências ao serviço do apoio sociopedagógico, do recurso da assistência estudantil e nenhum reconhecimento do trabalho do assistente social. Os *Campi* Colombo e Caucaia não possuíam equipe formada até a realização da pesquisa de campo. No *Campus* Registro a assistente social estava afastada para qualificação, no *Campus* São Paulo, dos três assistentes sociais, um está afastado para qualificação, outro afastado sem remuneração, restando apenas um profissional de Serviço Social para compor a equipe do apoio sociopedagógico do *campus*. O *Campus* Estrutural possui um assistente social.

Os(as) assistentes sociais dos IFs pesquisados são majoritariamente do sexo feminino, acompanhando a tendência histórica dessa profissão no Brasil. São profissionais em sua maioria jovens, com idade entre 20 e 40 anos. A ampliação do mercado de trabalho, o crescimento do número de cursos de Serviço Social e o aumento

significativo de profissionais formadas em busca de emprego podem contribuir para a alteração no perfil encontrado pelo CFESS (2005), no qual a maioria tinha mais de 34 anos.

As atribuições do assistente social na Rede Federal vêm sendo consolidadas ao longo da última década, de acordo com as gestões, avanços e retrocessos das políticas públicas.

Quadro 4 Atribuições e ações dos assistentes sociais nos Institutos Federais

Atribuições	Ações profissionais
Estudantes que precisam de auxílios e bolsas de assistência estudantil; instituição precisa.	Seleção e/ou estudos socioeconômicos (processo seletivo para as políticas de Assistência Estudantil) e acompanhamento.
Permanência dos estudantes.	Acompanhamento dos estudantes.
Expressões da “questão social” e temas comuns que precisam ser refletidos e trabalhados entre os estudantes.	Desenvolvimento de atividades socioeducativas e reflexivas com os estudantes; estabelecer parcerias.
Sistematizar o exercício profissional, repassar informações sobre o Serviço Social e instituição aos gestores e usuários.	Planejar, elaborar, registrar e publicizar, relatório de trabalho, atendimento, demanda.
Capacitação profissional.	Participar e realizar eventos da área de Serviço Social e educação.
Aproximar a família da escola, Integração entre estudantes, servidores e comunidade externa.	Promover atividades, ações de integração com a comunidade, família e servidores.

Fonte: própria autora (2019).

No Quadro 4 observa-se que a demanda maior de trabalho das assistentes sociais da Rede Federal é referente à seleção socioeconômica para as políticas de Assistência Estudantil. Os processos de inscrição, entrevistas, visitas domiciliares, acompanhamento de frequências nas aulas, reuniões e atividades são ações inerentes ao Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O público-alvo dos assistentes sociais nos Institutos Federais, são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por conta do Programa de Assistência Estudantil. Porém, isso não restringe o atendimento profissional para com os demais discentes que procuram serviço/atendimento. Os profissionais podem fazer o acolhimento e encaminhar os estudantes para outros serviços, de acordo com suas demandas e necessidades. Essas demandas postas ao Serviço Social nada mais são que as expressões da questão social. Estas expressões/manifestações da questão social são identificadas principalmente a partir das entrevistas sociais no processo seletivo da Assistência

Estudantil, podendo ser realizada de maneira diversa entre os profissionais e institutos, mas com as mesmas finalidades e objetivos.

No acompanhamento social realizado pelas assistentes sociais se faz um acompanhamento da vida acadêmica/social/familiar do estudante, garantindo assim mais conhecimento da realidade na qual o aluno está inserido. No conselho técnico em que a equipe multidisciplinar se reúne e apresenta um diagnóstico dos acompanhamentos estudantis, se tem como prioridade garantir a permanência dos discentes, evitando a evasão. Essas manifestações estão relacionadas também na relação da escola com as famílias, as relações interpessoais dentro e fora da sala de aula. As requisições que os estudantes trazem são referentes à situação econômica do conjunto familiar; uso de drogas/álcool – como apontadas em algumas cartografias; a convivência com o mundo que está à sua volta; a questão da precariedade do trabalho; violação de outros direitos, como falta de emprego, habitação, saúde, saneamento básico, exclusão social etc.

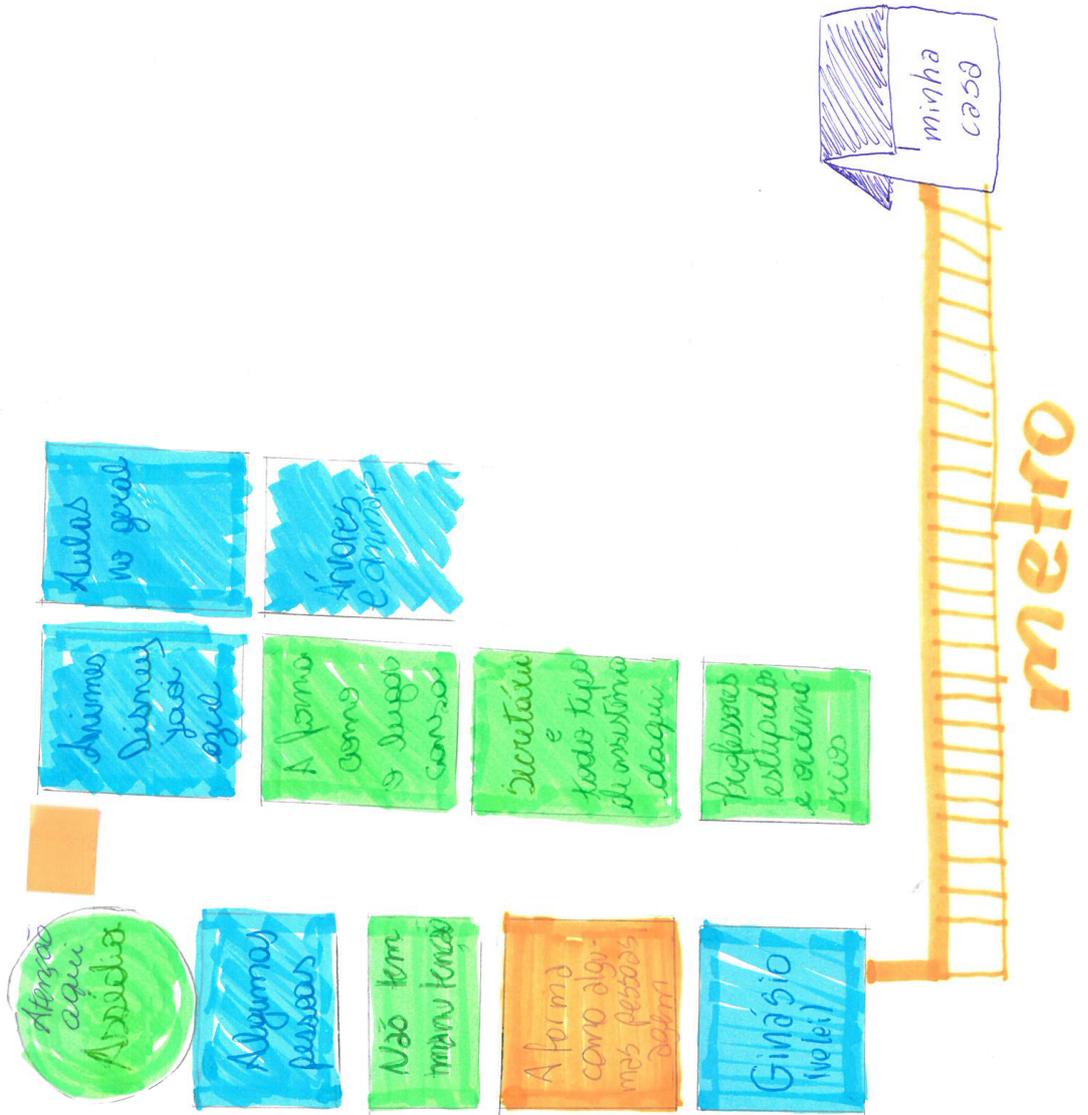
No *Campus* Fortaleza a equipe dos assistentes sociais trabalha de forma multidisciplinar com os outros profissionais do apoio sociopedagógico, mas em salas diferentes, assim como nos *Campi* Manaus e Brasília.

Nas cartografias vimos algumas menções sobre o benefício (recurso da assistência estudantil), mas demonstrou-se pouco conhecimento e um restrito atendimento, mediante o fato de os estudantes terem declarado precisar do recurso durante a confecção da cartografia.

Embora o recurso financeiro do Programa de Assistência Estudantil demonstrar eficiência na contenção da evasão, ainda não é o bastante para garantir a permanência de forma universal. Outro fator que pode estar colaborando com a evasão e foi mencionado de forma indireta nas cartografias, seriam os cursos ofertados pelos institutos, que podem não oferecer perspectivas de estágio e/ou emprego ao estudante, ou com pré-requisitos difíceis de alcançar de um semestre para o outro. Nas cartografias vimos apontamentos sobre a quantidade excessiva de aulas, disciplinas, trabalhos escolares, de forma que deixam os estudantes sobrecarregados, afetando suas relações sociais, ausência prolongada do lar e ainda pouco espaço e tempo para se trabalhar essas questões no cotidiano escolar pelo serviço do sociopedagógico. Vimos cartografias que apontam para a vivência de assédios, tanto no transporte público no deslocamento, e principalmente na relação estudante/professor.

Figura 61 IFSP

- Partes que eu gosto
- Não gosto
- me anima
- Detesto



No *Campus* São Paulo, especificamente, vários apontamentos surgiram quanto à vivência de assédio pelos estudantes, se constituindo quase que um pedido de socorro no momento da confecção das cartografias. E nessas cartografias ficam evidentes a falta de apoio e empatia dos discentes pelo apoio sociopedagógico e gestão do *campus*, com falas até que nos faz questionar se este assunto seria velado pela instituição, ou até mesmo ser tratado com certa indiferença, mesmo por aqueles que realizaram denúncias. Observa-se uma clara falta de apoio institucional aos estudantes, principalmente às estudantes.

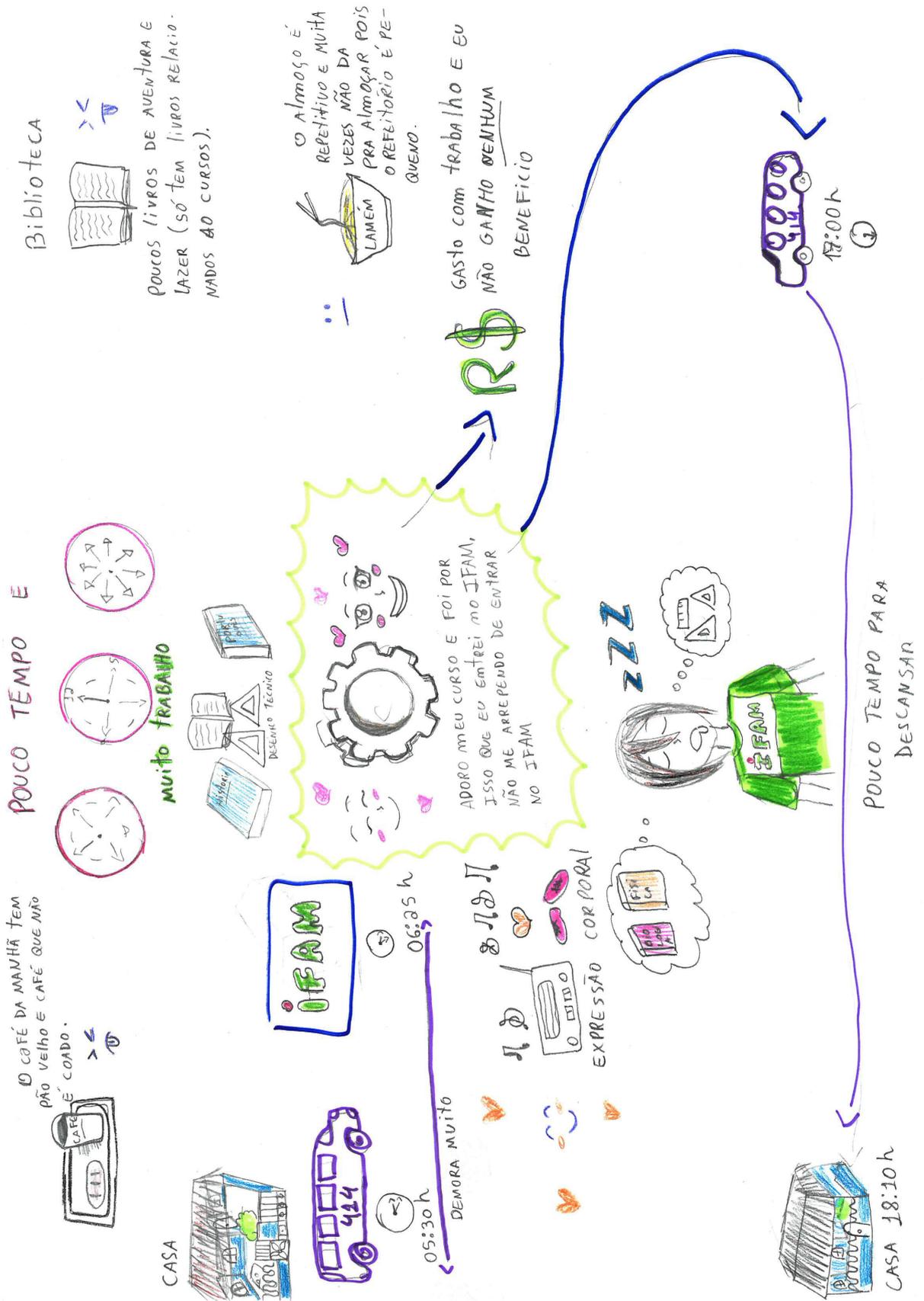
Os discentes, além de receberem os auxílios financeiros da assistência estudantil (de acordo com a disponibilidade orçamentário-financeira e com a análise socioeconômica realizada pela assistente social), são acompanhados quanto à frequência, ao desempenho escolar e demais dificuldades que se apresentem. Este acompanhamento não ocorre no sentido de controle ou cobrança, mas sim em uma perspectiva pedagógica que possibilite atender as demandas dos estudantes, que por vezes se manifestam nas notas obtidas ou na ausência às aulas. Entende-se que a realização deste acompanhamento é fundamental para que a assistência estudantil se efetive, pois a vulnerabilidade se expressa de diferentes formas, e não se restringe apenas à questão financeira.

Durante a pesquisa de estágio realizada por Ingrid Barbosa Silva no IFBA (SILVA, 2017b), foi realizada uma atividade com os estudantes do seu *campus*, em que foi proposto que os alunos escrevessem no papel a primeira palavra ou frase que lhes viesse na cabeça quando ouvissem “ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL”, sendo que não havia uma resposta certa ou errada e não precisariam pensar muito. Após a leitura do que os discentes escreveram, verificou-se uma quantidade significativa de escritos que identificavam a assistência estudantil como uma ajuda, no sentido da doação/caridade e não no sentido de direito/acesso a uma política, que visa não só a subsidiar financeiramente, mas contribuir na permanência do estudante no IF.

Verificou-se que os resultados obtidos por essa atividade realizada no IFBA em 2013 e as cartografias confeccionadas entre 2018 e 2019 na presente pesquisa estão muito próximas quanto aos sentidos atribuídos pelos estudantes em relação à assistência estudantil. E isto se coloca como um alerta para a urgência em trazer para a discussão dos assistentes sociais, enquanto categoria profissional, que a maioria dos estudantes inseridos ou não na política de assistência estudantil nos IFs não conhecem de fato o seu real significado, ou conhece de forma distorcida. Dessa forma, pode-se observar que a função política e social da assistência estudantil dentro da instituição vem reproduzindo o que já se ouve por vários lugares, de que o trabalho profissional não seleciona realmente quem de fato precisa, incluindo a existência de corrupção apontadas em algumas cartografias.

Esses apontamentos podemos encontrar nas cartografias e nas conversas entre os estudantes no momento da confecção, alguns trocaram ofensas sobre receber o benefício indevidamente, e outros fizeram afirmações indiretas.

Figura 62 IFAM



Fonte: própria autora (2019).

Neste processo se inter cruzam alguns desafios: o número de discentes que demandam a intervenção do assistente social e o número restrito de profissionais da área; a crescente demanda e a diminuição dos recursos para a execução do Pnaes, entre outros. Em espaços que possuem mais de uma assistente social e que têm até 1200 alunos matriculados, existe uma articulação com serviços públicos ou trabalhos socioeducativos, ainda que de forma pontual (PRADA, 2015).

Nos institutos, não há critérios estabelecidos para definição do número de profissionais, sejam assistentes sociais ou outros servidores. A competência de tal decisão fica a cargo do gestor, do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e do MEC, para definir o que será priorizado, o que necessariamente significa um risco no processo de consolidação destas instituições.

O texto de Almeida (2000, p. 161) apresenta a criação na política de educação do processo de avaliação de resultados como estratégia de gerenciamento da política educacional, a implantação dos sistemas de avaliação da educação básica, ensino médio e superior, que servem de referência para os investimentos financeiros ou de natureza administrativa do MEC. Vale lembrar que este processo é criado a partir das políticas e economia neoliberal vigentes no país. A realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) busca aferir e acompanhar a qualidade do ensino, pois a política de educação não oferece ainda oportunidade de igualdade para todos os estudantes.

A política de educação termina por excluir o mais pobre, não porque é pobre, mas porque os mais pobres se constituem na população mais impactada pela desigualdade socioeconômica que marca o país. “A desigualdade social não repercute apenas nas condições de vida, mas se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais” (FERREIRO; TEBEROSKIY *apud* MORITA, 1991, p. 77). A escola sem preparação para atender seus estudantes a partir do seu contexto social, econômico, político e cultural se torna um mecanismo de exclusão.

A contribuição, do Serviço Social poderá ser significativa, pois seu trabalho se caracteriza em articular estas diferentes formas de organização e ter sempre uma leitura/diagnóstico do contexto social, levantando suas dificuldades ou necessidades. O Serviço Social poderá trazer para o espaço interno da escola elementos da comunidade em que esta esteja inserida (BRESSAN, 2001, p. 13).

É no cotidiano que o assistente social atende individualmente, faz grupos, reuniões, planeja, emite relatórios e recomeça tudo no dia seguinte. A vida cotidiana, segundo Heller (2008), é o espaço da vida, onde se participa com todos os aspectos da personalidade, requerido a todo momento para respostas imediatas a diferentes questões.

O assistente social, em seu âmbito de atuação no campo educacional, tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento de respostas e a busca da participação das

famílias e de toda a comunidade escolar de forma efetiva diante das demandas apresentadas pelos estudantes. É importante considerar que a atuação do assistente social na rede pública de ensino não atenderá somente as necessidades financeiras, mas poderá se estender a outras necessidades, conforme demandas surgidas no cotidiano do trabalho social, e poderá buscar estratégias para melhor atender a população escolar na garantia de seus direitos sociais.

Os desafios dos assistentes sociais na Rede Federal apontam para questões como: com o que estamos contribuindo? A questão que nos interpela é: para além da execução, como intervir na perspectiva de buscar decifrar a realidade e construir propostas de trabalho que preservem e efetivem direitos, a partir das demandas emergentes (IAMAMOTO, 2009)?

As ausências percebidas nas cartografias se relacionam com fatores institucionais como, por exemplo, o quadro restrito de assistentes sociais nos *campi*, a falta de conhecimento (e pouca clareza) de atividades desenvolvidas pelo Serviço Social, bem como da sua diversidade de atuação. A atualidade da expansão do trabalho profissional neste espaço faz urgente a sua problematização para o seu fortalecimento e consolidação enquanto um direito de todos os estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso de estudos de quatro anos, e após a realização da pesquisa de campo no último ano, pudemos trazer à tona o debate da permanência estudantil, a partir da perspectiva dos estudantes do ensino médio integrado (EMI) em diversas configurações de cursos, como a turma do *Campus* Colombo EMI em Alimentos, de Curitiba EMI Administração, de Registro EMI em Mecatrônica, de São Paulo Eletrotécnica, de Fortaleza EMI Informática e de Caucaia EMI Administração, Manaus e Brasília. A marca da diversidade se revelou desde o início da pesquisa: de realidades socioterritoriais e diversidade de propostas curriculares, formando a juventude do nosso país.

Reflexões acerca destes problemas têm sinalizado desigualdades sociais que afetam sobremaneira trajetórias da juventude, em especial os jovens que deveriam estar cursando o ensino médio e se encontram em situações de exclusão, como evidenciado nas estatísticas.

Entretanto, é pela via da luta contra a segregação social, questão prioritária da escola, que a compreensão do mundo do trabalho poderá delinear os primórdios de uma mudança realmente eficaz para a juventude em formação.

Observar as perspectivas particulares dos estudantes e, ao mesmo tempo, a multiplicidade de relações estabelecidas a partir de sua vivência e convivência nos IFs, nos permitiu, por um breve momento, debruçar sobre suas condições de estudante em desenvolvimento de todas as suas dimensões de sujeito, em uma perspectiva multilateral (GRAMSCI, 1968). De fato, esta aproximação com a diversidade e multiplicidade de contextos socioterritoriais e culturais se configurou como um processo esclarecedor, uma experiência única de leitura da realidade, do concreto que nós assistentes sociais da educação trabalhamos diariamente no nosso cotidiano.

Esta experiência nos permitiu analisar a concretização das políticas de permanência voltadas para a minimização das questões socioeconômicas que podem afetar diretamente a permanência no curso, sem a qual os estudantes não estariam na instituição. Pudemos observar de perto a importância e impacto dos auxílios financeiros para a alimentação e o transporte, que se constituem nas necessidades básicas e imediatas destes estudantes, já que esta modalidade de ensino exige dos discentes sua permanência por tempo prolongado na instituição, em turnos extensos ou mesmo nos contraturnos, e até em aulas aos sábados, de acordo com a organização dos cursos técnicos integrados que possuem uma grade curricular extensa, que são a maioria.

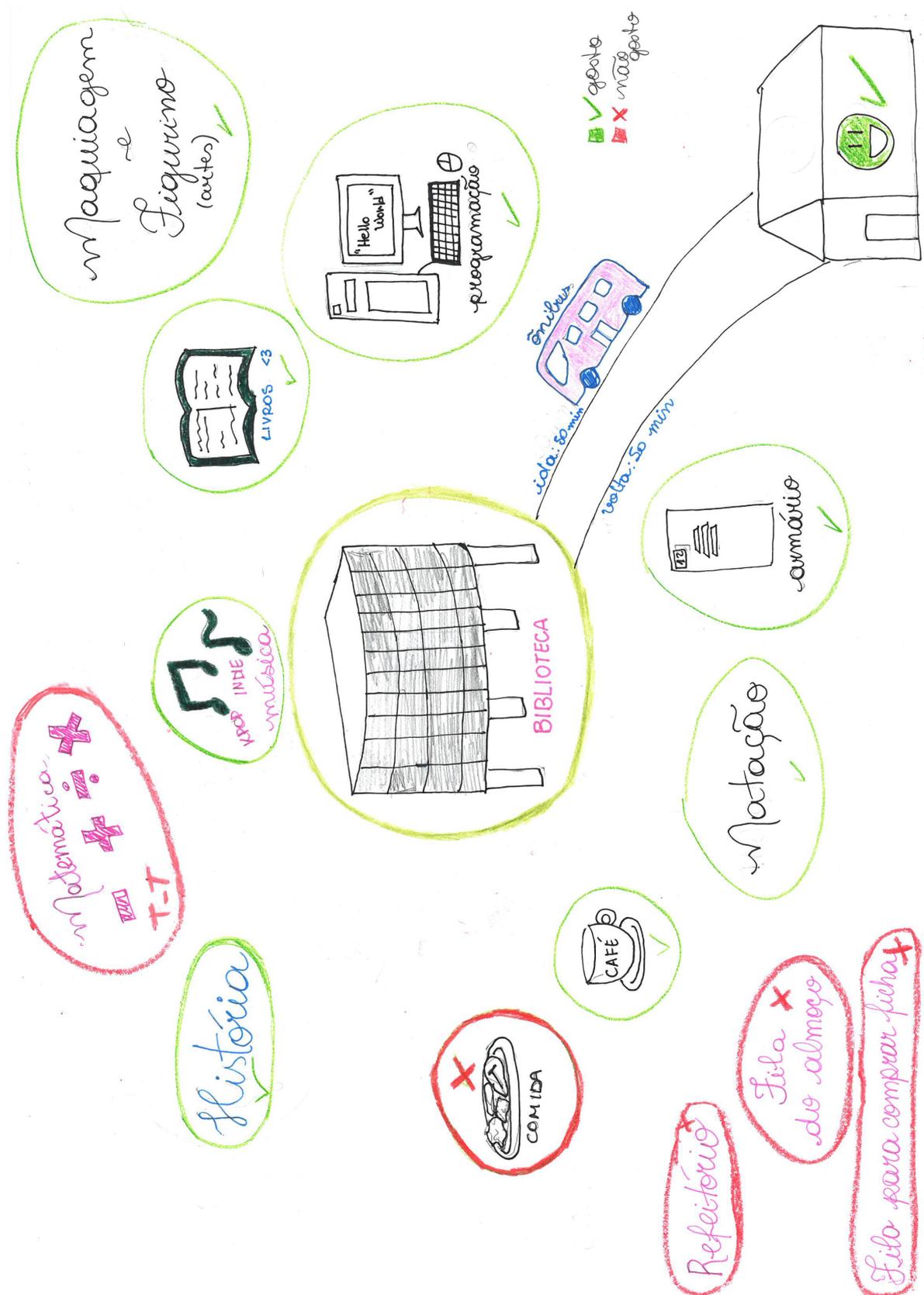
Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais (PACHECO, 2009, p. 15).

Ter o trabalho como princípio educativo no ensino médio, instiga os assistentes sociais a discutir este espaço de trabalho e a política pública de educação profissional, de forma crítica sobre o seu lugar na sociedade atual, ainda que sobre a lógica do mercado.

Perpassar todo este percurso de pesquisa, tendo como uma das estratégias metodológicas a perspectiva dos estudantes, se colocou como um importante desafio, pois significou partilhar com eles momentos também desoladores: ouvir o que pensam sobre nosso próprio trabalho, a revelação das estudantes que denunciaram os assédios sofridos ou até mesmo o desabado de alunos que preferem ficar o maior tempo possível na escola, pois enfrentam conflitos em suas casas. E ainda descobrir que são quase nulos os vínculos dos estudantes com a equipe técnica de profissionais.

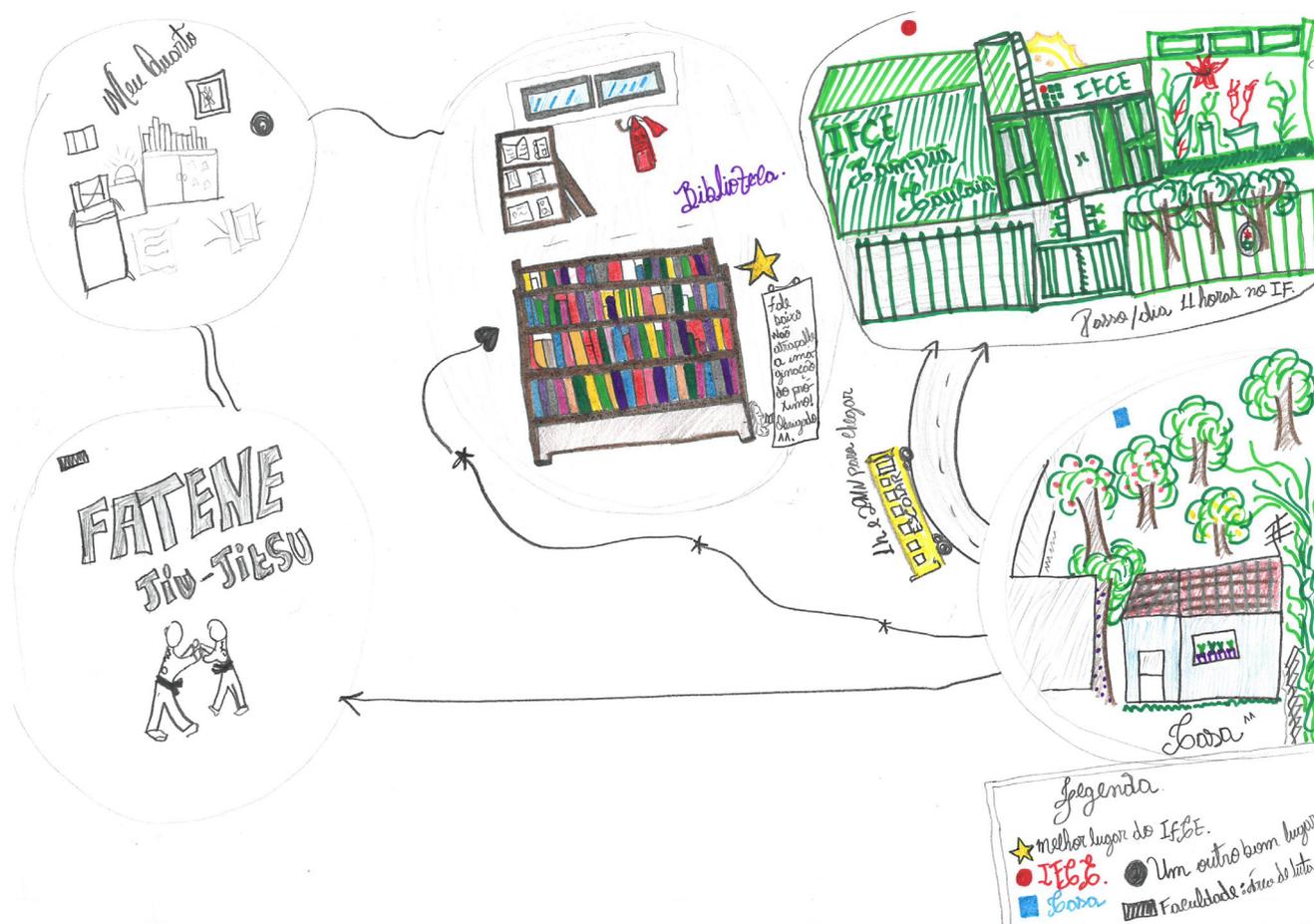
Também foi desafiador durante a pesquisa quando fui chamada para explicar o que era burguesia e classes sociais, pois os estudantes trocavam ofensas em função dos bairros em que moram, ou até mesmo em relação às insinuações sobre as injustiças de quem recebe ou não assistência estudantil. Ao mesmo tempo, vivenciei momentos alentadores, quando os estudantes identificavam uma variedade de espaços significativos em seu cotidiano no *campus*, e me surpreendi com a indicação praticamente unânime da biblioteca como espaço multiuso cobrindo as defasagens estruturais do *campus* e até mesmo profissionais. Assim, foi revelada como de grande importância as ações de esportes e cultura na vida e cotidiano dos discentes na escola.

Figura 63 IFAM



Fonte: própria autora (2019).

Figura 64 IFCE



Fonte: própria autora (2019).

Apreender nas cartografias os fatos concretos que fazem os estudantes permanecer na escola, demonstrou-se uma caixinha de surpresas, pois havia algumas certezas que, na verdade, eram hipóteses sobre os motivos/incentivos para a permanência estudantil, que foram caindo por terra à medida da realização das cartografias, com as sistematizações e análises, com as orientações, até as decisões quanto aos eixos de análise a serem privilegiados.

Quanto à assistência estudantil, se confirmou a importância do recurso financeiro, mas ficou ainda mais evidente que este benefício atende uma parcela muito reduzida dos estudantes dos cursos de nível médio, ou que não se sentiram à vontade o suficiente para citá-lo na cartografia. Em contrapartida, se sentiram à vontade para realizar denúncias, críticas a disciplinas, professores e até mesmo sobre seus sentimentos quanto às suas casas e famílias, pois tivemos mais apontamentos nesse sentido do que a menção do auxílio financeiro.

Nesse contexto da pesquisa, abordar os sentidos da assistência estudantil e sua relação com a própria permanência no curso levou-os a refletir e representar nas cartografias suas dificuldades, seus esforços, seu cotidiano, de modo criativo e honesto.

Após reflexão de todo o percurso dessa pesquisa, podemos afirmar que existem diversas políticas de assistência estudantil em toda a Rede Federal, e todas se configuraram como desdobramentos do Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil, e nele podemos observar os seus objetivos bem como suas ações. Pudemos observar a concretização deste programa na vida dos estudantes, olhar suas finalidades expostas no artigo 2 deste decreto com objetivo claro de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação profissional de nível médio (particularidade dos institutos federais).

Observar os efeitos dessas políticas sob a perspectiva das desigualdades sociais incluindo aquelas que se originam em função do território em que os estudantes estão inseridos, nos permite ampliar os horizontes na atuação da redução das taxas de retenção e evasão e suas contribuições para a inclusão social através da educação profissional de nível médio.

E como corroborar? Quais ações tomar e como tomar? No artigo 3º do Pnaes fica clara a direção das ações que devem ser tomadas para “democratizar as condições de permanência”:

- I.** Moradia estudantil;
- II.** Alimentação;
- III.** Transporte;
- IV.** Atenção à saúde;
- V.** Inclusão digital;
- VI.** Cultura;
- VII.** Esporte;
- VIII.** Creche;
- IX.** Apoio pedagógico; e
- X.** Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Houve um momento na pesquisa em que buscamos textos de outros autores que discutem a temática da assistência estudantil, mas não encontramos sob essa perspectiva de permanência estudantil, e nem uma análise sob a ótica dos estudantes como

vimos nas obras de Guedelha (2017), Jesus (2016) e Cavalheiro (2013). Notamos que os autores abordam a execução e avaliação do Pnaes em institutos federais específicos e Taufick (2013) avalia nacionalmente o Pnaes, em articulação com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A maioria dos IFs executa programas de alimentação, transporte e auxílio moradia, seguidos dos auxílios creche e material, sendo que estes foram os únicos mencionados na confecção das cartografias, mas poucos registraram nas suas cartografias esse detalhamento. Estes programas e benefícios objetivam minimizar os impactos da pobreza na permanência do estudante. A oferta financeira destes auxílios é realizada de forma direta entre a instituição e o discente, e praticamente não há mediação da equipe de profissionais responsável pela política de assistência estudantil no *campus*, se configurando uma relação bancária com o estudante de simples transferência de recurso monetário. Por sua vez, a instituição se esquia da responsabilidade quanto à gestão, à manutenção e o monitoramento de infraestrutura necessária dos programas e benefícios. A quantidade de diferentes formas de auxílios tem contribuído para uma fragmentação das necessidades estudantis – que, por vezes, estão relacionadas à falta de acesso a direitos sociais, que se encontram além do âmbito do instituto.

A permanência possibilitada por meio da assistência estudantil solidifica a desigualdade estrutural e um modelo de atendimento às demandas dos estudantes de forma residual e focalista. Ainda nesta perspectiva, nos relatórios de prestação de contas do MEC, observamos que o auxílio permanência ou bolsa de estudos é ofertado em 44,7% das instituições aos considerados mais pobres e com mais dificuldades de permanência institucional. Destinado também ao atendimento dos mais pobres, 34,4% dos IFs disponibilizam auxílios emergenciais para o apoio a estudantes, que ainda que recebam algum auxílio, apresentam risco de evasão em virtude de não haver condições de permanência na instituição por insuficiência dos recursos monetários recebidos.

Pudemos verificar situações em que os estudantes identificaram o auxílio como “bolsa trabalho”, pois trocavam suas horas para receberem algum recurso financeiro da instituição, ou também como “bolsas atletas”, entre outras situações em que nas cartografias não ficavam claras, se de fato seriam recursos da rubrica da assistência estudantil, ou se fariam parte de algum projeto institucional de permanência ou até projetos com outros objetivos.

Nos institutos existe a oferta de bolsas de extensão, tutoria em laboratório e/ou pesquisa, monitoria, incentivo ao êxito acadêmico, publicação de livros, mobilidade acadêmica internacional ou intercâmbio, que visam a participação acadêmica em eventos técnicos e científicos, atividades extracurriculares, eventos culturais, esportivos e/ou aprendizagem de um novo idioma, possibilitando a disponibilização de recursos necessários para a aquisição de documentação, passagens, hospedagem e quaisquer

condicionantes que possam inviabilizá-las. Essas possibilidades possuem o custeio de outras rubricas como pesquisa e extensão, mas isso não significa que os recursos da assistência estudantil não sejam utilizados para estas finalidades.

Estes projetos podem aumentar a distância entre os estudantes pobres e os não pobres, considerando que estes têm suas necessidades básicas, na maioria das vezes, providas por suas famílias, enquanto aqueles dependem dos recursos da assistência estudantil, que está cada vez mais limitado ao orçamento e à disputa pelos diversos programas propostos.

Diante dos cenários apresentados, fica patente a necessidade de uma pesquisa um pouco mais aprofundada sobre a organização e monitoramento desses programas, ou até mesmo uma avaliação se esta seletividade não estaria induzindo a uma prática profissional do assistente social focalista, calcada sempre no imediatismo das demandas.

Todas estas informações encontram-se no decreto, entretanto nem todas estão relacionadas com repasse dos recursos financeiros disponibilizados aos estudantes conforme orçamento. Determinadas ações estão postas com serviços, atendimentos, projetos desenvolvidos na comunidade escolar e se relacionam com a permanência estudantil.

Quadro 5 Documentos oficiais e respectiva normatização nos IFs

Documentos oficiais	Instituto
Política de Assistência Estudantil – PAE	Instituto PAE IFAM (2011); IFAC (2015); IFRO (2011); IFBAIANO (2011); IFPB (S/D); IFSERTÃOPE (2015); IFPI (2014); IFAL (2018); IFMA (2014); IFMS (2018); IFG (2016); IFGOIANO (2016); IFB (S/D); IFES (2011); IFNORTEMG (2011); IFSP (2015); IFRS (2013); IFFARROUPILHA (2012) Regulamento da PAE IFRR (2015); IFAP (2017); IFPA (2012); IFTO (2014); IFCE (2015); IFMT (2017); IFRJ (2011); IFSULMG (2017); IFTRIÂNGULOMINEIRO (2014); IFSC (2014); IFSULRIOGRANDENSE (2015)
Diretrizes, normas e regulamento	IFBA (2016), IFS (2012) Plano de AE IFRN (2010)
Resoluções	IFRN (2017)
Programa de AE	IFF (2015)
Instrução normativa / manual de ações da AE	IFMG (2011); IFPE (S/D)
Diretrizes da AE	IFSUDESTEMG (2011)
Edital	IFC (2018)
Instrução interna de procedimentos	IFPR (2018)

Fonte: própria autora (2019).

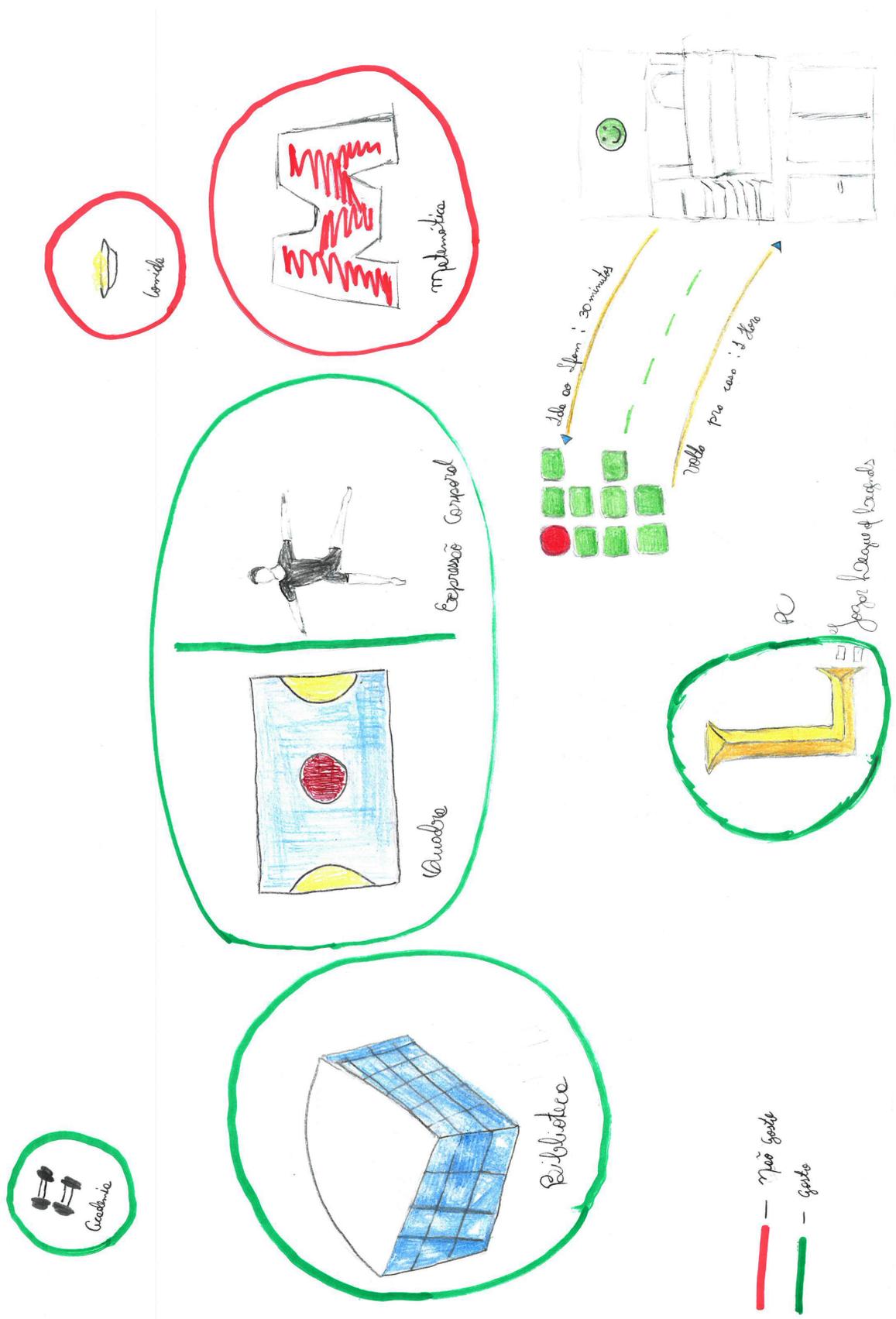
Figura 65 Ações de permanência na Rede Federal

Fonte: própria autora (2018).

Nos IFs, as ações de permanência têm se apresentado por meio do programa de auxílio permanência regulamentado pelas políticas de assistência estudantil normatizadas em cada instituição, conforme podemos observar no Quadro 5. E tem como regra a materialização como programa de concessão de auxílios financeiros ao estudante em situação de vulnerabilidade econômica. A execução deste programa conta, como uma de suas etapas, com a realização do trabalho de análise socioeconômica, que é realizado quase que exclusivamente pelo assistente social, conforme competência expressa no inciso XI do artigo 3º da Lei n. 8.662/1993, que regulamenta a profissão desse profissional.

Trazer à tona as ações de permanência se faz importante neste momento de conclusão da tese, pois queremos deixar claro que a construção das cartografias pelos estudantes e as respectivas análises não ficaram presas aos recursos financeiros do Pnaes.

Figura 66 IFAM



Fonte: própria autora (2019).

Entretanto, nos utilizamos dos eixos do Pnaes para propor a confecção das cartografias, e acrescentamos outros, como as relações interpessoais entre estudantes, docentes e técnicos administrativos. Em 2015, Prada apresentou na sua dissertação sobre o perfil dos assistentes sociais, a indicação dos sujeitos da intervenção profissional do assistente social como sendo, em sua maioria (88%), estudantes dos IFs, seguidos de servidores (7%) e da comunidade externa (5%), por meio da extensão universitária.

O trabalho com os estudantes se concretiza com a presença de profissionais de outras áreas, ampliando as possibilidades de intervenção e a contribuição das áreas afins, em articulação com outros técnicos. A consolidação da intervenção no interior dos Institutos possibilitou o reconhecimento do trabalho profissional em alguns IFs. Isso pode ser notado ao identificarmos que 12% das profissionais trabalham para além da AE, com a comunidade externa e com servidores.

Cabe destacar que as ações de permanência no âmbito do Serviço Social no campo educacional deveriam compreender-se para além de um programa de concessão de auxílios financeiros. Tomando o ciclo escolar, desde o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições escolares, hoje, implica enfrentar as mais diversas expressões da questão social, que se manifestam no ambiente escolar, tais como: racismo, machismo, lgbtfobia, desigualdades de classe, assim como atuar na dimensão social do processo de ensino-aprendizagem, o que expande as possibilidades do trabalho profissional no âmbito da EPT.

Como afirmado anteriormente, todo e qualquer texto precisa ser localizado sociohistoricamente. Esta tese começou a ser elaborada em agosto/2015, o país vivia outra situação política e econômica da que vivemos hoje em 2019, em que temos retrocessos e cortes em diversas políticas públicas, principalmente as de cunho federal, com a posse de um novo governo, que está em direção oposta à democracia e aos direitos sociais.

No caso específico, o ensino médio no Brasil registra, ao longo de sua história, o delineamento de matrizes entrelaçadas sob o traçado de interesses políticos e contradições nos pilares sociais regulação-emancipação, conforme interpretação de Santos (2010). Os estudos históricos possibilitam a compreensão dos eventos relacionados à educação no Brasil, priorizando-se a formação da juventude para o trabalho em uma sociedade de classes sob a égide capitalista.

Formação com muita teoria e distante da realidade são um dos principais problemas para os Institutos. Os Institutos Federais precisam repensar as formações, caso de fato o país queira sair da atual situação de baixo índice de aprendizagem escolar tanto nos anos iniciais e finais do ensino fundamental como também no próprio ensino médio. A questão é muito mais grave, por outro lado, no ensino médio. O Brasil precisa fazer uma mudança absolutamente necessária na qualidade da educação e essa mudança

passa por uma formação que dialogue com a realidade dos ensinos médios integrados ao técnico profissionalizante.

Só 1,62% dos estudantes do último ano do ensino médio que fizeram os testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) possuem conhecimento adequado de Língua Portuguesa (INEP, 2018).

Traduzir-se em si mesmo, num conflitante, e até, por assim dizer, dramático duelo entre os opostos: o que é permanente (valores, tradições, cultura, família) e o que se sabe de repente (grupos jovens, modismos, Internet, linguagens); a parte que é todo mundo / multidão (a coletividade, a sociedade, responsabilidades da vida adulta) e a que é ninguém, fundo sem fundo / estranheza e solidão (sua própria insegurança por medos ou situações de exclusão, por não ser aceito no seu grupo, autoimagem negativa etc.). Essas dualidades opostas retratam também as tensões na insegurança dos jovens que estão cursando o ensino médio, por este não atender-lhes as demandas, ou ainda os jovens estigmatizados em situação de risco, violência e exclusão pelos preconceitos e marginalização social. Diversidades pela complexidade da inserção na divisão do trabalho e desigualdades pela estratificação social, pelas diferenças histórico-geográficas, culturais, de linguagens, religiões, costumes.

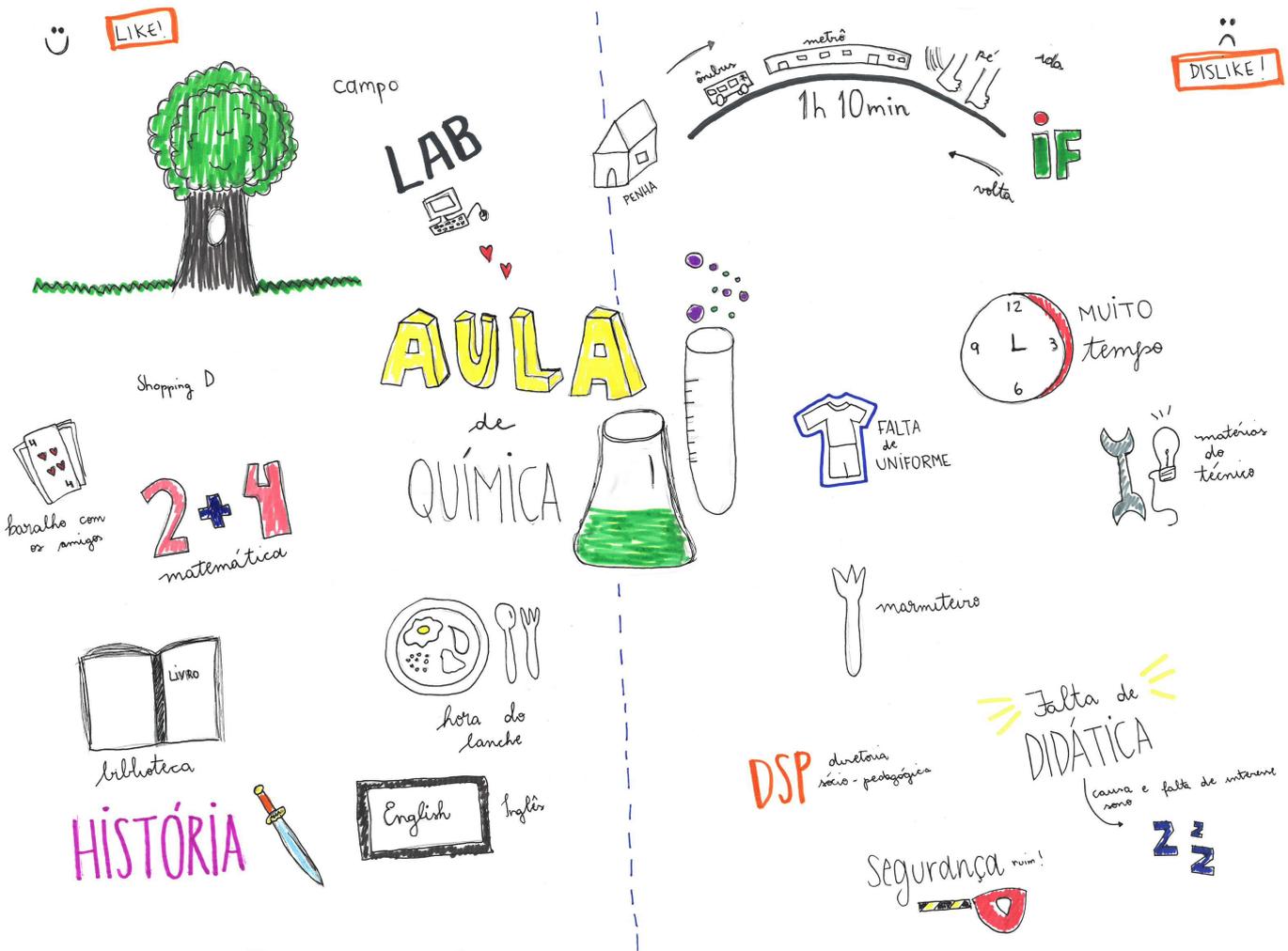
Pensar o direito da educação brasileira em tempos delicados, obscuros como os vividos hoje, nos demanda esforço e mobilização coletiva, pois nada é casual, e sim um processo cíclico do próprio sistema capitalista. Gramsci (1968) foi um dos pensadores que trouxe a indissociabilidade existente entre trabalho e educação e construiu a noção de trabalho como princípio educativo como conhecemos hoje, ou seja, a escola, a cultura e a direção da sociedade devem partir do trabalho.

[...] a necessidade de clareza do projeto de trabalho coloca-se sob vários ângulos. Um deles é o de que o assistente social, ao ser contratado, identifica como trabalho seu naquele espaço sócio-ocupacional. Nesse ângulo, há o reconhecimento, por parte do profissional, daquilo que lhe compete. Rompe-se, assim, com uma característica que, em muito, contribui para a desqualificação profissional, ou seja, aquela em que os assistentes sociais reproduzem o projeto institucional como seu projeto. É certo que o projeto da instituição compõe o arsenal de conhecimento a ser levado em conta pelo assistente social, mas não encerra aquilo que a profissão tem a oferecer. Ao assumir um espaço sócio-ocupacional, há que se estabelecer, com clareza, o que a profissão tem a oferecer como subsídio para o atendimento das demandas que competem à instituição satisfazer, resguardando-se as características da natureza pública ou privada, mas mantendo-se o compromisso com estratégias que traduzem o trabalho do assistente social como espaço coletivo e democrático (COUTO, 2009, p. 653).

Por fim, concluímos que este trabalho possibilitou o pensar a partir do lugar dos estudantes, para entender suas necessidades a partir do real e concreto do seu cotidiano, e certamente é o início de uma outra perspectiva de compreender o desafio de sua

permanência nos IFs, indicando que há ainda muito a ser desvelado. Isto demonstra a necessidade científica e social em se realizar outras pesquisas mais aprofundadas que busquem maior compreensão sobre demandas reais que se apresentam no cotidiano dos territórios.

Figura 67 IFSP



Fonte: própria autora (2019).

Significa pensar o território não apenas como ponto de chegada das políticas públicas, mas também como seu ponto de partida. Significa pensar serviços, programas e benefícios não simplesmente como normatizações, mas essencialmente como respostas contextualizadas às demandas concretas que se apresentam no cotidiano do *campus* de cada IF.

Pudemos observar um número expressivo de programas sendo executados pelos Institutos Federais, mas pouca menção sobre o trabalho direto do assistente social nas relações de ensino aprendizagem, na leitura de realidade dos estudantes e na propagação para todos os outros profissionais presentes na escola. As ações de permanência precisam superar a lógica da urgência e emergência calcada na necessidade de rapidez de resultados que são imediatos e individuais, para passar a pensar as ações de permanência de forma ampliada, coletiva, colaborativa e participativa, pensar em ações que se perpetuem ao longo dos anos como políticas de Estado, direito garantido e não ações de governos pontuais.

Esperamos que estas reflexões contribuam para o aprofundamento de interesses a todos aqueles que direta ou indiretamente se veem envolvidos com as ações de permanência ou de combate a evasão, e que as mesmas possam servir de subsídios para outros pesquisadores na estruturação de futuras pesquisas que busquem conteúdos que venham a fortalecer a permanência estudantil nos cursos de ensino médio dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico metodológicos. **Ser Social**. Brasília: UNB, nº 9, Jul. 2001.

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita**, nº 6. Brasília, 2000.

ALMEIDA, N.T. Serviço social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, 2004, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2012.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

AMARAL, A. S; OLIVEIRA, R. P. **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

AMARAL, C. T. do; OLIVEIRA, M. A. M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: IDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANTP. **Relatório Geral 2014**. Sistema de Informações da Mobilidade Urbana da Associação Nacional de Transportes Públicos – Simob – ANTP, 2014.

ANTUNES, RICARDO. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2013.

ARANHA, A. A escola que os jovens merecem. **Revista Época**. São Paulo, n. 587, ago. 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI87998152231,00A+ESCOLA+QUE+OS+JOVENS+MERECEM.html>. Acesso em: 19 jul. 2018.

- ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: The 4th International Congress on University - Industry Cooperation, 2012, Taubaté, São Paulo, **Anais eletrônicos**. Taubaté: Unitau, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania** (São Paulo), São Paulo, n.11, p. 9-20, 2001.
- AZEVEDO, F. V. M. de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na Escola Municipal “Espedito Alves”. FAL-Rio Grande do Norte, **Angicos**, v. 2, n. 13, pp. 31-38, mai, 2006.
- BAPTISTA, M. V.; BATTINI, O. **A Prática Profissional do Assistente Social: Teoria, Ação, Construção do Conhecimento**; Vol. 1. São Paulo: Editora Vera, 2009.
- BARROCO, M. L. S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARROS, R.; MENDONÇA, R. Abandono e evasão no ensino médio no Brasil: magnitudes e tendências. In: INSTITUTO UNIBANCO. **A crise de audiência no Ensino Médio**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. p. 3-36. Disponível em: <http://ww2.itaun.com.br/institutounibanco/pdf/Seminarios-dolnstitutoUnibanco/18.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- BARROS, R. P. d.; MENDONÇA, R. **Consequências da repetência sobre o desempenho educacional**. Série Estudos – Projeto de Educação Básica para o Nordeste 7, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 2008.
- BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.19, pp. 7094, jan/jul. 2009.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L' École Capitaliste en France**. Paris: Librari Francois Maspero, 1971.
- BION, W. R. **Experiências com grupos**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Dropout in courses in distance education: case study of the UFAL/UAB's pilot Administration Distance Education Course. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, pp. 465-504, abr/jun, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal. Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A **Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BRANDÃO, Z.; BIANCHINI, A. M.; ROCHA, A. D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, pp. 38-69, maio/ago.1983.

BRASIL. MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e diretrizes, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. SNJ. **Relatório geral da II Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude**. Brasília, SNJ, 2012a.

BRASIL. MEC. **Projeto padrão** – Maquete Eletrônica. 2016a. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/infraestrutura-projetos>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional dos cursos técnicos**. 3ª ed. 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRESSAN, C. R. **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANALI, H. H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: Simpósio sobre Trabalho e Educação, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais**, UFMG, 2009.

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4. Brasília: UnB, 2000.

CARDOSO, P. F. G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 127, p. 430-455, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282016000300430&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2017.

CASTEL, Robert. **Metamorfoses da questão social**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios**. 2013. 255 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul.

CARVALHO, M. do C. B. de. Pensar e repensar, fazer e refazer, juntos, ação social pública. **Caderno Cenpec** (São Paulo), n.1, p.712, jan.jun., 2006.

CARVALHO, R.; IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo, 41 ed., Cortez, 2014.

CARVALHO, A. M. *et al.* Projeto de investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 14, 1984.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

CHAGAS, M. L. S. **Caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil e no estado do Paraná – 1909 a 2009 – Cem anos de história. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paranavaí, 2010. v. II. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/EBOOK-Educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica-07-12-2.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

CHAGAS, M. L. S. **Caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil e no estado do Paraná – 1909 a 2009 – Cem anos de história. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paranavaí, 2010. v. II. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/EBOOK-Educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica-07-12-2.pdf> . Acesso em: 02 maio 2017.

CHRISTO A. N. M. de. **O grupo como sujeito educativo:** um estudo crítico da docência de psicologia da Unama. 1998. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Amazônia, Amazônia.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

ClAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COELHO, M. I. de M. Identidade e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** v. 1. n. 1. Brasília: MEC/ SETEC, 2008, p. 83-97.

COUTO, B. R. Formulação de projeto profissional de trabalho. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/Abepss, 2009. p. 651-663.

CORRÊA, R. L. Interações espaciais. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Explorações geográficas:** percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, pp. 279 – 317.

CORREA, R. L. **Explorações Geográficas.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

COSTA, S. G. **A Permanência na Educação Superior no Brasil:** uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, **Anais.** Florianópolis, 2009.

COSTA, P. M. **Gestão e execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2015. 114 p. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp, 2005.

DAROS, M. A. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, a Evasão Escolas e a Atuação do Serviço Social: Uma experiência em Construção (2008-2013)**. 2013. 59 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. (PUC-SP). São Paulo.

DELLAROSSA, A. **Grupos de Reflexión**. Buenos Aires: Paidós, 1979.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo: **Perspectiva**: v.14, n.1, 2000.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade. v. 26, n. 92, out. Campinas: Cedes, 2005. p. 1115-1139. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 ago. 2012.

FALEIROS, V. P. **Saber Profissional e poder institucional**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FARO, A. **Os desafios da Assistência Estudantil como política de inclusão**. 2008. Disponível em: http://www.ufpa.br/fonaprace/index.php?option=com_content&view=article&id=54:os-desafiosda-assistencia-estudantil-como-politica-de-inclusao&catid=1:ultimasnoticias&Itemid=50. Acesso em: 17 jun. 2016.

FERREIRA, L. A. M. **Evasão escolar**. 2013. Disponível em: <http://www.mpsp.gov.br/portal/page>. Acesso em: 21 jul. 2018.

FERRAZ, A. C. P.; TORRES, I. G. E. **Transporte Público Urbano**. São Carlos: RiMa, 2001.

FGV. **Uma sociedade brasileira mais forte**. Annual report 2012. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/u82/annual_report_2012.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

FOLHA. **Vaga de nível técnico pode pagar quase R\$ 9.000 em início de carreira.** 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2012/08/1133560-vaga-de-nivel-tecnico-pode-pagar-quase-r-9000-em-inicio-de-carreira.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FONSECA, J. P. Pré-escola em busca do tempo perdido. In: FISCHMANN, R. (org.) **Escola brasileira: temas e estudos.** São Paulo: Atlas, 1997.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/ DN/DPA, 1986.

FREIRE, A. M. A. (org). **A pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 1987.

FREIRE, P. Trabalho, educação tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (org). **Trabalho educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. da. (Org.). **Educação Integral e Sistema de reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional.** São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 12. ed. 2010.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: cut, 2005a. p. 19-62.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, vol. 26, nº 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. 2005c. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/06/2018.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, J. C. **Planejamento Estratégico Governamental em Contexto Democrático: Lições da América Latina**, Brasília, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação; 10. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação; 1. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GOMES, C. G.; VALDEZ, G. (orgs). **Dialogando PROEJA: algumas contribuições**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2009.

GRAMSCI, A. Maquiavel Hegemonia: a racionalidade que se faz história. In: DIAS, E. F. *et al.* (Org.). GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Americanismo e fordismo. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo.

GUEDELHA, C. V. **Avaliação em profundidade da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Piauí**. 2017. 171p. Dissertação. (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Fortaleza: UFCe, 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**. Autores Associados, n.14, 2000.

HADDAD, L.; OLIVEIRA, E. C. **Serviço Social e Sociedade**, nº 34. A Secretaria do Bem Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970. São Paulo, Editora Cortez, 1990.

HAMZE, A. **Escola Nova e o movimento de renovação do Ensino**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

HELENA, W. A.; Pedro, P. M. B. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIRATA, A. R. *et al.* **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais**: manual de gestão do PNAE para os Institutos Federais. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2017.

HOTZ, K. G. PROEJA: limites e possibilidades para a classe trabalhadora. In: Anais VI Seminário do trabalho: trabalho, economia e educação, 2008, Marília-SP. **Anais**. Gráfica Massoni, 2008. v. 1. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em: 20 mai. 2016.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 21. ed. São Paulo, Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2007.

IAMAMOTO, M. V. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, I. *et al.* (Org.). **Política Social no Capitalismo**: Tendências Contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13 – 43.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2006. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15. ago. 2017.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais** – Uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=236151>. Acesso em: 18 nov. 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/resultados_gerais_amostra_tab_xls.shtm. Acesso em: 25 jun. 2018.

IBGE. **Programa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD)**. Primeiras Análises. 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?idpesquisa=149. Acesso em: 22 jul. 2018. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2006**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2006/default.shtm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

IDOETA, P. A. **Ensino médio testa saídas contra desinteresse e evasão escolar.** BBC Brasil. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140728_ensino_medio_pai. Acesso: 24 set. 2017.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2009 – 2013. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

IGNÁCIO, P. C. S. **Breve reconstrução histórica das políticas educacionais, especialmente das políticas de educação profissional, no âmbito das políticas sociais do estado brasileiro:** entre possibilidades e limites. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/P/Paulo%20cesar%20de%20souza%20ignacio.pdf. Acesso em: 25/06/2018.

INEP. **Censo da educação básica:** 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

INEP. **Notas Estatísticas** – Censo Escolar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

INEP. **Censo escolar.** Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 25 jun. 2019.

INEP. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa.** 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 10 mar. 2019.

JESUS, J. A. de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) nos Institutos Federais de Educação: um estudo da metodologia de implementação do IFNMG.** 2016. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Brasília: UnB, 2016.

KAMEYAMA, N. Concepção da teoria e metodologia. **Cadernos ABESS**. São Paulo, v.3, p. 99, 1989.

KUENZER, A. *et al.* **Planejamento e educação no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. *et al.* **Planejamento e educação no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96- Esp., p, out. 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo** - desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010. p.

KUENZER, A. Z. O Ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LARA, T. A. A escola que não tive. O professor que não fui. **Revista Educação e Filosofia**, v.7, n 14, pp. 79-91, jul/dez, 1993.

LASTRO. Centro de Estudos: Ana Clara Torres Ribeiro. **Análise da Conjuntura Social: tecnologia e território**. 2015. Disponível em: <https://lastroufrj.wordpress.com/author/lastroufrj>. Acesso em: 16 mar. 2018.

LUKÁCS, G. Prefácio (junho de 1971). In: HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, n 1, pp. 147-176, dez, 2011.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática / Nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes/MG (2002 a 2006)**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNB: Brasília, DF, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MARTINELLI, M.L. (org). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção da cidadania. 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 4-18, jan/abr, 2008.

MATIAS FILHO, M. **Onde Estão Nossas Cabeças?** Os cientistas sociais: formação acadêmica e o exercício profissional. 2004. P.29 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

MATTOS, L. N. de; NETO, O. B. de A.; BERNARDINO, R. M. Determinação e Permanência dos Estudantes nos Cursos Técnicos a Distância: Um Estudo de Caso. **Revista Doctrina E@D**, São Paulo, v. 2, n2, pp. 33-38, dez, 2013.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 30, n. 2, pp. 261-265, abr/jun, 2013.

MENDONÇA, A. G. Ensino técnico de nível médio: momentos de prestígio e de esquecimento se alternando durante a história da educação profissional no Brasil. **Horizontes**, Dourados, v. 32, n. 2, pp. 87-99, jul./dez, 2014.

MENEZES-Filho, N. A. Equações de rendimentos: questões metodológicas. In: Corseuil, C. H. **Estrutura Salarial**: aspectos conceituais e novos resultados para o Brasil. IPEA/Ministério do Trabalho, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- MONTE-MÓR, R. L. O que é o urbano, no mundo contemporâneo. In: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.111, p.09-18, jul./dez. 2006.
- MORITA, S. M. L. Mau rendimento escolar: um enfoque do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XII, n. 37, p. 77-89, dez. 1991.
- MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional – dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010. p.58-79.
- NERI, M. C. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- NERI, M. C. **A Educação profissional e você no mercado de trabalho**. Instituto Votorantim Rio de Janeiro. FGV/CPS, 2010.
- NETTO, J. P.; FALCÃO, C. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- NETTO, J. P. O movimento de reconceituação 40 anos depois. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.84, p. 5-19, 2002a.
- NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002b.
- NETTO, J. P.; CARVALHO, M.C.B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1989.
- NOGUEIRA, C.M. **A feminilização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- NOSELLA, P. e TEODORO. E. G. **O trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/res05_25.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.
- OLIVEIRA, R. N. C. A. Mediação na prática profissional do assistente social. **Revista Serviço Social & Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, CELATS, 1993.
- OLIVEIRA. A. J. B. Das ilhas às Cidades – A universidade visível: A longa trajetória para a escolha do local a ser construída a cidade universitária da Universidade do Brasil. **Revista Contemporânea de Educação**, v.1. 2001.

OLIVEIRA, M. A. M. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo Cefet-X? *Revista dos Reitores*, Brasília, v. 46, p. 23-42, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)**. Material de Apoio: Perguntas Frequentes Desenvolvimento Humano, IDH e IDHM. 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/faq-atlas2013.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, v. I, n. 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454 p.

PEREIRA, L. A. C. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

PINHEIRO, S. S., WEBER, C. **Fracasso escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas?** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 16 jul. 2015.

POCHMANN, M. **Nova classe média?** São Paulo: Boitempo, 2008.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: Embates do Início do Século XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1241-1267, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401241&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2018.

PONTES, R. **Mediação e Instrumentalidade no trabalho do Assistente Social**. Rio de Janeiro: Cortez, 1997.

PRADA, T. O **trabalho em rede na intervenção dos assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

QUEIROZ, L. D. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social**. 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n.1, pp. 01-10, set/out, 2002.

RAMOS, M. O Ensino Médio integrado. In: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REDOBRA. Bahia: Universidade Federal da Bahia, n. 9, 2012.

RESENDE, P. T. V. de; SOUSA, P. R. de; SILVA, J. V. R. **Carência de profissionais no Brasil**. Fundação Dom Cabral – Núcleo CCR de Infraestrutura e Logística, 2010.

RIBEIRO, A. C. T.; SILVA, C. A. da. Faces ativas do urbano: mutações num contexto de imobilismos. In: Ana Clara Torres Ribeiro (Org.) **Repensando a experiência urbana da América Latina: questões, conceitos e valores**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RIBEIRO, A. C. T. Leituras de movimentos sociais: conjuntura, ação e poder. 2001. **Temporalis**. Ano 2, N.4, julho/dezembro.

RIBEIRO, A. C. T. Discurso tentativo sobre o anonimato. 2002. **Sociedade e Estado**, XVI, N.1, no prelo.

RIBEIRO, A. C. T.; LOURENÇO, A. Marcas do tempo: violência e objetivação da juventude. In: IULIANELLI, J. A. S.; FRAGA, C. P. (org). 2002. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro, DP&A, no prelo.

RIBEIRO, A. C. T. *et al.* **Relatório Técnico Científico do Projeto: Cartografia da Ação e Análise de Conjuntura: reivindicações e protestos em contextos metropolitanos - Programa Cientista do Nosso Estado**, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2005-2006.

RIBEIRO, A. C. T. A acumulação primitiva do capital simbólico. In: JEUDY, H. P.; JACQUES, P. B. (Orgs.). **Corpos e Cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais**. Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAUFBA, 2006. Parte I, cap. 3, p. 39-50.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social – região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: **Outro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática**. Buenos Aires: CLACSO, 2009. P. 147-156.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco**: concepção e características no discurso discente. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011, p.96. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

RIBEIRO, A. C. (coord.); et. al. **Pensamento vivo de Ana Clara Torres Ribeiro**: compreendendo contextos, abordagens, conceitos e proposta metodológica da Cartografia da Ação Social. 2012. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2012/04/redobra9_Pensamento-vivo-de-Ana-Clara-Torres-Ribeiro.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

RODRIGUES, M. L. **O Trabalho com Grupos e o Assistente Social**. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1995.

RODRIGUES, M. L. **Ações e Interlocuções na Prática do Assistente Social**. 2 ed. São Paulo: Veras, 2003.

ROMANELLI, O. **A história da educação no Brasil**: 1930-1973. 9º Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTOS, F. C. dos. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD. 2011. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais**. São Paulo/SP. 26-29 de abril de 2011. pp. 01-13. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Hucitec, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, A.A.; SILVEIRA, M.L. (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994. p.15-20.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: São Paulo: Hucitec, 2011.

SANTOS, M. B. J. O trabalho do assistente social no Suas: relações de trabalho e competências profissionais. In: MOTA, A. E. (Org.). **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Ed. da UFRPE, 2010, p. 383-437.

SANTOS, A. B.; BLENGINI, A. P. G. S. O trabalho como princípio educativo na Educação Básica: Construindo uma nova hegemonia para além da lógica utilitarista do capital. In: IV Seminário do Trabalho- Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, 2008, Marília-SP. **Anais**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/alinebuyeanapaulablengini.pdf>. Acesso em: 25/06/2018.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação** – LDB, trajetória, limites e perspectivas. 5.ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1982.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. A. **A trajetória histórica do processo de municipalização da Educação brasileira**. In: XX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Caxambu-MG, Anped, 1999.

SILVA, I. B. **Curso de Formação Permanente para Assistentes Sociais que atuam na política de educação em Salvador** - BA: uma breve sistematização. 92fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal da Bahia, 2017a.

SILVA, I. B. **O serviço social e a educação profissional tecnológica: relato de experiência de estágio no Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador**. In: VII Jornada Internacional Políticas Públicas, 2017, São Luis - MA. JOINPP, 2017b. v. único.

SILVA, F. G. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento**. Tese (Doutorado em Educação). 2007. 408 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, A. M.; REAL G. C. M. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 36, n.1, p. 141-157, jan./jun. 2011.

SOUSA, A. A.; SOUSA, T. P.; QUEIROZ, M. P.; SILVA, E. S. L. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 1, pp. 25-37, jan/abr, 2011.

SOUZA, F. S. de. Os desafios para a implantação e implementação da política de assistência estudantil no IFMT. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 5, 2011, São Luís. **Anais**. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/impasses_e_desafios_das_politicas_de_educacao/os_desafios_para_a_implantacao_e_implementacao_da_politica_de_assistencia_estudantil_no_ifmt.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

SOUZA, A. de M. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, pp.153-179, mai./ago, 2010.

STUTZ, B. L.; LUCENA, C. A. Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro. **HISTEDBR**. 2010 jun.;38: 139-49.

TAUFICK, A. L. de O. L. **A avaliação da Política de Assistência Estudantil para o Proeja**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora-MG: UFJF, 2013.

TEIXEIRA, N. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. Caderno Especial, nº 26, 4ª, 2012.

THOMAZ, S. M. **A avaliação do impacto do plano de expansão da Rede Federal na qualidade dos Institutos Federais de Educação segundo indicadores de desempenho**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da educação**. São Paulo: Atual, 1992.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, E. A. **Transporte urbano, espaço e equidade**: análise das políticas públicas. São Paulo: Ed. Annablume, 2009.

VEJA. **Confira as notas máximas e mínimas do Enem 2014**. 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/confira-as-notas-maximas-e-minimas-do-enem-2014>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YASBEK, M.C. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo. Cortez, 1999.

YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS/ABESS (Org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/Abepss, 2009.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

Leis e Decretos

BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 4ª ed., 1997.

BRASIL, MEC. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. In: Comparativo da Lei nº 9394 de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as LEIS 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 8 ago. 2016.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 646/97**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da lei federal n.º 9.394/96 e no decreto federal n.º 2.208/97 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 5 fev. 2017.

BRASIL, MEC. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Dispõe sobre a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. DF. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL, MEC. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CEB 22/98**, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto s.n.**, de 18 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1999/decreto-49212-18-janeiro-1999-596925-publicacaooriginal-120055-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL, MEC. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D5154.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 5 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 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. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL, **Lei nº. 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Parecer nº 11 de maio de 2012**. 2012b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2012**. 2012c. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL, MEC. **FUNDEB**. 2012d. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/FUNDEB/FUNDEB-dados-estatisticos>. Acesso em: 2 set. 2017.

BRASIL. TCU. **Relatório de auditoria**. 2012e. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, MEC, 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. MEC. Processo de Contas Anuais – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/371-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-2010-2070372539/14945-processo-de-contas-anuais-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica-setec>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. MEC. **Publicações INEP**. 2016c. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2401/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-basica-2016>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **SIGA Brasil Cidadão**. Brasília: Senado Federal, s.d. Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2Fsigabrasilpainelcidadao.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true&Sheet=shOrcamentoVisaoGeral>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro para construção da Cartografia da Ação Social	219
ANEXO B - Parecer Consubstanciado.....	221
ANEXO C - Modelo TCLE.....	225

ANEXO A - Roteiro para construção da Cartografia da Ação Social

A Cartografia deverá ser elaborada a partir dos itens norteadores e após breve apresentação da pesquisa.

- Percepção do tamanho do *campus*;
- Distância da moradia até o *campus* (considerar tempo, e meio de transporte);
- Conhecimento do entorno do *campus*;
- Aulas, laboratórios salas que mais gostam e menos gostam;
- Espaços que realizam atividades extracurriculares no *campus*;
- Caracterização dos espaços que realizam as refeições;
- Caracterização dos espaços que realizam higiene;
- Levantamento dos Programas e atendimentos que participam (pesquisa, extensão, monitoria);
- Sugestões para as ações de permanência;
- Integração e relação com os estudantes, e servidores do *campus*.
- Rede de apoio familiar e de amigos para permanência no curso.

ANEXO B - Parecer Consubstanciado



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS ESTUDANTES NOS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO NAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Pesquisador: Amanda Machado dos Santos Duarte

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84039418.4.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais da PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.902.407

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social (PEPG em SSO), vinculado à Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Amanda Machado dos Santos Duarte, sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Harue Ueno Koga.

A proposta de pesquisa em tela informa resumidamente que "(...) Esta pesquisa trata de um estudo sobre o significado, representatividade das políticas de permanência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, nos Institutos Federais de Educação sob a perspectiva dos estudantes, e a sua materialização nas instituições nas diversas regiões do país."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as políticas de Permanência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva dos estudantes dos cursos nível médio. Pretende-se a verificação das ações de permanência a partir da expansão dos Institutos Federais, sua interiorização, democratização e a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio (de acordo com a lei de

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 2.902.407

criação dos institutos), considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, sob a perspectiva dos estudantes, e os interesses e necessidades da população quanto ao Instituto Federal.

Objetivo Secundário:

Realizar mapeamento e levantamento histórico, documental da Rede Federal;

Realizar levantamento das ações de permanência na rede federal;

Observar e identificar a materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais;

Trabalhar com a representação e relevância das ações de permanência com estudantes dos cursos de nível médio nas 5 regiões brasileiras;

Identificar o espaço das ações de permanência no cotidiano escolar por meio da construção de "cartografias da ação."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho encontra-se em boa fase de desenvolvimento; é bem estruturado e bem escrito; prenuncia resultados bastante contributivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 2.902.407

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1061564.pdf	28/08/2018 09:12:16		Aceito
Outros	IFPARANA.pdf	28/08/2018 09:11:33	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Outros	IFBRASILIA.pdf	28/08/2018 09:08:55	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Outros	IFFORTALEZA.pdf	28/08/2018 09:08:12	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Outros	IFSULMINAS.pdf	28/08/2018 09:03:14	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Outros	amanda_4.pdf	02/07/2018 15:29:35	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Outros	amanda_3.pdf	02/07/2018 15:27:28	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Outros	amanda_2.pdf	02/07/2018 15:26:34	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 2.902.407

Outros	amanda_1.pdf	02/07/2018 15:25:29	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Outros	Oficio_Apresentacao.doc	27/01/2018 21:07:38	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.docx	27/01/2018 21:05:45	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Amanda.doc	27/01/2018 21:04:42	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Amanda_Machado_S_D uarte.pdf	27/01/2018 21:02:17	Amanda Machado dos Santos Duarte	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 18 de Setembro de 2018

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

ANEXO C - Modelo TCLE



PUC-SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DOS ESTUDANTES NOS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO NAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Orientadora: Dirce Koga
E-mail: dirce.koga@gmail.com
Pesquisadora responsável: Doutoranda – Amanda Machado dos Santos Duarte.
RA: 000091481.E-mail: amandaifspgru@gmail.com
Fone: (11) 98710-8018

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa de tese de doutorado tem por objetivo identificar, refletir as ações de permanência existentes nos Institutos Federais, independentes dos recursos do PNAES, ou seja, as ações provenientes do próprio espaço do campus, relações de apoio institucional, familiar e social, que por vezes não são consideradas nas discussões dos trabalhos de combate a evasão.

A partir dos critérios estabelecidos pela banca de qualificação realizada em novembro de 2017, foi analisado os dados apresentados no Relatório Anual de Análises dos Indicadores de Gestão dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica exercício 2015, o último publicado até a presente data da elaboração deste projeto.

Objetivo Geral: Analisar as ações de Permanência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica existentes sob a perspectiva dos estudantes dos cursos nível médio.

Objetivos Específicos:

- Realizar mapeamento e levantamento histórico, documental da Rede Federal;
- Realizar levantamento das ações de permanência na rede federal;
- Observar e identificar a materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais a partir dos estudantes;
- Trabalhar com a representação e relevância das ações de permanência com estudantes dos cursos de nível médio nas 5 regiões brasileiras;
- Identificar o espaço das ações de permanência no cotidiano escolar e na perspectiva dos estudantes, por meio da construção de "cartografias da ação".

Procedimentos:

serão sujeitos colaboradores desse estudo 20 (vinte) estudantes por *campus* de cursos de nível médio que participam das ações de permanência a partir da implementação do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil).

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



PUC-SP

Regiões	Institutos	Maior matriculados	Menor matriculados
Norte	IF Amazonas	Campus Centro	Campus Manacapuru
Nordeste	IF Ceará	Campus Fortaleza	Campus Caucaia
Sul	IF Paraná	Campus Curitiba	Campus Colombo
Suldeste	IF Sul de Minas Gerais	Campus Muzambinho	Campus Pouso Alegre
Centro-Oeste	IF Brasília	Campus Taguatinga Centro	Campus Estrutural

A cartografia da ação social será realizada com os estudantes, independente do PNAES.

- Dois campus do Instituto Federal de cada região do país com o número maior e o número menor de matriculados nos cursos de nível médio, e a possibilidade de deslocamento entre os campus.

- Atividade: em grupo com uma turma de 20 a 30 estudantes de cursos de nível médio de cada campus para a atividade em grupo, e elaboração da Cartografia da Ação Social do campus. Esta atividade tem previsão de um tempo médio entre 60 a 120 minutos por turma.

Desconfortos e riscos:

Os riscos são mínimos, e estão relacionados com a participação de uma atividade não habitual do seu cotidiano escolar, e com a presença de uma pessoa diferente do seu convívio (pesquisadora). Esses riscos serão minimizados com a apresentação e o convite prévio além da entrega deste termo um dia antes da realização da pesquisa.

Esta pesquisa foi elaborada tendo em vista evitar situações de risco aos sujeitos colaboradores relativos a situações de desconforto e mal-estar, pois a atividade será feita de forma individual. Portanto, sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma complicação de qualquer natureza, seja de ordem legal, trabalhista, previdenciária, situação vexatória ou de constrangimento que possam prejudicar os sujeitos da pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/CEP).

Benefícios:

Os sujeitos colaboradores deste estudo serão diretamente beneficiados tendo em vista a possibilidade de compartilhar de uma investigação científica sobre experiência e a vivência no cotidiano institucional, reflexão crítica das determinações e mediações das ações de permanência desenvolvidas no seu campus e ampliação da noção do acesso e permanência como direito a Educação Profissional e Tecnológica nos cursos de nível médio. Esse

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



PUC-SP

processo de reflexão dar-se-á inicialmente no espaço escolar, nos momentos de esclarecimento sobre os objetivos desta pesquisa, da participação no grupo de discussão pelos estudantes e através da elaboração da Cartografia da Ação Social do campus, seu território, e sua própria trajetória para permanecer estudando. Nesse sentido, a cartografia da ação social pretende buscar as representações dos espaços (instituto, territórios que os estudantes estão inseridos) com os interesses, conflitos, vontades.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora se compromete em acompanhar e assistir os participantes, incluindo o eventual acompanhamento após o encerramento ou interrupção da pesquisa. Em caso de situações que indiquem a necessidade de uma intervenção (médica, pedagógica, nutricional, psicológica, fisioterápica, fonoaudiológica ou outra), a pesquisadora acionará o serviço de atendimento médico e informará imediatamente os responsáveis do campus.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Orientadora: Dirce Koga E-mail: dirce.koga@gmail.com .Pesquisadora responsável: Doutoranda – Amanda Machado dos Santos Duarte, E-mail: amandaifspgru@gmail.com, Fone: (11) 98710-8018, Rua Dora, 52 – 3 Marias – Peruíbe/ São Paulo. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE no endereço Rua Jorge Dumar, 1703 – Jardim América - CEP: 60.410-426 - Fortaleza – CE / Telefone: (85) 34012332 - E-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____



PUC-SP

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a):

AMANDA MACHADO DOS SANTOS DUARTE

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____