

## DESAFIOS CURRICULARES E EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

---

Cláudia da Silva Santos Sansil<sup>1</sup>  
Gabriela Lins Falcão<sup>2</sup>

### RESUMO

As políticas curriculares norteadoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil vêm sofrendo fortes alterações desde a década de 1970. Com o intuito de compreender as tensões, os interesses e os desafios presentes nas referidas propostas, o presente estudo busca entender as relações e mediações sócio-históricas a partir das quais as mesmas foram construídas, evidenciando o processo de inserção e de consolidação da Educação Profissional Técnica e Tecnológica dentre os níveis e modalidades de ensino. De natureza bibliográfica, a pesquisa desenvolve-se a partir da leitura analítica dos dispositivos legais, como a Lei n. 9394/96, e das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, considerando o diagnóstico e as recomendações contidas no Acórdão n. 506/2013, elaborado pelo Tribunal de Contas da União acerca da realidade e das problemáticas vivenciadas na Rede Federal. À luz de estudiosos como Ciavatta (2008); Lüscher e Dore (2001); Regattieri e Castro (2010); Moreira (1990); Goodson (1995); Dewey (2002), Giroux (1997) e Freire (1971;1996), foram discutidas questões referentes ao universo da educação profissional, às teorias curriculares e às relações entre currículo, mundo produtivo e evasão escolar, apontando caminhos para o diagnóstico das realidades locais e para o desenvolvimento de ações de permanência no âmbito da EPTNM.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Profissional; Evasão Escolar.

### CURRICULAR CHALLENGES AND DROPOUT ON HIGHT SCHOOL PROFESSIONAL EDUCATION

### ABSTRACT

The guiding curricular policies for High School Technical-Professional Education (HSTPE) have been suffering strong changes since 1970. In order to comprehend the tensions, the interests and the challenges in those policies, this article tries to understand the socio-historical relations and mediations from which they were built, highlighting the inserting and the consolidation process of the Technological and Technical Professional Education in every teaching level and modality. This research develops from the analytical reading of legal texts as the Law 9394/96 and the guidance contained in the National Curricular Guidelines for HSTPE, considering the diagnosis and the recommendations contained in the Court Decision 506/2013, draft by Brazilian Federal Court of Auditors about the situation and the problems experienced on the federal network. In accordance with some scholars such Ciavatta (2008); Lüscher and Dore (2001); Regattieri and Castro (2010); Moreira (1990); Goodson (1995); Dewey (2002), Giroux (1997) and Freire (1971;1996), questions regarding the professional education universe, the curricular theories and the relations among curriculum, productive world and school dropout were discussed, identifying ways to the diagnosis of the local situation and the development of remain actions within the HSTPE.

**Keywords:** Curriculum; Professional Education; Dropout.

---

<sup>1</sup>Professora do IFPE. Mestra em Comunicação e Administração Rural pela UFRPE.

<sup>2</sup>Técnica em Assuntos Educacionais do IFPE. Mestra em Educação pela UFPE.

## INTRODUÇÃO

As políticas curriculares nacionais, baseadas em seus documentos norteadores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997) e de pareceres originários das Diretrizes Curriculares Nacionais, publicados pelo Conselho Nacional, refletem o projeto de sociedade e as perspectivas educacionais no âmbito dos diferentes níveis e modalidades de ensino existentes no país.

Em julho de 2013, em seminário internacional intitulado *Educação Básica: Conhecimento e Currículo*, o Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de debates e reflexões acerca da necessária reforma curricular no Brasil, promovendo discussões, entre outras, sobre a (ir)relevância de documentos norteadores para a educação no país, a formação docente, a relação com o mundo do trabalho, as taxas de evasão e o respeito à diversidade.

O presente estudo busca, pois, apresentar algumas dessas questões norteadoras das políticas curriculares nacionais, a partir da perspectiva e da realidade vivenciada pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil. Para tanto, apresentaremos uma breve perspectiva histórica da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, quando de sua inserção e consolidação dentre os níveis e modalidades de ensino, bem como discutiremos as reformas curriculares no tocante à necessária relação com o mundo do trabalho e o cuidado com a redução das taxas de evasão escolar, evidenciada pelos dados apontados, entre outras publicações, pelo Acórdão n. 506/2013 do Tribunal de Contas da União, baseado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Concordamos com Goodson (1995) e Kleiman (2001) quando defendem a importância dos estudos sobre as propostas curriculares oficiais, especialmente na análise de como se estruturam as finalidades que se pretende legitimar na escolarização e ainda na compreensão da dinâmica da sua formulação e realização em meio a um processo de conflito de interesses. Processo, pois, que precisa vivo o cuidado de incluir e de envolver docentes, oriundos das diversas realidades nacionais, para pensar, conjuntamente, em propostas de materialização ou não de parâmetros e de conteúdos curriculares, a partir da mobilização, do reconhecimento e da exposição de seus saberes (TARDIF, 2011).

Na sociedade globalizante, era do conhecimento, da velocidade na informação, tão diversa e plural, indagamos, pois, se os maiores interessados no currículo estão sendo convidados a dialogar acerca dessa importante temática, cujos desdobramentos influenciarão seu itinerário formativo e sua própria forma de ser e estar no mundo.

Expressar políticas curriculares caracteriza-se por expressar a própria vida, numa dimensão privilegiada de respeito às diferenças, às divergências, às culturas e ao humano (DEWEY, 2002). Fomentar uma política de currículo é fomentar a própria Educação nas suas múltiplas possibilidades, e atuar com vistas à democratização do conhecimento. Sem deixar de se levar em consideração todo o precioso acervo cultural de cada sujeito e suas mediações culturais (FREIRE, 1971; 1996).

### **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil: contextos e políticas norteadoras**

A Educação Profissional Técnica e Tecnológica no país apresenta-se, a partir do *status* adquirido com a publicação da Lei n. 9394/96, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como resultado do reconhecimento de dois dos direitos básicos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, garantidos por meio da Constituição Federal, em seu Art. 227, quando retrata a *absoluta prioridade* no direito subjetivo à profissionalização.

No início do século XX, a educação profissional assumiu o papel de cumprir as demandas necessárias ao desenvolvimento econômico e aos interesses das camadas sociais emergentes que buscavam o direito à educação. Para Regattieri (2010, p.17),

No período republicano inicial, o ensino profissional manteve a característica assistencial, visando aos menos favorecidos, acrescido, porém, da função de preparar operários, correlacionada às necessidades de uma ainda incipiente produção industrial. A partir de 1906, consolidou-se uma política de desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (Regattieri, 2010, p.17).

Saviani (2007) corrobora tal afirmação, relatando o objetivo das políticas educacionais, à época, no atendimento às demandas do processo de industrialização e do crescimento da população urbana. As décadas de 1930 e 1940, de forte consolidação da industrialização no país, exigiu mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização, com vistas à adequação ao ritmo industrial brasileiro e às necessidades formativas no tocante à mão-de-obra específica.

O Ensino Médio, portanto, passou a incorporar de forma mais efetiva as perspectivas e os anseios do mundo do trabalho, envolvendo aspectos teóricos e práticos necessários à qualificação profissional, articulando o conhecimento ao processo produtivo (SAVIANI, 2007).

A partir das reformas legais, especialmente aquelas decorrentes dos Decretos n. 2.208/97 e o n. 5.154/2004, este último garantindo novamente a possibilidade de integrar, em termos curriculares, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio regular e originando novas reformas curriculares para essa realidade, incluindo, em 2008, a criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CTCTNM).

Um dos marcos para a organização curricular da Educação Profissional no Brasil, especialmente de forma integrada à Educação Básica, percebe-se na Resolução CNE/CEB n. 3/2008, a qual determina, em seu Art. 3º, que os cursos ofertados no CTCTNM sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Segundo Aranha (1996), outro marco significativo para essa modalidade de ensino originou-se das alterações promovidas na LDB pela Lei n. 11.741/2008, alterando-se a redação de seus dispositivos legais regulamentadores, garantido sua consolidação no cenário da educação nacional e oportunizando a ampliação do debate acerca da necessidade de propiciar aos jovens o contínuo e articulado desenvolvimento profissional.

Com a redação dada pela Lei n. 11.741/2008, o Artigo 39 da LDB preconiza e define que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, considerando sua relevância para o desenvolvimento nacional, de forma bastante ampla.

Dessa forma, concordamos com Ciavatta (2008), quando afirma que, enquanto modalidade educacional, a EPT integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho como um dos

direitos fundamentais do cidadão, objetivando sua formação integral e superando a dicotomia historicamente construída entre a divisão social de agir e pensar/planejar ações para qualidade de produtos e serviços.

### **Noções de currículo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Como definição de currículo, concordamos com Stenhouse (1991, p. 29) quando afirma que o mesmo se apresenta como “uma alternativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente trasladado à prática”. Assim, entendemos o currículo como proposta que apresenta visões de mundo e intenções educativas a partir de guias de ação, de planos de trabalho, que oferecem conhecimento, valores, habilidades, competências e comportamentos esperados em determinado tipo de perfil e projeto de sociedade, considerando os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional.

Para isso, é preciso (re)conhecer a realidade sócio-histórica, compreender suas transformações e seus processos de mudança. As lutas sociais têm modificado as relações entre escola e mundo do trabalho, e refletem-se nas políticas curriculares e nas transformações dos dispositivos legais que fundamental esse diálogo. A valorização cultural, por exemplo, surge como componente integrante fundamental dos currículos, núcleo e não periferia, buscando desenvolver-se como fundamental à construção do saber e às relações humanas.

No âmbito da cultura, privilegiar a história de vida, as relações humanas e sociais, transformando diferentes espaços em lugares de aprendizado, para além dos muros das salas de aula. Os currículos, portanto, têm essa possibilidade em descortinar outros mundos aos jovens, desonerá-los da “prisão” do imediatismo. O professor, assim como o aluno, ao chegar à escola, não abandona os mitos, as crenças, as ideias próprias de seu grupo social, nem conseguiria fazê-lo, pois carrega consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de algum modo instituídas a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural.

O imaginário social, portanto, não se institui como objeto de conhecimento, de tal forma que possamos identificá-lo por procedimentos imediatos. Investigá-lo significa adentrar-se pelas vias da linguagem, dos ritos, dos mitos, admiti-lo como algo que institui, instituindo sentido à vida humana e social. Buscar a construção coletiva dos currículos oferece-nos inúmeras possibilidades de reflexão sobre seu processo de elaboração, participação, democracia, encantamento e sociabilidade, levando-se em consideração seu patrimônio cultural, escolhas, discursos identitários, aspirações.

No dizer de Carvalho (2004), a escola expressa uma história coletiva anunciada nas medidas do espaço que se reflete na sua geografia e que possibilita, ainda, considerar a articulação do espaço escolar como análogo às estruturas das redes sociais. Compostas por nós (pessoas), elos (relações) e por princípios organizadores, as redes são dinâmicas e complexas, formadas por pessoas e grupos que compartilham valores ou objetivos em comum, e são interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizadas.

Inter-relacionando os conceitos de cotidiano escolar e de redes sociais, compreende-se que as forças que geram o movimento estão entrelaçadas na teia da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que a regem e da necessidade de troca de informações entre os diferentes tipos de nós. Visualiza-se a escola, portanto, como obra coletiva, como espaço de conquistas sociais e de acesso institucional à cidadania.

Desse modo, concebe-se o cotidiano escolar como atravessado, entrelaçado por múltiplos outros contextos cotidianos. Para Certeau (1995), a escola depende de uma

mediação entre as relações da ordem próxima e da distante para propulsionar seu crescimento, e o currículo insere-se nesse processo. A ordem próxima compõe as relações mais imediatas, as vinculações diretas entre as pessoas e os grupos mais ou menos organizados e desses grupos entre si, enquanto a ordem distante é regida por instituições poderosas, por um código jurídico formalizado ou não, por conjuntos significantes, concebidos no interior das formações discursivas e das instituições.

Em sua dinâmica de formação e de incremento e em suas práticas discursivas de produção e de relacionamento, as marcas das significações com outras e múltiplas redes de sociabilidade. O entrelaçamento de múltiplos cotidianos, de um cotidiano das relações afetivas e familiares.

O cotidiano, no espaço escolar, portanto, inscreve-se nas relações e nas práticas sociais que englobam a produção e a reprodução material e discursiva, os lugares específicos e os conjuntos espaciais próprios a cada formação social. Nesse processo, há de se observar que uma coletividade se organiza a partir da conexão do sentido de comunidade, ao criar vínculos de proximidade, constituindo existências coletivas a partir da diversidade das condições relacionadas com a vida do lugar, as quais, por sua vez, se interligam a movimentos sociopolítico-culturais mais amplos.

Sobre o aspecto cultural presente na constituição do currículo e das práticas escolares, Certau (1995, p. 9) defende que “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que a realiza”, e complementa: “a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão”.

A pluralidade torna-se, portanto, aspecto fundamental na constituição dos currículos escolares, nas diferentes modalidades e níveis da educação em nosso país. Nesse processo de reconstrução em outras bases sociais, culturais, afetivas etc., os habitantes dos espaços e tempos escolares esquadriharam, na experiência da economia do saber, a refundação de sua trajetória.

Considerando as questões ora apresentadas e abandonando as perspectivas mais tradicionais de currículo, voltadas a questões meramente técnicas e procedimentais, percebemos a relevância de um olhar mais pautado em aspectos políticos, humanos, estéticos, sociológicos e epistemológicos em sua compreensão. Concordamos com Doll Jr (1997), quando afirma que

O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história social. (...) Ao mesmo tempo, o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros; contudo, é um processo vivo; ela é negociada, não pré-ordenada; é criada, não descoberta. E esta integração depende em parte de nós e de nossas ações. Nós somos responsáveis pelo nosso futuro e pelo futuro dos outros. (DOLL JR, 1997, p.77)

Assim, o currículo precisa ser entendido como resultado das ações humanas, do social e do cultural. Não pode, pois, ser compreendido de forma desconectada do contexto sócio-histórico no qual está inserido, mas sim como fruto de relações de poder e interesses políticos e sociais, com vistas à criação de dados perfis, a partir de marcas identitárias de determinados grupos (Moreira, 1990).

Sobre as relações entre currículo e poder, Apple (2000) diz ainda que “a educação está profundamente implicada na política cultural”. Com isso, evidencia a não neutralidade dos currículos escolares, e sua natureza de mostrar-se condicionado por certas visões e padrões sociais considerados de prestígio no interior da sociedade. Giroux (1986) complementa essa visão ao defender conceitos de emancipação e libertação a partir das propostas curriculares, trazendo à tona conflitos, tensões e diferenças de um grupo sociais polarizado, e transformando o ambiente escolar em espaço de conscientização, de afirmação de identidades e de busca por direitos de liberdade e democracia.

Para Rockwell (1986), as escolas são concebidas como construção social e, portanto, trazem em si o fato de estarem inscritas e imersas em um movimento social de amplo alcance, como uma espécie de versão local e particular neste movimento. Para a autora,

as diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. (Rockwell, 1986, p. 11-12)

A partir daí, dessa expressão local, é que se formariam, segundo a autora, as tramas reais nas quais o processo educativo está inserido, articulando histórias e experiências pessoais e coletivas. É preciso, pois, pensar a escola em sua historicidade cotidiana, e no seu intercruzamento com os diferentes segmentos e interesses da vida social.

Nessa perspectiva, vemos refletida, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desde o início de sua consolidação no país, a preocupação com as imbricações do social/laboral nos modelos de sujeitos a serem formados, num viés concernente às demandas do mundo do produtivo e da formação de sujeitos aptos ao mundo do trabalho.

Pensando nisso, seu currículo, como vimos, não mais se restringe à formação específica, profissionalização universal e compulsória, como preceituava o parecer CFE n. 45/72, percebe-se o interesse na ampliação dessa formação, buscando formar um profissional apto às mudanças e exigências dos postos de trabalho, na perspectiva dos itinerários profissionais, capazes de oportunizar maior mobilidade ao longo de sua vida produtiva.

Tal preocupação está evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico a partir do conceito de competência por área. Assim, do técnico, exige-se tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente.

Essa reorganização curricular permitiu a necessária alteração na ideologia pseudo-integrativa anteriormente existente, apontando caminho para o reconhecimento do Ensino Médio como etapa de consolidação da Educação Básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, objetivando a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e profissionais, a partir de uma estrutura curricular verdadeiramente integrada, flexível e contextualizada (CIAVATTA, 2008).

### **Mundo do trabalho e evasão escolar**

Em junho de 2004, durante a Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi aprovada a Recomendação n. 195/2004, sobre orientação e formação profissional, treinamento e aprendizagem ao longo da vida. O referido documento enfatiza a Educação Básica como direito público fundamental de todos e a importância de sua garantia de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho.

A referência à recomendação da OIT está presente na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Segundo o texto, esse reconhecimento

objetiva enfatizar a necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. (Parecer CNE/CEB n.11/2012, p. 10)

Assim, deve-se considerar, na orientação curricular de cada instituição de ensino, o cenário atual por meio do qual este início de século se constitui. O preparo do jovem para o ingresso no mercado de trabalho deve estar intrinsecamente pautado na percepção dos requisitos exigidos em um mundo regido pela globalização nos meios de produção, do comércio e da indústria, atrelado ao uso crescente de diferentes e novas tecnologias, especialmente às relacionadas à informatização e à comunicação. Aí reside um dos maiores entraves encontrados na formação profissional de nível técnico no país.

Segundo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), elaborado pela Comissão Especial de Estudos da Evasão (BRASIL, 1994), o fenômeno da evasão está relacionado especialmente a três categorias: a) fatores referentes às características individuais do estudante; b) fatores internos às instituições; e c) fatores externos às instituições. O hiato existente entre a formação escolar/profissional e o mundo do trabalho prejudica o preparo do estudante para atuar de forma mais efetiva no mundo produtivo, e, por vezes, contribui para o aumento dos percentuais de evasão, especialmente entre estudantes matriculados nessa modalidade de ensino.

Para Lüscher e Dore (2011), a evasão na Educação Profissional de Nível Técnico representa oportunidades de experimentação profissional – mobilidade –, mas também podem representar instabilidade e falta de orientação quanto aos rumos profissionais que se deseja seguir. Ainda para os autores, as principais causas da evasão podem ser compreendidas dentro de aspectos estruturais (localização da residência, transporte, estágio); econômicas (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); culturais (influência de crenças e hábitos); sociais (problemas de relacionamento); conjunturais (saúde, não gostar do curso, não adaptação); educacionais (despreparo dos alunos).

No entanto, percebe-se que, na maior parte dos casos de abandono, a causa é desconhecida, pois o aluno acaba por não externar seus motivos. Portanto, a maior parte dos estudos, como apontam Lüscher e Dore (2011), propõem a prevenção, com a identificação precoce do problema e com o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão.

Uma das razões mais significativas para a baixa formação qualificada e falta de habilitação profissional existente no mercado de trabalho se deve ao problema do acesso e da

permanência do cidadão em instituições que proporcionem formação qualificada e isso constitui um problema de ordem democrática, também já discutida no presente estudo.

Segundo relatório apresentando pelo Tribunal de Contas da União (TCU), o qual se baseou na análise da realidade e das problemáticas presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como define o próprio TCU, a referida Rede

atua na capacitação de diferentes segmentos da mão de obra nacional. Seus cursos variam desde modalidades de curta duração, como os cursos de formação continuada e inicial, em que são requeridos apenas níveis fundamentais de educação, até cursos de mestrado. Conforme estabelecido no Art. 7º, incs. III e IV da Lei 11.892/2008, além de ministrar cursos profissionais, fazem parte dos objetivos da Rede Federal: realizar pesquisas aplicadas, estendendo seus benefícios à comunidade; e desenvolver atividades de extensão, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (TCU, Acórdão n. 506/2013, p. 6)

Segundo o supracitado documento, a meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020 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.

Durante o III Colóquio Internacional sobre a Educação Profissional e a Evasão Escolar, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais em setembro deste ano, muito se discutiu acerca da falta de interesse do estudante no currículo escolar como forte fator de evasão. Currículos desatualizados em relação às necessidades do mercado, metodologias tradicionais de ensino e recursos/estrutura defasados foram alguns dos aspectos motivacionais apontados sobre o tema.

Como recomendação oriunda do Acórdão n. 506/2013, o TCU sugere, dentre outras medidas, que se institua, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em conjunto com os Institutos Federais, um plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple:

a.1) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; a.2) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc); a.3) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; a.4) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi; a.5) o fomento à participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores. (TCU, Acórdão n. 506/2013, p. 54)



Na busca por soluções e melhorias para sanar o problema da evasão escolar, alguns estudos sobre o tema, como o realizado por Araújo e Santos (2012), também apontam ações para minimizar os índices presentes na Educação Profissional, levantando questões de diferentes naturezas, dentre elas as relações currículo-mundo do trabalho.

Assim, outras ações com vistas à permanência podem ser destacadas, como a existência de constante diálogo entre instituição e empresas locais, mantendo pesquisas de mercado atualizadas para embasar a constante atualização curricular; preocupação com serviços sócio-pedagógicos e de assistência estudantil, para acompanhamento dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social; diagnóstico das causas de evasão escolar a partir da realidade de cada instituição de ensino, por meio de questionários e entrevistas junto à comunidade acadêmica, para mapeamento e combate específico dos problemas encontrados, bem como a criação de Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) para assegurar aos alunos com necessidades educacionais específicas a inclusão no ambiente escolar.

Segundo Severino e Dias (2013), apesar da modalidade do ensino técnico atingir intencionalmente um público de estudantes que têm como objetivo principal a inserção no mundo do trabalho logo após a conclusão de seus cursos, o processo de evasão também constitui um problema a ser enfrentado. É preciso encontrar maneiras de estimular o (a) estudante a permanecer na escola, conscientizá-lo que a educação é um investimento necessário e encorajá-lo para que tenha realmente a perspectiva profissionalizante e a expectativa de empregabilidade.

A partir de estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), com a coleta de dados no interior *Campus* Uberlândia, as autoras apontam questões mais gerais que podem contribuir para a redução dos índices de evasão escolar, são elas:

- a) Instituir a análise de cada turma com vistas a identificar, antecipadamente, situações que possam culminar em evasão;
- b) Contato sistemático com estudantes que apresentarem faltas consecutivas e/ou baixo aproveitamento;
- c) Adequar o horário de início e de término das aulas diárias às necessidades dos estudantes;
- d) Conversa entre estudante, coordenação de curso e setor pedagógico sempre que houver manifestação de desistência/transferência do curso;
- e) Manter ações que visem minimizar escassez de recursos financeiros destinados ao atendimento dos estudantes (ações afirmativas como essa já são realidade no IFTM);
- f) Estímulo à criação de uma Associação de Pais de estudantes dos cursos integrados;
- g) Fortalecimento, orientação e apoio à organização dos estudantes (DA, Grêmios, Cooperativas);
- h) Mecanismos que visem divulgar e valorizar a instituição e as profissões relacionadas aos cursos ofertados pelo Campus (participar

de feiras e demais eventos que possam se constituir em oportunidades de divulgação);

i) Servidores administrativos: melhorar atendimento às necessidades dos estudantes e se manterem bem informados sobre cursos ofertados;

j) Criação de espaços de discussões e sugestões como uma “caixa de sugestões”, bem como utilizar a redes sociais existentes (como por exemplo, o Facebook);

k) Criação de um jornal e de uma rádio no Campus, desenvolvidos por estudantes, com a orientação e supervisão de docentes (projeto de extensão);

l) Manter sítio eletrônico atualizado e com informações que estimulem o conhecimento sobre os cursos ofertados;

m) Melhorar a organização do tempo e das estratégias de ensino, de modo a contemplar e aproveitar pedagogicamente as diferenças apresentadas pelos estudantes. (SEVERINO e DIAS, 2013, p.10-11)

A evasão apresenta, portanto, uma série de aspectos que precisam ser reconhecidos, pois consiste, muitas vezes, no desestímulo aos estudos por parte do estudante e esse desengajamento pode ser analisado da perspectiva dele mesmo, da escola e da sociedade. Dessa forma, compreender a evasão envolve um estudo profundo de todas essas perspectivas, que se interrelacionam e se imbricam mutuamente (MATURANA e VARELA, 1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apresentação de breve histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, bem como da leitura de seus dispositivos legais e de seus diferentes princípios norteadores, foi possível traçar um panorama relacional entre as políticas curriculares nacionais desenvolvidas e os contextos sócio-históricos nos quais se inseriu e consolidou em nosso país. A relevância dos estudos sobre os perfis e propostas curriculares oficiais acaba por fomentar uma política de currículo que compreende a própria Educação nas suas múltiplas possibilidades, atuando com vistas à democratização do conhecimento, sem deixar de se levar em consideração todo o precioso acervo cultural de cada sujeito e suas mediações culturais (FREIRE, 1971; 1996).

A EPT, enquanto modalidade educacional, integra, portanto, um contexto de tensões, avanços e limites, contemplando a formação ou qualificação para o trabalho como um dos direitos fundamentais do cidadão, objetivando sua formação integral e superando a dicotomia historicamente construída entre a divisão social de agir e pensar/planejar ações para qualidade de produtos e serviços. Assim, é preciso que as propostas curriculares e metodológicas desenvolvidas no interior das instituições que a promovem estejam em permanente sintonia com o mundo produtivo e com as constantes e inevitáveis transformações sociais e tecnológicas, formando profissionais capazes de reconhecer e atuar frente a essas mudanças, de forma autônoma e crítica.

Por outro lado, as altas taxas de evasão escolar surgem como um dos principais problemas também da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no país, tornando emergenciais medidas de prevenção, a partir do diagnóstico e da promoção de ações de permanência focadas nas diferentes realidades e necessidades locais. Assim, concluímos o

presente estudo apontando caminhos para a redução dos referidos índices, a partir de um olhar mais flexível, atual e contextualizado das propostas curriculares e de suas metodologias, da percepção de seu necessário diálogo permanente com o mundo produtivo e a realidade das atividades profissionais, bem como no acompanhamento dos estudantes e de suas necessidades, despertando a consciência da educação como um investimento necessário na perspectiva profissionalizante, na expectativa de empregabilidade e, principalmente, na perspectiva da formação humanística, libertadora e cidadã.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

APPLE, M. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, C. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed.Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

APPLE, M. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, C e SANTOS, R. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: *The 4th International Congress on University-Industry Cooperation*, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>. Acesso em 20/09/2013.

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

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. MEC/SESU. Edital Nº 4, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC, SEB, DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: 2013.

CARVALHO, J. *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: Edufes, 2004.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Vol.1. Artes de Fazer. 7 ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

ClAVATTA, M. *Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho*. In: PARANÁ. *Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba. SEED/PR, 2008.

DEWEY, J. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'água editores, 2002.

DOLL, JR. Os remanescentes do currículo. In: \_\_\_\_\_ *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 1995.

KLEIMAN. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LÜSCHER, A. Z. e DORE, R. *Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar*. Primeira Seção - Capítulo 5./ por Ana Zuleima Lüscher e Rosemary Dore. RBPG - Políticas, Sociedade e Educação, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dezembro 2011.

MATURANA, H. E VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: *Revista em aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr/jun 1990 (p.73-86).

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

ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34, janeiro-abril, 2007, p. 152. Disponível em: [www.redalyc.org/pdf/275/27503412.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/275/27503412.pdf), acesso em 09/08/2013.

SEVERINO, D. e DIAS, L. *Evasão nos cursos presenciais do Insituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Campus Uberlândia*. Anais do III Colóquio Internacional sobre a Educação Profissional e a Evasão Escolar, UFMG, 2013. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/19zSVdeDEu2t4uD6U7FtPI7DwCQYFZGQGBbpCL20XHM8/edit>. Acesso em 15/09/2013.

STENHOUSE, L. *Investigación e desarrollo del curriculum*. 3 ed. Madrid: Ediciones Moratas S.A., 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.