UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

AMANDA MENDES DE SANTANA DOURADO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA: ANÁLISE DOS FATORES INTRAESCOLARES DA EVASÃO COMO BASE PARA CRIAÇÃO DO OBSERVATÓRIO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL NO *CAMPUS* DE IRECÊ/BAHIA.

Salvador
2016

AMANDA MENDES DE SANTANA DOURADO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA: ANÁLISE DOS FATORES INTRAESCOLARES DA EVASÃO COMO BASE PARA CRIAÇÃO DO OBSERVATÓRIO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL NO *CAMPUS* DE IRECÊ/BAHIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

Salvador
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Dourado, Amanda Mendes de Santana

Educação profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia: análise dos fatores intraescolares da evasão como base para criação do observatório pedagógico institucional no Campus de Irecê/Bahia / Amanda Mendes de Santana Dourado. – Salvador, 2016.

121f.

Orientador: Avelar Luiz Bastos Mutim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Campus I.

Contém referências e apêndices.

1. Ensino profissional - Irecê (BA). 2. Evasão escolar - Irecê/BA. 3. Escolas - Organização e administração. I. Mutim, Avelar Luiz Bastos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFBA: ANÁLISE DOS FATORES INTRAESCOLARES DA EVASÃO COMO BASE PARA CRIAÇÃO DO OBSERVATÓRIO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL NO CAMPUS DE IRECÊ-BAHIA"

AMANDA MENDES DE SANTANA DOURADO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto Sensu)* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I - Gestão da Educação e Redes Sociais, em 30 de novembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Sergipe - UFS

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFBA: ANÁLISE DOS FATORES INTRAESCOLARES DA EVASÃO COMO BASE PARA CRIAÇÃO DO OBSERVATÓRIO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL NO CAMPUS DE IRECÊ-BAHIA"

AMANDA MENDES DE SANTANA DOURADO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto Sensu)* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I - Gestão da Educação e Redes Sociais, em 30 de novembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Dedico este trabalho àquela que corajosamente fora mãe e pai em plenos anos oitenta, em uma cidadezinha do interior baiano, em meio a uma sociedade patriarcal. Que foi empregada doméstica, ambulante, manicure e que hoje é uma referência na educação desta cidade. A você mainha, dedico mais essa vitória em minha vida!

AGRADECIMENTOS

Àquele que me deu a benção da vida e ilumina os meus passos: Deus

Ao meu esposo, Elis Cairo Dourado, pelo amor, carinho, compreensão e incentivo durante a jornada de viagens e ausências.

Aos meus filhos, Cairo Filho e Elisa, cuidando um do outro para que a saudade da mãe se fizesse menos doída.

À minha mãe, que esteve sempre presente cuidando da minha casa e da minha família, com todo amor.

Ao professor Avelar por ter acreditado em mim e proporcionado a oportunidade de fazer o Mestrado. O meu muito obrigado e gratidão.

Aos professores membros da banca, professor e colega de trabalho Ângelo Franklin, pela leitura atenta do trabalho e sábios conselhos para a escrita. Patrícia Lessa, pela colaboração durante a qualificação, também na indicação de importantes autores a partir dos quais consegui ver o tema de outra forma.

Ao professor e colega de trabalho Gustavo Menezes, pela colaboração na produção do abstract.

À equipe que compõe a secretaria do GESTEC, que sempre esteve disponível e solícita para auxiliar e resolver problemas de uma aluna que mora à quase 500km de distância.

À equipe gestora do IFBA-Irecê por ter se colocado à disposição para que a pesquisa fosse realizada.

À Lívia Dourado da Coordenação de Registros Acadêmicos do IFBA-Irecê, por ter aberto as portas do seu setor para que pudéssemos entender como se desenhou a problemática em estudo ao longo do tempo. Mostrando-se também muito preocupada com a constituição do mesmo. Muito obrigada.

Às professoras Aline e Luzia que se disponibilizaram a aplicar atividades de Língua Portuguesa, mesmo não sendo da área, para que eu pudesse concluir a escrita. Jamais me esquecerei do que fizeram.

Aos amigos Nélia e Lielvino, e seus filhos Clara e Elder pelo amor e carinho que tiveram com a pequena Elisa durante as viagens. A amizade de vocês foi também muito importante neste processo.

“A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.”

Marcel Proust

França

[1871-1922]

Escritor

DOURADO, Amanda Mendes de Santana. Educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia: análise dos fatores intraescolares da evasão como base para criação do Observatório Pedagógico Institucional no *campus* de Irecê/Bahia.2016.123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2016.

RESUMO

O presente estudo se insere na linha que discute Educação Profissional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios (GEPET), com o objetivo de analisar os fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão dos educandos dos cursos do ensino médio integrado no IFBA – Irecê, propondo a implantação de um Observatório Pedagógico Institucional. Através da descrição e análise da história da Rede Federal de Educação buscou-se descrever suas mudanças de nomenclatura, compreendendo sua relação com a missão da instituição e perfil dos estudantes que se configurou em cada período. Discutiu-se acerca dos fatores envolvidos no fenômeno da evasão, caracterizando-a a partir de perspectivas individuais e institucionais. Tratou-se do tema a partir da importância de uma gestão democrática e participativa para melhorar o desempenho discente e reduzir as taxas de evasão. Para tanto, buscou-se descrever os aspectos do Projeto Pedagógico Institucional, relacionados com o fenômeno, identificando como esses se materializam na prática do *campus*. Com um estudo investigativo exploratório utilizamos como procedimentos: análise documental e pesquisa de campo. Como resultado, além de questões socioeconômicas e de dificuldade de adaptação do estudante, foram apontados os seguintes fatores intraescolares: falta de formação didático-pedagógica dos professores bacharéis, currículo não integrado, falta de ações coletivas para o redimensionamento da gestão pedagógica e de acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação. Como produto da pesquisa, propõe-se a criação de um Observatório Pedagógico Institucional que possa desenvolver trabalhos a partir da identificação de estudantes em situação de fracasso escolar, bem como oferecer cursos periódicos para os docentes do *campus*.

Palavras-chave: Educação Profissional. Evasão. Gestão.

DOURADO, Amanda Mendes de Santana. Professional education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia: analysis of factors intraescolares evasion as a basis for creation of the Pedagogical Centre on campus Institutional Irecê / Bahia. 126f. Thesis (MA) - Graduate Program in Management and Technologies Applied to Education, State University of Bahia, 2016.

ABSTRACT

This study is part of the line that discusses Professional Education Studies of the Research Group in Environmental Education and Social Management of Territories (GEPET), in order to analyze the intraeducational factors involved in evasion of the phenomenon of students of the integrated high school courses at IFBA - Irecê, proposing the implementation of an Institutional Pedagogical Observatory. Through the description and analysis of the history of the Federal Education Network attempted to describe its nomenclature changes, including its relationship with the institution's mission and profile of students who set up in each period. We discussed about the factors involved in the evasion phenomenon, characterizing it from individual and institutional perspectives. This was the theme from the importance of a democratic and participative management to improve student performance and reduce dropout rates. Therefore, we sought to describe aspects of the Institutional Educational Project, related to the phenomenon, identifying how these materialize in the campus practice. With an exploratory study we used as investigative procedures: documentary analysis and field research. In relation to result, besides socio-economic issues and of difficulty of adaptation of the students, the following intraeducational factors were pointed out: lack of didactic and pedagogical training of graduates teachers, not integrated curriculum, lack of collective actions for resizing of the pedagogical management and monitoring students with learning difficulties and / or adaptation. As from research, we propose the creation of an Institutional Pedagogical Observatory that can develop works from the identification of students in school failure situation, as well as offering regular courses to the theachers of the campus.

Keywords: Professional Education. Evasion. Management

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico Taxa de frequência à escola da população de 15 a 17 anos por renda domiciliar per capita 2004 – 2012 42
Figura 2 – Gráfico População de 15 a 17 anos que abandona a escola por nível deeducação do chefe da família..... 44
Figura 3 – Gráfico Crescimento das matriculas na Rede Federal de Educação Profissional..... 50
Figura 4- Mapa do Território de Identidade de Irecê 53
Figura 5 - Organograma da gestão IFBA – Irecê..... 60
Figura 6 - Organização do ciclo de matrícula no SISTEC 65
Figura 7 – Gráfico Taxa de Evasão por curso 2011..... 68
Figura 8 - Percepção dos professores acerca das causas da evasão 81
Figura 9 - Gráfico das dificuldades apontadas pelos alunos 82

Gráfico 1 -Taxas de evasão, Retenção e Conclusão por curso – ingressos em 2011 67
Gráfico 2 -Comparação das taxas de evasão entre 2011-2014 70
Gráfico 3- Evasão entre 2011-2013 e potencial 2014 70
Gráfico 4 -Comparativo da evasão entre 1º e 3º ano 89

Quadro 1 – Características, Finalidades e Objetivos CEFET X IF ..... .29
Quadro 2 – Número de inscritos e vagas – Forma Integrada – *Campus* Irecê.... .56
Quadro 3 – Fatores envolvidos no processo de evasão – IFBA - Irecê..... .99
Quadro 4 - Ação do Observatório..... 101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Número de inscritos e vagas – Forma Integrada – *Campus* Irecê..... 56
Tabela 2-Taxas de retenção 1º e 3º ano..... 91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
COEVASF – Coordenação de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
CORES – Coordenação de Registros Escolares
DEPAD – Departamento Administrativo
DEPEN – Departamento de Ensino
EAA – Escola de Aprendizes Artífices
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIC – Formação Inicial e Continuada
GEPET – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios
IF – Instituto Federal
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Auxílio a Pessoas com Necessidades Especiais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional da Educação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PROEN – Pró-reitoria de Ensino
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECTI – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia
SEPLAN – Secretaria de Planejamento
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SOI – Sistema de Orientação e Informação

TAMC - Termo de Acordo de Metas e Compromissos

TCU – Tribunal de Contas da União

UNIPPI – União das Prefeituras do Platô de Irecê

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM BREVE RECORD HITÓRICO 22

2.1Cefetização e o Processo de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional ***..... 26***

3 EVASÃO ESCOLAR: RELAÇÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS.... 33

3.1 Fatores Envolvidos no Fenômeno da Evasão ***..... 40***

4 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA **50**

4.1 Evasão na Rede Federal de Educação Profissional 50

4.2 O IFBA – Campus de Irecê 53

4.3 Delinhamento do Estudo 56

4.3.1 Metodos e Procedimentos da Pesquisa 58

4.3.2 Os Sujeitos da Pesquisa 60

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 62

5.1 Evasão do IFBA – Irecê: O que apotam os Registros 64

5.2 O Projeto Pedagogico Institucional – Aspectos Relacionados á Evasão .. 71

5.2.1 *Da Caracterização Institucional 72*

5.2.2 *Da Dimensão Politico-Pedagógica 75*

5.2.3 *Do Acesso, da Inclusão, da Permanência e do Êxito 76*

5.3 Evasão – Percepção dos Gestores 78

5.3.1 Acesso e Inclusão 79

5.3.2 Êxito 85

5.3.3 Organização Curricular 86

5.3.4 Planejamento das Praticas Pedagógicas 92

4.3.5 Gestão Democrática.....96

6 DAS ANÁLISES AO PRODUTO DA PESQUISA 100

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 102

REFERÊNCIAS 106

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 112

APÊNDICE B - TERMO DE CONCESSÃO 113

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO 114

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO 116

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .. 119

APÊNDICE F - ESCALA DE FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DADAS 121

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA AS PEDAGOGAS 122

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma rede de discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios (GEPET), o qual é composto por três linhas de pesquisa: Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios, Educação Profissional e os Desafios do Mundo do Trabalho, Políticas Públicas e Desenvolvimento Local Sustentável.

Na linha que contempla a Educação Profissional foram realizadas duas pesquisas relacionadas à evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA no *campus* de Irecê. Enquanto Machado (2013) analisa a questão a partir das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ter acesso à instituição, Ferreira (2013) faz um estudo das causas da evasão na percepção dos professores do *campus*. Ambos os estudos apontam para questões individuais como predominantes causadoras da evasão.

As pesquisas realizadas explicitaram uma situação preocupante no *campus* Irecê, pois além de apontar as elevadas taxas de evasão naquele difícil período de implantação, também assinala um dado que nos inquieta que é a questão da responsabilidade do fato estar atribuída aos estudantes. Nestas pesquisas, são expostos os motivos da evasão, na visão dos estudantes, no primeiro ano de funcionamento da instituição, dos quais emergem, principalmente, “questões relacionadas às dificuldades de adaptação à metodologia do instituto, bem como dificuldade de conhecimento basilar para acompanhar os conteúdos ministrados” (MACHADO, 2013, p.56).

Em Ferreira (2013), que pesquisou sobre a percepção dos professores acerca as causas da evasão no primeiro ano de implantação (2011-2012), foram apontados: causas econômicas, causas pessoais (familiares e/ou emocionais) e causas cognitivas (culturais e/ou falta de pré-requisitos necessários), das quais, 47% afirmam que o que mais contribuiu para o fato foram as questões cognitivas dos estudantes.

Os dados apresentados nas pesquisas são percebidos no dia-a-dia do *campus,* nas falas que emergem dos alunos, dos docentes, nos seus silêncios, assim como na fuga dos estudantes, pois continuamos o nosso trabalho com aqueles que vão sobrevivendo às nossas práticas, metodologias, acompanhando o

nosso nível de conhecimento. No entanto, não podemos assistir a tudo isso como se fosse algo natural, como se a evasão, por ser algo secular, possa ser levada como corriqueira e comum, já que atinge os diversos níveis de escolaridade e diferentes áreas de estudo. Não dá para falar em escola democrática, inclusiva, se continuarmos a proporcionar o acesso, mas não trabalharmos para possibilitar a permanência.

Não dá para continuar responsabilizando apenas o aluno por todo o fenômeno da evasão. Há de ser possível uma abordagem mais elucidativa do problema porque a partir de um bom diagnóstico é possível implementar determinadas políticas e programas capazes de reverter este grave problema de gestão da educação pública profissional. Talvez tivéssemos que perguntar sobre o que determina os elevados desempenhos escolares de algumas escolas, pois, a partir da análise desses fatores poderíamos inferir sobre as causas da evasão de forma mais abrangente.

Nesse contexto, enquanto professora do referido campus, vimos presenciando um esvaziamento das salas de aula, a ponto de turmas iniciarem com uma média de trinta e oito alunos, e apenas seis estudantes concluírem. Este abandono é percebido principalmente em dois momentos: do primeiro para o segundo ano, e do terceiro para o quarto ano.

Sabemos que em ambos os contextos há fatores distintos que interferem para a decisão de evadir ou permanecer na instituição. Todavia não podemos considerar que estes fatores estão apenas relacionados às questões individuais ou a questões externas à instituição, fatores intraescolares que vão desde a estrutura física até à organização didático-pedagógica tem influência no fenômeno da evasão, os quais apresentam contextos distintos, a depender da série em que ocorre a desistência.

No primeiro ano, podemos destacar a sua formação no ensino fundamental e consequentemente a maneira como ele se portava enquanto estudante. Ou seja, no ensino médio integrado à educação profissional, ele precisa desenvolver habilidades que variam desde a organização dos estudos até a forma como ele se constitui enquanto discente neste nível de ensino. Visto que além dos conhecimentos da área propedêutica, referentes ao ensino médio regular, são ofertadas também disciplinas da área técnica do curso que ele escolhera.

Outra questão está relacionada ao elemento faixa etária. Ao concluir o Ensino Fundamental (entre 14 e 15 anos) o estudante, ao fazer a inscrição para o IFBA,

deve escolher dentre os cursos ofertados, aquele em que deseja tornar-se profissional, o que ocorre de forma precoce, já que os mesmos não gozam de maturidade suficiente, bem como não têm informações bastantes a respeito do currículo dos cursos. Assim, a falta de afinidade com o curso também é algo que interfere para a sua saída.

Deste modo, temos vivenciado no *campus* de Irecê, um elevado número de retenção entre o primeiro e segundo anos, o que pode provocar no estudante um sentimento de fracasso e que vem sendo apontado em pesquisas referentes à evasão como um relevante fator de interferência. Daí a necessidade de implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI) aos egressos do ensino fundamental que sejam candidatos ao IFBA-Irecê, além de implementar novas propostas pedagógicas que visem colaborar com o estudante em seu processo de adaptação.

Em relação aos estudantes que deixam a instituição ao concluir o terceiro ano há questões que vão além da organização institucional. São questões relacionadas à própria organização do sistema educacional brasileiro: em que o jovem ao concluir o terceiro ano, caso seja aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), poderá ingressar no ensino superior sem a necessidade de conclusão do curso técnico. Neste contexto, há uma questão que não deixa de constituir-se enquanto evasão, no entanto não se consubstancia enquanto fracasso escolar, já que a partir do ensino e aprendizagem da instituição o estudante ingressa no ensino superior.

Dentre os fatores intraescolares que podem corroborar para que o aluno evada estão questões estruturais, didático-pedagógicas, curriculares, de inter-relacionamento, de assistência estudantil (financeira e psicopedagogia); e, no caso da educação profissional, da relação do curso com os arranjos produtivos locais. Ou seja, existem motivações diversas que convergem, e influenciam na decisão do estudante em permanecer na instituição.

Inserida neste contexto, não apenas como docente, mas também, e, sobretudo, enquanto pertencente a este território, é que nos inquietamos com a situação. A evasão é, muitas vezes, concebida como algo normal, já que não acontece apenas em Irecê, mas é algo recorrente na instituição. Emerge nos discursos frases como: ‘Somos excelência no ensino, portanto, só permanece aqui aquele aluno que é motivado, interessado e consegue dar conta das suas obrigações’; ‘O aluno não tem base, por isso não consegue ter um bom desempenho’. Parece-nos um tanto quanto incoerente falarmos em excelência no

ensino, quando nós enquanto instituição, na maioria das vezes, conseguimos ser excelentes com os bons alunos.

Consideramos que os fatores individuais e externos colaboram para a composição do fenômeno da evasão, contudo, há os fatores intraescolares que precisam ser identificados e analisados, a fim de que possamos construir formas para reduzir o elevado índice de retenção e evasão no IFBA-Irecê; analisar a inter-relação dos fatores que provocam evasão, pois por trás dos números há uma história que precisa ser compreendida, analisada e alterada; assim como refletir sobre a nossa responsabilidade, enquanto campus, percebendo de que forma o nosso trabalho interfere no fenômeno.

É neste contexto, que o nosso problema de pesquisa se delineia: Quais são os fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão dos educandos dos cursos do ensino médio integrado do IFBA- *Campus* Irecê?

A partir deste, surgem outras questões norteadoras: O problema do fenômeno da evasão é apenas dos estudantes que apresentam defasagem pedagógica e não conseguem acompanhar o ritmo dos estudos nesta forma de ensino? É didático-pedagógico por não incluir os alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou defasagem pedagógica? Que ações são desenvolvidas que contribuem para a permanência dos estudantes?

Como objetivo geral, pretendemos analisar os fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão dos educandos dos cursos do ensino médio integrado no IFBA – Irecê, propondo a implantação de um Observatório Pedagógico Institucional. Para tanto, propomos: descrever e discutir aspectos do Projeto Pedagógico Institucional, relacionados com os fatores de evasão; identificar como os aspectos apresentados nos documentos se configuram na prática da escola; reunir elementos para a proposição de um Observatório Pedagógico Institucional.

A abordagem do problema foi realizada considerando as perspectivas individuais dos estudantes e as perspectivas institucionais. Neste enfoque, desenvolvemos uma pesquisa aplicada em uma abordagem qualitativa, com o intuito de levantarmos elementos para a construção do Observatório.

Para que melhor pudéssemos embasar o nosso trabalho, no segundo capítulo realizamos um recorte histórico acerca de criação da Rede Federal de Educação Profissional a fim de refletir sobre as ações de implantação, expansão e objetivos

das diversas configurações das escolas desta rede, desde a escola criada para os desvalidos da sorte até a implantação e expansão dos Institutos Federais.

No terceiro capítulo tratamos da evasão, a partir de autores como Soares (1986); Arroyo (1991); Saviani (2000); Charlot (2000); Dore *et al.* (2011); apresentando-a a partir dos diferentes contextos, configurações e fatores que estão imbricados a este fenômeno. Caracterizamos como esta acontece na educação profissional a partir de fatores internos e externos à instituição.

No capítulo seguinte apesentamos os procedimentos metodológicos e fizemos uma contextualização do *campus* em estudo. O quinto capítulo traz a análise e interpretação dos dados pesquisados, e no capítulo que o segue apresentamos a proposta de criação do Observatório Pedagógico Institucional, que se dá a partir dos dados levantados e discussões realizadas. Na sequência traçamos a nossa conclusão

Acreditamos, que a partir da análise dos fatores que provocam evasão dos cursos técnicos, forma integrada, no IFBA – Irecê, estaremos munidos de um delineamento suficiente para possibilitar a elaboração de medidas de gestão que possam acompanhar os estudantes em situação de evasão a fim de atenuar o problema em questão.

Tratar deste assunto oportunizará a reflexão sobre a verdadeira função, papel da instituição no território de Irecê, pois permitirá que pensemos a respeito de todos os fatores apontados na pesquisa, a fim de que possamos refletir-agir-refletir sobre o nosso papel enquanto instituição comprometida com a formação de sujeitos críticos que possam ser atuantes em sua comunidade, cidade, território, para promover o desenvolvimento local e territorial.

2 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM BREVE RECORTE HISTÓRICO

A educação deve ser um processo que possibilite o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, mentais e afetivas do indivíduo, inserindo-o na vida social, deve estar empenhada com a formação de homens conscientes e comprometida com a emancipação coletiva e individual, e dessa forma contribuir para a transformação e humanização da sociedade. Conforme aponta Rehem (2009, p. 37):

> A análise da historicidade da sociedade humana revela, para cada período, características peculiares na área do conhecimento e das relações, as quais determinam o modo de vida, as soluções para a educação, os processos de produzir, as relações sociais e laborais. Assim, a humanidade, em sua evolução histórica, experimentou vários períodos na trilha de seu desenvolvimento, desde os primórdios da vida societal até os tempos atuais, passando da idade da pedra lascada, à antiguidade, à idade média, à era moderna.

A educação deve, pois, adaptar-se constantemente às transformações da sociedade sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos, frutos da experiência humana. Assim os estudantes serão capazes de entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e cultura e agir responsavelmente, exercendo a sua cidadania. Neste sentido a escola precisa estar firmada em pilares fortes, que possam permitir uma educação de qualidade para os seus educandos. Reconhecer-se e estruturar-se nas modalidades educativas que oferta, seja ela de ensino básico, técnico, tecnológico ou superior.

Na tentativa de democratizá-la, os governos, ao longo dos tempos, investem em planos dos sistemas de educação com políticas públicas que visam contribuir para uma educação de qualidade. Estas políticas sofrem alterações que refletem desde o planejamento até a organização do sistema educacional, e a escola precisa estar preparada para responder aos anseios da sociedade que cabe a ela formar e transformar.

Neste sentido, faremos neste capítulo uma retomada histórica do processo de formação da Rede Federal de Educação Profissional, a fim de refletirmos acerca da forma como esta instituição fora se constituindo, no que concerne às políticas públicas de implantação, desenvolvimento e expansão.

Ao longo dos seus 106 anos, a Rede Federal de Educação Profissional passou por diversas transformações desde objetivos educacionais até à questão curricular. O seu primeiro desenho - Escola de Aprendizes Artífices (EAA) – configurou-se com objetivos políticos e econômicos da nova república que ora emergia, com a instalação de uma unidade em cada capital dos estados brasileiros. O governo propunha uma atividade na qual ao mesmo tempo em que amenizava o surgimento de novos problemas sociais gerados da ociosidade dos filhos da classe proletária, também possibilitaria a formação de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades do mercado brasileiro. Assim, o presidente Nilo Peçanha, ao criar decreto 7.566 de 1909, faz as seguintes considerações:

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

É neste contexto que se configura a implantação do que seria a atual Rede Federal de Educação Profissional, com princípios de formação de trabalhadores que seriam úteis à nação neste processo de urbanização e posterior industrialização do país. O contexto era de formação de uma classe de trabalhadores livres, ex-escravos, pessoas que vinham para os centros urbanos em busca de subjetiva qualidade de vida que estes poderiam proporcionar-lhes. Com o surgimento desta nova classe, o governo republicano preocupa-se com o crescimento do crime, com o surgimento e propagação de novas doenças, dentre outras coisas que poderiam colocar em risco a qualidade de vida da elite e consequentemente interferir negativamente para o desenvolvimento da república que ora difundia-se.

Com a implantação de rede de educação profissional atendia-se a duas demandas: a da indústria que começava a se desenvolver e necessitava de pessoas qualificadas para desempenhar o trabalho manual, braçal; bem como a de questões socioeconômicas que culminam numa política de assistencialismo para os que não tinham acesso à educação formal (reservada aos filhos da elite) e à fortuna. Assim, traçavam-se os requisitos básicos para os futuros aprendizes:

> Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuiremas seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:
> a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;
> b) não soffrer o candidato molestiainfecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio.
> § 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passador por autoridade competente.
> § 2º. A prova de ser o condidato destituido de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matricula (BRASIL, 1909)

Os aprendizes permaneceriam das 10h da manhã às 16h da tarde na instituição, o que possibilitaria a ocupação do seu tempo, bem como o aprendizado de um ofício. Ofício este relacionado às necessidades do estado em que estava localizada a escola, ou seja, os operários e contramestres eram formados para atender à demanda dos arranjos produtivos locais. O país neste momento ainda configurava-se enquanto agrário-exportador e as indústrias começavam a surgir, mas ainda não demandavam uma quantidade significativa de mão-de-obra qualificada.

Podemos afirmar, que a criação desta rede estava concretizada muito mais como uma atenuação dos possíveis problemas sociais que seriam ocasionados pelos filhos dos operários, ex-escravos, migrantes para os grandes centros, do que propriamente para a formação qualificada a fim de atender ao mercado.

Em 1937, com a promulgação da nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial, e assinatura da Lei 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, que neste momento já começa a ter uma relação mais direta com o desenvolvimento do país, visto que as indústrias expandiam-se e desenvolviam-se de forma mais rápida e necessitavam de mão-de-obra qualificada.

Não obstante, permanece latente o foco da educação para o trabalho, aos filhos das classes menos abastadas. Paradigma que fora criado desde a colonização do país quando aos índios e posteriormente aos escravos cabia o trabalho da colheita, o trabalho manual, o que mesmo com o fim da escravidão ainda permaneceu por muito tempo imbricado na visão da sociedade. Assim, o Art. 129 da Constituição de 1937 apresenta o público-alvo da educação técnica, bem como

enfatiza o dever das indústrias e sindicatos econômicos na oferta deste tipo de formação:

> Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Percebemos que começa a haver mudanças na configuração do ensino técnico, que deixa de ser um programa de regulação social na medida em que a preocupação com a indústria e economia do país tem início no momento em que a nação com a crise cafeeira busca outras formas para o seu desenvolvimento, ou seja, o país está deixando de ser agroexportador para tornar-se industrial. E, neste contexto a educação profissionalizante será a responsável para prover a indústria desta mão-de-obra qualificada.

Na medida em que ocorriam mudanças na configuração da sociedade, a educação profissional federal foi sendo modificada com o intuito inicial de auxiliar no crescimento técnico do país, visto que como afirma Frigotto (2008) não há projeto educacional desvinculado do projeto social. Assim, em 1942 os Liceus Industriais passam a denominarem-se Escolas Industriais e Técnicas, que com a Reforma de Capanema sofrem modificações, dentre elas: a educação profissional passou equivaler a nível secundário, o acesso dava-se mediante exame de admissão, bem como possibilitava ao concluinte ingressar no ensino superior, desde que fosse da mesma área em que realizou o curso técnico.

Com o crescimento acentuado da indústria a partir de empréstimos financeiros dos Estados Unidos no Governo de Getúlio Vargas e posterior

aprofundamento da relação entre Estado e Economia que no Governo de Juscelino Kubitschek acentua o dever da educação técnica no desenvolvimento do país, as Escolas Industriais e Técnicas passam a ser, em 1959, Escolas Técnicas Federais.

A lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 dispõe sobre nova organização escolar e administrativa destes estabelecimentos de ensino, que, dentre as principais alterações podemos destacar a transformação das instituições em autarquias: “Art. 16. Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente Lei” (Brasil, 1959).

No período de 1956 a 1984 ocorre uma série de tentativas de aproximação do ensino técnico ao ensino propedêutico, com a intenção de diminuir a dualidade existente e persistente na história da educação brasileira. Assim, o ensino secundário torna-se técnico-profissional de forma compulsória, com a finalidade de formar técnicos em caráter de urgência, que segundo Pereira (2003, p.64) pode ser considerado o período áureo do “milagre brasileiro”.

> Por uma série de razões, a Lei 5692/71 foi, no geral, um retumbante fracasso. O volume de críticas dos especialistas em educação, a má vontade de uma parcela da população desinteressada na formação profissional no nível de segundo grau, a falta de professores das disciplinas profissionalizantes, a falta de infraestrutura das escolas, as mudanças do cenário econômico não tão alvissareiro como no auge do milagre podem ser citadas. Em 1982, a Lei 7044 retira a obrigatoriedade da qualificação para o trabalho em nível de segundo grau (PEREIRA, 2003, p. 66).

Com o processo de globalização, a necessidade de nova organização e gestão da produção, bem como nova organização do trabalho a partir dos avanços tecnológicos começa a haver necessidade de reestruturação dos cursos técnicos, que inclusive já começa a ser alterado em 1978, com a transformação de três Escolas Técnicas Federais – Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais - em Centros Federais de Educação Tecnológica (Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978). Foram implantados os cursos tecnológicos, de graduação e pós-graduação com a intenção de atender as demandas que o processo de inserção das tecnologias no mercado de produção almejava. No entanto, estas modificações só vieram a ocorrer com outras escolas da rede anos depois.

2.1 Cefetização e o Processo de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional

Como fora percebido até então, a rede foi se modificando à medida que assumiam novos governos, importante salientar que não havia uma política pública de Educação Profissional, mas políticas de governo que engessavam estas instituições que não tinham autonomia administrativa, pedagógica para definir os seus rumos. Com o desenvolvimento da nação, de país agroexportador para país industrial, com a inserção das tecnologias no modo de produção, a qualificação para o trabalho fora mudando, o que incorreu em necessária reestruturação da educação voltada para o trabalho, visto que as habilidades anteriormente trabalhadas, desde o trabalho manufatureiro nas EAAs até a produção em larga escala nas Escolas Técnicas Industriais já não davam conta do perfil de profissional demandado pelo mundo do trabalho.

Com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A partir de meados da década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o decreto 2.208 de 1997 cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da mesma lei, que tratam da educação profissional.

Com este decreto é reforçada novamente a dualidade entre ensino médio e educação profissional, visto que o governo federal a partir da chamada Reforma da Educação Profissional mais uma vez separa a formação em nível médio da educação profissional, a oferta do Ensino Médio fora reduzida para 50%. Desse modo, o governo almejava aos poucos eximir-se da responsabilidade com a Rede Federal de Educação Profissional, o que reduziu substancialmente a sua expansão.

Relevante ressaltar também que após os cincos anos de recebimento de fundos do PROEP as instituições federais deveriam desenvolver uma autogestão financeira a partir da oferta de cursos privados oferecidos à comunidade. Neste contexto, até o ano de 2003 a Rede Federal de Educação Profissional passou por um período de estagnação ao mesmo tempo de tentativa de privatização dos seus

serviços do mesmo modo que vinha ocorrendo com outros setores da iniciativa pública federal.

O Decreto 5.154/04 que substituiu o decreto anterior confere maior abrangência no que diz respeito aos níveis de ensino, bem como maior liberdade para a tomada de decisões curriculares. A educação profissional passa a ser articulada com o ensino médio, que poderá ocorrer na forma integrada, em que o aluno ingressa após a conclusão do ensino fundamental, na formação técnica de nível médio no qual terá conhecimentos propedêuticos e específicos da área de formação. Esta integração, de acordo com Ciavatta:

> Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

A forma concomitante é ofertada a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou instituições distintas com matrículas distintas para cada curso; ou ainda subsequente ao ensino médio na qual o aluno tem uma formação técnica de dois anos após a conclusão do ensino médio regular. É ofertada também a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, da mesma forma como aconteceu com os primeiros Centros em 1978.

Com a revogação do decreto anterior, a partir de 2004, a rede federal ganha novamente os preceitos legais para a oferta do ensino médio articulado com o ensino profissional, a partir do entendimento de uma educação que deverá proporcionar uma formação integral, que por muitas décadas fora negada às classes desfavorecidas. A formação técnica instrumental que havia até então fora substituída por uma cidadã, que vai além da habilidade de realizar alguma tarefa específica. Com o ensino técnico e tecnológico o cidadão é formado para a vida a partir da articulação dos conhecimentos propedêuticos e específicos

A partir destes elementos é promulgada em 18 de novembro de 2005 a lei nº 11.195, que altera o § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 na qual limitava-se a expansão da rede federal à parceria com estados, municípios e Distrito Federal, o que provocou um congelamento da sua expansão. Com esta

alteração, dar-se início ao processo de expansão da rede federal e, por que não afirmar a uma nova configuração da mesma. Assim, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a partir de transformações e integrações de alguns CEFET's espalhados por todo o território nacional.

> Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2010, p.14).

O Quadro 1 apresenta as finalidades, objetivos e características do CEFET's e do IF a fim de percebermos algumas diferenças entre a formação técnica instrumental (CEFET) e a formação técnica cidadã (IF):

Quadro 1 - Características, Finalidades e Objetivos CEFET X IF

LEI Nº 8.711, DE 28 DE SETEMBRO DE 1993	**LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**
Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET	**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IF**
I - ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2° grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.	I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016).

O Quadro 1 comparativo é um demonstrativo dos preceitos de formação profissional das duas instituições, ou deveríamos afirmar que representa a evolução de uma instituição centenária que fora ao longo do tempo modificando-se. Importante ressaltar a visão de formação técnica sempre voltada para atender ao mercado de trabalho nos CEFET's e a visão de uma educação integradora voltada para a formação de pessoas inteiras que além da capacidade técnica poderão colaborar para o desenvolvimento local, territorial e nacional.

Percebemos, deste modo, que a passagem de CEFET para IFBA apresenta preceitos de uma educação mais humanizada, que pretende colaborar não apenas

com a formação dos técnicos e/ou tecnólogos, mas promover, através do ensino, pesquisa e extensão o desenvolvimento territorial a partir do fortalecimento dos arranjos produtivos no local em que o Instituto estiver inserido. As características, finalidades e objetivos pretendem possibilitar que os seus educandos tenham conhecimento do seu contexto local e territorial, e, somado com os conhecimentos construídos na instituição, possam colaborar com o crescimento da sua comunidade.

Resta saber, entretanto, se estas mudanças estão realmente acontecendo, ou seja, se aquilo que está posto no papel concretiza-se nesta nova configuração. Se a instituição está realmente inserida no território, de modo que possa promover este desenvolvimento a que se propõe.

> A Educação Profissional deixou de ser concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou de ajustamento linear às demandas do mercado. Ela foi concebida, após o Decreto n° 5.154/04, para que os cidadãos tivessem efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto poderiam modificar suas vidas e seus ambientes de trabalho. (IFBA, 2013, p. 26).

Esta nova instituição não pretende formar mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho, mas seres humanos, pensantes, agentes do seu destino, que necessitam de uma formação integral enquanto cidadão. Promover a educação de cidadãos que possam intervir na realidade local, desde os aspectos sociais de um determinado grupo até questões econômicas do território. A Educação Profissional, no contexto atual, traz a possibilidade não apenas de preparação de pessoas para o mundo do trabalho, mas, além disso, pessoas inteiras com capacidade técnica, mas também conhecedora da realidade local e global a fim de que possam contribuir para o seu desenvolvimento territorial.

Não pretendemos aqui realizar uma descrição precisa da história dos Institutos Federais, a breve abordagem faz parte de uma rede de significações que acreditamos ser basilar para entendermos os processos que ocorrem em uma Instituição centenária, mas que ao mesmo tempo encontra-se em processo de formação identitária e pedagógica. Assim, presenciamos um processo de expansão e democratização de uma educação de reconhecimento nacional, que, diferente daquela do início do século XX, tem em seus preceitos teóricos uma função social e o compromisso com o desenvolvimento territorial.

Analisando este recorte histórico e temporal é que nos damos conta de que a rede federal de educação foi criada para atender aos “desvalidos da sorte” bem como preparar mão-de-obra para o crescimento mercadológico do país, pois estava voltada para os filhos dos operários que não tinham direito à educação dita intelectual, que era voltada para os filhos da elite brasileira. Neste processo de reconstrução presenciamos uma tentativa de minimizar esta dualidade histórica na educação, com a implantação de uma instituição que oferta não só o ensino técnico e tecnológico em nível médio, mas também formação superior *Lato* e *Strictu Sensu*.

Nesta nova configuração um fator marcante foi o processo de expansão e interiorização com a implantação de *campi* nas cidades do interior do país em que a educação superior não era acessível. Na Bahia a instituição que teve distintas denominações foi transformada em Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, uma instituição multicampi e pluricurricular (17 campi e 5 núcleos avançados em 22 cidades baianas), com formação de técnico em nível médio (integrado, subsequente e PROEJA), graduação e pós-graduação.

> A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social (PACHECO, 2011, p.14).

A partir da expansão, a instituição passa a ocupar um lugar de referência na oferta de ensino público. Parece-nos que aqui começa realmente a democratização para aqueles que não têm condições financeiras de acesso a uma boa escola de nível médio e profissional e, por conseguinte ao ensino superior público de qualidade. Conforme Saviani (2000, p.13):

> [...] as camadas populares passaram a ter acesso aos mesmos conhecimentos que, historicamente, eram excluídos de uma pequena parcela da população. Nesse sentido, é papel da escola garantir o acesso ao conhecimento científico e erudito aos alunos das camadas populares, uma vez que o domínio desse conhecimento é condição de cidadania para essa parcela da população. A escola começa a suprir essa função social com o ingresso do aluno.

Entretanto, presenciamos esta democratização ser colocada em risco devido aos elevados índices de evasão. Entendemos democratização enquanto o processo e garantia de acesso e permanência, ou seja, facilitar o acesso para os estudantes provenientes de escolas públicas não garante que haja a permanência. Inserir este educando em um ambiente que requer um nível de conhecimento e uma rotina de estudos que, muitas vezes difere daquela em que estava habituado, requer que a instituição desenvolva ações que possam contribuir para que o estudante permaneça na instituição, de modo que a sua transição possa ser assistida, bem como promova a construção de competências e habilidades que requer este instituto.

.

3 EVASÃO ESCOLAR: RELAÇÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS

Evasão, do latim *evasione*, de *evadere*, ‘fugir, escapar’, de *ex*-, ‘fora’, mais *vedere*, ‘ir, caminhar’, significa desistência, ação de abandoar algo, escapar, fugir. No contexto escolar ela é o final de um processo complexo, de um conjunto de fatores que direta ou indiretamente tem interferência para a decisão de abandonar a instituição.

Apesar de ser um problema que afeta a educação brasileira desde o ensino fundamental até o ensino superior, ao aprofundar os estudos teóricos concernentes ao tema, mais precisamente sobre as suas causas com foco na educação profissional, nos deparamos com uma escassez de informações, ou seja, ainda há poucos trabalhos relacionados à evasão na educação profissional. Acreditamos que possa dar-se pelo fato do próprio histórico da educação profissional como marca da dualidade, assim como pelo pouco tempo de democratização e expansão desta modalidade de ensino.

Destarte, além dos contextos em que ocorre o fenômeno, destacamos também a diversidade de nomenclatura: fracasso escolar, abandono, evasão, exclusão. Neste texto, optamos pela utilização do termo evasão, por considerarmos que os demais carregam uma gama de significações singulares que, neste momento, não pretendemos abordar e/ou aprofundar. Ressaltamos, no entanto, que tomamos todos estes termos como um conjunto de significações que se relacionam e culminam na evasão.

Fracasso escolar refere-se a um conjunto de ações, posturas não só do aluno mais também do professor e da própria instituição que promovem o insucesso do discente. De acordo com Charlot (2002), o fracasso escolar não existe, o que existe são situações, trajetórias, histórias em que o aluno encontra dificuldades e estas dificuldades colaboram para o insucesso no seu desempenho acadêmico. Consideramos, assim, que o fracasso escolar (retenção, repetência) representa um conjunto de fatores que corroboram para que o educando não obtenha êxito em sua vida escolar, o que poderá interferir na sua decisão de permanecer ou evadir da instituição.

> A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo,

> sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania (CHARLOT, 2005, p.14).

O conjunto dessas circunstâncias promove a falta de engajamento do estudante na instituição, o fracasso no seu desempenho, culminando no seu desligamento da escola. Concordamos com Lopes (2006) ao afirmar que muito se faz para conquistar novos alunos, mas muito pouco esforço tem sido feito no sentido de reter ou aumentar o nível de satisfação de seus atuais.

Ao ingressar na instituição escolar, o estudante carrega consigo diversas expectativas em relação à escola, expectativas estas que foram consagradas na sociedade e que já viraram clichês: através da escola você terá um futuro garantido, com os estudos você será alguém na vida. Ser alguém na vida e ter um futuro garantido está relacionado a melhores condições financeiras que através da educação o estudante poderá obter. Entretanto, eles são “obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 224).

A esse respeito, Charlot (2014, p.63) afirma que a “história escolar de uma criança acarreta consequências importantes, efetivas ou potenciais, para sua vida futura”, e complementa que, deste modo a escola passa a conviver com uma série de contradições, as quais de algum modo interferem na sua função social de formação de cidadãos críticos, pois o perfil de concluído ou de fracassado, marcará a vida do estudante.

Com isso, a escola tem uma maior responsabilidade no que diz respeito ao seu papel, pois ao possibilitar o acesso das classes mais desprovidas, passa a conviver com camadas sociais que historicamente foram excluídas da educação intelectual, e precisa adaptar-se e aprender a lidar com este perfil de estudantes, a fim de que possa realmente representar um meio de acesso ao mundo do conhecimento e, não mais uma forma de exclusão social, o que acarretará em uma responsabilização, também da escola no fracasso escolar do estudante. Arroyo (2001) ressalta que na escola do povo os jovens são forçados a sair por incapacidade para a educação e, por consequência são obrigados a permanecer nas fábricas para ser explorados ou reeducados para o trabalho.

> Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p. 44).

A exclusão acontece, de certo modo pela própria omissão da instituição no que diz respeito às suas responsabilidades e ações pedagógicas. Ou seja, o processo de inclusão é consagrado e reconhecido ao longo do tempo, mas de certo modo, esta inclusão não dá conta de inserir determinados elementos na escola que possam colaborar com o sucesso escolar do estudante, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

> Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder económico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

Podemos assim falar em exclusão na medida em que há a abertura da escola, entretanto há também um processo de omissão da mesma no que se refere à sua responsabilização no processo de legitimar este acesso.

> O povo, vítima, vira réu: evadido, defasado, fracassado. As denúncias deixam de lado a falta de condições materiais de trabalho para instruir o povo e passam a centrar a atenção na evasão e fracasso do aluno, nos condicionantes extra-escolares do fracasso, como se tudo estivesse garantido na escola como lugar de trabalho e transmissão do saber (ARROYO, 2001, p. 25).

Infelizmente presenciamos um movimento que, apesar de muitas vezes não ser percebido pelo conjunto da comunidade escolar, expulsa o aluno da escola,

promovendo um sentimento de incapacidade e desejo de fuga deste lugar em que ele constitui-se enquanto fracassado.

Em relação aos conceitos de abandono e evasão, consideraremos enquanto sinônimos, pois interessa-nos o processo de sair da escola sem concluir o curso, independentemente de ter evadido do sistema escolar. Assim, a evasão é uma ação que ocorre após outros fatos e fatores que se relacionam e contribuem na decisão de abandonar a instituição.

Pode ser caracterizada enquanto abandono de uma instituição, mas não do sistema de ensino; abandono do sistema com a não conclusão de um nível, bem como a desistência de uma modalidade para ingresso em outra. Independente de que forma ela se materializa é um problema complexo que precisa ser tratado com todas as suas nuances e vicissitudes, pois é algo que vem afetando a educação brasileira e coloca em risco o processo de democratização da escola.

> Assim, a evasão é um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino. Esse problema deve ser analisado por perspectivas diversas, tais como a perspectiva da escola, do sistema de ensino e do individuo (DORE; SALES; CASTRO, 2014, p. 386).

Portanto, tratar do fenômeno da evasão também é algo complexo, visto que é o estágio final de um conjunto de fatores que marcaram não apenas a sua vida escolar, mas também a sua vida enquanto ser social. Evadir significa abandonar, desistir daquilo que não conseguimos concretizar, muitas vezes marcados por questões sociais que ao longo do tempo foram sendo estigmatizadas enquanto deficiência seja ela cultural econômica ou de aprendizagem.

Ao optarmos por focar nos fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão, não pretendemos buscar culpados ou causadores do fato. Almejamos compreender que condições internas influenciam na decisão de permanecer ou evadir da instituição, de forma que o instituto possa se organizar criando o observatório pedagógico institucional a fim de que o *Campus* de Irecê possa cumprir suas metas e participar do debate sobre essa experiência no âmbito da rede federal. Precisamos considerar que:

> Possuindo diversas causas, que vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desestimula aquele a frequentar as aulas, via de regra inexistem, salvo honrosas exceções, mecanismos efetivos e eficazes de combate à evasão escolar tanto a nível de escola quanto a nível de sistema de ensino [...] (DIGIÁCOMO, 2005, p. 1)

Os diversos contextos e causas que permeiam o processo de evasão e fracasso escolar requer o desenvolvimento de políticas públicas a partir da identificação e análise dos diversos fatores, que além de possibilitar a elevação do número de matrícula ao longo dos anos, possa também propor políticas de permanência e de sucesso da/na escola. Assim, a gestão da escola exerce um papel essencial no que diz respeito à implementação destas políticas.

Nesse contexto, o modelo e estilo de gestão são fundamentais. As pesquisas[1]comprovam que a forma como a gestão organiza os seus processos tem influência no desempenho do estudante. Mutim (2000) ao investigar a relação entre gestão e desempenho escolar em duas escolas municipais da cidade de Salvador-Bahia, demonstra que há uma estreita relação entre ambos. Ele conclui que “a democratização da gestão escolar pode ser um ponto de partida na busca de transformações que levam à melhoria da qualidade do desempenho escolar, mas certamente não é o único” (MUTIM, 2009, p. 38).

A instituição precisa levar em consideração as metas que pretende alcançar, na medida em que essas precisam ter como foco a formação do cidadão, o seu ingresso, permanência e sucesso na vida escolar. Para Mutim (2001, p.43) “a qualidade de uma escola ou sistema é determinada em função do grau de cumprimento dos objetivos que a própria escola ou sistema definiu”. Em suma, as condições institucionais têm influências no desempenho do estudante.

A gestão escolar, nesse sentido, deve fazer-se democrática e participativa, realizando análises periódicas, avaliação e socialização dos objetivos e metas propostas e alcançadas pelo projeto pedagógico institucional, com o envolvimento de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Discutir a respeito do rendimento escolar, da frequência, dos índices de satisfação dos

[1] Pesquisas realizadas por Cunha (2012), Galvão (2012), Mutim (2000), Mesquita (2009), Silva (2014) comprovaram que a gestão tem forte influência no desempenho escolar. As escolas por eles pesquisadas conseguiram melhorar o seu desempenho a partir de ações gestoras com estilo democrático e participativo, através da participação e envolvimento de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola, em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem; além de preocupar-se com a transparência na divulgação periódica, aos pais e à comunidade, dos resultados de aprendizagem dos alunos e as ações educacionais implementadas para a melhoria do ensino.

> Não se creia que a reconfiguração da escola passa apenas por uma substituição de dispositivos pedagógicos. Não se trata de substituir artefatos de engenharia curricular, porque a mudança não consiste num mero exercício de bricolagem. É preciso reconfigurar os sistemas de relações, a racionalidade que subjaz aos modelos de gestão e diretorias. É preciso estabelecer rupturas com um discurso político estéril e recontextualizar a escola na cidade educativa (PACHECO, 2005, p.61).

A educação de qualidade está ligada à construção de uma escola dinâmica, democrática, formadora de sujeitos críticos, de interesses coletivos e preparados para a construção de um país mais justo, que tenha igualdade, humanidade e justiça social. O poder precisa ser descentralizado, as decisões no âmbito educacional não cabem apenas ao diretor, mas a todas as pessoas envolvidas e interessadas em uma educação de qualidade, em uma educação emancipadora.

As pessoas que fazem parte da comunidade escolar precisam participar efetivamente das decisões inerentes à melhoria da educação escolar. Deste modo, não cabe mais um modelo de gestão centralizado, comparado à administração empresarial. Diferente das empresas, não há um produto que ficará pronto e acabado ao final de um processo, o que há são seres humanos em constante processo de formação e transformação. As decisões sobre os rumos da escola precisam ser tomadas de forma coletiva e colaborativa e o educando também precisa estar inserido nas deliberações que nortearão o seu percurso educacional, pois o que está em jogo é a formação do cidadão, de um cidadão que se quer agente do seu próprio destino.

Nesse interim, todos os segmentos que, de forma direta ou indireta, estão vinculados à formação dos educandos precisam estar envolvidos nas decisões, decisões estas que não podem se constituir de forma individual, mas coletiva, visto que a formação do ser está voltada para a coletividade, a inserção e participação do indivíduo na sociedade, na sua constituição enquanto agente de transformação social, cultural e econômica.

No entanto, não é bastante a formação do colegiado, do conselho escolar, do grêmio estudantil, da associação de pais, é necessário que o gestor facilite e convoque todos para a participação na tomada de decisões, e que estes estejam imbuídos neste processo. De nada adianta a sua formação se esses não forem convocados e se sentirem responsáveis pelo sucesso educacional. De acordo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes Bases da Educação:

> Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I= participação dos profissionais da educação na elaboração do PP da escola; II= participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O reconhecimento da mudança deverá partir do próprio sujeito. No contexto escolar, os sujeitos que compõem a escola deverão reconhecer-se enquanto agentes da educação, coadunados com o compromisso de uma educação emancipadora, a fim de que possa ter início o processo de um reconhecimento e consagração exterior. A escola deve contribuir para a formação do ser humano integrado à sociedade, propiciando o seu desenvolvimento na perspectiva individual e social, visando à formação do cidadão pleno, colocando os educandos em contato direto e crítico com a realidade, bem como, firmando-se como centro de excelência em educação.

Neste sentido a escola precisa estar firmada em pilares fortes, que possam permitir uma educação de qualidade para os seus educandos. Falar em qualidade da educação é tratar a respeito da qualidade dos processos e dos serviços prestados pelas instituições de ensino, que são refletidos inclusive pelas taxas de aprovação, conclusão, retenção e evasão (MUTIM, 2000). A instituição deve reconhecer-se e estruturar-se nas modalidades educativas que oferta, seja ela de ensino básico, técnico ou superior. A sua organização pedagógica deve ser refletida, discutida e organizada, visando o alcance dos objetivos e metas de cada modalidade, pensando na formação integral do ser humano bem como no desenvolvimento das suas atividades enquanto futuro profissional.

Assim, podemos afirmar que a evasão é também um problema de gestão. A forma como a gestão organiza, implementa políticas de permanência e êxito, orienta a práxis pedagógica, conhece, reflete, analisa e age sobre o fenômeno pode

contribuir para reduzir os elevados índices. Gestão que deve envolver toda a comunidade escolar na tomada de decisões, bem como na aplicação das medidas, a fim de que todos se sintam responsáveis, e imbuídos na mudança.

Enfim, o desempenho escolar do estudante está intimamente ligado a uma série de fatores que ocorrem fora da escola, mas que também estão enraizados nela. Tratar da evasão escolar é abordar questões sociais, econômicas, familiares, mas, sobretudo não deixar de enfatizar as questões institucionais que podem inclusive refletir e influenciar para que os demais fatores tenham menos força no desenho do fenômeno. Assim, sem perder de vista a complexidade da abordagem do problema de pesquisa, optamos por analisar estudos anteriores focando nos fatores intraescolares.

3.1 Fatores Envolvidos no Fenômeno da Evasão

Coadunamos com Dore, Araújo e Mendes (2014), pois acreditamos que a evasão é o estágio final de um conjunto de fatores que interferem para que o aluno permaneça ou saia da escola. Fatores estes que extrapolam os muros da escola, mas que também estão internos a ela.

Nesse contexto, os estudos acerca da evasão assinalam diversos fatores, pois se trata de um problema que precisa ser conhecido a fundo a fim de que possam ser desenvolvidas ações que minimizem as taxas e proporcionem que a democratização seja realmente consagrada. Dentre os fatores são expostos àqueles relacionados às características dos estudantes, ao contexto familiar, ao sistema de ensino e à própria instituição.

A pesquisa Evasão nos Cursos Técnicos de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais analisa os fatores individuais e institucionais que influenciam a evasão nesta modalidade na rede deste estado. Em relação às questões individuais são destacados os principais fatores de influência:

> (1) situação econômica dos estudantes, que tem que deixar os estudos por falta de recursos para fazer o curso, o que os levam a procurar trabalho; (2) não identificação com a área do curso técnico, devido a falta de informação e orientação prévia para a escolha da carreira profissional; (3) opção por curso superior, seja pela maior valorização do profissional com nível superior pelo mercado, seja pela possibilidade de mudança de carreira quando o estudante não

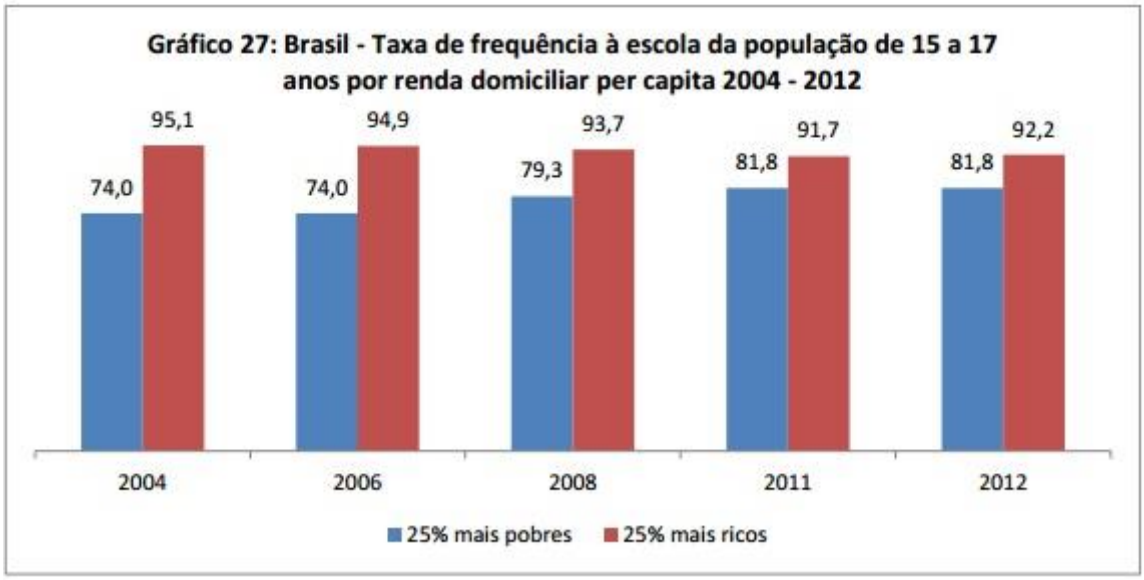
> se identifica com o curso técnico; e (4) dificuldades no curso e na aprendizagem, que podem ter relação com a falta de qualidade da educação anterior ao curso técnico (DORE; LUSHER, 2011, p.411).

As questões socioeconômicas, questões geográficas, nível de instrução dos pais, acompanhamento da família no processo de formação do estudante, formação na educação fundamental, bem como as relações de amizade que ele mantém fora da escola tem sido apontados como alguns dos fatores externos à instituição que podem comprometer o seu engajamento escolar.

As desigualdades socioeconômicas é um fator de interferência para o êxito ou o fracasso escolar. Quanto menor a renda da família, maior é a probabilidade do estudante evadir, visto que em algum momento ele poderá ter que trabalhar para complementar sustento desta. Ou mesmo os hábitos desta família não despertam nos jovens o desejo de estudar ou a consciência da relevância da escola para sua formação. Muitos jovens não compreendem a escola como um meio de ascensão social, já que historicamente os diplomas mais consagrados são atingidos pelos filhos da elite brasileira.

A esse respeito o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 a 2015 apresenta um gráfico que demonstra a taxa de frequência da população em relação à renda *per capita*:

Figura 1 - Gráfico Taxa de frequência à escola da população de 15 a 17 anos por renda domiciliar per capita 2004 – 2012.



Fonte: IBGE – Pnad 2004 a 2012; Elaborado por MEC/Inep/DEED, 2014.

Percebemos que a taxa de frequência é mais alta entre os filhos das famílias com nível econômico mais elevado. A Figura 1 demonstra também um crescimento da frequência dos alunos provenientes de famílias mais pobres na escola, o que pode ser explicado dentre outras coisas, pela inserção do programa Bolsa Escola que é destinado às famílias que estão na linha de pobreza e extrema pobreza. Visto que um dos requisitos para ter direito ao auxílio são a matrícula e frequência dos filhos na escola. No entanto, a frequência não garante o sucesso escolar, este sofre interferência de outros fatores.

Charlot (2002), ao apresentar uma pesquisa realizada sobre a relação com a escola e o saber nos bairros populares na França, afirma que a questão social não é uma causa para o abandono escolar, que há uma relação entre a classe social da família e o sucesso escolar, mas que esta relação não se dá em termos de causalidade. Isto é, a questão socioeconômica é um fator externo que interfere na decisão de continuar na escola, entretanto o estudante não fracassa porque é filho de família socialmente desfavorecida.

Não há uma relação de causa entre pertencer à família socioeconomicamente desfavorecida e o fracasso escolar. Até porque, de acordo com Mutim (2000) não há nas ciências sociais uma relação direta entre causa e efeito, o que ocorre são fatores que contribuem para que o fenômeno ocorra, e não um fato isolado. Assim, Charlot (2002, p. 23), afirma que:

> Há uma relação estatística entre a origem social e o êxito ou o fracasso escolar, porque existe uma desigualdade social frente à escola. Deve ficar claro esse fato. Não estou falando contra a existência dessa relação, estou afirmando que, depois de constatar a desigualdade social, é necessário entender como está se construindo e, assim, lutar contra ela.

Concordamos com Charlot (2002) que as questões socioeconômicas têm influência para o desempenho do educando, entretanto não é um fator determinante para o abandono, visto que há muitos casos de sucesso escolar entre os filhos de famílias menos abastadas, bem como casos de fracasso nas famílias mais favorecidas economicamente. Entretanto, é um fator que precisa ser examinado, pois mesmo não se configurando como a causa do abandono, configura-se enquanto um fator de interferência na decisão de permanecer ou evadir da instituição escolar.

O local em que o estudante reside também é um fator que precisa ser considerado. A primeira observação que se faz a esse respeito é em relação à zona urbana e zona rural. De acordo com Brasil (2014, p. 33) “tem ocorrido um crescimento de 15% de frequência para os estudantes da zona rural e a manutenção dos níveis para os estudantes da zona urbana, no ensino médio regular e profissional”.

Porém, não podemos deixar de considerar as dificuldades que os alunos da zona rural enfrentam para frequentar a escola, desde a distância de sua casa até à instituição, meios de transporte utilizados e disponíveis, a rotina diária de trabalho no campo até às diferenças de mundo por eles vivenciadas em seu local de origem e na escola. Para Lopes (1991, p.48) a escola impõe um modelo urbano de educação que domina este estudante e transmite “um saber reforçador de divisão entre homens cultos (‘da cidade’) e homens incultos (‘roceiros’)”.

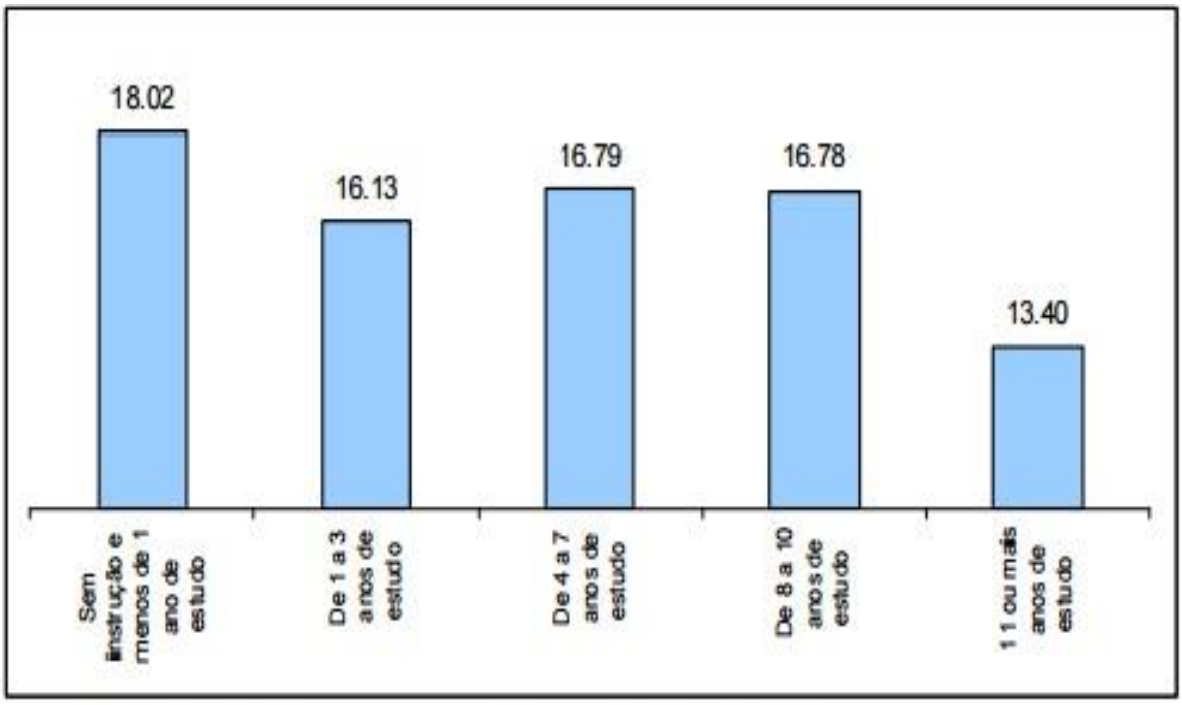
O fator geográfico também deve ser considerado quando estamos tratando da oferta do ensino médio profissional, pois os campi são implantados em uma cidade pólo de uma microrregião, no entanto, muitas vezes fica a quilômetros de distância do local de moradia do estudante, que nesse caso precisa percorrer um longo percurso diariamente ou mesmo mudar para a cidade em que está localizado o campus. Neste último caso, ele fica distante da sua família e aos 15 anos precisa

desenvolver habilidades e certa independência a fim de que possa ter êxito nesta nova rotina.

Há ainda outros implicadores a serem considerados na análise dos fatores de evasão, a saber, o grau de instrução dos pais, o interesse e acompanhamento destes em relação ao desempenho na escola que poderá influenciar sobremaneira na sua permanência. Krawczyk (2009) aponta que o grande desafio é o de criar motivação para o jovem neste grupo social em que o ensino médio não está presente, já que neste contexto, ele não é cobrado.

Do mesmo modo, Brandão (2001) afirma que o nível de escolaridade da mãe apresenta-se como o fator determinante para o desempenho escolar do estudante, visto que esta variável o fará permanecer mais tempo na escola quanto mais elevado for o seu grau de instrução. Na Figura 2 abaixo podemos visualizar a diferença da taxa de abandono em relação ao nível de instrução do chefe da família.

Figura 2 - População de 15 a 17 anos que abandona a escola por nível de Educação do chefe da família



Fonte: CPS/FGV através do processamento dos microdados PME/IBGE

A Figura 2 demonstra que quanto mais anos de estudo o chefe da família tiver, menor será a taxa de abandono do estudante, visto que isto se torna elementar para o desempenho escolar do estudante.

A formação do estudante no ensino fundamental também é um fator de sucesso ou fracasso na educação profissional integrada. A defasagem em sua aprendizagem neste nível de ensino implica em grandes dificuldades para acompanhar o processo pedagógico nesta modalidade, o que pode levá-lo ao desinteresse e posterior evasão.

Para ter êxito no ensino médio profissional, o educando precisa desenvolver habilidades que, muitas vezes lhe são distantes daquelas do ensino fundamental. Neste contexto, podemos destacar o número de disciplinas (em torno de 13 por ano letivo), disciplinas estas que fazem parte da base comum e outras que são inerentes à área do curso técnico. Deste modo, eles passam mais tempo na escola, bem como precisam ter uma organização e rotina de estudo a qual não estavam habituados no nível anterior.

A convivência com os colegas, bem como com os agentes educacionais no ambiente escolar também interferem neste processo. Segundo Rumberger (1987 apud DORE; ARAÚJO; MENDES, 2011, p. 776):

> Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola.

A esse respeito, consideramos as colocações de Soares (2001) fundamentais para explicar o fracasso da/na escola. Segundo a autora há ideologias que procuram justificar a falta de engajamento acadêmico do estudante. A primeira está intrinsecamente relacionada ao dom, às desvantagens intelectuais, ou seja, o estudante fracassou, pois tem limitações intelectuais e não consegue acompanhar os conteúdos ministrados na escola, visto que lhe falta dom, aptidão.

A ideologia da deficiência cultural está relacionada à questão da divisão de classes, de modo que a cultura da classe dominante é considerada como padrão a

ser seguido enquanto que a cultura das classes dominadas é considerada subcultura. E a escola enquanto representante da sociedade dominante, seguindo os padrões instituídos por ela, trabalha com a cultura dominante e consequentemente trata o estudante proveniente das classes menos abastadas, como aquele que fracassa devido também à falta de cultura.

> Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um "carente", um "deficiente". Tal como na ideologia do dom, aqui também o "erro", responsável pelo fracasso, estaria **no aluno**: segundo a ideologia do dom, ele seria portador de desvantagens intelectuais (dom, aptidão, inteligência); segundo a **ideologia da deficiência cultural***,* ele seria portador de déficits socioculturais (SOARES, 2001, p. 11, grifo nosso).

A partir da ideologia das diferenças culturais a escola seria a responsável pelo fracasso do aluno por não ter desenvolvido processos e práticas pedagógicas que considerem a denominada subalternidade cultural dos estudantes da classe dominada enquanto diferença de cultura e não deficiência.

> Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de **marginalização cultural** e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é **diferente***,* como afirma a **ideologia** *das* **diferenças culturais.** Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando **diferenças em deficiências** *(*SOARES, 2001, p.12, grifo nosso).

Para nós seja deficiência ou diferença cultural a escola seria responsabilizada não pela forma como trata a cultura das classes dominadas, mas sim pelo modo como não dá conta de inserir estes saberes, comportamentos em seus processos, práticas e vivências pedagógicas.

A organização estrutural e pedagógica da escola delimita o conjunto de elementos que possam interferir para a permanência ou saída do educando. A maneira como a escola se organiza, o seu currículo, projetos pedagógicos,

processos docentes e de gestão, são também definidores de permanência ou evasão.

> Na perspectiva institucional, entre os fatores relacionados à evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, bem como os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores, desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante (DORE; LÜSCHER, 2011, p.152)

A evasão na Educação Profissional apresenta caracterização e singularidades próprias que precisam ser consideradas no momento em que se pretende aprofundar o entendimento do que pode levar aos altos índices. Assim, além de outros fatores que são comuns a determinados níveis, na Educação Profissional Integrada podemos citar: a decisão precoce que o estudante precisa tomar na escolha da profissão, o que pode levar a uma falta de identificação com o curso escolhido, o que por sua vez pode acarretar na decisão de sair da instituição para cursar o ensino superior, ou mesmo migrar para o ensino médio regular.

Outra questão está relacionada à falta de estrutura da instituição para que os estudantes tenham aulas práticas na área de atuação ou mesmo um maior contato com a futura profissão a fim de que eles possam fazer uma autorreflexão a partir deste conhecimento. A área de atuação do curso e sua relação com os arranjos produtivos locais também devem ser considerados, pois contribui para que o educando tenha a construção do conhecimento teórico que poderá proporcionar-lhe a sua inserção no mundo do trabalho, sem precisar migrar para outras regiões.

O estudante ao ter acesso à escola carrega um conjunto de expectativas que poderão ser alcançadas ou não em sua vida acadêmica. Todas as perspectivas pessoais supracitadas farão parte do seu percurso escolar e serão, em alguma medida, influenciados pelas questões institucionais. As expectativas dos docentes em relação ao estudante, as práticas pedagógicas desenvolvidas em coerência com o conhecimento de mundo do estudante, a organização e implementação do currículo, o sistema de avaliação, a metodologia adotada pela escola compõem alguns dos fatores intraescolares que poderão ter interferência para a saída ou permanência na escola.

> A questão das práticas das escolas e dos docentes é muito importante. Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes.[...]A resposta é pedagógica, é profissional, mas é também política porque esse aluno que não entendeu vai mergulhar ainda mais no fracasso escolar. Essa questão prática é também uma questão política, pois o que assim é levantado é a questão da realização de uma escola democrática (CHARLOT, 2000, p. 64).

A maneira como é desenvolvida a prática pedagógica tem singular influência em relação ao desempenho do estudante, que depende de uma série de fatores que variam desde o seu interesse e disposição para estudar até questões que podem influenciá-lo, motivá-lo para que tenha sucesso. A evasão está intimamente relacionada ao desempenho, visto que este é um dos fatores determinantes na tomada de decisão em permanecer ou sair da escola e o docente tem um papel fundamental nesse aspecto.

O estudante que é retido em alguma série tem mais probabilidade em evadir, a retenção configura-se enquanto um elemento de fracasso e, de certa forma, ele acaba sendo rotulado na comunidade. Para Bourdieu e Champagne (1998, p.223) “o paradigma desses inumeráveis fracassados relativos, (...) vem do fato de que tudo, no seio mesmo do universo altamente privilegiado que é o seu, acaba por lhe lembrar que ocupa aí uma posição rebaixada”.

Deste modo a tão consagrada democratização da escola que deve proporcionar acesso e permanência é colocada em discussão, já que não inclui aqueles que tiveram prioridade para ingressar. Ou, como afirma Bourdieu e Champagne (1992, p. 222) “o sistema de ensino que é amplamente acessível a todos, mas que na verdade é reservado a alguns, de forma que grande parte dos que tiveram acesso não consegue permanecer”. Reúne as aparências da democratização. Oportuniza ao acesso, não obstante as condições para a permanência têm um maior peso na responsabilização do aluno, na sua disposição para os estudos. Como consequência:

> Os índices de evasão das fábricas, das casas de detenção e correção são mais baixos do que os índices das escolas do povo. Lá são obrigados a permanecer para ser explorados ou reeducados para o trabalho. Na escola são forçados a sair por incapacidades para a educação ou por necessidade de bater na porta da fábrica, ou de lutar por comida no subemprego (ARROYO, 2001, p. 22).

A escola democratizada possibilita que os filhos do povo tenham acesso ao conhecimento científico, tecnológico. Entretanto esta não é premissa para que eles tenham êxito, pois este depende de uma série de elementos, sociais, econômicos, familiares. O acompanhamento da família tem sido apresentado como fator basilar para a construção do sucesso escolar.

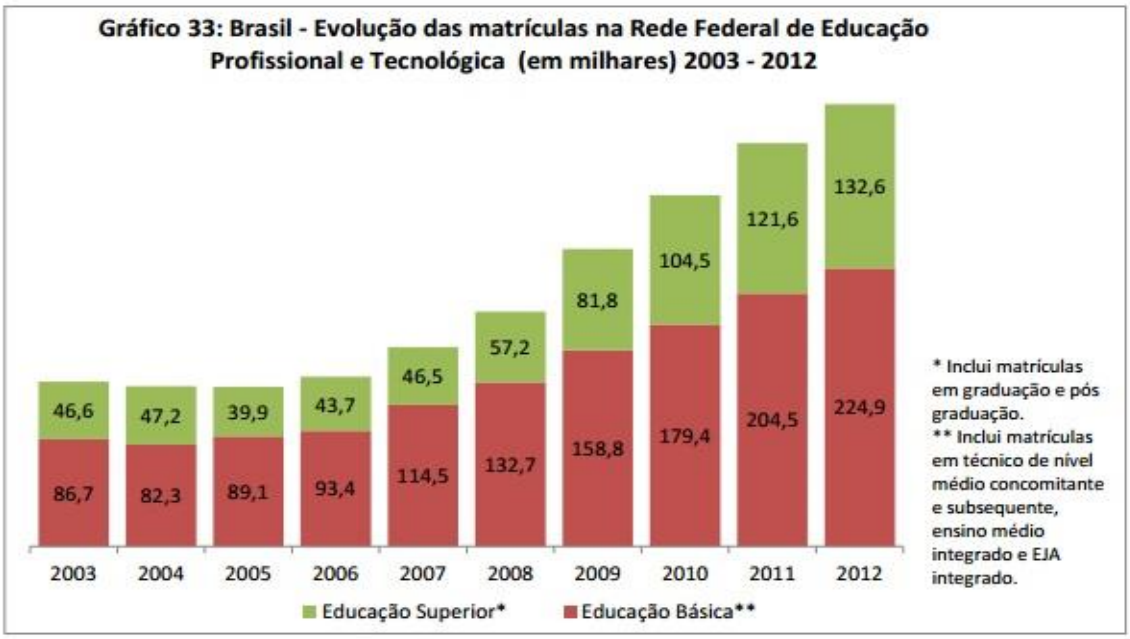
A escola espera que os pais deem um suporte que possibilite uma complementação daquilo que fora trabalhado no seu interior. Entretanto, para isso, se faz necessário que estes pais tenham também uma formação acadêmica que lhe permita lançar mão de tal mecanismo. Deste modo, percebemos que este também se concretiza em um fator intraescolar de exclusão. Visto que, “pode-se assim evocar os mecanismos, mais sutis ainda, relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é, por antecipação, considerado melhor já que eles se beneficiariam de um suporte familiar mais eficaz” Duru-Bellat e Mingat (1985 apud DUBET, 2003, p. 36).

4 CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Evasão na Rede Federal de Educação Profissional

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional aumentou significativamente o número de matrículas. O processo de democratização possibilitou que mais jovens tivessem acesso a ela, a partir da implementação dos planos de Expansão Fase I, Fase II e Fase III. A Figura 3 apresenta este crescimento, a partir do qual se pretende reduzir ou mesmo acabar com a dualidade histórica na educação brasileira.

Figura 3 - Crescimento das matrículas na Rede Federal de Educação Profissional.



Fonte: INEP/Educacenso e Censup e Capes/Geocapes

Essa expansão, que tem como uma das suas marcas a iniciativa de atingir regiões mais longínquas dos grandes centros urbanos, torna-se um elemento preponderante para a formação e empoderamento do sujeito, um elemento que contribui para o desenvolvimento territorial, a partir da formação dos jovens. No entanto, na atual conjuntura, em que presenciamos os altos investimentos para a expansão da rede federal, os investimentos e aspirações pessoais tanto dos estudantes quanto das famílias, a evasão tornou-se preocupante.

De modo que o Tribunal de Contas da União (TCU), através de uma auditoria em que buscou avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), elenca alguns elementos que precisam ser revistos nos IFs:

> O recorte das cinco questões de auditoria buscou privilegiar temas relacionados com a cadeia de resultados da Educação Profissional, avaliando a atuação dos Institutos Federais com relação aos seguintes temas afetos a sua atuação finalística: a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais (BRASIL, 2013, p. 2).

Percebemos que há uma inter-relação entre os temas abordados. De modo que a caracterização e medidas para redução da evasão têm uma relação direta com a forma como os IFs interagem com os arranjos produtivos locais, com a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e, consequentemente, as ações de apoio para o ingresso dos estudantes no mundo do trabalho materializam os conhecimentos teóricos construídos no interior dos *campi*, e são elementos de motivação para a aprendizagem do estudante.

A democratização do ensino público de qualidade é o centro da preocupação da política pública da educação profissional, com medidas que promovem o acesso, mas pouco tem se tratado de medidas que possam promover a permanência. Inclusive o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece como meta 11, triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Nesse contexto, a preocupação com a expansão da educação profissional no ensino público, com o aumento de matrículas continua sendo prioridade para o sistema.

> Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre as culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional stricto sensu (BRASIL, 2014, p.39).

Possibilitar o acesso não é sinônimo de garantir melhor formação para estes jovens, tornam-se necessárias ações que possam promover a sua permanência e sucesso escolar. Na auditoria realizada no período de agosto de 2011 a abril de 2012, apresenta-se um cenário preocupante:

> A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um ideal de longo-prazo. Quando se analisam as taxas de conclusão em nível nacional se situam em 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de tecnólogo. Em termos de estratégias de combate à evasão, será observado que muitas vezes a atuação dos campi, de determinado Instituto Federal, dá-se de forma isolada em relação aos demais. Constatou-se também oportunidade de aperfeiçoar os instrumentos voltados ao acompanhamento periódico da elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos (BRASIL, p. 2, 2013).

A continuação, ou mesmo acentuação do problema, colocarão em risco a democratização do ensino com qualidade socialmente referenciada. Investimentos pessoais dos alunos, investimentos da família, pedagógicos, bem como os investimentos do governo, estarão sendo desperdiçados caso o problema persista.

Não adianta investir na expansão, criação de novos *campi*, se não conseguirmos oportunizar uma educação de qualidade para todos os que tiveram acesso a ela, referendando a missão do IFBA de promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país, não para os melhores que entraram, mas sim desenvolver trabalhos no sentido do alcance dessa educação de qualidade reconhecida, para um maior número de alunos, elevando a taxa de conclusão.

4.2 O IFBA – *Campus* de Irecê

O Território Irecê- Ba abrange uma área de 27.490,80 Km² e é composto por 20 municípios: América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí, Central, Gentio do Ouro, Itaguaçu da Bahia, João Dourado e Xique-Xique. Possui 41.011 agricultores familiares, 1.532 famílias assentadas e 26 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,61.

Figura 4- Mapa do Território de Identidade de Irecê.

Fonte: SEPLAN, 2012.

Aspectos da realidade local e territorial apresentavam-se como empecilhos para a formação dos jovens em um nível mais elevado de escolaridade. Aqueles que dispunham de maior poder aquisitivo deslocavam os seus filhos para a capital do estado ou outros grandes centros para dar continuidade à sua formação. Os demais continuavam em suas cidades sem perspectiva de melhor qualificação na sua formação.

Com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cabia aos territórios elaborarem a sua proposta apresentando as ações

de apoio à implantação de uma unidade de ensino. A partir da compreensão sobre a importância da educação formal como meio principal para a emancipação e empoderamento do sujeito, e preocupada com o desenvolvimento territorial, a Prefeitura Municipal de Irecê, através da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com órgãos [2] públicos, atendeu à chamada pública MEC/SETEC Nº 001/2007 de 24 de abril de 2007 que teve como objeto a análise e seleção de propostas de apoio à implantação de Instituições Federais de Educação Tecnológica, visando ao estabelecimento de uma ordem de prioridade na implantação das novas instituições de ensino.

> O Território de Irecê tem quase trinta anos na luta para ver a juventude e também os mais velhos, concluindo um curso profissionalizante de qualidade. Os aspectos da realidade local e territorial se aglutinam em torno do consenso sobre a necessidade e importância da Escola Federal Tecnológica para um território carente de investimentos em educação profissional e tecnológica. A população do território está mobilizada, pois sabe que esta é oportunidade de ouro que o Governo Federal oferece e que não se pode deixar escapar (IRECÊ, 2007, p.10).

Ao preencher o formulário para apresentação da proposta de implantação do campus em Irecê, foram expostos alguns resultados que se esperavam que emergissem: impactos econômicos e tecnológicos, impactos sociais, impactos na otimização do uso de infraestruturas públicas e impactos ambientais. Estes dariam início ao tão esperado processo de desenvolvimento local e territorial através de uma educação profissional e tecnológica de qualidade.

> O momento é ideal para plantar a idéia-semente de uma escola federal tecnológica no solo fértil do território de Irecê para reforçar e acelerar a tendência ao desenvolvimento econômico, social e ambiental em todos os municípios do território e a construção de um novo tempo, com mais oportunidades e esperanças para todos (IRECÊ, 2007, p. 12).

[2]Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia (SECTI), Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco Parnaíba (CODEVASF), Secretaria de Desenvolvimento Territorial/Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), Comitê Gestor do Território de Irecê, União das Prefeituras do Platô de Irecê (UNIPPI).

A implantação de um *campus* do Instituto Federal impulsionou a população do território que via emergir a oportunidade para a formação de seus filhos sem precisar deslocá-los para os grandes centros. Tinha-se em mente que este novo cenário que ora se apresentava traria novos tempos, pois a comunidade teria a formação científica necessária para a assunção do sujeito enquanto cidadão que age e interage, analisa, reflete e interfere no todo social, a fim de promover mudanças significativas que impulsionem o desenvolvimento local sustentável.

Assim, implantado na Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob o comando da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, o *Campus* de Irecê iniciou suas atividades acadêmicas em 2011, oferecendo os cursos técnicos de Informática, Eletromecânica e Biocombustíveis, nas formas Integrada e Subsequente ao Ensino Médio.

Seu processo de verticalização teve início em 2015 com o curso Tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Importante ressaltar também que ofertou cursos dos programas Mulheres Mil e PRONATEC, a partir dos quais o campus possibilitou o acesso da comunidade a cursos técnicos de Formação Inicial e Continuada (FIC), bem como obteve maior visibilidade pela comunidade do território, através de parcerias com as prefeituras. Na Tabela 1 abaixo apresentamos o número de inscritos e vagas ofertadas no Processo Seletivo, por curso, na forma integrada.

Nestes cinco anos de funcionamento, foram formados trinta e nove estudantes que ingressaram em 2011 e 40 estudantes com ingresso em 2012 na forma integrada. Para o ano letivo de 2016, foram ofertadas vagas para ingresso de cinco turmas para o primeiro ano integrado, e estão em andamento três turmas de segundo ano, três de terceiro ano e duas turmas de quarto ano[3]. Para a forma subsequente não houve processo seletivo, e tiveram início mais duas turmas do curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

[3]Em 2013 não houve oferta para o curso de Eletromecânica

Quadro 2- Número de Inscritos e Vagas – Forma Integrada – *Campus* Irecê.

ANO	NÚMERO DE INSCRITOS	VAGAS	CURSO
2011[4]	_____	200	BIOCOMBUSTÍVEIS INFORMÁTICA ELETROMECÂNICA
2012	753	200	BIOCOMBUSTÍVEIS INFORMÁTICA ELETROMECÂNICA
2013	1.237	60	BIOCOMBUSTÍVEIS INFORMÁTICA
2014	655	100	BIOCOMBUSTÍVEIS INFORMÁTICA ELETROMECÂNICA
2015	781		BIOCOMBUSTÍVEIS INFORMÁTICA ELETROMECÂNICA
2016	1.142	150	BIOCOMBUSTÍVEIS INFORMÁTICA ELETROMECÂNICA

Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente o campus tem um quantitativo de sessenta professores efetivos dos quais dez professores possuem graduação, treze são especialistas (Lato-sensu), 33 são mestres e quatro são doutores. Vale ressaltar que todos eles possuem formação na área em que desenvolvem as suas atividades docentes, o que difere do contexto da região, no qual há um déficit de professores formados na área em que atuam.

4.3 Delineamento do Estudo

A definição dos passos que seriam dados para trilhar os caminhos da pesquisa nos fez refletir acerca do compromisso que assumimos com a instituição, pois acreditamos que não bastaria utilizarmos o contexto como *lócus* da investigação, não obstante, precisaríamos promover mudanças que pudessem contribuir para a emancipação e empoderamento dos sujeitos envolvidos, assim como proporcionar benefícios para o *campus* e para a comunidade.

Neste contexto, optamos pela pesquisa aplicada, pois o nosso propósito é, através do conhecimento dos fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão dos cursos técnicos, forma integrada, no IFBA - *Campus* de Irecê, poder

[4] Não conseguimos ter acesso ao número de inscritos no ano de 2011

contribuir para a construção de metodologias de intervenção que possam identificar os alunos em situação de fracasso escolar, a fim de reduzir o elevado índice de evasão.

Escolhemos o estudo qualitativo, por acreditamos ser de suma importância, levantar os dados e posteriormente analisá-los a partir da visão das pessoas diretamente envolvidas com os dados apresentados. É necessário, como afirma Gatti (2010, n.p.) “Enveredar por novos caminhos que se considera mais ajustados às necessidades da compreensão um pouco mais rigorosa do real, ou seja, que vá um pouco além do senso comum” [...], lançar mão dos instrumentos que consideramos indispensáveis para o delineamento e desenvolvimento do estudo, que nos dará ferramentas para descrever o que foi levantado.

Coadunamos com Minayo (2009, p. 21), ao afirmar que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.” A pesquisa de cunho qualitativo nos dá subsídios para conhecer o fenômeno, descrevê-lo e compreendê-lo às luzes das teorias e práticas vivenciadas no contexto investigado.

Assim, a fim de explicitar o problema e proporcionar uma maior familiaridade com o mesmo, foi realizado um estudo de natureza investigativa exploratória a partir do qual pretendemos descrever os fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão no IFBA-Irecê. “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41).

Investigamos o fenômeno considerando as pesquisas realizadas anteriormente, os discursos proferidos e os silêncios emanados pelos sujeitos pesquisados em relação direta com a ocorrência do mesmo, considerando, conforme assinala Triviños (2009, p.137) que “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”.

Neste sentido, considerando a natureza deste estudo, os nossos objetivos e abordagens, os instrumentos utilizados foram escolhidos com o intuito de conhecer os dados que pretendíamos analisar a partir de diferentes fontes. Cabe ressaltar que conforme assinala Triviños (2009), na dinamicidade com que se constitui a pesquisa qualitativa a coleta de dados pode deixar de sê-la num determinado momento e

configurar-se enquanto análise de dados. Ou seja, nesta abordagem de pesquisa, o investigador vai, ao mesmo tempo em que coleta os dados, fazendo interpretações que o leva a lançar mão de novos instrumentos ou da necessidade de sua reformulação para a investigação de novas informações.

4.3.1 Métodos e Procedimentos da Pesquisa

Os métodos foram escolhidos considerando nosso conhecimento empírico do campo de pesquisa investigado e o estudo teórico realizado a partir da concepção do objeto e problema de investigação, na tentativa de levantar os dados à luz destas teorias e práticas. Ressalta-se que:

> Imitar este ou aquele modelo não é suficiente. Corre-se o risco de fazer-se caricaturas. Há que se debruçar sobre as questões de base, há que manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas (GATTI, 2010, p. 105).

A partir destes pressupostos, utilizamos como procedimentos metodológicos a análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionário semiaberto e observação participante; estes instrumentos nos deram subsídios para conhecer, interpretar e analisar os dados coletados a partir de diferentes fontes e da combinação de diferentes métodos (TRIVIÑOS, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2002). As percepções, informações coletadas, ditos e não ditos, os dados foram interpretados, analisados, em um processo de compreensão e análise do conteúdo dos textos que requereu também inferências embasadas no quadro teórico da pesquisa.

No que concerne aos documentos descritos e analisados, a seleção deu-se a partir da concepção de que deveriam ser estudados aqueles que apresentam os pressupostos teóricos, metodológicos, curriculares e político-pedagógicos da instituição. Deste modo, apresentamos e descrevemos dados [5] dos estudantes contidos nos Registros Escolares do campus e no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC); bem como apresentamos e

[5] Ingresso, Retenção e Evasão

descrevemos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), analisando os aspectos relacionados ao fenômeno da evasão.

Fizemos entrevistas semiestruturadas por acreditar que nos dariam suporte para, a partir dos conhecimentos construídos teoricamente, dialogar com os informantes, e construirmos novas teorias a partir das respostas dadas. “Desta maneira, o informante, seguindo a sua linha de pensamento e suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 2009, p.73).

Constituindo, assim, aquilo que se coloca como uma das características essenciais da pesquisa qualitativa que é a questão da coleta e análise de dados não concretizarem-se de forma estanque e separadas, mas, formarem um todo que se complementam e dialogam a medida que vão sendo realizadas. Ou seja, no momento da efetivação da entrevista semiestruturada, as respostas foram analisadas e proporcionaram a elaboração imediata de novas questões a partir das respostas dadas. Bem como, estas respostas nos fizeram analisar dados[6] que ainda não havíamos considerado.

Foram aplicados questionários (Apêndice F) com a equipe multidisciplinar e coordenadores de curso, extensão, pesquisa, estágio e TCC, a fim de traçarmos um delineamento das suas percepções em relação à organização pedagógica no *campus* de Irecê. Elaboramos o instrumento na planilha do *googledocs* e enviamos via e-mail para as pessoas que estão diretamente envolvidas na gestão do campus. Dos questionários enviados, obtivemos retorno de 10 (foram enviados 15).

A observação participante também fez parte do nosso delineamento metodológico, procurando interpretar as falas e os silêncios que emanam nas salas e corredores do *campus*, perceber os contextos, os textos, os seres que formam, transformam e às vezes deformam a escola. Todos esses delineando o currículo da escola para a vida ou, por que não dizer o currículo da vida na escola, num movimento de eterna busca para o saber dos deuses, sem, no entanto perceber as experiências, culturas, como ponto fundamental para a construção do conhecimento que não é neutro, mas fruto de interações, intinerâncias e errâncias desses seres.

Categorizamos os indicadores de evasão no campus de Irecê na visão dos diferentes sujeitos que compõem o campus e propomos a criação de um

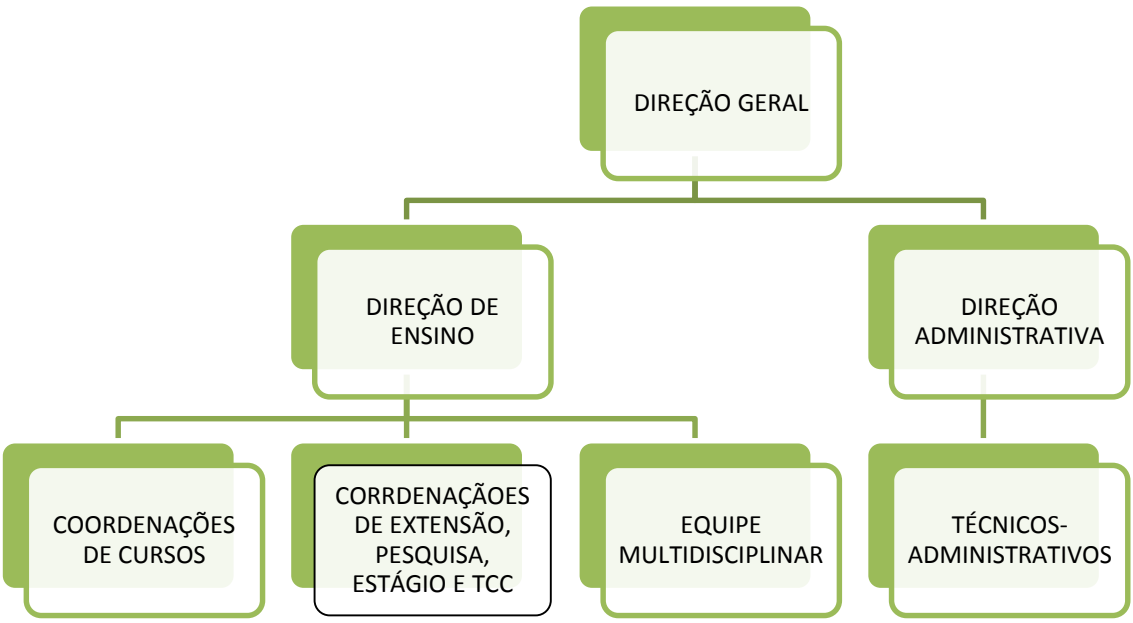
[6] Taxas de retenção e evasão – 1º e 3º ano

Observatório Pedagógico Institucional, com o intuito de colaborar para a elaboração de um sistema de monitoramento de identificação de alunos em risco de evasão, a partir da descrição dos fatores identificados na pesquisa, assim como contribuir para a implementação de estratégias de gestão que possam promover a permanência e a conclusão dos estudantes, intervindo com ações preventivas de acompanhamento dos estudantes em situação de fracasso escolar.

4.3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

A partir dos estudos anteriores, temos o delineamento das causas da evasão no campus de Irecê na visão dos estudantes evadidos e na visão dos professores. Neste estudo optamos por categorizar a evasão na visão dos gestores. O organograma abaixo apresenta de que forma a gestão está constituída no campus em estudo:

Figura 5 - Organograma Representativo da Gestão – IFBA – Irecê



Fonte: elaborado pela autora (2016).

A direção geral é escolhida de forma democrática através de eleição. A esta direção estão vinculadas a direção de ensino (Departamento de Ensino – DEPEN), a direção administrativa (Departamento Administrativo – DEPAD) que são escolhidas

pelo próprio diretor geral, ou seja, são cargos de confiança. Vinculados ao DEPEN estão todos os setores que estão diretamente voltados para o ensino (coordenações), cujos cargos também são nomeados pela direção geral.

A equipe multidisciplinar é composta por duas pedagogas, uma assistente social, uma psicóloga, um médico e uma enfermeira. O núcleo de apoio a pessoas com necessidades especiais (NAPNE) está inserido na equipe multidisciplinar e tem como coordenadora uma especialista em educação de pessoas com deficiência.

Assim, os sujeitos do nosso estudo, são aqueles que compõem a gestão do campus de Irecê e estão diretamente voltados para o ensino, pesquisa e extensão, sendo que a nossa amostra é composta por dezessete pessoas lotadas no departamento de ensino.

A escolha dos procedimentos metodológicos deu-se a partir da concepção que deveríamos utilizar diferentes procedimentos para os diferentes sujeitos envolvidos na investigação. Deste modo, foram aplicados questionários com as pessoas com cargos vinculados à Direção de Ensino, a saber: equipe multidisciplinar, Coordenadores de curso, Coordenadora de Extensão, Coordenador de Estágio e TCC e Coordenador de Pesquisa. Fizemos entrevistas semiestruturadas com o Diretor Geral e o Diretor de Ensino, a fim de descrever a sua visão sobre o fenômeno, bem como para conhecer as ações que foram e/ou são implementadas para atenuá-lo.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A aproximação com o campo de investigação é sempre um momento de interrogações, dúvidas, mas também um momento de diálogo entre o conhecimento teórico do investigador e suas impressões a partir do contato concreto com as experiências, vivências e concepções constituídas e construídas no lócus pesquisado. Quando este lócus é o nosso habitat, requer que nos afastemos, nos distanciemos e possamos nos despir de paradigmas que nos envolvem, já que ao mesmo tempo que nos instituímos enquanto investigador, também somos parte integrante do ambiente pesquisado. Este distanciamento necessário nos faz refletir acerca de questões que sempre estiveram presentes, mas por estarmos envolvidos e imbuídos no processo, não nos dávamos conta da sua relevância na configuração do problema.

Assim, o contato com o campo, a inserção e interação com os contextos e sujeitos da pesquisa ocorreu de forma tênue, na qual, muitas vezes, os sujeitos não percebiam o limiar entre uma conversa entre colegas de trabalho e um diálogo e/ou observação entre pesquisador e pesquisado. Não havia ali alguém estranho para realizar uma pesquisa e ir embora, mas sim uma pessoa que faz parte deste contexto, que é também um docente que vivencia a problemática investigada.

Os estudos teóricos nos proporcionaram a cientifização daquilo que já vivenciávamos no dia-a-dia no chão da instituição. Fizeram-nos perceber as nuances e vicissitudes da problemática em que estávamos envolvidos, contribuindo para a elaboração e reconstituição inclusive daquilo que pretendíamos investigar. O olhar de docente tornou-se olhar de pesquisadora, que entre maio de 2015 e março de 2016 realizou uma exploração e reconhecimento das questões envolvidas no delineamento do problema.

No primeiro momento, realizamos um levantamento de dados sobre as taxas de evasão e retenção entre os anos de 2011 a 2014, a fim de que pudéssemos constatar se o problema identificado em outros momentos ainda era persistente. A partir da constatação de que a evasão e retenção ainda permaneciam latentes, bem como a partir da pesquisa de textos e documentos, percebemos que, apesar de alarmante, esta é uma realidade da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica.

A esse respeito, o Acórdão nº 506, de 2013 (BRASIL, 2013), do Tribunal de Contas da União conclui que a rede precisa aprimorar-se no que diz respeito à evasão escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos. O TCU estabelece um prazo de 180 dias para que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) apresente um plano de ação em atendimento a estas deliberações e identifique os setores que ficarão responsáveis pelas ações.

A partir da identificação e análise deste documento, percebemos que a nossa responsabilidade seria muito maior do que havíamos imaginado, visto que a nossa inquietação já havia sido identificada em toda a Rede e que cabia ao MEC propor ações para minimizar o problema. Entretanto, após três anos de elaboração deste Acórdão, não verificamos, pelo menos no campus de Irecê, ações que pudessem promover as mudanças propostas pelo TCU.

Buscamos no *campus* algum documento que pudesse tratar sobre o assunto, bem como interrogamos os gestores a esse respeito, entretanto não havia nada que apresentasse orientações para atendimento às determinações. Eis que, procuramos nos aprofundar nas questões auditadas e investigar se já havia este plano de ação de que trata o documento supracitado. Localizamos, na internet um Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica elaborado por uma equipe composta por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e de toda a Rede Federal de Educação Profissional.

Com o objetivo de “orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação” (BRASIL, 2014, p. 4), o documento categoriza a evasão a partir de fatores individuais, internos à instituição e externos à instituição.

Em relação aos fatores individuais, o documento enfatiza que mesmo estando relacionados às características do estudante, a instituição deverá buscar soluções para atenuar as dificuldades que poderão culminar na saída do aluno. Os fatores externos são considerados em relação à questão financeira do estudante, bem como questões relacionadas à futura profissão. No que diz respeito aos fatores internos, que é o nosso propósito de análise são apresentados questões curriculares e de gestão administrativa e didático-pedagógica (BRASIL, 2014).

Ao encontrarmos este documento, pensamos que a nossa proposta deixara de ter sentido, já que a equipe trabalhou com os mesmos conceitos e categorias que propúnhamos na nossa investigação. Entretanto, no decorrer do processo de estudos teóricos e contato com o campo de pesquisa, compreendemos que traríamos uma grande contribuição para a instituição, pois poderia descrever elementos que subsidiassem a análise proposta no documento.

Embora o documento tenha sido elaborado em 2014, até o momento era desconhecido pelo *campus* de Irecê. Percebemos então que apesar da sua elaboração em atendimento ao Tribunal de Contas, no IFBA ainda não havia adotado nenhuma medida proposta, de modo que ao questionar a esse respeito na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), informaram-nos que o IFBA havia participado da elaboração, no entanto não recebera até o momento nenhuma orientação do MEC.

Assim, nos debruçamos sobre o nosso objeto e partimos para a análise do PPI que deve orientar a atuação pedagógica da instituição, bem como aqueles que contêm as informações a respeito do desempenho do estudante. As entrevistas semiestruturadas e os questionários semiabertos apontaram as percepções dos sujeitos em relação aos fatores intraescolares que possam estar envolvidos na evasão. Os questionários apresentam as respostas dadas pelos sujeitos (equipe multidisciplinar coordenações de cursos, coordenação de estágio e TCC, coordenação de pesquisa e coordenação de extensão) em relação a indicadores relacionados à organização pedagógica da escola. Enquanto que as entrevistas expõem a percepção da Direção Geral e Direção de Ensino no que diz respeito aos fatores intraescolares de evasão.

Para Mutim (2000, p. 81) “um dos fatores determinantes do desempenho escolar é a participação das comunidades escolar e local na tomada de decisões sobre a definição dos objetivos comuns a serem alcançados”. Partindo do pressuposto de que a gestão democrática é um importante fator de desempenho discente, e esse, consequentemente é um fator de evasão, aplicamos os instrumentos.

5.1 Evasão no IFBA –Irecê: O que Apontam os Registros

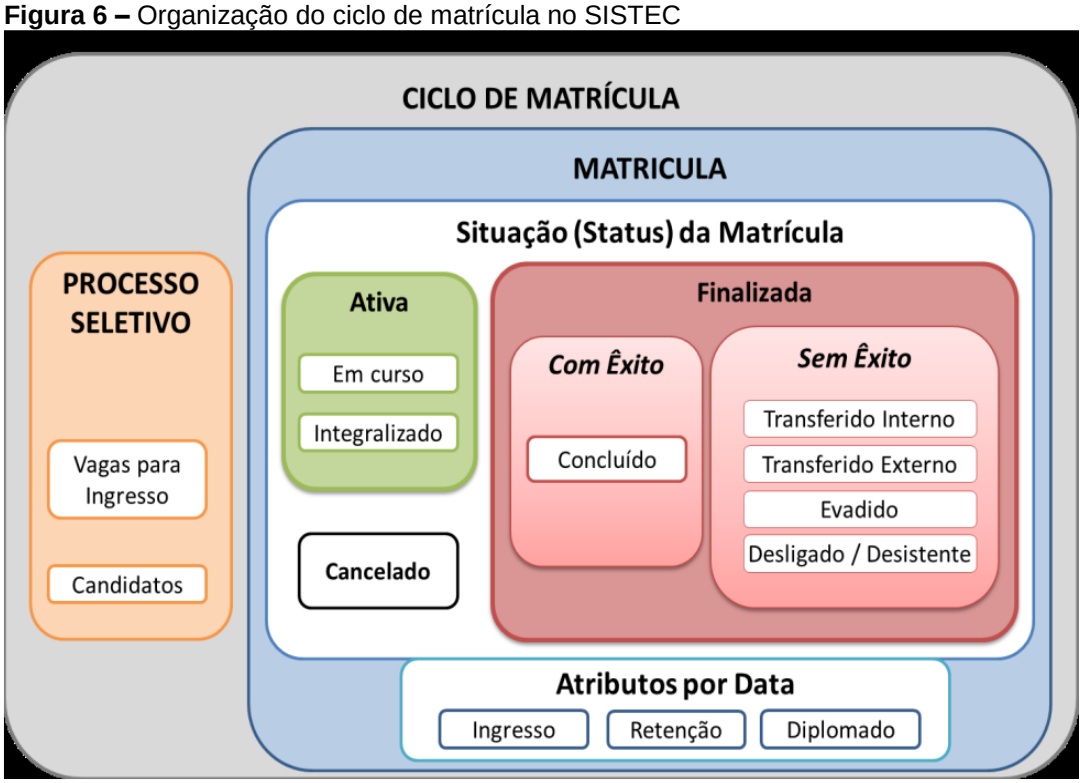
A fim de realizar a análise dos fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão no IFBA – *Campus* Irecê, foi imprescindível verificar as taxas durante os

anos de 2011 a 2014, visto que coincide com o ingresso e conclusão das primeiras turmas, bem como com o processo de implantação deste *campus*, período em que foram vivenciados contextos diversos, como falta de profissionais, material didático básico, infraestrutura deficitária. Para tanto, partimos para a primeira etapa da investigação: levantamento das taxas de evasão, conclusão, retenção e transferência no período supracitado. O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) trabalha com o termo 'status do aluno', o qual varia da seguinte forma:

1. Em curso: o aluno está matriculado e cursando na unidade de ensino;
2. Concluído: o aluno cumpriu com os créditos das disciplinas e todas as atividades curriculares propostas no curso (Estágio e/ou TCC);
3. Evadido: o aluno iniciou o curso, mas não continuou. Neste status, o aluno não pede desligamento da instituição, apenas vai embora;
4. Desligado: o aluno solicitou trancamento de matrícula;
5. Transferido Externo: transferido para outra instituição de ensino regular;
6. Transferido Interno: transferido para outro campus da mesma instituição.

   A figura abaixo apresenta o modelo de ciclo de matrícula considerado pelo SISTEC.

Figura 6 – Organização do ciclo de matrícula no SISTEC



Fonte: Equipe de sistematização do documento orientador (2014).

Durante as nossas análises, verificamos que os dados constantes no SISTEC eram incongruentes em relação à realidade, ou seja, situações em que o aluno não estava mais frequentando, mas que o status ainda permanecia como “em curso”. Justificado pelo fato de que o SISTEC é alimentado ao final do ano letivo, de modo que as desistências são percebidas no dia-a-dia do campus, entretanto só se concretizam enquanto dados oficiais nesse sistema com a finalização de todo o período.

Solicitamos na Coordenação de Registros Escolares (CORES), cópias dos diários de classe, pois assim poderíamos identificar os dados de forma mais fidedigna através da comparação de ambas as fontes. Recorremos também à observação nas turmas, pois o status do aluno só é alterado no diário de classe ao final do ano letivo.

A taxa de evasão é preocupante no Campus de Irecê, pois ao estarmos no quinto ano de funcionamento, o contexto atual é que, de acordo com dados coletados do SISTEC e CORES, dos 190 estudantes que ingressaram em 2011, temos apenas 33 que concluíram o curso no tempo normal. Ou seja, a taxa de evasão foi de 60%. No entanto, para nós a taxa é ainda mais alta, pois consideramos a saída do aluno para outra instituição através da transferência externa, também como evasão, pois o estudante deixa de frequentar a instituição e busca outra organização educacional para continuar os seus estudos. Ou seja, ele não desistiu de estudar, ele desistiu de cursar o ensino médio integrado à educação profissional no IFBA, e migrou para outra instituição de ensino médio regular ou profissional.

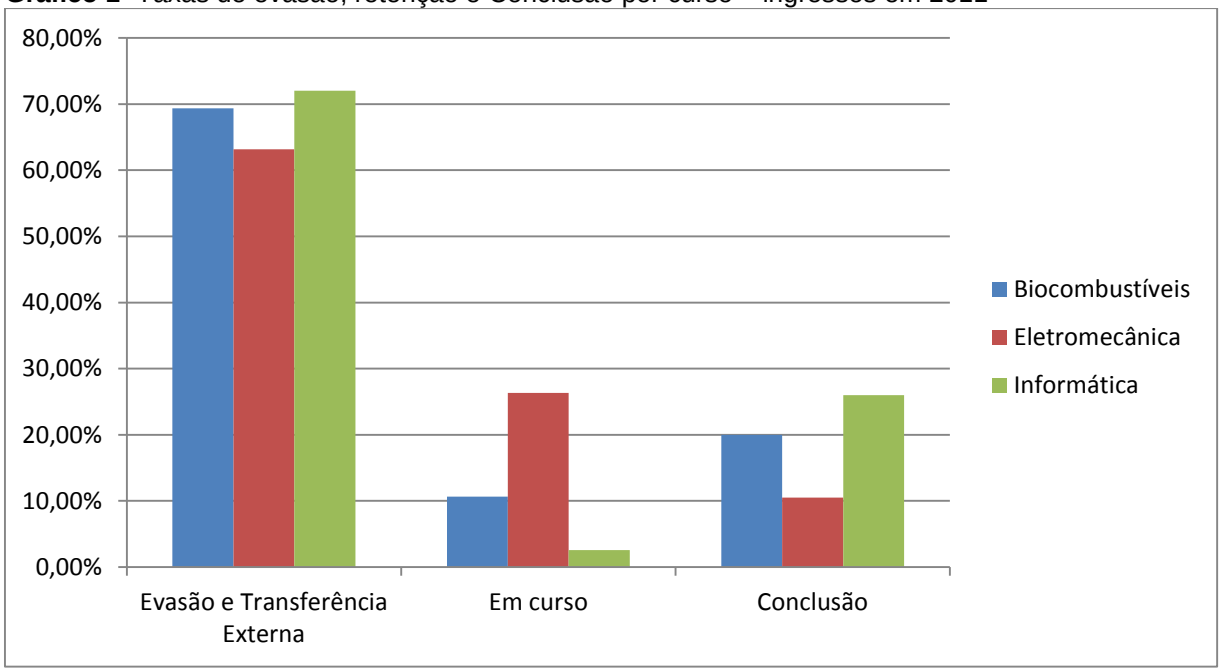
A partir desta consideração, somando à taxa de evasão à taxa de transferência externa percebemos que a evasão real foi de 68%. Cerca de 20% dos estudantes concluíram em tempo regular o curso técnico em que ingressou em 2011, e 10% foi retido e continua em curso. No Termo de Acordo e Metas firmado entre o Ministério da Educação e Institutos Federais em 2009, a meta é que possamos alcançar uma taxa de 80% de conclusão em todos os níveis e modalidades, até 2016:

> Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediaria de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela media aritmética da eficácia de

> cada turma, medida pela relação entre o numero de alunos concluintes e o numero de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas. (BRASIL, 2009, p. 3)

Estamos bem abaixo das taxas de conclusão dos institutos em nível nacional, que são, de acordo com o relatório do Tribunal de Contas (2013), de 46,8% para o médio integrado, 37,5% para o Proeja, 25,4% para a Licenciatura, 27,5% para o Bacharelado e 42,8% para os cursos de Tecnólogo. No *Campus* de Irecê o reduzido índice de conclusão da primeira turma pode ter sido ocasionado por uma série de fatores que variam desde questões estruturais, pedagógicas, metodológicas (fatores internos) até questões individuais dos estudantes. Ao pontuarmos a situação por curso, temos a seguinte configuração:

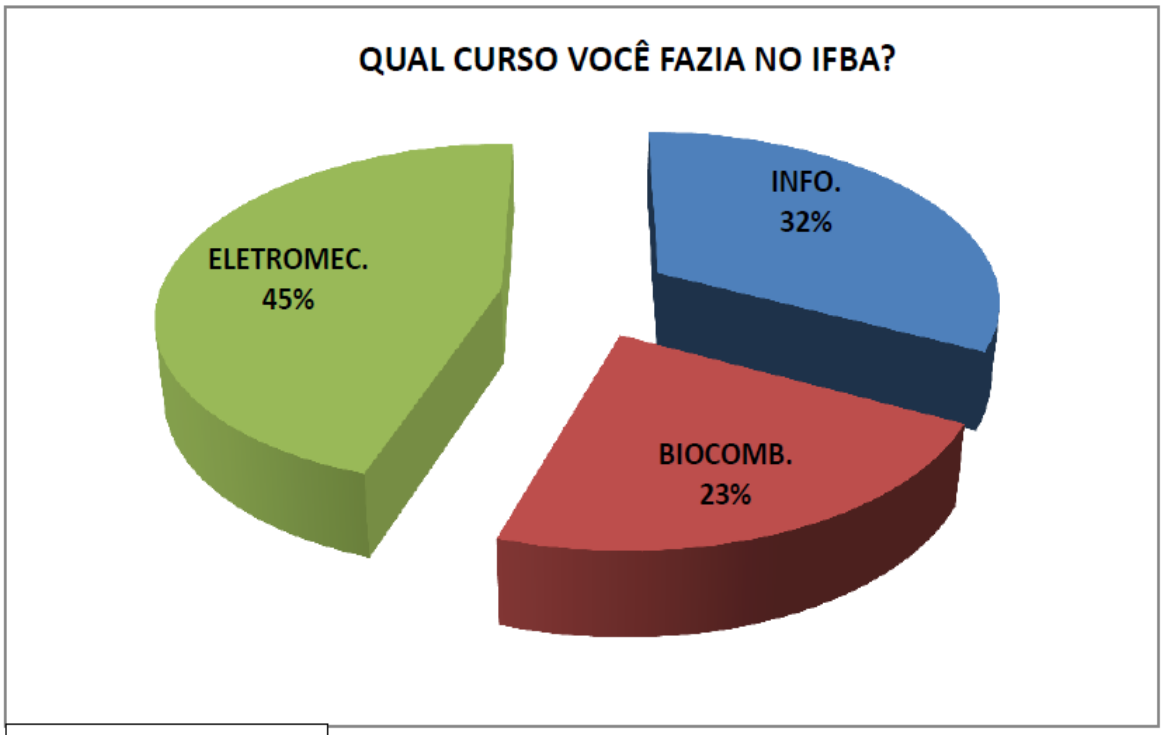
Gráfico 1- Taxas de evasão, retenção e Conclusão por curso – ingressos em 2011



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

É importante salientar que as taxas de conclusão e evasão não apresentam uma disparidade significativa, ficando os três cursos, praticamente no mesmo nível. Os dados obtidos diferem do que fora pesquisado por Machado em 2013, no qual havia o seguinte contexto:

Figura 7- Taxa de Evasão por curso em 2011



Fonte: MACHADO, 2013

Como visto na Figura 7 acima, a maior taxa de evasão naquele período (2011), ocorrera no curso de Eletromecânica, em que 45% dos estudantes evadidos eram deste curso. Ao finalizar os quatro anos, como fora apontado no levantamento por nós realizado, os cursos de Informática e Biocombustíveis tiveram o maior número de evasão, ou seja, após o primeiro ano de funcionamento, a taxa de evasão no curso de Eletromecânica foi mais elevada do que nos demais cursos, situação que fora alterada no final do processo em que ocorreu a conclusão dos cursos.

Partimos então, para a pesquisa com as turmas que ingressaram em 2012 e que concluiriam no final de 2015, no entanto só finalizaram em março de 2016 por conta da greve ocorrida no ano de 2015. Percebemos que a taxa de evasão, até o momento do presente estudo, fora menor do que em relação à turma de 2011. No entanto, visualizamos uma situação bem diferente, a taxa de transferência que com a turma de 2011 apareceu com menos de 10%, com a turma de 2012 chega a praticamente 25%. Como estamos considerando a evasão como a saída do aluno do IFBA, independente de continuar ou não os seus estudos em outra instituição, temos uma taxa de evasão de 66%.

Assim, ao compararmos com a situação apresentada com as turmas ingressas em 2011 na qual a evasão foi de 60%, enquanto houve um índice de transferência de 8%, o que representou uma evasão de 68%, o contexto geral não difere muito. É de suma relevância, observarmos também a situação dos alunos que se encontram “em curso”. No ano de 2012 ingressaram 188 alunos, estão em curso 72 estudantes, dos quais 20 foram retidos e não seguem com a sua turma para a conclusão e 52 concluirão em tempo regular caso sejam aprovados, ao mesmo tempo em que 116 evadiram da instituição. O contexto continuou o mesmo, apesar de questões de infraestrutura, pessoal e material didático terem sido atenuadas e/ou sanadas.

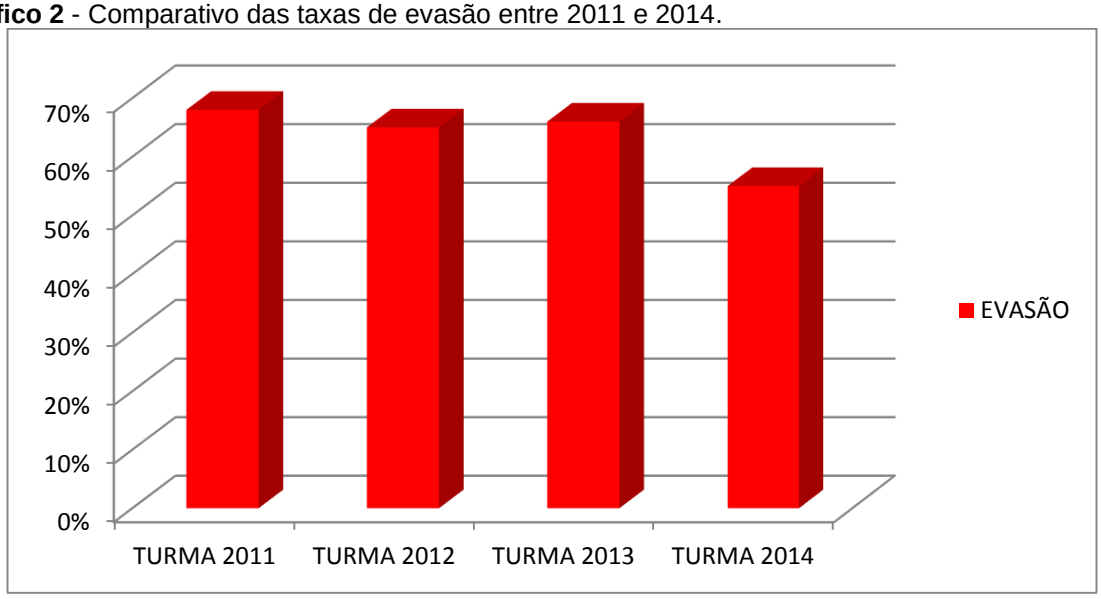
Ao estudarmos as taxas referentes aos estudantes ingressos em 2013 e que regularmente concluirão no ano letivo de 2016, parece-nos que não mudou muita coisa, visto que a evasão ainda permanece bastante elevada, em torno de 60%. Levando em consideração que, se a finalização do curso fosse no ano corrente, teríamos uma aprovação de cerca de 30%. Entretanto, esse quadro poderá sofrer alterações, pois os estudantes ingressos em 2014 estão cursando a terceira série do ensino médio, na qual há uma saída através do ENEM – seja por certificação ou mesmo inserção do ensino superior bem como podem ocorrer retenções.

Fato que não significa fracasso, nem da instituição, nem dos alunos, não obstante não há o fechamento, conclusão do ciclo da educação profissional, de modo que o IFBA não tem a função de preparar os estudantes para a prova do ENEM ou vestibular, mas sim garantir a sua formação integrada, ensino médio e formação profissional. Cabendo ao estudante escolher entre trabalhar na área de sua formação técnica e/ou mesmo ingressar no ensino superior permanecendo ou não na mesma área.

Para a turma que ingressou em 2014, os dados ainda configuram-se bastante hipotéticos, estes alunos estão cursando o terceiro ano, foram retidos e continuam em curso, ou evadiram. Se considerarmos que todos os estudantes que estão em curso regularmente, não seriam retidos e nem evadiriam do campus, haveria uma taxa de conclusão de cerca de 50%. Entretanto, considerando que o quadro pode mudar, já que os estudantes ainda estão cursando o terceiro ano, não temos como afirmar que a taxa de evasão tenha reduzido, já que há muitas variáveis como citado acima.

Os Gráficos abaixo demonstram um comparativo das taxas de evasão entre os anos de 2011 e evasão real das turmas que ingressaram em 2014.

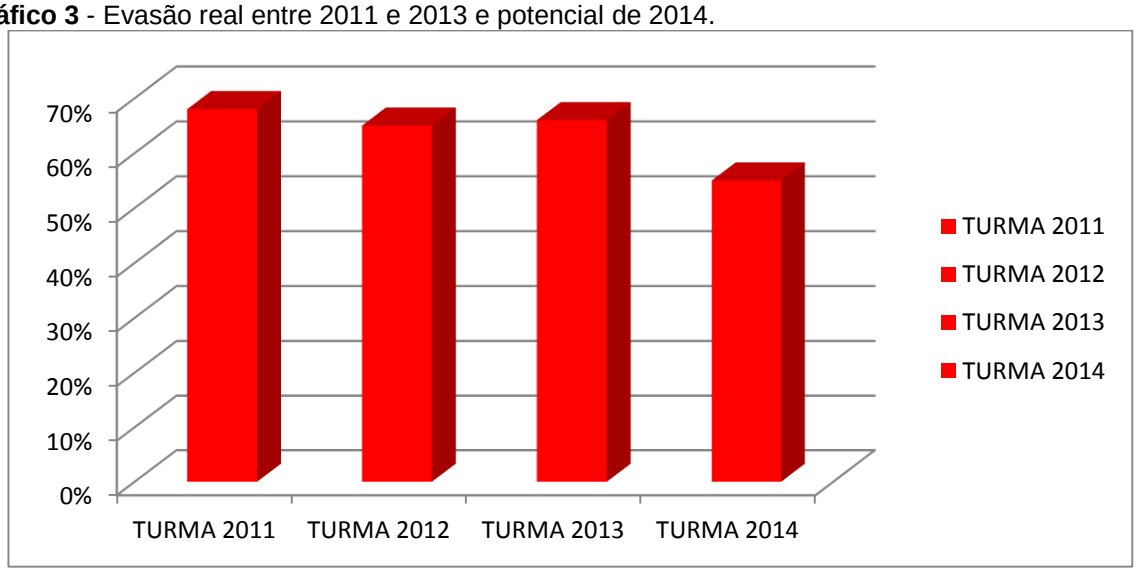
Gráfico 2 - Comparativo das taxas de evasão entre 2011 e 2014.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016).

As taxas de evasão se mantiveram estáveis nesse período de tempo com uma queda (ainda não concretizada) com as turmas ingressas em 2014. Ao considerarmos uma evasão potencial que poderá ocorrer com os estudantes retidos bem como com a conclusão do terceiro ano e aprovação no ENEM, o seguinte contexto se configura:

Gráfico 3 - Evasão real entre 2011 e 2013 e potencial de 2014.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016).

Assim, uma estabilidade está desenhada, com uma pequena queda de 2014, entretanto que não alcança nem mesmo os níveis nacionais, que já estão bem abaixo do indicado, conforme vimos ao longo do texto. Mais uma vez a importância da investigação e intervenção no sentido galgarmos caminhos que possam nos levar a realmente auxiliar a concretização de democratização da educação de qualidade.

Analisaremos o que está delineado no documento que norteia ou deve nortear o processo pedagógico da instituição, a fim de que possamos perceber se os seus aspectos se concretizam na prática e de que modo isso acontece, para então fazermos a proposição de uma intervenção com medidas de gestão para atenuar o problema.

5.2 O Projeto Pedagógico Institucional – Aspectos Relacionados á Evasão

O Projeto Político Pedagógico da escola precisa representar os anseios que emergem das necessidades diárias da instituição. Ser produzido de forma coletiva, já que se trabalha com e para o social, pensando na melhoria da qualidade da educação oferecida. Neste sentido, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA fora elaborado a partir de discussões de comissões compostas em todos os campi, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Projeto Pedagógico Institucional do CEFET (BA), o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA, as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e a proposta do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

O documento está dividido em quatro dimensões: caracterização institucional (Dimensão I), Caracterização da Sociedade, Conhecimento e Educação Profissional Tecnológica (Dimensão II), Político-pedagógica (Dimensão III) e Estrutura Educacional (Dimensão IV). Dentre estas dimensões, abordaremos as questões relacionadas às categorias de acesso, inclusão, permanência e evasão, visto que estão imbricadas no delineamento da nossa problemática, assim a nossa análise foi realizada, principalmente nas dimensões I e III.

5.2.1 Da Caracterização Institucional

A dimensão I apresenta um histórico do IFBA, sua inserção regional e o perfil institucional. O tópico Inserção Regional traz um breve histórico de cada campus, ao mesmo tempo em que expõe os cursos que neles são ofertados. Em relação ao Campus de Irecê, há um breve recorte no que diz respeito ao seu histórico, tratando apenas do número de habitantes da cidade de Irecê e da extensão do território em que ela está localizada. O perfil institucional abrange missão, visão, princípios, finalidades/objetivos, diretrizes e avaliação. Neste item, interessa-nos discutir a respeito dos três primeiros, visto que consideramos que há uma estrita relação com o nosso estudo.

A missão do instituto é “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 26). No que diz respeito a isso, o documento deixa claro que não há como separar o desenvolvimento global do local, dispõe dentre os seus princípios a integração, no qual afirma que o conhecimento produzido dentro instituto deverá colaborar para a “solução de problemas econômico-sociais da região” (IFBA, 2013, p. 27).

Em confluência traz, dentre os princípios, a inserção e difusão, os quais respectivamente afirmam que a instituição deverá se integrar ao contexto da sociedade e, consequentemente, dar suporte aos arranjos produtivos locais a partir da disponibilização do conhecimento produzido no seu interior. Interessante destacar estes princípios, visto que se percebe uma preocupação de que o IFBA não fique no território apenas como mais uma dentre outras instituições de ensino. De modo que deve buscar-se o seu diálogo e inserção com/na comunidade na qual ele está implantado.

No princípio de Permanência, expõe-se o desenvolvimento de “política de assistência estudantil aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, ressalta-se também a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas específicas” (IFBA, 2013, p. 29). O princípio da Inclusão (exposto logo após o da permanência) destaca que devem ser realizadas ações afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social. Nestes, observamos o cuidado com que a instituição trata a inclusão e permanência, entretanto, é pertinente ressaltamos que

está voltado para questões sociais, a partir das quais o acesso é, de certo modo, propagado e, tenta-se promover a sua permanência com fundos de assistência estudantil.

Porém, apenas a concessão de bolsas de assistência para estudantes em situação de vulnerabilidade social não é suficiente para promover a sua permanência na escola.

> Existe uma relação entre a origem social e o fato de ser bem sucedido ou não na escola. Se não existisse nenhuma relação, não existiria uma correlação estatística, mas não é uma relação de causalidade. Para entender o que está acontecendo, se deve descobrir, pesquisar, construir, entender o conjunto de mediações entre o êxito ou o fracasso escolar (CHARLOT, 2002, p. 22).

Como já fora discutido, a situação social do estudante não é a causa do seu fracasso escolar, o educando não fracassa apenas pela sua falta de condições econômicas e posição social, este é apenas um fator dentre outros que podem ser determinantes para o seu desenvolvimento. Assim, o documento trata da inclusão e permanência, entretanto, não os apresenta a partir de outras questões que os permeiam.

O último princípio que gostaríamos de destacar é o da “Qualidade: O IFBA buscará sempre a excelência no Ensino na Pesquisa e Extensão” (IFBA, 2013, p. 29). O conceito de excelência nos inquieta e nos faz refletir a respeito da significação e simbologia que este vocábulo carrega. Diz-se de “excelente” aquilo que é excessivamente bom, inigualável, superior em seu gênero, perfeito, exímio. Assim, como se caracteriza uma instituição de excelência, quais são os indicadores de qualidade que fazem emergir a excelência? A quem serve esta excelência no ensino? Quem consegue alcançar e acompanhar esta instituição dita de excelência?

Em contrapartida o documento retrata que a qualidade da escola está intimamente ligada a uma valoração por parte da comunidade escolar (pais, estudantes, comunidade); bem como ressalta que esta valoração interfere no processo de comprometimento dos estudantes e participação da família na escola e que, consequentemente este envolvimento diminui a evasão (IFBA, 2013). No decorrer da nossa pesquisa, durante as nossas observações, ao escutarmos discursos da comunidade escolar, por vezes apareceu o conceito de excelência.

Uma mãe de aluno, durante uma reunião de pais, fala que o IFBA é excelente, que mais parece uma faculdade, e que, está muito triste já que a sua filha resolveu desistir, pois viera de uma escola pública municipal, na qual se destacava enquanto estudante e ao ingressar no IFBA sentiu-se incapaz, visto que não conseguia acompanhar a metodologia adotada e os conteúdos ministrados. Por outro lado, durante reuniões entre docentes e equipe pedagógica presenciamos discursos que afirmavam que alguns alunos ingressos no primeiro ano não conseguiram assumir o perfil de aluno do IFBA.

Estes discursos em conjunto com o princípio de qualidade exposto no PPI formam um conjunto de fatores conflituosos relacionados à educação de excelência: o documento traz este conceito interligado a uma valoração por parte da comunidade escolar; pais falam da excelência inatingível, inalcançável; internamente fala-se em perfil do estudante do IFBA. Correlacionando isso ao princípio da democratização na qual permeiam o acesso e políticas de permanência, deveríamos, enquanto instituição nos questionarmos a respeito do que vem a ser esta instituição de excelência. Se esta não se constituiria mais coerentemente ao desenvolvermos a nossa práxis de forma realmente inclusiva, utilizar assim esta excelência como meio que empodere e inclua o perfil de estudante que tem cota para ingresso na instituição, para que construa o perfil de estudante do IFBA.

Esta primeira dimensão é concluída tratando a respeito da avaliação institucional, em que é citado o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC) que foi celebrado entre o Ministério da Educação e os Institutos Federais, com o intuito de que, a partir das metas, a instituição obtenha “eficácia nas respostas na formação profissional, na democratização do conhecimento científico e tecnológico e na interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (IFBA, 2013, p. 31).

Em síntese, a dimensão que trata da caracterização institucional apresenta um instituto com metas voltadas para a ruptura da dualidade da educação, através de sua implantação e expansão com a finalidade de, a partir da democratização, poder consagrar a sua missão, em consonância com os seus princípios, bem como cumprindo com o acordo firmado com o Ministério da Educação, focando sempre a manutenção da qualidade e excelência da instituição.

5.2.2 Da Dimensão Político-Pedagógica

Apresenta as políticas de Ensino da instituição, das quais destacamos aquelas que apresentam relação com o nosso objeto de estudo:

> Estimular a criação de cursos em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com a demanda regional e local, desde que respeitada a importância da manutenção da qualidade e excelência dos cursos já oferecidos e a previsão da qualidade, logo que implementados, os cursos propostos; Criar mecanismos para redução da evasão, abandono e repetência; Articular parcerias com empresas e outras organizações, possibilitando a oferta de estágio curricular e outras atividades que aproximem o estudante de sua área de atuação, especialmente através da oferta regular de visitas técnicas (IFBA, 2013, p.46).

Consideramos que a implantação de cursos que correspondam às demandas locais e territoriais, também é um fator que pode influenciar na decisão de permanecer na instituição. A sua correlação com os arranjos produtivos incentiva na medida em que o estudante visualiza a possibilidade de adentrar no mundo do trabalho. Assim, os convênios de parcerias tornam-se imprescindíveis também para que o educando vivencie práticas, contextos da profissão em que ele está se formando, através de estágios curriculares, extracurriculares, visitas técnicas que fomentarão também a relação teoria-prática-teoria do curso no qual ele está se formando. Ao tratar sobre o currículo o documento expõe:

> Os currículos devem, ainda, ter compromisso com as realidades locais dos campi, visando atender as carências existentes e combater as desigualdades para alcançar o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e tecnológico regional. Portanto, buscar uma concepção de currículo que aproxime mais o aluno das práticas de sua profissão (IFBA, 2013, p.48).

Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Assim, o currículo do IFBA está teorizado no PPI, como forma de interlocução entre os saberes da escola e os saberes do território em que ela está localizada, numa inter-relação dialógica de formação e transformação social.

É visível que a concepção de educação considerada no projeto institucional, é uma educação emancipadora, integrada que possibilite a formação do educando de modo que ele possa estar apto a colaborar com o desenvolvimento da sua cidade, região, território, país.

Para que este conceito de educação seja concretizado, a partir da democratização, o documento traz elementos que possam promover a permanência do educando, elementos que são tratados ao serem abordadas questões referentes também à avaliação da aprendizagem, que tem dentre as suas diretrizes o diagnóstico das causas que sejam determinantes das dificuldades de aprendizagem, a partir do qual as práticas deverão ser redimensionadas, com planos de ação individuais ou coletivos. Esta diretriz reconhece que o fracasso escolar do estudante também é um fator que pode contribuir para que haja a evasão e sugere ação que pode ser feita.

5.2.3 Do Acesso, da Inclusão, da Permanência e do Êxito

A democratização do ensino está pautada no documento enquanto o processo que garante o acesso, inclusão, permanência e êxito dos estudantes. Estes três indicadores de democratização são apresentados de forma convergente e interdependentes. Além de defini-los, são expostas ações que devem ser tomadas a fim de garantir tais direitos.

> O direito ao acesso à instituição educacional gratuita é a principal forma de garantir a democratização da educação. Porém, ele não é suficiente para tornar possível o desenvolvimento efetivo do processo ensino-aprendizagem aos diversos segmentos da sociedade. Antes, é preciso proporcionar condições a todos os estudantes de permanecer na instituição, na qual estão inseridos. (IFBA, 2013, p.67).

O acesso é tratado como a porta inicial para a democratização (IFBA, 2013), e a partir disso reitera-se como um dever da instituição a sua organização pedagógica, estrutural e de comunicação de forma que possam possibilitar a aprendizagem daqueles que ingressaram. Assim, apresentam-se medidas que devem ser tomadas para a sua efetivação, como: desenvolver condições que promovam a permanência dos estudantes ingressos, considerando todas as suas

diversidades; adequar o número de vagas às demandas da região e, consonância com os seus arranjos produtivos (IFBA, 2013). A inclusão é concebida no sentido amplo do conceito, ou seja, referente não apenas às pessoas com deficiência, mas sob um olhar abrangente:

> [...] a partir das situações de exclusão e marginalização presentes na sociedade, que atingem não apenas as pessoas com algum tipo de deficiência, mas todos os que, de alguma forma ou por alguma característica fazem parte das chamadas minorias. Nesse universo, além das pessoas com deficiência estão os negros, índios, ciganos, homossexuais, pobres, mulheres, crianças, entre outros que, ao longo da história, privados de participar e usufruir dos bens culturais construídos pelo grupo (IFBA, 2013, p. 61).

Neste sentido, define-se a escola inclusiva como uma instituição que deve estar preparada para abarcar os estudantes, que ao invés de excluir aqueles que tenham dificuldades de aprendizagem ou que apresentam outros tipos de déficits, possa interagir na medida em que desenvolva práticas inclusivas de acesso e garantia à construção da aprendizagem. A esse respeito, expõe como ponto fundamental a construção do projeto político pedagógico e a atuação de uma gestão que seja participativa.

As ações que são planejadas e implementadas de forma conjunta, propiciam o conhecimento e reconhecimento do contexto escolar, dos fatores que porventura possam interferir no desempenho do estudante, com diferentes olhares (estudantes, docentes, pais, comunidade), o que poderá aumentar as chances de permanência e conclusão. O êxito de que trata o documento é abordado “como reflexo da qualidade dos serviços prestados à população e de modo especial ao usuário da escola pública” (IFBA, 2013, p. 67). Do mesmo modo, para Soares (2009, p. 18):

> [...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava"

Esta qualidade está relacionada aos processos pedagógicos, curriculares e avaliativos que devem ter como objetivo a construção da aprendizagem, sempre considerando o estudante que teve acesso, e todas as suas dificuldades, num processo de ação-reflexão-ação da práxis pedagógica. Assim, ao falarmos de qualidade e êxito na educação, precisamos refletir acerca dos objetivos que competem a uma instituição educacional, que terão como foco a formação do cidadão. Em suma, ao analisarmos o PPI do IFBA, que deve nortear as ações do instituto, constatamos que há uma sintonia com os documentos legais de criação dos Institutos Federais, com as suas Diretrizes Curriculares, que têm como objetivo promover o desenvolvimento territorial a partir da formação do cidadão histórico-crítico.

Conforme assinala Charlot (2002, p. 24) “se deve lutar em todos os níveis para democratizar a escola, inclusive no dia-a-dia da sala de aula, sabendo que estamos enfrentando contradições difíceis de serem resolvidas.” Assim a democratização da instituição está posta legalmente e pretende consagrar-se através de políticas que promovam não apenas o acesso, mas também a inclusão, permanência e êxito, a partir da construção do Projeto Pedagógico Institucional bem como de uma gestão que se faça democrática e participativa.

5.3 Evasão – Percepção dos Gestores

Como já fora dito ao longo do trabalho, existem diversos fatores que promovem a falta de engajamento do estudante e consequente decisão de abandonar a escola. Os fatores socioeconômicos, fatores relacionados à formação dos educandos no ensino fundamental II, quebra de expectativa em relação ao curso que escolheu formam um conjunto de elementos que estão sobremaneira relacionados a questões individuais dos estudantes.

Entretanto, sabemos que se houver um trabalho voltado para o atendimento das necessidades destes estudantes, no sentido de acompanhamento do seu percurso na instituição, as taxas de evasão podem diminuir. Neste sentido, temos o intuito de analisar fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão e, para tanto, partimos da visão da gestão em relação a este processo. Dividimos este

capítulo a partir dos fatores apontados em consonância com os princípios e diretrizes apresentados no Projeto Pedagógico Institucional.

Vimos que o PPI traz na sua conjuntura uma importante abordagem a respeito do acesso, inclusão, permanência e êxito. Entretanto, a fim de que pudéssemos identificar como os aspectos apresentados no documento se configuram na prática, realizamos entrevista semiestruturada com os gestores do campus e questionários com os coordenadores de curso e equipe multidisciplinar. Buscamos construir a partir da visão do nativo, correlacionada com os pressupostos documentados, pesquisas realizadas, discursos emanados e/ou silenciados, uma análise a respeito dos fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão.

Salientamos que neste momento o nosso papel de educadora da instituição nos permitiu fazer comparações, críticas, construir e desconstruir conceitos e (pré) conceitos determinados ao longo da nossa formação e atuação no campus. À medida que as perguntas foram sendo feitas e/ou refeitas a partir das respostas dos entrevistados, pudemos refletir a respeito do nosso papel enquanto instituição de educação profissional e tecnológica no território de Irecê. Tanto que no final de uma das entrevistas um gestor afirmou que as nossas perguntas o fizeram perceber questões que a correria do dia-a-dia e as responsabilidades do cargo não o permitiam visualizar.

A princípio, elaboramos as mesmas perguntas para os dois gestores, porém as respostas dadas nos levaram a fazer diferentes questionamentos que foram se constituindo na dinâmica de uma entrevista semiestruturada, a qual nos possibilita esse ir e vir na dinamicidade da sua concretização. Apresentamos abaixo os fatores intraescolares apontados pelos entrevistados, bem como aqueles que conseguimos identificar a partir das respostas dadas, do documento analisado, e da relação ou falta de relação entre a teoria e a prática no campus de Irecê. Trataremos os entrevistados como Gestor 1 (G1) e Gestor 2 (G2); as pedagogas que compõem o setor multidisciplinar como P1 e P2.

5.3.1 Acesso e Inclusão

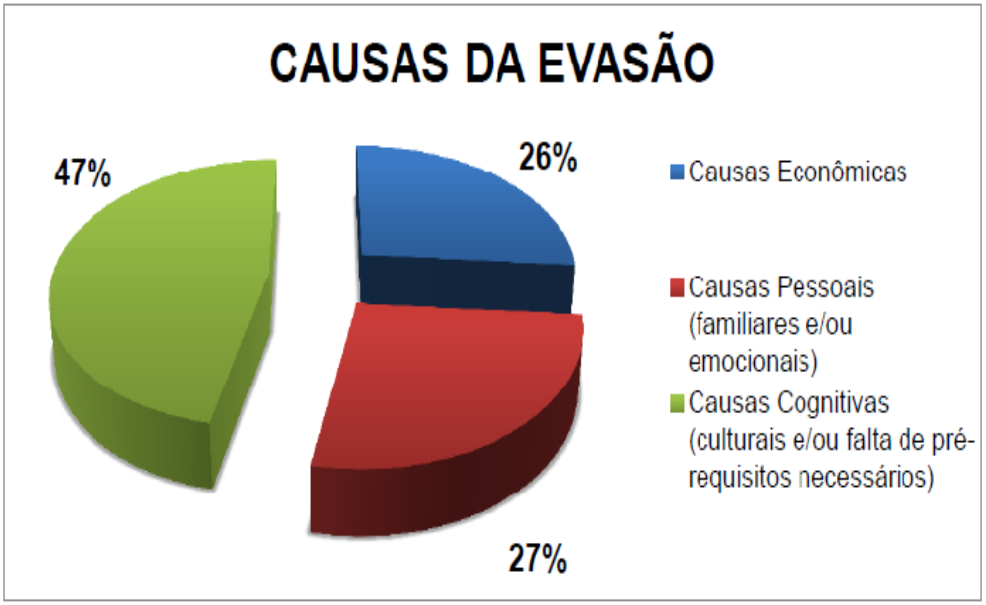
Ao ser questionado a respeito dos fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão no campus de Irecê, o Gestor 1 fez uma caracterização da

evasão em dois momentos distintos (no 1º ano e no 3º ano) com causas também distintas. Em relação ao fenômeno no 1º ano ele afirma que

> No primeiro ano, internamente, acho que a forma do acolhimento que a instituição dá para os alunos, ou seja, o choque da discrepância entre o ensino de onde ele tá vindo, da rede municipal, estadual e/ou da rede privada com a nossa forma de ensino nos institutos federais. Eu acho que isso dá um choque de realidade e o aluno, como resultado, é uma evasão. Ele sai da escola, ele abandona pra voltar pra o antigo ensino, pra antiga instituição de ensino, acreditando que aqui ele não daria conta e que lá ele dá conta. Esse é um fator interno para o primeiro ano que eu acho que contribui muito. Ou seja, eu acho que é um fator interno, mas que é associado a um fator externo, porque vem pela forma, pelo modelo de ensino que ele tá, vindo da antiga escola, mais a forma com que é o ensino do IFBA.

Na pesquisa de Ferreira (2013) em que ela investigou a percepção dos professores em relação às causas da evasão, este fator, definido por G1 como “choque de discrepância” entre as redes de ensino, é definido como “Causas Cognitivas (culturais e/ou falta de pré-requisitos necessários)”. As quais são apontadas como principais causas da evasão. Como podemos visualizar na Figura 8 abaixo:

Figura 8- Gráfico Percepção dos professores acerca das causas da evasão.

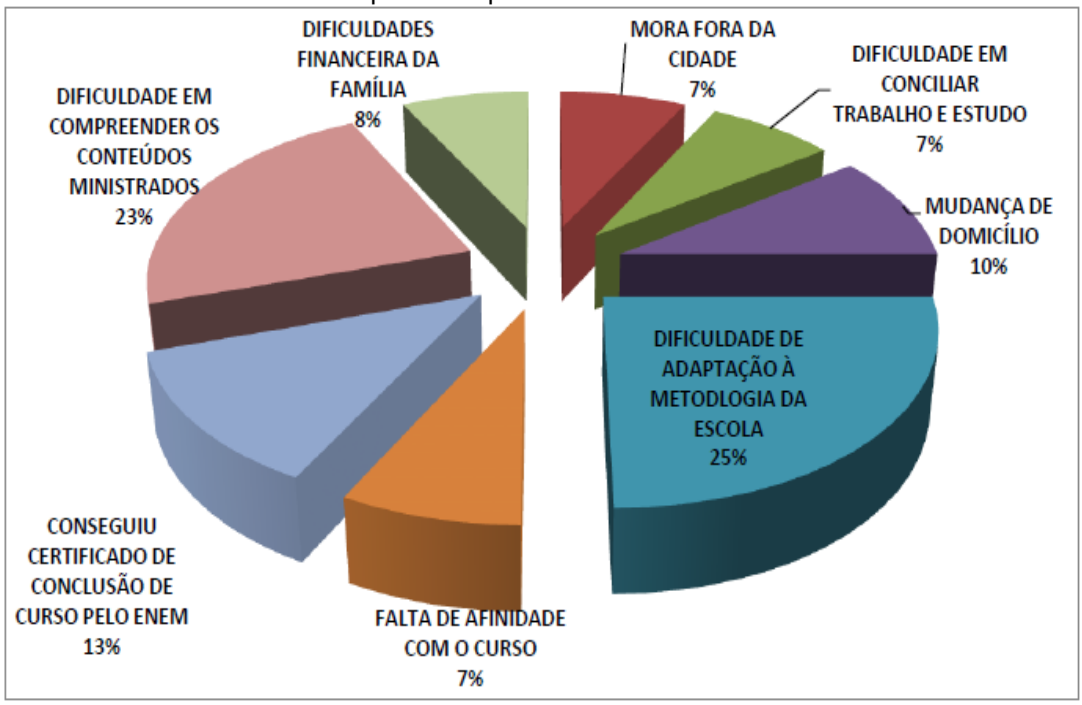


Fonte: Ferreira (2013).

Na visão dos docentes o problema está relacionado à falta de pré-requisitos necessários para ser bem sucedido na instituição. Segundo a autora, a maior parte dos entrevistados entendeu que a categoria de causas ditas de ordem cultural ou cognitiva é responsável pela maior parte da evasão de alunos no IFBA/*Campus*-Irecê.

Em contrapartida, a pesquisa, realizada durante os dois primeiros anos de implantação do campus, com alunos evadidos e alunos que permaneceram na instituição naquele período, explica que, dentre outros fatores, a evasão é causada por questões econômicas, institucionais, dificuldade de aprendizagem e adaptação à metodologia da escola, o que segundo Machado (2013) está diretamente ligada à 'falta de base' dos estudantes, que são majoritariamente oriundos de escolas públicas. A Figura 9 abaixo retrata a constatação descrita:

Figura 9 - Gráfico de dificuldades apontadas pelos alunos



Fonte: Machado (2013).

A partir destas informações, percebemos que em ambas as pesquisas, fora apontada a dificuldade de adaptação dos estudantes no primeiro ano na instituição. Enquanto Machado (2013) define como dificuldade de adaptação à metodologia da escola e dificuldade em compreender os conteúdos ministrados, Ferreira (2013) traz como causas cognitivas. Assim, conforme assinala (Dubet, 2003, p.36) “no final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados.” A esse respeito, o entrevistado acrescenta:

> Eu acho que a gente devia nivelar, não é nem nivelar que eu digo, mas deveria acolher de uma forma que minimizasse esse impacto, essa discrepância, que ele não sentisse esse choque, que é uma ação que eu acho que deveria ter, que o IFBA deveria fazer pra melhorar. Isso a evasão do primeiro ano (Gestor 1, 2016).

Essa é a representação da ideologia do dom e da deficiência cultural trazida por Soares (2001), a qual aponta que “não é a escola que se volta *contra* o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas” (SOARES, 2001, p.9). Com os apontamentos das pesquisas anteriores, bem como com as falas de G1,

percebemos que o fracasso do aluno e uma posterior evasão são tratados a partir das deficiências que o estudante traz consigo de outros espaços fora da instituição, do mesmo modo que “explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido” (SOARES, 2001, p.9). Nesta perspectiva, é uma questão de adaptação do estudante à organização pedagógica da escola, na qual ele precisa desenvolver habilidades que possibilitem a sua inclusão neste contexto.

Ao questionarmos a equipe gestora a respeito da periodicidade do acompanhamento do desempenho discente e de alunos com dificuldade de aprendizagem, 50% afirma que sempre ocorre e 50% afirma ocorrer às vezes. As pedagogas afirmam que há intervenções do setor multidisciplinar a partir da realização dos conselhos diagnósticos bimestrais, nas quais os estudantes são encaminhados ao setor que identifica as causas do baixo desempenho e faz encaminhamentos sempre que é possível, “pois é comum a evasão por questões familiares ou outras que temos pouco sucesso na intervenção” (Pedagoga 2, 2016).

Em relação a esse fator, é cabível refletirmos acerca da democratização da instituição, na qual o acesso é de certo modo facilitado para os estudantes provenientes da escola pública (50% das vagas), entretanto há ao mesmo tempo um processo de exclusão inconsciente. A fala do gestor deixa isso bem claro, quando apresenta a discrepância entre o ensino nas redes de ensino, percebemos assim que o princípio da Inclusão[7] apresentado pelo PPI, ainda não fora concretizado no campus de Irecê.

Assim, questionamos a respeito das ações que o campus desenvolve para atenuar o “choque de realidade” citado pelo gestor 1. O mesmo afirma que ainda não foi desenvolvida nenhuma ação, mas que há o planejamento para desenvolver um projeto de extensão que ele chama de acolhimento.

> Nós vamos acolher, então é um projeto de extensão que a gente chama de acolhimento, que é com um mês antes do aluno ingressar, ele vem para o IFBA pra começar a compreender como é o nosso processo, a começar a inserir conteúdos já no ensino fundamental e talvez eles não vieram com aquelas habilidades, com aquelas competências, ou seja, tentar reforçar as habilidades, competências dele necessária pra que ele não sinta o choque do processo antigo de ensino com o processo novo de ensino. (Gestor 1, 2016)

[7]Ações afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de Escolas Públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero.

Acrescenta também outra ação que está sendo planejada pela gestão, o pré-IFBA:

> (...) os alunos vão treinar, esses alunos nós vamos demarcar e depois nós vamos analisar. Se nós treinamos 200 alunos, desses 200 quantos conseguiram obter êxito pra ingressar? E se ele ingressou, qual foi o resultado dele aqui dentro, visto ele já ter tido contato com esse pré-ifba antes mesmo dele prestar o processo seletivo. Aí é uma questão que a gente só vai ter o resultado concreto a longo prazo. A gente tem que analisar a prefeitura, a gente tem que demarcar esses alunos que vão fazer esse treinamento, temos que verificar quais deles entraram no processo seletivo que nem todos vão entrar e depois qual foi o resultado desse aluno aqui dentro, se ele diminuiu esse choque, diminuiu esse impacto ou não, né (...). Isso vai estimular novas prefeituras, novas escolas a fazer novos pré IFs pra de alguma forma a gente conseguir um número máximo de entrada com o apoio do pré IF nos municípios e identificar já de fato que ele entrando já com essa bagagem ele tem impacto menor aqui dentro. Então são ações que estão como meta. Nós discutimos e traçamos que pode ser uma possibilidade, mas não conseguimos de fato efetivar. (Gestor 1, 2016)

O PPI e os gestores reconhecem o fator relacionado à diferença entre o processo pedagógico na escola em que o estudante fez o ensino fundamental e o processo do IFBA. São realidades diferentes, disciplinas e conteúdos diferentes, bem como o nível de dificuldade que é bem mais elevado do que as escolas de ensino fundamental. Pois no instituto ele terá disciplinas propedêuticas (da base comum) e disciplinas específicas de cada curso que demandam uma base de conhecimentos conceituais que se espera que este tenha adquirido durante o ensino fundamental.

O treinamento de que trata o gestor 1, acreditamos não ser suficiente para reduzir esse choque, visto que o estudante precisa ser acompanhado e auxiliado durante todo o período de adaptação, bem como torna-se imprescindível que reformulemos as nossas ações a partir das dificuldades percebidas, em um processo paralelo às aulas de cada curso.

Percebemos que, apesar do reconhecimento de que há uma discrepância entre o processo pedagógico das escolas em que o aluno fez o ensino fundamental e o ensino no IFBA, ainda não foi tomada nenhuma ação efetiva a fim de que tentássemos reduzir a evasão que ocorre no 1º ano, e concretizar um dos princípios posto no Projeto Pedagógico Institucional que é a Inclusão. Entretanto, estas ações estão postas como meta pela gestão local.

5.3.2 Êxito

O entrevistado dá continuidade à caracterização dos fatores internos envolvidos no fenômeno da evasão, contextualizando-a no 3º ano:

> No terceiro ano eu acho que tem um fator que é o seguinte: os alunos, eles vão obtendo êxito ou não, mas vão. Os que não obtêm êxito vão ficando retido ou evadem; os que obtêm êxito eles vão passando de ano. Alguns já com alguma reprovação no primeiro ou no segundo ano, mas chegam no terceiro ano já com quatro anos de instituição, com três anos de instituição, indo pro quarto ano de instituição. (...) E alguns já com idade, já de 18 anos, 19, 17 na iminência de chegar aos 18 anos. E ele já conseguiu êxito no instituto, ele já conseguiu uma certa bagagem que proporciona a ele no ENEM uma boa avaliação, que associada a idade, faz com que ele saia do IFBA pra ingressar direto na universidade. Tanto é que hoje tem a discussão da reforma curricular que faz com que de alguma forma a gente impeça que esse aluno evada, que ele conclua. (Gestor 1, 2016)

O gestor, ao falar da evasão que ocorre no terceiro ano, aborda acerca do êxito que o estudante obteve no instituto, o que possibilita que ele seja aprovado no ENEM e vá direto para a Universidade. O conceito de êxito é ambíguo, se pensarmos a respeito da forma integrada de formação a que o IF se propõe. Alcançar o terceiro ano e ser aprovado no ENEM, como afirma o entrevistado é, de certo modo, lograr êxito pessoal. Entretanto, o estudante não obteve êxito no ensino técnico profissional e, consequentemente a instituição reduziu o índice de conclusão.

Assim, este êxito que cita G1, bem como o êxito de que trata o PPI, envolve um processo de redimensionamento dos objetivos da instituição em relação à formação do estudante. Ou seja, o técnico que deveria ser formado com a qualidade socialmente referenciada, interrompe o processo no terceiro ano, após o êxito no ENEM e abandona a instituição para cursar o ensino superior. O que provoca também um aumento na taxa de evasão e queda no número dos estudantes concluídos, colocando em xeque a eficácia da instituição, que formaria técnicos, porém, acaba funcionando como uma escola preparatória para o Exame Nacional do Ensino Médio.

5.3.3 Organização Curricular

O currículo no IFBA-Irecê está organizado nas formas integrada e subsequente ao Ensino Médio. Para os gestores entrevistados, a forma integrada assim não se concebe, já que o que era para ser uma integração entre as disciplinas do ensino médio regular e as disciplinas específicas do curso técnico se constitui como uma sobreposição de disciplinas, nas quais muitas vezes o estudante tem conteúdos repetidos em diferentes disciplinas.

O G1 trata a respeito da sobreposição de conteúdos o que acarreta uma sobrecarga para o estudante. Para ele, o currículo como é posto pelo IFBA, não está integrado, mas sim sobreposto, com repetição desnecessária de conteúdos em disciplinas específicas e propedêuticas.

> Então há uma sobreposição de conteúdo. Com essa sobrecarga isso tende a expelir o aluno pra fora da instituição. E quando ele vê a chance, ele sai da instituição com essa sobreposição de sobrecarga. O aluno vê lógica em matemática, vê lógica em informática; ele vê eletricidade em física e ele vê eletricidade em disciplinas específicas de eletromecânica, na área de elétrica, então faz o currículo ficar muito mais robusto. Então inclusive uma das propostas da reformulação do currículo é tirar essa sobreposição pra que o aluno possa ter a mesma qualidade no aprendizado, mas sem a mesma sobrecarga. Você alivia na sobrecarga e garante a mesma eficiência no aprendizado (GESTOR 1, 2016).

Do mesmo modo G2, apresenta a questão da organização do currículo no Instituto:

> Nossa organização curricular a gente chega a ter 14 disciplinas por ano letivo e o menino tá acostumado com oito, com sete, com nove. Então, isso demanda do aluno uma organização maior e demanda da instituição um planejamento pedagógico maior pra esse aluno. E talvez nós não tenhamos conseguido ainda nos organizar pedagogicamente para receber esse público (GESTOR 2, 2016).

Interessante frisar na fala de G2 a questão da organização curricular. Pelo que é apresentado, as disciplinas não se comunicam, não há uma organização pedagógica que possibilita a integração dessas e seus conteúdos. Sacristán (2000,

p.165) ressalta que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. O currículo orienta a prática do docente ao mesmo tempo em que é elaborado por eles; é no cotidiano da escola que o currículo vai configurando as práticas e sendo por eles configurado.

A integração curricular está intimamente relacionada com práticas coletivas de planejamento e organização do fazer pedagógico, através de uma relação dialógica entre docentes, equipe pedagógica e discentes. Ao questionarmos em relação ao planejamento conjunto de atividades, 20% afirma que nunca ocorre, 60% diz ocorrer às vezes e 20% que sempre ocorre.

Como solução para a sobreposição de disciplinas e consequente sobrecarga apontada pelos gestores, G1 explana acerca da reformulação curricular a qual propõe o ensino médio integrado não mais em quatro anos e sim em três anos:

> Então a reformulação curricular ela entra no que a gente chama de PPI, projeto político integrador. (...). Ou seja, as disciplinas elas vão integrar, elas vão fazer parte de um mesmo conjunto. Isso, a gente tem uma discussão nesse porte, vai proporcionar ao aluno uma melhor compreensão, quando ele perceber que o conteúdo que ele viu em português vai ser aplicado lá em metodologia da pesquisa, vai ser aplicado naturalmente lá na pesquisa dele no trabalho de conclusão de curso. (...) Quando a gente fala em reforma curricular a gente tem que levar em consideração pensarmos não só que é um imprensamento, você pegar quatro anos e imprensar em três. Você tem que discutir currículo, você tem que discutir ementa, usar de fato o nome que é associado aos cursos que é integrar.

Essa integração de que fala G1 já está posta no PPI da instituição, o qual apresenta três formas de organização curricular – multidisciplinar[8], interdisciplinar [9]e transdisciplinar[10]– o que ainda não está se efetivando. A integração, princípio posto no PPI, entendida como um trabalho pedagógico interdisciplinar capaz de integrar os conhecimentos construídos no interior do instituto com as necessidades da

[8]Pressupõe-se uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si.

[9]Ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujos níveis de relação podem ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais, que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base).

[10]Deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.

região/território em que o IFBA está presente, ainda não foi concretizado no campus de Irecê, de acordo com as falas, e observações feitas.

Como uma possível solução para esta dimensão de disciplinas que em geral não se comunicam, está em discussão uma reforma curricular em que se propõe a reestruturação dos cursos para, ao invés de quatro anos, acontecer em três anos. Enquanto docente e pesquisadora, a partir das observações, entrevistas e análise documental nos questionamos se são realmente os quatro anos que estão provocando esta falta de integração, inter, trans e multidisciplinaridade e consequente evasão.

De acordo com os discursos, essa mudança reduzirá a sobrecarga dos alunos. Entretanto, este é um assunto que divide opiniões dentro da instituição, de modo que, para alguns professores esta redução implicará na queda da qualidade dos cursos do IFBA. A partir dessa discussão, questionamos ao G1 sobre a implicação da reforma curricular na redução da evasão, se o mesmo acredita que a redução para os três anos irá diminuir a evasão:

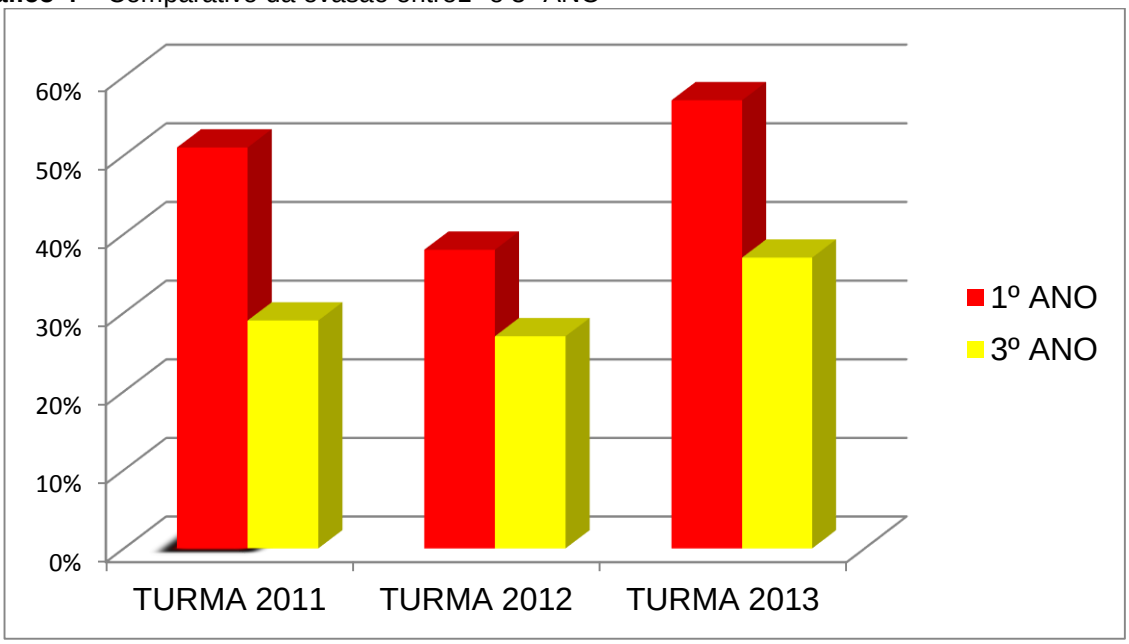
> E os três anos vai diminuir aquela evasão do quarto ano. E com a integralização poderá também diminuir a evasão do primeiro ano (...). Se eu reduzir de quatro pra três anos, quer queira quer não, a procura vai ser maior. Tanto das escolas públicas quanto das escolas particulares. A procura sendo maior, a chance do aluno entrar e agarrar com unhas e dentes aquela oportunidade, mesmo com as dificuldades, ela é maior. Ele consegue ver o futuro mais perto. Porque o aluno num currículo de quatro anos, ele perde no primeiro ano, ele bota a mão na cabeça e já diz logo: agora não são quatro, são cinco. E muitos diz: não, com cinco eu volto pro município, eu volto pro estado, eu volto pra rede particular e termino no regular e vou ganhar minha vida. Então, todo esse processo, além de ter impacto na permanência, ele tem impacto no êxito e tem impacto na evasão.

Percebemos nas entrelinhas da fala de G1, uma questão bastante peculiar, quando afirma que com a redução para os três anos poderá aumentar a procura pela instituição, aumentando a concorrência, o que consequentemente implicará em um engajamento maior por parte do aluno que inclusive já passou por um processo seletivo mais concorrido. Assim, a redução do tempo para o curso técnico poderá trazer estudantes mais preparados para o tal perfil de estudante do IFBA e assim reduzir a evasão. Mais uma vez a responsabilidade da evasão é posta para os estudantes.

A partir da fala acima, percebemos ainda, que o gestor acredita que a redução dos cursos integrados para três anos poderá reduzir a evasão dos estudantes do terceiro ano e ainda, com a integralização, poderá reduzir a evasão do primeiro ano. A partir dessa fala, ficamos nos questionando a respeito das taxas de evasão em ambos os anos, retornamos ao levantamento de dados dos Registros Escolares a fim de identificar as taxas de evasão e retenção em ambas às séries, para caracterizar o fenômeno citado pelo gestor e observado na prática no campus.

O Gráfico 4 abaixo apresenta as taxas de evasão destas turmas, em um recorte temporal de 2011 a 2013, visto que as turmas que ingressaram em 2014 ainda estão cursando o terceiro ano em 2016:

Gráfico 4 – Comparativo da evasão entre1º e 3º ANO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016).

Está claro que o fenômeno é bem maior no primeiro ano. Interessante notar também, que houve um crescimento da evasão nestas séries com as turmas que ingressaram no ano de 2013 em comparação com os anos anteriores. No ano de 2011 o campus deu início às suas atividades convivendo com graves problemas estruturais e de falta de docentes, conforme assinala Ferreira (2013). Entretanto, com o processo de implantação no qual houve disponibilização de recursos na casa dos milhões, o campus conseguiu paulatinamente se estruturar, bem como completou o seu quadro de docentes. Consequentemente, esperava-se que ocorresse uma queda na evasão, porém houve uma alta.

Deste modo, podemos afirmar que a evasão no primeiro e terceiro ano tem características diferentes: enquanto no primeiro ano há a questão da adaptação ao processo de ensino e aprendizagem e ao curso escolhido, no terceiro ano há um movimento de escolha entre tornar-se técnico na área escolhida ou adquirir a certificação ou ser aprovado para o ensino superior via ENEM.

Esta escolha não se dá de forma isolada, ao contrário disso existem outros fatores que convergem para ela, como: tempo que o estudante levou para chegar ao terceiro ano, práticas que possibilitem o aprendizado concreto da profissão, possibilidade de ingressar no mundo do trabalho a partir da formação e relação do curso com os arranjos produtivos, e consequente demanda do mundo do trabalho. De acordo com Andriola (2003) podemos trazer três hipóteses para explicar o fenômeno da evasão:

a) O desconhecimento sobre aspectos básicos da carreira profissional e do curso escolhido;
b) A incompatibilidade entre as ocupações ou relações de trabalho dos alunos nas comunidades ou municípios do território e os estudos na cidade de Irecê;
c) A incompatibilidade entre interesses, habilidades pessoais e exigências reais da carreira profissional escolhida.

Estas hipóteses mantêm uma relação direta com a evasão que acontece no terceiro ano. Pois é neste momento que o estudante já concluiu a maior parte do curso, através de disciplinas propedêuticas e de práticas relacionadas à sua atuação na área. E tem uma ideia das exigências e contextualizações da carreira profissional que escolhera ao entrar no instituto, daí a tomada de decisão entre permanecer na área ou migrar para o ensino superior sem concluir o curso técnico.

No terceiro ano, alguns estudantes se matriculam, e, como não têm interesse em concluir o curso abandonam as disciplinas específicas, mas permanecem na instituição assistindo apenas as aulas das propedêuticas com a justificativa de que estão se preparando para o ENEM. Vemos aqui o êxito de que fala acima o gestor, pois com a aprovação no certame, eles abandonam a instituição e ingressam no ensino superior. Para nós o IFBA perde parte do seu objetivo que é proporcionar uma formação técnica integrada.

Outra observação relevante é o que ocorre com o fenômeno da retenção em ambas as séries. A retenção também é um fator determinante para a evasão, já que o estudante em situação de fracasso acaba abandonando a escola. As taxas de retenção são maiores no primeiro ano, o que demonstramos através da tabela abaixo:

Tabela 2- Taxas de retenção 1º e 3º ano.

RETENÇÃO 1º E 3º ANO								
	2011		2012		2013		2014	
SÉRIE	N	%	N	%	N	%	N	%
1º ano	101	53%	136	61%	44	38%	46	41%
3º ano[11]					13	16%	19	24,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A maior taxa de retenção é visualizada no primeiro ano. Constatamos, entretanto, que apesar da retenção, do seu fracasso, o estudante ainda permanece na instituição em busca de uma melhor formação promulgada pela representação do IFBA no território de Irecê. Mas o que é realizado para promover a permanência deste estudante no campus? De que forma o trabalho é desenvolvido para que o fracasso inicial possa configurar-se no sucesso? Este sucesso depende apenas do esforço do aluno ou deveria ser um conjunto de ações que possam tirá-lo da sua zona de 'falta de base' e prepará-lo para constituir-se enquanto estudante do IFBA?

Neste contexto, ainda continuamos questionando a respeito do nosso papel enquanto instituição; em relação à nossa missão de não estarmos apenas fisicamente no território, não obstante termos o compromisso de proporcionarmos uma educação que possa munir os estudantes a fim de intervir na sua realidade através do ensino, pesquisa e extensão proporcionados pelo IFBA; sobre o público para quem a instituição foi configurada, principalmente estudantes provenientes das escolas públicas; e principalmente o que está sendo feito a fim de que possamos trabalhar com todos os problemas apontados acima, para que não corramos o risco de mais uma vez retornarmos a períodos anteriores na história em que a educação profissional perdeu o seu foco e a rede federal permaneceu como figurante no cenário educacional.

Entretanto se realmente os princípios que a comunidade acadêmica expõe em seu projeto pedagógico institucional se concretizasse de fato, se a integração,

[11] Não havia 3º ano em 2011 e 2012, já que o campus foi implantado em 2011

inserção e inclusão fizessem parte do planejamento e ações do *campus* para que o estudante percebesse a relação teoria e prática integrada com as necessidades territoriais, o estudante poderia sentir desejo de permanecer na instituição.

Assim, acreditamos que ainda é necessária muita discussão em relação à organização curricular do instituto. Realizar investigações concretas a esse respeito se é realmente a organização em três anos que contribui para que o estudante evada ou se é a forma como a instituição está organizando e desenvolvendo o seu processo de ensino e aprendizagem que não colabora para que o estudante perceba a importância dessa formação para a sua vida. De qualquer modo, o currículo precisa ser revisto e revisitado institucionalmente.

5.3.4 Planejamento e Orientação das Práticas Pedagógicas

No que diz respeito aos conteúdos curriculares ministrados nos cursos técnicos na forma integrada no campus de Irecê, G2 faz a seguinte colocação:

> Os alunos do curso informática que passaram no curso superior pra análise e desenvolvimento de sistemas, já nos procuraram querendo validação de competências, amparado no artigo 24 da LDB, na alínea C, porque tá sendo chato, eles tão vendo as mesmas coisas. Ou seja, nós demos conteúdo de nível superior pra ensino médio ou nós estamos dando conteúdo de ensino médio a ensino superior. Algo no currículo tem que ser mudado. Porque se o aluno do superior fez curso técnico e está dizendo que pra ele não tem graça ver a disciplina do superior porque é a mesma coisa, algo no currículo tem que ser discutido.

O gestor complementa afirmando que os conteúdos das disciplinas dadas nos cursos técnicos (disciplinas específicas) não têm muita diferença daqueles que são ministrados na graduação. Para ele pode estar atrelado ao fato da formação dos professores dessas disciplinas, que são mestres e doutores na área de atuação, porém não possuem licenciatura, o que pode dificultar a práxis pedagógica:

> Então o fato do aluno chegar com dificuldade de bases de uma escola que ele não teve professor de matemática ministrando aula de matemática, que ele não teve professor de química ministrando aula de química, quem ministrou pra ele essas disciplinas foram pedagogos ou pessoas até com nível médio, como a gente sabe que é a realidade do estado da Bahia. E esse mínimo chega aqui e tem um professor mestre ou doutor em engenharia mecânica e esse

> professor, apesar do alto nível de competência dele, com conteúdos específicos, mas ele não tem conhecimentos pedagógicos de didática, de metodologia, de lhe dar com adolescentes, eu acredito que isso também possa interferir na evasão (GESTOR 2, 2016).

Aqui é apontado mais um fator intraescolar: a formação dos professores das disciplinas específicas de cada curso. O gestor acrescenta que já está em discussão no conselho de reitores uma formação complementar para os docentes dos Institutos Federais, que poderá proporcionar outro olhar e outra postura desses professores em seu fazer pedagógico nos cursos técnicos doa IFs. Um dos apontamentos da pesquisa de Ferreira (2013) foi justamente que o *campus* construísse espaços de discussão, planejamento e formação para que os docentes pudessem redimensionar suas práticas a fim de colaborar para que os estudantes, principalmente do 1º ano, pudessem ter acompanhamento a fim de dirimir suas dificuldades.

Não obstante, ao questionarmos a respeito do planejamento institucional e planejamento docente em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional, acompanhado pelo setor pedagógico, obtivemos a seguinte resposta:

> Essa é uma angústia. Precisa haver uma integração institucional maior. E aí entra dentro de uma das críticas que eu costumo fazer: dentro do Instituto Federal, o planejamento de aula, o planejamento diário o planejamento semanal docente, pelo menos acompanhado por uma coordenação pedagógica, ele não existe (...).Inclusive é um dos entraves que eu vejo na proposta de currículo integrado, que é justamente trabalhar com disciplinas que se encontram, por exemplo, física e elétrica. Às vezes o conteúdo de física, o conteúdo de elétrica é dado repetido. É dado repetido por quê? Será que um dos motivos é porque o professor não se encontra com o outro colega, num planejamento? Então, essa abertura, entre aspas, que a gente tem pra trabalhar de forma o mais livre possível, sem o acompanhamento pedagógico no sentido de ver plano de aula, de contribuir com plano de aula de sugerir, eu acredito que isso dificulta o andamento institucional, principalmente no que se refere a trabalhos interdisciplinares (GESTOR 2, 2016).

Ao fazermos o mesmo questionamento às pedagogas, P1 afirma que não há um acompanhamento regular do setor pedagógico em relação às práticas docentes, enquanto P2 ainda acrescenta que a organização do IFBA, na qual professores ocupam a função de coordenador de curso, acaba afastando os docentes e o setor pedagógico. Essa realidade poderá mudar, já que em março de 2016 o Conselho

Superior (CONSUP) do IFBA aprovou as Diretrizes Institucionais do Trabalho do Pedagogo[12] no instituto, a qual versa sobre as funções e o papel do pedagogo no processo pedagógico institucional. Dentre estas diretrizes, está o Acompanhamento e Intervenção Pedagógica ao Trabalho Docente (Capítulo I - Eixo I) o qual apresenta os objetivos e estratégias de acompanhamento do trabalho docente pelo pedagogo.

Do mesmo modo, questionamos também as pedagogas sobre os momentos de reunião entre equipe multidisciplinar, coordenações de curso e docentes, para discutir questões relativas ao processo pedagógico. As mesmas afirmaram que, exceto os conselhos diagnósticos, só ocorre reunião quando convocada pela Direção de Ensino (reunião do DEPEN).

Entretanto, ao perguntamos sobre a orientação da prática pedagógica de acordo com o PPI, 90% respondeu que ocorre às vezes, enquanto que 10% respondeu que sempre ocorre. Nas reuniões do DEPEN não são discutidas questões relacionadas a práticas docentes, essas abrangem questões gerais referentes à organização do ensino, contudo não referente ao processo da aprendizagem, ao fazer e refazer da práxis docente.

Se no *campus* ainda não há momentos para planejamento de práticas interdisciplinares, de discussão para formulação e reformulação das práticas docentes a partir de diagnósticos das dificuldades de aprendizagem, como proposto pelo PPI, temos aí mais um gargalo que compromete e interfere para a manutenção da qualidade com posterior êxito e conclusão dos estudantes. A esse respeito, em consonância com uma diretriz do PPI a qual orienta que a instituição deverá realizar um diagnóstico acerca das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a partir deste, redimensionar as práticas educativas, fizemos o seguinte questionamento: como o campus de Irecê tem planejado suas atividades para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? O Gestor 2 respondeu:

> Então a gente vê aí como “entre aspas” os nossos legisladores, eles foram ousado, né? E o quanto é difícil atingir essa meta, essa missão. Porque isso demanda um amadurecimento e uma organização institucional que ao meu ver o IFBA não tem, ainda. Eu não estou falando do campus Irecê, estou falando do IFBA, da Rede Federal na Bahia (Gestor 2, 2016).

[12] Resolução nº 13, de 29 de março de 2016.

Em contrapartida o Gestor 1 afirmou:

> Isso ainda está como meta. Mas o fato de ter colocado o setor multidisciplinar um pouco mais robusto tende a colaborar. Por exemplo, a nossa psicóloga, ela tá fazendo um curso, uma capacitação que é específica para poder trabalhar com os alunos (...). Aí dando mais força, na verdade, é trabalhar com a questão da autoestima, da declinação, do engajamento dele com o propósito dele que é a conclusão do ensino ou ingressar no mundo do trabalho ou a verticalização do ensino, que aí é uma opção dele. Como também a reforma curricular que a gente já tem as comissões formadas, a discussão no campus já tá sendo feita. Tem todo um embate com o pessoal que não acredita ou não tem convicção de que é uma meta, que é uma solução a partir dessa meta traçada que é a reforma curricular e já tá sendo feita um processo de conscientização de professor a professor, aluno a aluno, pra poder tentar implantar. Já foi concluída a instrução normativa, que antes era uma meta, mas agora tem uma instrução normativa de como fazer. Foi aprovada pelo CONSUP, ou seja, são metas que já foram tomadas ações para impulsionar a conclusão da meta. Mas não é uma meta concluída. (Gestor 1, 2016)

Percebemos certo descompasso entre os discursos, já que as pedagogas citam que são realizadas intervenções a partir dos conselhos diagnósticos, o gestor 1 fala sobre metas a alcançar e o gestor 2 sobre a ousadia dos legisladores em trazer esta diretriz que para ele ainda não é possível até por conta da falta de amadurecimento e organização institucional.

Nas falas acima descritas, não identificamos em nenhum momento a inserção da palavra docente como agente do processo, percebemos uma centralização na gestão, coordenação, equipe multidisciplinar e psicóloga. As ações tomadas pelo setor multidisciplinar ficam restritas aos estudantes, sem uma articulação com a docência. Nesse sentido, indagamos em relação ao acompanhamento pedagógico da equipe multidisciplinar com os docentes e ambos os sujeitos responderam que não há um acompanhamento direto. O que acontece é uma busca espontânea dos professores ou quando o setor pedagógico os procura para resolver casos específicos. Assim, G2 acrescenta:

> Eu acredito que nós precisamos mais de discussão pedagógica dentro da instituição, reunir uma vez por unidade, de conversar mais sobre projetos, nosso trabalho no IFBA ele é muito conteúdo, nosso aluno recebe muito conteúdo e se a gente for contar aqui, são muito poucas atividades de jogos, de exercício, de gincana, de atividade coletiva pois sempre que a gente pensa um evento alguém tá com o

> plano atrasado, alguém precisa aplicar uma prova, alguém que ficou vinte dias de atestado, precisa organizar seu horário. Então o IFBA não tem como ser pensado como uma escola regular, normal de educação municipal, estadual, porque ele tem peculiaridades que não tem nessas escolas e muito menos privada. Então fazer esta instituição andar com a mesma eficiência de uma instituição pública municipal ou uma instituição privada, demanda um esforço muito maior. Ao meu ver, demanda um esforço muito maior, não só por parte da gestão, e não estou aqui querendo fazer meia culpa da gestão, é pro professor. O professor no IF, o servidor do IF demanda uma sensibilidade maior, pois o nosso foco é o ensino e aprendizagem (Gestor 2, 2016).

5.3.5 Gestão Democrática

O princípio da Democracia do PPI, o qual orienta para que a instituição promova uma vivência democrática com a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão, parece-nos que também ainda não se concretizou em sua totalidade. A partir das falas descritas acima, das nossas observações no dia-a-dia da escola, poucos são os momentos que temos para discussões, reflexões, análises e planejamento de forma coletiva. Fizemos os seguintes questionamentos ao Gestor 1: como a gestão do campus de Irecê organiza e promove as suas ações? Quem participa das decisões? E quem participa dessas decisões?

> É.....a maioria das decisões que eu tento tomar ou que a gente tenta assumir aqui eu sempre organizo da seguinte forma: você tem a reunião com os professores, às vezes com os técnicos, às vezes com os servidores juntos, como foi com a crise orçamentária (...).Mas eu tenho uma reunião semanal com o que eu chamo de grupo gestor que é composto pelo diretor geral, o diretor ensino, o diretor administrativo, os coordenadores de pesquisa e extensão e os assistentes. Onde toda a pauta é discutida, e reunião quinzenal com todo o grupo gestor, ou seja, todo mundo que ou tem cargo ou ocupa uma posição estratégica, que apesar de não ser de cargo, mas é de chefia, de responsabilidade de gerenciar algum setor ou alguma atividade específica, pra que a gente possa sempre traçar possibilidades, traçar metas, traçar soluções, que inclusive a gente acredita que esse processo é de certa forma democrática, né, de certa forma participativa e quando o problema ele envolve de uma maneira geral toda a comunidade, a gente abre a discussão com todo mundo (Gestor 1, 2016).

Essa mesma questão aparece na fala do gestor 2 quando o interrogamos como o campus tem planejado as suas ações para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldade.

> O que nós temos discutido, e é meta dessa gestão do campus, da gestão do campus Irecê, dessa que fica até 2018 (...), é realmente pensar em como nós conseguiríamos dentro das nossas possibilidades, das limitações atuais fazer esses estudos, fazer essas análises e traçar políticas interna de atendimento a essa diretriz. A gente já discutiu inclusive na reunião de gestão, já levamos pra reunião de gestão maior, porque tem a reunião de gestão que nós fazemos semanalmente entre diretores e tem a reunião maior que nós estamos fazendo agora quinzenalmente entre coordenadores e diretores (Gestor 2, 2016).

Estes discursos nos remetem a uma questão que tem aparecido como central para o sucesso escolar, que é o planejamento e tomada de decisão de forma que envolva e ouça toda a comunidade (Cunha, 2012; Galvão, 2012; Mutim, 2000). São citadas as reuniões de gestão: reunião de "gestão maior", que acontece a cada oito dias, com os diretores (geral, de ensino e de administração) e outra com todo o grupo gestor, quinzenalmente, na qual participa "todo mundo que ou tem cargo ou ocupa uma posição estratégica, que apesar de não ser de cargo, mas é de chefia, de responsabilidade de gerenciar algum setor ou alguma atividade específica". Não vemos nas falas dos gestores a participação e/ou representação de outros setores da comunidade acadêmica: docentes, estudantes, pais.

Coadunamos com a ideia de que gestão democrática:

> [...] consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social. (BORDIGNON e GRACINDO[13] ,2006, p. 164, apud CUNHA, 2012, p. 125),

[13] BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In. FERREIRA. N. S. C.; AGUIAR. M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos, São Paulo, Cortez, 2006.

A educação escolar deve ser pensada e realizada de forma coletiva, desde o seu planejamento até a realização de suas práticas em sala de aula. A função primordial da escola é ensinar, mas para que isso aconteça é importante que ela tenha uma boa estrutura física, uma excelente gestão democrática e participativa, bons profissionais de educação, que todos eles assumam compromissos em seus planos individuais de trabalho, os quais são integrados ao Projeto Pedagógico da instituição. Que tenha senso de missão, autonomia pedagógica, pedagogia do sucesso, participação da comunidade em geral.

> A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, orientando-se por três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar valores apenas com conceitos ideais; incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. (BRASIL, 1997, p.52).

As pessoas que fazem parte da comunidade escolar precisam participar efetivamente das decisões inerentes à melhoria da educação escolar. Deste modo, não cabe mais um modelo de gestão centralizado, comparado à administração empresarial. Diferente das empresas, não há um produto que ficará pronto e acabado ao final de um processo, o que há são seres humanos em constante processo de formação e transformação, e sedentos de conhecimento. As decisões sobre os rumos da escola precisam ser tomadas de forma coletiva e colaborativa e o educando também precisa estar inserido nas deliberações que nortearão o seu percurso educacional.

Como vimos, são diversos os fatores inerentes ao fenômeno da evasão, o que precisamos fazer enquanto *campus* é trabalharmos para minimizá-los no nosso contexto através de uma mudança de paradigmas e práticas que possam se constituir enquanto interferência para a decisão de sair do instituto. Os fatores elencados nas pesquisas anteriores, bem como no nosso estudo, assim se apresentam:

Quadro 3 - Fatores envolvidos no processo de evasão – IFBA – Irecê

FATORES	SUJEITOS
DIFICULDADE DE TRANSPORTE	ESTUDANTES
FALTA DE AFINIDADE COM O CURSO ESCOLHIDO	ESTUDANTES
DIFICULDADE EM ASSIMILIAR OS CONTEÚDOS MINISTRADOS	ESTUDANTES
DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO À METODOLOGIA DA ESCOLA	ESTUDANTES
FALTA DE APRESENTAÇÃO DO PERFIL DO CURSO	ESTUDANTES
DIFICULDADES ECONÔMICAS DOS ESTUDANTES	PROFESSORES
PESSOAIS E FAMILIARES	PROFESSORES
COGNITIVOS (CULTURAIS OU FALTA DE PRÉ-REQUISITOS)	PROFESSORES
FALTA DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES BACHARÉIS	GESTÃO
CURRÍCULO NÃO INTEGRADO	GESTÃO
DISCREPÂNCIA ENTRE METODOLOGIA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E O IFBA	GESTÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir das pesquisas realizadas anteriormente no campus e dos nossos estudos acerca dos fatores intraescolares envolvidos no fenômeno da evasão, propomos a criação de um grupo de trabalho para criarmos um Observatório Pedagógico Institucional a fim de que possamos trabalhar no sentido de minimizar os efeitos dos fatores apontados e reduzirmos as taxas de evasão no campus.

5 DAS ANÁLISES AO PRODUTO DA PESQUISA

A partir do levantamento dos fatores envolvidos no fenômeno da evasão no campus de Irecê, propomos criar um grupo de trabalho para a criação do que denominamos de Observatório Pedagógico Institucional, o qual será responsável pelo monitoramento, acompanhamento dos estudantes durante o seu percurso acadêmico, bem como pela organização e oferta de cursos de capacitação pedagógica para os docentes do campus. Traçamos abaixo um esboço daquilo que será o Observatório, objetivos e metodologias que serão utilizados.

OBSERVATÓRIO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Grupo de Estudos, e Pesquisas sobre o processo pedagógico e acompanhamento do desempenho dos discentes do *campus* de Irecê.

OBJETIVO

Reduzir as taxas de evasão no campus, colaborando para o processo de integração e inserção da instituição no território de Irecê.

METODOLOGIA

O observatório será montado a partir da criação de um grupo de estudos que será responsável pela gestão de acompanhamento discente e promoção de cursos de capacitação pedagógica para os docentes. As ações serão realizadas desde o processo seletivo – PROSEL - até a conclusão dos estudantes. A equipe de trabalho do observatório será responsável pela gestão e acompanhamento da vida acadêmica do estudante.

Apresentamos no quadro abaixo as ações que consideramos relevantes para darmos início a um processo de redução das taxas de evasão, a partir dos dados analisados na investigação. Consideramos, outrossim, que este plano inicial sofrerá

alterações quando for apresentado e discutido pela comunidade acadêmica que dará contribuições substanciais para a concretização do projeto.

Quadro 4 - Ações do Observatório

AÇÃO	PERÍODO
Criação de um sistema/banco de dados em que sejam inseridas as informações acerca da vida do estudante desde o ensino fundamental	Durante a criação do Observatório
Promoção de um Seminário de apresentação da instituição; ✓ **Apresentar para os candidatos o que é cada curso:** ✓ **Metodologia dos cursos;** ✓ **Mundo do trabalho e Perspectivas;** ✓ **Trazer a fala dos egressos que concluíram o curso no campus**	Anualmente – durante o PROSEL
Acompanhamento e avaliação do estudante pela equipe multidisciplinar (pedagogas, psicóloga, assistente social) e NAPNE.	Um mês antes do início das aulas
Acompanhamento do desempenho do estudante	Durante todo o ano letivo
Levantamento das dificuldades encontradas durante o bimestre. Elaboração conjunta de um plano de redimensionamento e acompanhamento diferenciado do ensino e aprendizagem desse estudante, pela equipe multidisciplinar, docentes e pais.	Bimestralmente
Realização de cursos de capacitação para os servidores que abordem metodologia de ensino, gestão de projetos, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e avaliação;	Semestralmente

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

As ações serão desenvolvidas de forma coletiva, buscaremos dividir em equipes de trabalho de acordo com a área de formação e atuação dos profissionais envolvidos no processo. Para tanto, buscaremos submetê-lo a um programa de bolsas, a fim de que tenhamos recurso disponível para o seu desenvolvimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre a Educação Profissional na Rede Federal ao longo do tempo, dos vários contextos configurados na dialética com as mudanças sociais, históricas e políticas, nos faz refletir acerca do que realmente representa esta educação para aqueles que mais precisam dela. Com a sua expansão a partir de 2008, vimos o surgimento de um oásis no deserto, o florescer de novos tempos para aqueles que não tinham condição de sair do seu território para a tão sonhada e almejada educação de nível superior.

No entanto, ao mesmo tempo, em que dar-se oportunidade de formação, percebemos que a dualidade presenciada em outros momentos da educação brasileira ainda persiste nos dias atuais. A formação de qualidade para a cidadania não está conseguindo alcançar a maioria dos que estão tendo acesso a ela, acesso este facilitado pelas cotas para os estudantes provenientes de escolas públicas. Percebemos que por conta de diversos fatores, os alunos não estão conseguindo um desempenho suficiente para a sua aprovação e permanência na instituição.

Analisando a história da Rede Federal de Educação Profissional visualizamos diversos textos, intertextos e contextos que se inter-relacionam com o processo que vivenciamos atualmente. O acesso a esta escola dita de excelência foi possibilitado através de um sistema de cotas para alunos provenientes de escolas públicas, no entanto as políticas de permanência ainda não são eficientes. Neste interim, percebemos ao longo destes 106 anos diversas configurações que foram sendo criadas e remodeladas de acordo com os contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais.

Desde a escola de Aprendizes Artífices, criada para os desvalidos da sorte, em que na verdade havia outros interesses; passando pelo momento do fracasso da institucionalização de todo o ensino médio como profissional, o que possibilitou a consagração e de certo modo, elitização do ensino das escolas técnicas federais, com um público discente seleto; até o momento atual, em que esta educação de excelência é oferecida para os desvalidos da sorte do século XXI, no entanto não é possibilitada a permanência e conclusão os mesmos. Consagrando-se com elevados índices de fracasso escolar, que nos questionamos se é dos alunos ou da instituição, já que nos propomos a oferecer esta educação para os alunos da escola

pública fundamental (que sabemos deficitária), mas na maioria das vezes não sabemos como lidar com as suas dificuldades.

O levantamento sobre as taxas de evasão no *campus* de Irecê tornaram-se imprescindíveis para a identificação deste fenômeno, à medida que as pesquisas realizadas anteriormente, ao mesmo tempo em que nos deram dados qualitativos a respeito da questão, nos inquietaram e impulsionaram para desvendar os meandros que ficaram pelo caminho e que necessitavam ser identificados e analisados. Importante ressaltar a dificuldade inicial que tivemos para o levantamento de algumas informações referentes aos dados sobre os alunos, bem como sobre o histórico da implantação do *campus* em Irecê.

Percebemos que ainda não há um alinhamento entre o Instituto proposto na teoria e aquele que é posto na prática. O que fora discutido coletivamente e produzido de forma também coletiva no PPI ainda não é conhecido e reconhecido pela comunidade. Os aspectos que possam promover a permanência e êxito dos estudantes, na prática, ainda não se configuraram em Irecê, ainda não conseguimos construir um campus democrático e participativo que discuta a sua organização e reorganização com o intuito de aumentar as taxas de êxito e conclusão dos seus estudantes.

Há ainda práticas individualizadas ou mesmo fechadas em pequenos grupos. Percebemos nas falas dos gestores, nas observações das falas e silêncios dos corredores e setores do campus, que a organização ainda não se dá de forma discutida e assistida pela comunidade acadêmica local. As reuniões de Gestão descritas nos fazem refletir sobre o significado das palavras democracia e participação.

A gestão do processo de ensino e aprendizagem, que não é acompanhada e discutida promove também uma falta de identidade do que seria a organização pedagógica da escola. Cada docente vai ministrando as suas aulas, orientando seus discentes em cada área de estudo e dá o veredito final nos conselhos, que muitas vezes converge para retenções. Essas retenções geralmente têm reincidência no ano letivo subsequente já que não é feito nenhum trabalho voltado para a assistência do desempenho desses estudantes.

Precisamos nos posicionar e agir de forma coletiva para que não nos tornemos uma instituição que carrega consigo um falso processo de democratização, que oportuniza o ingresso dos filhos das classes trabalhadoras, mas alcança apenas

aqueles que conseguem se adaptar à instituição. Pensar em uma educação de qualidade e excelência é refletir sobre os indicadores que nos instituem como tal: excelente para os bem-preparados no ensino fundamental ou excelente também para aqueles que apresentam dificuldades diversas? De qualidade para preparar um pequeno número de estudantes que conclui com sucesso e ingressa nas universidades públicas ou uma qualidade que trabalha as dificuldades dos estudantes a fim de que um maior número possa lograr êxito?

Há também o processo de construção identitária do instituto, que já não é CEFET, que tem outros objetivos, outra organização curricular, mas ainda não se desvencilhou da antiga organização. De modo que ainda há documentos institucionais importantes, como as normas acadêmicas que são daquela instituição. Não pode ser uma questão apenas de mudança de nomenclatura, de objetivos, precisa configurarem-se em mudanças concretas do processo de ensino e aprendizagem, do processo de democratização que a instituição se propõe, de interação com os arranjos produtivos locais e transformações nos territórios em que a instituição está localizada.

Em suma, constatamos também que faltam ações coletivas para o redimensionamento da gestão pedagógica bem como ações efetivas de acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação ao instituto. Acreditamos, portanto, que o nosso estudo não fecha um ciclo, não obstante provoca novos questionamentos e promove novas inquietações, de modo que há ainda várias nuances a serem investigadas, diversos contextos para serem discutidos e transformados. Só esperamos que durante esse processo não deixemos muitos estudantes pelo caminho, não contribuamos para um processo de inclusão excludente, o qual ao mesmo tempo em que agrega, colabora para a construção do sentimento de fracasso, de um sentimento de incapacidade.

Faz-se necessário, neste cenário, nos atentarmos para desenvolver ações que possam dirimir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, que culminam na sua saída da escola. É preciso tomar algumas medidas para que esta expansão não se torne mais uma tentativa frustrada de política pública educacional. Fundamental também que haja a constitucionalização de um verdadeiro sistema de educação que possibilite uma educação básica de qualidade, tanto no nível fundamental, quanto no médio, educação que possa realmente ser básica para a consagração do sujeito,

para que os desvalidos da sorte do século XXI tenham acesso, permanência e sucesso escolar para a sua formação integral.

Para tanto, precisamos nos conhecer e reconhecer enquanto instituição, o que somos, quais os nossos propósitos, as nossas metas, objetivos e principalmente quem são os nossos educandos, os seus anseios, necessidades, para que assim nos constituamos enquanto uma instituição socialmente referenciada e democrática, que possa contribuir para o desenvolvimento territorial a partir do acesso, permanência e formação dos nossos estudantes.

Enfatizamos enfim que optamos por não nomear o capítulo como conclusão, pois temos convicção de que as investigações só estão começando, já que há muito a ser desvendado, construído e reconstruído. Bem como apresentamos na epigrafe deste texto: novos olhares, novas descobertas, novas convicções e novas interrogações.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). **Revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v.11, n.40, p.332-347, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6 ed. Loyola, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. Trad. Magali de Castro. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Brasileira de 1937.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm Acesso em: 03 mar2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, DF: 2014. Disponível em http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf . Acesso em 15 de junho de 2016.

_____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ 16 fev.1959. Disponível em<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaatualizada-pl.pdf>Acesso em: 30 out 2015.

_____.**Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jun.1978. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm Acesso em: 30 out 2015

_____.**Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial

da União, Brasília, DF, 8 dez. 1994. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em: 29 out2015

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 248, de 23 de dezembro de 1996.

_____.**Lei 11.195de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm Acesso em 29 out.2015>Acesso em: 30 out2015

_____.**Lei nº 11.892/2008, 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. Brasília, DF: DOU,29 de dez, 2008. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/**lei**/l**11892**.htm. Acesso em 02.out.2015>Acesso em: 30 out 2015.

_____. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ 27: DOU,25 fev1942. p.2957 Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>Acesso em: 30 out 2015

_____.**Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/.../**decreto**/d**5154**.htm> Acesso em: 29 out.2015

_____.**Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf.> Acesso em 04 fev.2015

BRASIL. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 31 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas Transversais. 2.ed. Rio de Janeiro. 1997.

_____. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 a 2015. Brasília, jul. 2014. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192 Acesso em: 20 mar.2015.

_____.**Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>Acesso em 07 out 2015.

_____.**Termo de Acordo de Metas e Compromissos**. Disponível em <http://www.portal.ifba.edu.br/noticias/reitora-assina-acordo-de-metas-em-brasilia.html. Acesso em 05.set. 2015.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013 – TCU – Plenário**, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: 13 de março de 2013.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Brasília: Concepção e Diretrizes, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n.20(esp.), p.17-34, 2002.

_____.**Relação professor-aluno**. Entrevista em maio de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2TElckVqfqY. Acesso em 25/08/2016.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb:** um estudo em duas escolas municipais de Salvador. Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Bahia. Salvador, 2012.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. **Mp**, 2005. Disponível em: www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_evasao_escolar_2_5.php. Acesso em 28 mar.2016.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z.Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **RBPG - Políticas, Sociedade e Educação**, Brasília, supl.1, v.8, p.147-176, 2011.

DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César; MENDES, Josué de Souza (org) **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson Cesar de; MENDES, Josué de Sousa.(org.) **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/ CEPROTEC/ RIMEPES, 2014.

DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento. **Ebookbrowse**, Disponível em:.http://ebookbrowse.com/desenvolvimento-educacao-e-desenvolvimento-local-ladislau-dowbor-pdf-d43420498 . Acesso em: 14 set.2013.

DOWBOR, Ladislau. Educação e Apropriação da realidade local. Estudos Avançados. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, v.21, n.60, p.75-92, ago. 2007.

DUBET, Françóis. **A escola e a exclusão**. São Paulo: Trad. Neide Luzia de Rezende Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003 29-45.

FERREIRA, Gilma Flávia Souza. **Educação Profissional no Território de Identidade de Irecê Bahia**: Análise das Percepções dos Professores do IFBA – Campus de Irecê sobre as causas da evasão de alunos nos Anos de 2011-2012. Salvador, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**.Campinas, v.24, n.82, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento:** teorias em conflito. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALVÃO, Jânua Caeli Gervásio. **As ações de gestão escolar que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos**: experiências de escolas mineiras. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: 2012.

GATTI, Bernadete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais.** São Paulo: FCC, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. Projeto Pedagógico Institucional. **IFBA,** Salvador, 2013. Disponível em <http://portal.ifba.edu.br/portal-do-servidor/pro-reitoria-de-ensino-divulga-i-projeto-pedagogico-institucional.html>. Acesso em 5 set 2015.
IRECÊ. **Formulário de Apresentação de Proposta**. Irecê, 2007.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Lilá Reis. **O Marketing nas IES privadas da Bahia**: um estudo sobre o nível de conhecimento e potencialidades de uso do marketing, e sobre as aspirações e necessidades dos estudantes candidatos.2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

LOPES, Raquel Miranda. Socialização e Organização Familiar Rural. In: **Cadernos CEDES.** Campinas, n. 11, p.42-49.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 10ª ed. 2007.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de gestores.**Em Aberto**, Brasília, v.17,p.11-33, fev/jun., 2000.

MACHADO, Anselmo. **Evasão e permanência no Instituto de Ciências e Tecnologias IFBA/*Campus*-Irecê BA.** 2013. 180f.Dissertação (Mestrado), Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

MACHADO, L. R. DE S. GÓES, Flávia Temponi. Educação e desenvolvimento local.**Presença pedagógica**, v.18, p.10-15, 2012.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?**2009. 190f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-142.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos.**Gestão escolar participativa**: sonho e realidade. 2000. 180f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos; FREITAS, Kátia Siqueira. Relação Entre a Gestão Participativa e o Desempenho Escolar. **Revista Ensaio: aval. pol.públ. Educ**. Rio de Janeiro, v. 9, n.33, out./dez.2001, p. 489-508

PACHECO, Eliezer. Interrogações e perplexidades. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.4, n.35, p.58-61, ago/out., 2005.

_____.**Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Moderna: São Paulo,2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003, p.200. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes - Campos. Campos dos Goytacazes, 2003.

REGATTIERI. M.; CASTRO, J.M. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. 2 ed., Brasília: UNESCO, 2010.

REHEM, Cleunice M. O professor da Educação Profissional: Que perfil corresponde aos desafios Contemporâneos? **Boletim Técnico do SENAC**.v.31, n.1,Jan/Abril. 2005.

_____.Perfil e formação do professor de Educação Profissional Técnica. São Paulo: Senac, 2009.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editota Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação. v.12, n.4, 2007.

SILVA, Rosana Maria Christofolo. **A ação gestora e a responsabilização na Educação Pública**: um estudo de caso em uma escola do estado do Mato Grosso. 2014. 180f. Dissertação (Mestrado), Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

SOARES, José Francisco. **Qualidade da educação**: monitoramento de escolas. Mimeo. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. Série Fundamentos. 17.ed. São Paulo: Ática, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
DIREÇÃO GERAL - CÂMPUS IRECÊ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Robério Batista da Rocha, matricula 167.237-0,Diretor Geral do Campus de Irecê do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora Amanda Mendes de Santana Dourado a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A EVASÃO ESCOLAR E OS FATORES INTERNOS QUE PODEM INTERFERIR NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO IFBA – IRECÊ, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Irecê, 09 de julho de 2015

Robério Batista da Rocha
Diretor Geral - IFBA / Campus Irecê
Portaria: 1.252/2014
SIAPE: 1672370

Robério Batista da Rocha
Diretor Geral
SIAPE: 167.237-0

APÊNDICE B – Termo de Concessão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
***CAMPUS* IRECÊ**

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, Ana Carolina de Santana Guedes, responsável pelo setor Coordenação de Registros Escolares do Campus Irecê do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologias da Bahia autorizo o acesso aos documentos que encontra se sob minha guarda para que sejam coletados os dados de alunos matriculados, em curso, evadidos, no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) os quais serão utilizados na execução do projeto intitulado "A EVASÃO ESCOLAR E OS FATORES INTERNOS QUE PODEM INTERFERIR NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO IFBA – IRECÊ", sob a responsabilidade da pesquisadora Amanda Mendes de Santana Dourado apenas com a finalidade acadêmica não comprometendo de nenhuma forma a integridade dos sujeitos da pesquisa os quais terão seu anonimato garantido conforme o que regulamenta a Resolução 196/96. Informo estar ciente dos objetivos do projeto de pesquisa os quais são em linhas gerais analisar os fatores internos que interferem no desempenho escolar do educando dos cursos técnicos, forma integrada, no IFBA - Campus de Irecê, e dos benefícios atuais e potenciais que podem ser gerados com a execução deste trabalho que é: contribuir para a redução da evasão no Campus de Irecê. Declaro ainda estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados bem como da(s) justificativa(s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta dos dados sem a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelo sujeito da pesquisa com a qual concordo.

Irecê, 09 de julho de 2015

.....
Ana Carolina de Santana Guedes
Coordenadora de Registros– IFBA *Campus* Irecê
SIAPE 217-761-0

Endereço: Rodovia BA 148, KM 04, nº 1800, Vila Esperança, Irecê-BA. CEP 44.900-000
Telefone: (74) 3641-4929
Site: www.ifba.edu.br / E-mail: depen.ifbairece@gmail.com

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA GESTEC Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação

DEPARTAMENTODE EDUCAÇÃO CAMPUS I

TERMO DE CONSENTIMENTOLIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M ( ) Data de Nascimento:____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento deIdentidadenº: _____

Endereço: _____Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade:_____CEP:_____

Telefone: () _____/() _____/

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULODOPROTOCOLOD PESQUISA:**. . . . . .
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** **(orientador no caso de projetos de tcc) .....**

Cargo/Função:. . . . . .

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC da Universidade do Estado da Bahia – sob o título: A EVASÃO ESCOLAR E OS FATORES INTERNOS QUE PODEM INTERFERIR NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO IFBA – IRECÊ.

Caso aceite fazer parte da pesquisa você responderá perguntas através de entrevista semiestruturada, bem como, de um questionário.
Você terá a liberdade para fazer perguntas sobre quaisquer dúvidas, bem como, de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que quiser. Não existe risco algum na sua participação na pesquisa, não havendo divulgação de sujeitos e dados confidenciais. Para não perder nenhum dado peço-lhe autorização para gravação das falas para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.
Como responsável por este estudo, tenho o compromisso de manter em sigilo todos os dados pessoais confidenciais, bem como, de indenizá-lo (a) se sofrer algum prejuízo físico ou moral por causa do mesmo.
A sua participação será importante e contribuirá para a análise dos dados de evasão e permanência na Educação básica no âmbito do IFBA – Irecê, BA.
Assim, se está claro para o(a) senhor(a) a finalidade desta pesquisa e se aceita participar como voluntário(a) peço-lhe que assine esse documento.
Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração.

Amanda Mendes de Santana Dourado
Pesquisadora responsável
Contato: (74) 99968-6813 amanda.uneb@gmail.com

APÊNDICE D – Roteiro para Questionário

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação · UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA · GESTEC Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação

Pesquisa: **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA: análise dos fatores internos envolvidos no fenômeno da evasão no *campus* de Irecê**

Pesquisadora: Amanda Mendes de Santana Dourado

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

QUESTIONÁRIO

Prezado cooperador:

Este questionário é um instrumento utilizado para analisarmos os fatores internos que possam estar envolvidos no fenômeno da evasão. O objetivo deste é verificar o que você percebe no dia-a-dia do *Campus* Irecê.
Sua opinião é indispensável para o desenvolvimento do trabalho.

Indique a sua função ou cargo neste *Campus*:

( ) Coordenador de Curso
( ) Coordenador de Estágio e TCC
( ) Coordenador de Pesquisa
( ) Coordenador de Extensão
( ) Pedagogo (a)
( ) Técnico(a) em assuntos educacionais

COM QUE FREQUÊNCIA CADA UM DOS VINTE E TRÊS INDICADORES APRESENTADOS ACONTECEM EM SUE CAMPUS.

ESCALA DE FREQUÊNCIA
1 = NUNCA
2 = ÀS VEZES
3= SEMPRE

	INDICADORES DA PESQUISA	**ESCALA**		
1.	Participação da comunidade escolar na definição de objetivos comuns	1	2	3
2.	Planejamento conjunto de atividades	1	2	3
3.	Troca de experiências e ideias entre gestão e equipe pedagógica	1	2	3
4.	Troca de experiências e ideias entre gestão,equipe pedagógica e docentes	1	2	3
5.	Clima organizacional agradável	1	2	3
6.	Expectativas em relação ao desempenho discente	1	2	3
7.	Apoio ao desenvolvimento profissional da comunidade escolar	1	2	3
8.	Disponibilização de recursos materiais adequados	1	2	3
9.	Variação dos métodos de ensino através da utilização de materiais adequados	1	2	3
10.	Concentração nas atividades de ensino	1	2	3
11.	Desenvolvimento de atividades de pesquisa	1	2	3
12.	Desenvolvimento de atividades de extensão	1	2	3
13.	Manifestação de confiança da gestão em relação à capacidade de aprendizagem dos estudantes	1	2	3
14.	Manifestação de confiança do corpo docente em relação à capacidade de aprendizagem dos estudantes	1	2	3
15.	Interação entre as coordenações de curso e os estudantes	1	2	3
16.	Reconhecimento da gestão democrática como fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar	1	2	3
17.	Orientação da prática pedagógica de acordo com o projeto político institucional	1	2	3
18.	Orientação da prática pedagógica de acordo com o plano do curso	1	2	3

19. Acompanhamento frequente do desempenho do aluno pela gestão	1	2	3
20. Acompanhamento dos alunos com dificuldades	1	2	3
21. Motivação para que os estudantes não evadam da instituição	1	2	3
22. Interação e discussão entre coordenação de Estágio e TCC e os estudantes	1	2	3
23. Motivação dos estudantes para participar de atividades de pesquisa, extensão e estágio.	1	2	3

APÊNDICE E - Roteiro para entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA GESTEC Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação

PESQUISA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA: ANÁLISE DOS FATORES INTRAESCOLARES ENVOLVIDOS NO FENÔMENO DA EVASÃO NO CAMPUS DE IRECÊ

Pesquisadora: Amanda Mendes de Santana Dourado
Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

1. **Na sua opinião, quais os fatores intraescolares que estão envolvidos no fenômeno da evasão no IFBA – Irecê?**

2. **O PPI traz como uma de suas diretrizes, que o IFBA deve "diagnosticar as causas determinantes, internas e externas, das dificuldades de aprendizagem para possível redimensionamento das práticas educativas, elaborando plano de ação individual e coletivo a ser divulgado como parte das atividades da instituição". Em relação a esta diretriz, como o campus de Irecê planejado as suas atividades para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?**

3. **Que medidas a gestão do campus vem tomando para reduzir as taxas de evasão?**

4. **Em pesquisas anteriores foram apontadas, dentre outras questões, a dificuldade que os estudantes têm para acompanhar a metodologia adotada pela escola e/ou os conteúdos ministrados. O que o campus faz a fim de auxiliar neste processo?**

5. **Foi apontada também a falta de base para acompanhar os conteúdos ministrados. Considerando a missão do IFBA, bem como o público a quem se destina como você considera o fenômeno de, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso, ter baixíssima taxa de conclusão?**

6. **Os documentos institucionais apresentam como uma de suas prerrogativas a importância de uma gestão que seja democrática e participativa. Como a gestão do campus de Irecê organiza e promove as suas ações? Quem participa das decisões?**

7. **Quem define as principais normas deste campus? Quem participa? Você se sente ouvido?**

8. **Como você caracteriza a gestão do campus? Você a considera democrática e participativa? De que forma ela se configura?**

APÊNDICEF - Escala de frequência das respostas dadas ao questionário

ESCALA DE FREQUÊNCIA	NUNCA		ÁS VEZES		SEMPRE	
INDICADORES	N	%	N	%	N	%
1. Participação da comunidade escolar na definição de objetivos comuns	1	10	9	90		
2. Planejamento conjunto de atividades	2	20	6	60	2	20
3. Troca de experiências e ideias entre gestão e equipe pedagógica			7	70	3	30
4. Troca de experiências e ideias entre gestão, equipe pedagógica e docentes			7	70	3	30
5. Clima organizacional agradável			8	80	2	20
6. Expectativas em relação ao desempenho discente			4	40	6	60
7. Manifestação de confiança da gestão em relação à capacidade de aprendizagem dos estudantes	1	10	7	70	2	20
8. Manifestação de confiança do corpo docente em relação à capacidade de aprendizagem dos estudantes			5	50	5	50
9. Interação entre as coordenações de curso e os estudantes	8	80	2	20		
10. Reconhecimento da gestão democrática como fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar			4	40	6	60
11. Orientação da prática pedagógica de acordo com o projeto político institucional			9	90	1	10
12. Orientação da prática pedagógica de acordo com o plano do curso	2	20	4	40	4	40
13. Acompanhamento frequente do desempenho do aluno pela gestão			5	50	5	50
14. Acompanhamento dos alunos com dificuldades			5	50	5	50
15. Motivação para que os estudantes não evadam da instituição	1	10	7	70	2	20
Total de respostas	15	10	87	58,7	46	31,3

APÊNDICE G - Questionário para as pedagogas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação · UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA · GESTEC Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação

Pesquisa: **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA: análise dos fatores internos envolvidos no fenômeno da evasão no *campus* de Irecê**

Pesquisadora: Amanda Mendes de Santana Dourado

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

Prezado cooperador:

Este questionário é um instrumento utilizado para analisarmos os fatores internos que possam estar envolvidos no fenômeno da evasão. O objetivo deste é verificar o que você percebe no dia-a-dia do *Campus* Irecê.
Sua opinião é indispensável para o desenvolvimento do trabalho.

1. **O PPI traz como uma de suas diretrizes, que o IFBA deve "diagnosticar as causas determinantes, internas e externas, das dificuldades de aprendizagem para possível redimensionamento das práticas educativas, elaborando plano de ação individual e coletivo a ser divulgado como parte das atividades da instituição". Em relação a esta diretriz, como o campus de Irecê tem planejado as suas atividades para trabalhar com os alunos que apresentam baixo desempenho?**

2. **Quais ações pedagógicas são desenvolvidas no campus que possam contribuir para a permanência dos educandos?**

3. **Há um acompanhamento pedagógico da equipe multidisciplinar com os docentes? Se sim, com que periodicidade e como acontece essa orientação?**
4. **Em que momentos acontecem reuniões entre a equipe multidisciplinar, coordenações de cursos e docentes? Quais os objetivos desses encontros?**