

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL**

LUANA CARLA CORDEIRO GOMES

**A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - PARANAGUÁ: UMA QUESTÃO SOCIAL**

**MATINHOS
2014**

LUANA CARLA CORDEIRO GOMES

**A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CÂMPUS PARANAGUÁ: UMA QUESTÃO
SOCIAL**

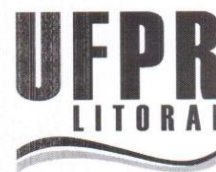
Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Questão Social na Perspectiva Interdisciplinar, pela Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral.

Orientadora: Prof^a. M.Sc. Aline Renée Benigno dos Santos
Co-Orientador: Prof. Dr. Emerson Luis Tonetti

**MATINHOS
2014**



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
UFPR Litoral
Curso de Especialização em Questão Social
pela Perspectiva Interdisciplinar



PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pela Orientadora, Professora Mestre **ALINE RENÉE BENIGNO DOS SANTOS**, realizaram em 08/11/2014 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **LUANA CARLA CORDEIRO GOME**, sob o título "*A evasão escolar no Ensino Médio Intergrado ao Técnico do Instituto Federal do Paraná - Paranaguá: uma questão social*", para obtenção do Título de *Especialista em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo a estudante recebido conceito "APL".

Matinhos, 08 de novembro de 2014.

Prof^a. MSc. Aline Renée Benigno dos Santos

Prof^a. MSc. Adriana Ferreira Gama

Prof^a. Dra. Giselle Ávila Leal de Meirelles

LUANA CARLA CORDEIRO GOME
Estudante

Conceitos de aprovação

APL = Aprendizagem Plena
AS = Aprendizagem Suficiente

Conceitos de reprovação

APS = Aprendizagem Parcialmente Suficiente
AI = Aprendizagem Insuficiente

OBSERVAÇÃO:

CASO O(A) ESTUDANTE SEJA ORIENTADO(A) A REFORMULAR SEU TRABALHO, DEVE-SE REGISTRAR NO VERSO OS REQUISITOS APONTADOS PELA BANCA PARA O ACEITE FINAL DO TRABALHO.



AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha família.

À Prof^a. MSc. Aline Renée Benigno dos Santos que mesmo distante esteve bem presente durante a orientação. Deixo registrado meu respeito, admiração e gratidão. Muito obrigada por tudo!

Ao co-orientador Prof. Dr. Emerson Luis Tonetti pelo apoio necessário.

Ao técnico-administrativo do IFPR – Câmpus Paranaguá Ricardo Suzuki, o qual me auxiliou na coleta de dados.

Às professoras Adriana Gama e Giselle Meirelles que participaram da banca e contribuíram para a finalização deste trabalho.

Aos colegas de turma, em especial, às amigas Adriana Ricardo, Marcelly de Farias, Vanessa Silveira e Tânia Menezes.

“A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não tem voz”.

(Ferreira Gullar)

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se por um estudo de caso de cunho qualitativo e quantitativo, cuja finalidade é identificar o índice de evasão escolar no Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Câmpus Paranaguá, localizado na Vila Porto Seguro, bairro periférico do município de Paranaguá, no Litoral do Paraná. Para tanto, fez-se a coleta de dados acerca do tipo de cotas que estudantes adentram na instituição, da evasão escolar e do perfil dos estudantes dos cursos de Aquicultura, Mecânica e Informática das turmas originárias do ano de 2012. A forma de ingresso por cotas raciais/sociais ou por concorrência geral e a permanência ou não dos estudantes viabiliza problematizar a evasão como uma expressão da questão social a partir da política pública de afirmação da instituição relacionada à realidade local. A pesquisa mostra o que significa o IFPR - Câmpus Paranaguá dentro deste espaço e também apresenta uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades locais na medida em que promove institucionalmente educação técnica e profissional visando à emancipação social. A fundamentação teórica desta pesquisa se pautará em leituras na área de Educação, tal como Paulo Freire, dentre outros. Foram inseparáveis para os dilemas desta pesquisa, a legislação de implantação dos Institutos Federais como mecanismo de política pública elementar à perspectiva da questão social. A temática sobre a evasão escolar atua como eixo para debater sobre a educação brasileira e a implantação do Ensino Técnico e Tecnológico, em especial, a criação dos Institutos Federais que são o resultado dos movimentos de lutas sociais, da massificação do ensino e da necessidade de inovação no modelo educacional.

Palavras-chave: Evasão escolar. Políticas públicas de afirmação. Questão social.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA.....	12
2.1 RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO TECNOLÓGICO NO BRASIL.....	12
2.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CÂMPUS PARANAGUÁ.....	17
3 INSTITUTOS FEDERAIS E PAULO FREIRE: UMA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DE EDUCAÇÃO.....	21
4 EVASÃO ESCOLAR E QUESTÃO SOCIAL.....	27
5 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	30
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

A implantação dos Institutos Federais no Brasil visa à promoção da justiça social, o princípio da equidade, a sustentabilidade, o desenvolvimento socioeconômico local e tecnológico. Para tanto, une educação profissional e tecnológica em diversos níveis: EaD (Educação à Distância), Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) e graduação. No cerne de seus princípios, a instauração dos Institutos Federais representa uma política pública historicamente construída, voltada para a inclusão social por meio da vinculação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia (MEC, 2010).

O presente trabalho tem por campo de investigação o Instituto Federal do Paraná IFPR – Câmpus Paranaguá, localizado na Vila Porto Seguro, bairro periférico da cidade de Paranaguá. Este *campus* oferece cursos técnicos em: Eletromecânica, Mecânica, Informática, Aquicultura, Logística, Meio Ambiente, Manutenção Industrial, Portos, Guia de Turismo, além das licenciaturas em Física e Ciências Sociais e da especialização em Gestão Ambiental e Matemática, Computacional aplicada à Educação. O objeto central desta pesquisa é a evasão escolar no IFPR – Paranaguá dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio em Aquicultura, Mecânica e Informática do ano de 2012.

A evasão escolar enquanto expressão da questão social se expressa por múltiplos fatores: inserção do jovem no mundo do trabalho, história familiar, riscos pessoais, falta de estímulo, condição social, entre outros. A hipótese inicial para investigação deste problema é a permanência ou evasão de estudantes dos cursos de Aquicultura, Informática e Mecânica das turmas 2012.

De mesma forma e em articulação, será de suma importância relacionar a evasão com a forma de ingresso na instituição, se por cotas ou por vaga geral. Segundo o Edital Nº 72/2011¹ referente ao Processo Seletivo para adentrar em 2012 no IFPR, o artigo 4º trata que das vagas oferecidas para os cursos, 20% (vinte por cento) serão de inclusão racial, disponibilizadas para estudantes de cor preta ou

¹ Disponível em: <http://200.17.98.136/ps_generico/publico/edital_72.pdf, acesso em 20/08/2014>.

parda que possuam traços fenotípicos que os caracterizam na sociedade como pertencentes ao grupo racial negro; o artigo 5º, das vagas oferecidas para os cursos, 40% (quarenta por cento) serão de inclusão social, disponibilizadas para estudantes que tenham realizado todo o Ensino Fundamental - regular ou supletivo - para os cursos Técnicos de Nível Médio nas modalidades Integrado e Concomitante, e Fundamental e Médio - regular ou supletivo - para os cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade Subsequente, exclusivamente em Escola Pública no Brasil, entendida como tal aquela mantida e administrada pelo poder público; o artigo 6º, das vagas oferecidas para os cursos, 5% (cinco por cento) serão destinadas a candidatos indígenas; o artigo 7º, das vagas oferecidas para os cursos, 5% (cinco por cento) serão destinadas a candidatos com deficiência; e, por fim, o artigo 8º que trata das vagas destinadas aos cursos, 30% (trinta por cento) serão destinados à concorrência geral, ou seja, para aqueles candidatos que não atendam às exigências das cotas de inclusão e/ou classificados na primeira metade das vagas do curso.

O IFPR, na época, já previa uma possível alteração na entrada por cotas e instituições públicas de ensino. A Lei Federal nº. 12.711/2012² foi implantada estabelecendo que no mínimo, 50% das vagas do Ensino Médio Integrado ao Técnico dos Institutos Federais deveriam ser destinadas a estudantes de escolas públicas.

A partir desta política de afirmação, o núcleo da problemática neste trabalho questionou: houve ou não evasão escolar nos cursos estudados? Qual o índice de evasão escolar? A evasão escolar é um fenômeno que ocorre mais entre estudantes cotistas ou entre os que concorreram às vagas gerais? A evasão escolar nesta instituição pode ou não ser considerada uma questão social?

A metodologia deste trabalho será baseada no estudo de caso. O trabalho organiza-se da seguinte forma: o primeiro capítulo versará sobre um breve histórico do ensino tecnológico no Brasil, da implantação dos Institutos Federais enquanto

² O Congresso Nacional decreta e a Presidenta da República sanciona a Lei nº 12.711/2012 a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

políticas públicas. Especificamente, com foco na realidade dos sujeitos inseridos no IFPR – Câmpus Paranaguá. O segundo capítulo trata da concepção de educação para Paulo Freire bem como a concepção de educação dos Institutos Federais. O terceiro capítulo relacionará a questão social com a evasão escolar considerando ser, nesta pesquisa, uma inerente à outra. O quarto capítulo apresentará a coleta e a análise dos dados pesquisados com base no estudo de caso. E o último capítulo apresentará as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

O objetivo geral deste estudo foi conhecer a realidade local da evasão escolar no IFPR - Câmpus Paranaguá, nos cursos de Aquicultura, Informática e Mecânica nas turmas que adentraram no ano de 2012. Os objetivos específicos foram identificar o índice de evasão escolar do Ensino Médio Integrado ao Técnico em: Aquicultura, Informática e Mecânica nas turmas do ano de 2012 do Instituto Federal do Paraná IFPR – Câmpus Paranaguá; e investigar se os estudantes cotistas são os que mais evadem no Ensino Médio Integrado ao Técnico dos referidos cursos do IFPR – Câmpus Paranaguá.

O presente trabalho surge da necessidade de apontar o enfrentamento das questões sociais em âmbito local. O IFPR – Câmpus Paranaguá significa, dentro deste espaço, uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades locais na medida em que promove institucionalmente educação técnica e profissional, visando à emancipação social. Nesse sentido, este trabalho justifica-se pela possibilidade de evasão escolar nos estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico nos cursos ofertados, principalmente os estudantes advindos das escolas públicas e que ingressaram pelo sistema de cotas raciais/sociais. Não obstante, isso reflete, no quesito de acompanhamento escolar, em um desafio ao IFPR – Câmpus Paranaguá: manter a política pública de inclusão além do institucional, ou seja, de modo pessoal na tentativa de que essa política pública seja eficaz na teoria e na prática mesmo sabendo que a evasão escolar acontece, muitas vezes, por fatores exógenos ao estabelecimento de ensino. Para identificar este problema de forma científica, é preciso investigar os índices de evasão no Ensino Médio Integrado ao Técnico nessa instituição.

A fundamentação teórica desta pesquisa se pautará em leituras da área da Educação, tais como “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia”,

“Educação e Mudança” e “Política e Educação”, todas as obras escritas por Paulo Freire. São inseparáveis para os dilemas desta pesquisa, literaturas do campo da Sociologia sobre a implantação dos Institutos Federais como mecanismo de política pública elementar à perspectiva da questão social. Serão utilizadas também algumas resoluções institucionais.

A priori, será fundamental para esta pesquisa fazer um mapeamento dos índices de evasão escolar em estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico do IFPR – Câmpus Paranaguá, nos cursos de Aquicultura, Informática e Mecânica no ano de 2012.

2 IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

O ensino tecnológico no Brasil de hoje deixou de ser visto apenas como alternativa de carreira para a camada popular ou como meio de criar mão de obra especializada. Pode ser um caminho de soluções e desenvolvimento social. Como crescimento não é o mesmo que desenvolvimento, crescer indica o aspecto econômico e desenvolver indica os aspectos econômicos e sociais; ter uma instituição que abrange esses dois itens, por vezes polarizados e quase não híbridos, representa um avanço na formação tecnológica. Essa é a incumbência dos atuais Institutos Federais, ou minimamente, é o que prevê seus princípios.

2.1 RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO TECNOLÓGICO NO BRASIL

Neves (1999) traz uma abordagem educacional com base no embate entre capital e trabalho. Durante todo o processo de industrialização nacional se tinha a ideia de aprender na prática, na fábrica. Com esse intuito, foram criadas escolas técnicas nos anos de 1920. Na década de 30 o cenário político consolidou o trabalho industrial. Em 1933, foi organizada a Confederação da Indústria no Brasil que mais tarde se tornou Conferência Nacional da Indústria.

Para atender a essa demanda capitalista foi criado, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O objetivo desse serviço era abarcar desde a profissionalização de aprendizes até o aperfeiçoamento de operários adultos. O resultado da alta produtividade foi a evasão escolar e o baixo rendimento escolar.

O SENAI assumiu seu papel de “intercomplementaridade” na educação, ou seja, sua função era educar para a indústria, cabendo ao Estado a alfabetização, o ensino primário. Com a expansão da produção a partir de 1960 e com a inserção de empresas multinacionais e transnacionais, um novo tipo de formação passou a ser exigida; um profissional mais técnico, especializado e treinado. Assim o SENAI diminuiu o tempo de duração dos cursos e aumentou os pré-requisitos.

O aceleração industrial fez com que a indústria e o ensino se aproximassem. Em Nível Superior foi criado durante o Regime Militar (1969) o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) o qual abria estágios para os universitários nas indústrias.

Nas décadas de 70 e 80, as políticas educacionais passaram por uma série de reformulações encabeçadas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Dois desafios fizeram com que a CNI formulasse novas propostas empresariais: a presença irreversível da tecnologia; e a mudança política com o fim do Regime Militar e o início da redemocratização. O SENAI organizou políticas educacionais qualitativas e quantitativas. O primeiro para enfrentar a “revolução tecnológica”; o segundo para ampliar as matrículas. Todas para consolidar o capitalismo em meio à nova conjuntura política, novas relações de trabalho e a modernização dos sindicatos.

A CNI fez um documento, “Competitividade industrial – uma estratégia para o Brasil” de 1988, visando uma industrialização mais competitiva que abrisse o mercado externo e aumentasse a produtividade com o avanço tecnológico. Para garantir a economia no ritmo da competitividade, foi projetada e executada uma política educacional baseada na formação de “técnico-especialistas”. O interesse dos empresários capitalistas na educação era reproduzir a lógica macroestrutural de exploração. Para isso, investiu durante toda a década de 80 nos níveis superiores de ensino. Em contrapartida, os trabalhadores lutavam juntamente com os sindicatos por um ensino democrático, público e gratuito.

A Central Única dos Trabalhadores (CUT) fez críticas ferrenhas à educação que vinha marginalizando as expressões da questão social; no Congresso do Departamento Nacional de Trabalhadores (DNTE), os trabalhadores aderiram à luta pela educação em conjunto com o movimento operário.

O Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), de 1982, defendeu dentre outras causas o ensino público e gratuito como forma de mudança social. Assim, o movimento sindical autônomo e a CUT somaram forças para transformar a realidade de exclusão em cidadania social. O terceiro CONCLAT (1989) apontava para as questões de automação e desqualificação dos trabalhadores além da relação entre o saber e as novas tecnologias.

O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) preocupava-se com a modificação do trabalho por causa das inovações tecnológicas. Apesar de apontar para os problemas educacionais, o DIEESE não apresentou redefinições concretas dos conteúdos, objetivos e métodos de ensino. Duas determinações marcaram as discussões dos anos 80: a tese de desqualificação do trabalho por meio das exigências do capitalismo e a socialização do conhecimento, a busca dos trabalhadores por melhor qualificação profissional.

Para entender a implantação dos Institutos Federais no Brasil enquanto política pública é preciso averiguar quais princípios os orientam. Durante muito tempo, o ensino tecnológico foi visto pelo viés neoliberal como saída para a criação e garantia da massa trabalhadora brasileira alinhada à conjuntura histórica de movimentos sociais do século XX. A criação dos Institutos Federais também podem se encaixar como resultado do empoderamento das classes populares. Entretanto, o que diferencia essas instituições criadas pelo Ministério da Educação (MEC) das pioneiras escolas técnicas é sua concepção pedagógica que vislumbra além do técnico.

Em sua organização, “Instituto Federal: uma revolução na educação profissional e tecnológica”, Pacheco (2011) relata os fundamentos dos Institutos Federais: o desenvolvimento local, os novos cursos são escolhidos por audiência pública a fim de atender a demanda local; a atuação do profissional da educação em diferentes níveis, o que amplia suas possibilidades profissionais; a estrutura em multicampi; e a exigência do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Em se tratando dos fundamentos do projeto da instituição, Pacheco (2011) afirma que o escopo desse projeto é incluir e emancipar. Assim, o objetivo não é apenas capacitar tecnicamente para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, formar o cidadão para o mundo do trabalho sobrepujando a ideia de que a camada popular serve somente para a mão de obra técnica e que o ensino técnico não abarca as humanidades. Nesse sentido, o autor (2011) esclarece que

nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada a fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p. 11)

Os conceitos de transversalidade e verticalidade são importantes para definir qual é o núcleo do ensino tecnológico dos Institutos Federais. A transversalidade corresponde às complementares: educação e tecnologia por meio de um eixo tecnológico sendo que cada eixo reúne um conjunto de técnicas não limitadas somente à aplicação. A verticalização é o modo como a instituição se organiza para ofertar e qualificar seus cursos.

Na concepção do Instituto Federal, a tecnologia é tratada como parte do social. A tecnologia é social porque é inovadora, para ser inovadora precisa do homem e o homem é um ser social que potencializa a técnica, isto é, o como fazer para potencializar a tecnologia, ou seja, os instrumentos disponíveis para fazer. Mesmo sendo social, a tecnologia tem de estar junto à ciência e ao saber local a fim de que suscite o desenvolvimento. Em conformidade com isso é que se alia nos Institutos Federais a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia. No que diz respeito à verticalização, o autor (2011) escreve que

para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (PACHECO, 2011, p. 26)

Legalmente, os Institutos Federais pretendem ser como um artifício para promover políticas públicas nas localidades por todas as suas diretrizes estabelecidas com base na “justiça social”. De modo que se pode compreendê-los como uma “rede social” desde seu instauração, passando pelo financiamento até seus objetivos de formação.

No que se refere ao ensino, o conhecimento deve favorecer as comunidades locais no entorno do Câmpus por vias sustentáveis e pelo diálogo com o saber popular. Isso significa na prática uma tentativa de mudança por meio da pesquisa, ensino e extensão ou ainda na correlação ciência/tecnologia, especialmente no Ensino Médio Integrado, interligados à realidade local. O princípio da equidade também é um princípio de política pública. As cotas sociais, raciais somados aos programas governamentais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) podem permitir o alargamento nas formas de inserção.

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) data de 29 de dezembro de 2008, sob a égide da Lei nº 11.892. Porém, vale lembrar que o ensino tecnológico no Brasil tem um vasto histórico. As primeiras introduzidas foram as Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 as quais em 1937 serão transformadas em “liceus industriais”. Em 1947, os antigos liceus passam a ser escolas técnicas de nível médio. Mais tarde, em 1978, surgiram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em 1994 é instituído um sistema nacional de educação tecnológica. Freando os passos, em 1998, o Governo Federal passa a responsabilidade das escolas técnicas para os estados e para a iniciativa privada além de proibir a construção de novas instituições.

Em 2000, houve a retomada de um esforço para a expansão das instituições. Finalmente, em 2008, surgem os Institutos Federais. Essa rede de ensino tecnológico e profissionalizante é associada ao MEC bem como à Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e ao Conselho Nacional da Educação (CNE). O financiamento provém da esfera Federal, sendo o recurso anual.

2.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS PARANAGUÁ

O IFPR Paraná – Câmpus Paranaguá situa-se na Rua Antônio Carlos Rodrigues, nº 453, no Bairro Porto Seguro, na cidade de Paranaguá, Paraná. A instituição foi criada em dezembro de 2008. Com olhar atento para o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFPR pode-se saber as diretrizes que o orientam.

Silva (2003) apresenta as articulações entre o Banco Mundial e o MEC que refletem na formulação e práxis do PPP. A autora atenta para a correlação existente entre a escola e a sociedade, pois a escola possui funções históricas e sociais, no entanto, adquire forma de controle social a partir do momento em que pode tanto transformar, quanto reproduzir ajustando os indivíduos por meio de valores. Contudo, a escola tem sido mais reprodutora de desigualdades do que transformadora, pois vem adotando os valores introduzidos pela elite, preparando os sujeitos históricos para papéis predefinidos acentuando ainda mais as diferenças sociais. Em se tratando desse tipo de gestão, a autora afirma que "a concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas" (SILVA, 2003, p. 284).

O PPP, conforme a visão de Silva (2003), deve integrar o pensar e fazer da escola, galgando-se não só na ação, mas também na reflexão sobre a ação. A reflexão perpassa entre outros aspectos pela compreensão da comunidade e seus valores, história, conflitos e vivência. O projeto precisa envolver e desenvolver o humano e social, incluindo todos os sujeitos: estudantes, professores, funcionários e comunidade. A autora o define como

um documento teórico-prático que pressupõe relação de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanísticos, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. (SILVA, 2003, p. 296)

Veiga (2003) acredita que o PPP deve ser comprometido com as múltiplas

necessidades da população. A autora divide a concepção do projeto em duas: a regulatória ou técnica e a emancipatória ou edificante.

A regulatória possui um caráter normativo e inclina-se para o conservadorismo padronizado. Esse tipo de inovação é fragmentado, mudando o todo pelas partes, assim não incorpora os sujeitos, desassocia os fins dos meios, isto é, separa a aprendizagem dos meios para chegar a ela, é descomprometida com a relação escola/comunidade. (VEIGA, 2003)

Silva (2003) afirma que o novo só adquire sentido a partir do momento em que entra em relação com o já existente. Isso significa que inovar é trazer algo novo gerador de mudanças no sistema vigente. Dessa maneira, a inovação regulatória traz mudanças temporárias, parciais, porquanto produz o velho no novo de forma acrítica. Este projeto anula a participação das diversidades, pois tem por essência a homogeneidade e a função programática. Outra característica do projeto regulatório é a gestão empresarial na qual os estudantes passam a ser vistos como clientes sendo aplicados a eles somente instrumentos de avaliação, os chamados indicadores de desempenho. Diferentemente da proposta acima, a inovação emancipatória ou edificante dialoga com os saberes locais, contemplando o contexto histórico-social dos sujeitos. Conforme essa visão, as tradicionais dicotomias são afastadas tais como teoria/prática; sujeito/objeto e conhecimento/realidade, essas dualidades são conjugadas e não mais fragmentadas.

Lucarelli *et al* (1994, p. 10 *apud* VEIGA, 2003, p. 274) defini o conceito de concepção emancipatória como: “ruptura do *status quo* como institucional”. Segundo a autora, ruptura é a palavra-chave para delinear o caminho desse projeto uma vez que não há aqui a separação entre fins e meios; a concretização da aprendizagem acontece com base nas discussões sobre os meios para a mesma. É um processo intencional e de dentro para fora na medida em que predomina as lutas contra as imposições de poder e sistema. A inovação conta com a investigação indo além do técnico refletindo as ações cotidianas, provocando rupturas. O projeto emancipatório valoriza a construção, aponta soluções alternativas para o trabalho e não é limitado.

Com base teórica, pode-se classificar o PPP do Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranaguá como emancipatório ou edificante. O projeto foi formulado não só por professores, mas pelo corpo discente e pela comunidade local. O PPP de

2012 traz algumas informações interessantes para o conhecimento do perfil dos estudantes do IFPR – Câmpus Paranaguá feitas por um 'questionário virtual'³ socioeconômico e cultural. Participaram do questionário 176 estudantes: 77 do curso de Informática; 30 do curso de Aquicultura; 31 do curso de Logística; 30 do curso de Mecânica; e oito não identificados.

Em relação à questão feita sobre a etnia, 60% dos estudantes se declararam brancos; 5% dos estudantes se declararam negros; e os outros 35% não completaram essa questão. Nenhum estudante declarou-se indígena. Quanto à faixa etária, 49% dos estudantes tinham idade entre 16 e 17 anos. Quanto ao gênero, 48% dos estudantes eram do sexo masculino, 43% do sexo feminino e 9% não completaram esta questão. No quesito inserção, 24% utilizaram cota social, 9% utilizaram cota racial, 48% não usaram cotas e 19% não responderam. Sobre trabalho, 62% nunca trabalharam, 27% respondeu que já trabalhou ou trabalha, 11% do curso vespertino trabalham. Não está especificado o tipo de trabalho, se é estágio, por exemplo. Em se tratando de moradia, 69,32% possuem casa própria, 7,95% pagam aluguel e os demais não completaram essa questão. Quase a metade dos estudantes (48%) tem renda familiar acima de R\$2.180,00. De modo geral, os estudantes têm acesso às novas tecnologias da comunicação tais como *tablet*, *notebook*, telefone celular, TV por assinatura entre outros.

O questionário apontou que a maioria dos estudantes do Instituto Federal é de Paranaguá, porém, de bairros distintos; das 153 respostas válidas apenas três estudantes moram no Bairro Porto Seguro, local da instituição. O PPP considera que a existência de um colégio de nível médio na região pode ter interferido no resultado (apesar de que colégios de nível médio têm em praticamente todas as regiões como os próprios estudantes citaram).

No tocante às políticas públicas em suas regiões, mais de 50% dos estudantes citaram somente a escola (Infantil, Fundamental e Médio) como única política pública de seu bairro, menos de 50% dos estudantes citaram políticas públicas nas áreas da saúde, segurança e lazer. O PPP cita a evasão escolar

³ O questionário virtual socioeconômico e cultural foi elaborado pelo corpo docente para que os discentes do IFPR – Câmpus Paranaguá respondessem no ano de 2012. As informações do questionário virtual encontram-se no PPP de 2012 da Instituição.

associado a essa falta de políticas públicas como um grave problema da instituição, como se pode observar no trecho a seguir:

é importante ainda percebermos como questões relacionadas à segurança, disponibilidade de bibliotecas públicas e creches (Educação Infantil) refletem indiretamente em um dos problemas enfrentados pelo Câmpus: a evasão escolar. Para exemplificarmos, um dos problemas em evidência nos últimos anos é o da segurança no litoral paranaense, em parte decorrente de crimes que assustam pais e alunos. Os pais vêm no deslocamento diário de seus filhos ao Campus, situado em local considerado de difícil acesso, uma situação de exposição a risco constante. (PPP, 2012)

O PPP também traz informações sobre a estrutura física do Instituto Federal do Paraná – Paranaguá. A instituição é composta por: um edifício com quatorze salas de aula, uma sala multimídia, quatro laboratórios (um de Informática, um de Mecânica, um de Aquicultura e um de Hardware), uma biblioteca, um auditório com capacidade para 150 pessoas, um bloco administrativo e uma sala de ensino. Essa unidade de ensino técnico tem dois princípios em seu PPP direcionadores da ação escolar. São eles: A educação pelo trabalho na concepção de sustentabilidade local para a global além da auto-organização dos estudantes na concepção de que a autonomia gera mudanças.

3 INSTITUTOS FEDERAIS E PAULO FREIRE: UMA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DE EDUCAÇÃO

A relação entre a pedagogia de Freire e os Institutos Federais está na concepção progressista de educação. A educação progressista de Freire acredita na mudança a partir da emancipação como resultado do processo educacional de valorização dos sujeitos (educadores e educandos), de suas experiências e singularidades, considerando que o próprio sujeito está em processo de construção. Tal como a concepção de Freire, de certa forma, os Institutos Federais têm normativamente essa visão democrática de educação, principalmente no que diz respeito ao acesso. Sobre essa concepção Santos (2011) afirma que Paulo Freire vê a educação como um processo de transformação social, por isso uma escola democrática em que todos têm acesso.

Paulo Freire (1970) teoriza sobre a educação no sistema capitalista de exploração, seus embates e possíveis mudanças. O texto revela uma humanização negada e roubada de um sobre o outro, do opressor sobre o oprimido, sendo que a desumanização está para ambas as categorias. A superação deste estado de desumanização se encontra na luta dos oprimidos, na luta não em prol de uma categoria, mas pela libertação de todos: opressores e oprimidos.

O autor (1970) destaca o papel primordial que tem o oprimido para essa libertação, afinal, ele está na base da disparidade social e sua condição o faz mais propício para provocar a humanização de baixo para cima. Para que isso ocorra de fato, o oprimido deve tomar consciência de que é “hospedeiro” (1970, p. 22) do opressor. Sem tal percepção é impossível a mudança, pois o oprimido tende a reproduzir os valores dos opressores personificados em sua própria contradição. Dessa forma, o oprimido deixaria de ser oprimido e se tornaria opressor acarretando no que o autor chama de “revolução privada”. Neste caso, a absorção do que foi puramente “prescrito” por poucos jamais mudaria a realidade de muitos.

A pedagogia do oprimido, para Freire (1970), passa por duas fases: a primeira do reconhecimento, reflexão e ação para a transformação do mundo; e a segunda que seria a consequência da própria transformação do mundo, isto é, a pedagogia dos oprimidos permutada agora na pedagogia dos homens. No entanto, a

libertação dos oprimidos ocasiona opressão aos opressores, pois para eles não ter o direito de oprimir é, no mínimo, desconfortável. Os opressores pensam em seu profundo individualismo que o direito de ter é sua exclusividade, seu mérito sustentando um discurso de que quem não tem é porque não se esforçou ou não quis. Essa é a “falsa generosidade” a que se refere Freire, “por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 1970, p. 25). Por vezes, há a naturalização da dominação. O sistema de dominação é vertical, mas a agressão entre os oprimidos é horizontal, ou seja, os traços dos opressores se incorporam nas relações dos oprimidos com os oprimidos, é a “consciência colonizadora” de que fala Freire (1970). A reflexão prática e a consciência coletiva designam a luta pela libertação. Esse processo não é para homens solitários, mas para os que se engajam coletivamente na compreensão do 'ser mais'.

A educação bancária, criticada por Freire, anula tanto estudantes quanto professores. Os educandos são vistos como receptores de uma narração feita pelo professor, este, explica os conteúdos como mera repetição. Não há espaço para trocas de saberes e experiências; na 'alienação da ignorância', o professor é o sujeito que sabe tudo e os educandos caixas vazias que nada sabem.

De acordo com autor, na educação progressista, professores e educandos constroem, criam, experimentam, fazem e conhecem juntos. É nessa reciprocidade que consiste a educação emancipatória, libertadora: “[...] não mais o educador do educando do educador, mas educador-educando com educando educador”. (FREIRE, 1970, p. 39)

A educação libertadora acredita na mudança porque entende o homem como ser histórico, não da fatalidade e sim do movimento, do dinamismo. A partir do momento em que o homem se reconhece histórico ativo torna-se capaz de fazer sua história, seu destino.

Em relação aos conteúdos curriculares, o autor (1970) afirma que eles não são impostos nem selecionados na óptica do outro como na educação bancária da qual predomina o tema dramático tomado pelo silêncio e pela adaptação dos indivíduos. Ao contrário, os conteúdos da educação progressista são escolhidos por

todos, trazem uma visão significativa da realidade, com tema gerador primando pelo conhecimento útil do qual traz em seu bojo a interação entre homem/mundo. O conteúdo tem que estar adjunto à prática, pois é 'o que fazer' do homem que interfere no mundo, logo, teoria/prática ou reflexão/ação devem ser estreitadas. No entanto e obviamente, a educação libertadora não é interessante para os opressores. Sendo assim, os opressores utilizam de alguns artifícios para manter sua opressão.

Reconhecendo a existência de classes, os opressores em sua falsa generosidade falam em harmonia social quando de fato ofuscam a realidade dos oprimidos propondo um mundo estático, pronto e acabado quase que num determinismo histórico. Assim, os oprimidos se relacionam de forma passiva com o mundo; manipulados pelos os valores da elite, não operam para a transformação. Os opressores modelam, optam e atuam; os oprimidos ficam à sombra de sua atuação “[...] divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação”. (FREIRE, 1970, p. 82)

Portanto, para a libertação é necessária a ação dialógica a qual quebra com o que Freire chama de 'falsa unidade do ser dividido' desmistificando a realidade para que os oprimidos possam aderir à verdadeira unidade cuja classe para si efetue a promoção da libertação. Em resumo, enquanto a teoria antidialógica legitima-se na continuação, a teoria dialógica legitima-se na mudança. (FREIRE, 1970, p. 83)

Em “Educação e Mudança”, Freire (1979) discute a busca do homem em “ser mais”. Dada a sua “inconclusão”⁴, o homem não pode ser fadado em limitações, este constante movimento do homem para a mudança revela o caráter permanente da educação. Freire (1979) afirma que

a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p.14).

⁴ Para Paulo Freire a "inconclusão" é o reconhecimento de que o homem "não é" ele "está sendo". Sabendo que o estar sendo é inerente ao estado de condicionamento do homem é necessário comprometer-se em agir sobre o mundo (ação-reflexão). A educação bem como o homem não é permanente, são processos individuais ou coletivos sem fim.

Na “sociedade fechada” (FREIRE, 1979, p. 18), o sujeito é o colonizador e o objeto é o colonizado; a sociedade colonizadora define ou decide sobre a sociedade colonizada. Essa espécie de imperialismo produz alienação, pois a imitação passiva faz com que quanto mais nos reconhecemos no outro tanto mais nos anulamos a nós mesmos; ao desejar a cultura alheia acabamos por ser sua legitimação. Saindo da rigidez da “sociedade fechada”⁵, o autor (1979) aponta para a “sociedade em transição”. Nela, as massas enxergam a educação como um horizonte pelo qual lutaram e lutam em movimentos sociais. Nessa concepção, Freire afirma que

[...] as massas descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma co-respondência entre a manifestação das massas e a reivindicação. É o que chamamos de educação das massas. (FREIRE, 1979, p. 20)

Em “Política da Educação”, Freire (2001, p. 46) enfatiza a educação progressista como via para se chegar à “unidade na diversidade”. Não existe neutralidade na prática educativa progressista, Freire (1979) afirma ainda que é preciso reconhecer o caráter político da educação que pode ter a modelagem da cultura dominante ou da cultura popular. A prática educativa ética é capaz de concretizar a libertação dos sujeitos para “ser mais”. Esta é a responsabilidade de todos envolvidos em educação. Nisso não há afixação da História, mas a apropriação dela.

Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito e por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a educação popular, praticando-se num tempo-espaco de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir o sonho. (FREIRE, 1979, p.17)

⁵ De acordo com Paulo Freire a "sociedade fechada" é aquela na qual o sujeito é o colonizador e o objeto é o colonizado. Na educação isso se aplica à pré-determinação estruturada pela classe hegemônica que direciona ou normaliza a elite para um destino (trabalho intelectual) e a classe trabalhadora para outro (trabalho técnico). A educação eurocêntrica, colonizadora que nega a sua realidade e incorpora a realidade do outro, a educação instrumental que mantém o *status* de cada classe; a educação que é fechada porque não pode mudar.

Acrescentando, Freire (2001) ressalta também que a perda da ideia do amanhã como projeto dos oprimidos, é chamada de “anestesia histórica”. O educador progressista tem papel importante para que essa mentalidade mude por meio de sintonia entre teoria e prática, do trabalho no concreto. Isto é, na realidade vivida, da instigação/desafio, e, principalmente, da crítica diária à prática educativa (reflexão/ação) e da não cisão entre educador e educando.

Freire (1996) apresenta a educação como um processo de construção. Nesse processo, a educação está além da frugal transmissão do conhecimento e, novamente, Freire enfatiza a reciprocidade de saberes e de conhecimentos entre educadores e educandos. Em se tratando dessa relação o autor afirma que: “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1996, p. 12)

Aprender e ensinar são inseparáveis nesse processo. A curiosidade é a característica primeira da aprendizagem que quando progressista passa a ser epistemológica, saindo do senso comum (curiosidade ingênua) apesar de partir dele. A educação problematizadora coopera para o “pensar certo” (FREIRE, 1996, p.14); o pensar certo alia o conhecimento à realidade. O educador deve remeter sua prática docente para o pensar certo; nessa maneira de pensar está a certeza de não existir uma verdade absoluta ou um conhecimento eterno, imutável prevalecendo a dialética. Essa é a “inquietação indagadora”, a curiosidade aguçada em nós por meio de nosso interesse, a superação do nível de ingenuidade para a criticidade. Conforme Freire, o pensar certo exige ética, pois é preciso ter uma postura coesa com o discurso proferido, isso significa assumir o que se diz: “É que todo pensar certo é radicalmente coerente” (FREIRE, 1996, p. 16). Não se pode falar em liberdade e prezar pela arbitrariedade.

De acordo com o autor supracitado, é indispensável para o educador o pensar sobre o fazer (reflexão/ação). Essa metodologia permite identificar o que não está sendo bem feito e, conseqüentemente, permite a mudança levando ao aprimoramento docente resultante dessa “assunção”. A assunção, ou seja, o ato de assumir-se está atrelada a ideia de educar pelo exemplo. Pela assunção ou na falta dela é possível diferenciar o ser que se vê determinado com o que se olha condicionado. O determinado é passivo, enxerga o mundo como estático; o

condicionado se reconhece como inacabado e está constante busca justificada sua presença no mundo pela sua intervenção nele.

A autonomia é outra característica da assunção. Freire (1996) destaca que a autonomia não é um favor que se dá ao educando e sim o reconhecimento ético da indeterminação do homem e da seguridade de sua dignidade. Para isso, o bom senso é balizador da prática docente direcionando a autoridade sem autoritarismo.

A pedagogia da autonomia é aquela em que os sujeitos constroem junto o conhecimento: o educador que aprendendo ensina, o educando que ensinando aprende. A generosidade é outro aspecto da educação progressista, com generosidade é possível exercer a “autoridade democrática”⁶ sem, contudo, desrespeitar a liberdade do outro, sem se sentir superior ao outro.

Por tantos motivos é que Freire (1996) diz que na ação formadora não há espaço para a neutralidade, ou seja, quando se é educador, sua postura indica de onde se está falando; por isso a necessidade da reflexão diária da prática docente na ética do falar, fazer e ser o que se diz teoricamente.

O autor destaca que a mudança é possível: “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode [...]” (FREIRE, 1996, p. 43). Nesta afirmação, o autor quer demonstrar a natureza do homem em aprender continuamente; os sujeitos envolvidos na educação têm a opção de realizá-la para a permanência ou para a mudança. Mesmo que gradual, a mudança é possível porque o homem, filho de seu tempo, é capaz de intervir no mundo e mudá-lo transformando sua realidade. A História não é morta, é vivificada a cada vez que o homem toma consciência disso.

Nesse sentido, o processo de emancipação, objetivo de base dos Institutos Federais pretende fazer de certa forma parte da concepção de educação progressista de Freire. A política de inclusão é crucial para esse movimento de apropriação e libertação dos sujeitos. Contudo, a política de inclusão não deve ser vista como uma 'dádiva', mas como uma conquista que beira à obrigação, pois é a resposta para a exclusão na tentativa de enfrentar as desigualdades.

⁶ Para Paulo Freire a "autoridade democrática" refere-se ao poder que o educador tem este poder não é autoritário em nome da ordem, mas é o respeito mútuo que se estabelece entre educador e educando; o educador entende que sua autoridade é de mediador e não de superior e que a autonomia é fundamental na construção do conhecimento.

4 EVASÃO ESCOLAR E QUESTÃO SOCIAL

O conceito de 'questão social' varia muito nas discussões atuais, porém, é consenso a ideia de que a questão social passa pelo embate capital/trabalho. O autor Carlos Montaño (2012) menciona três concepções acerca da questão social. Categoricamente são elas: a questão social no capitalismo concorrencial, a questão social no capitalismo de Bem Estar Social e a questão social na ordem neoliberal.

No capitalismo concorrencial, o termo 'questão social' era fruto da separação entre o social e o econômico, o social não partilhava do econômico, ou seja, a pobreza não era vista como um problema estrutural pela burguesia (1830 - 1848). Nesse período a sociologia enquanto ciência passa a estudar a 'questão social' e suas expressões: fome, desemprego, miséria, entre outros. Todas essas expressões eram consideradas como naturais sem ligação alguma com a estrutura e/ou conjuntura econômica.

Três fatores da miséria explicariam a 'questão social': a falta de conhecimento das leis que regulam o mercado; a pobreza como resultado da falta de planejamento orçamentário familiar; e a pobreza como resultado do desvio moral/comportamental tais como o ócio, o alcoolismo, a apatia, entre outros. O autor (2012) utiliza o termo 'cultura da pobreza' a qual pode ser entendida como a canalização da responsabilidade da pobreza do nível coletivo estrutural para o nível individual traduzido na culpabilidade do sujeito (nos séculos XVI - XIX).

O combate à pobreza era feito por filantropia. Na Inglaterra, por exemplo, em 1601, foi criada a Lei dos Pobres cabendo à Igreja a caridade. Posteriormente, o assistencialismo passou a ser visto como algo negativo com a ideia de que esse tipo de intervenção sustentava o pobre na pobreza e gerava acomodação por parte dos mesmos. A partir de então, a pobreza expressa nos pobres passou a ser punida. Assim, surge o termo 'marginal' e o pobre considerado uma ameaça social. Em 1834 houve a anulação da Lei dos Pobres na Inglaterra. (MONTAÑO, 2012)

O autor explica ainda que, no capitalismo de Bem Estar Social do pós-guerra, mais precisamente após 1945, a pobreza é percebida como resultado da ordem econômica não apenas de um fator moral/comportamental. A questão social tornou-se um problema político interno à sociedade. Economicamente, um problema

entre oferta e demanda, isto é, o efeito do descompasso entre vagas de trabalho e desemprego. O equilíbrio, na visão keynesiana, seria o Estado atender a algumas demandas sociais por meio da seguridade social (concepção do Século XX até meados de 1973).

Na ordem neoliberal, o enfrentamento da pobreza acontece por meio de três ações: primeiro, a “ação estatal” que seria a lógica do Estado Mínimo, ou seja, do fazer mais com menos e incentivar a colaboração da “filantropia empresarial” e do voluntarismo. Aqui novamente a pobreza é repassada para a esfera individual; segundo, a 'ação mercantil' que seria o estímulo ao consumismo na tentativa de aumentar o poder aquisitivo do “cidadão cliente”; terceiro, a “ação do terceiro setor” que seria a atuação da sociedade civil para a diminuição da pobreza. (MONTAÑO, 2012)

Montaño (2012) diferencia o senso da pobreza e da desigualdade no liberalismo e no capitalismo monopolista. No liberalismo, ou seja, na 'sociedade de escassez', a desigualdade é vista como necessária para o desenvolvimento das forças produtivas. Já no capitalismo monopolista, isto é, na 'sociedade de abundância', a desigualdade é o produto do desenvolvimento das forças produtivas, mesmo com excedente, a acumulação gera pobreza.

Em linhas marxistas, isso se explica superficialmente pela acumulação de capital a partir apropriação dos meios de produção por alguns em detrimento da formação do exército industrial de reserva composto de muitos que vendem sua força de trabalho, causando pauperismo e conflitos de classe intrínseca à relação de exploração do homem pelo homem, da mais valia para e pelo lucro. Sobre essa discrepância, o autor escreve que “assim, não é a escassez que gera a pobreza, mas a abundância (concentrada a riqueza em poucas mãos) que gera desigualdade...” (MONTAÑO, 2012, p. 279). Dessa forma, pode-se dizer que toda ação de amortecimento das desigualdades é atenuante, mas longe de solução presumindo, segundo o autor, uma contradição: se por um lado o enfrentamento das desigualdades reproduz a pobreza; por outro, representa o resultado das pressões sociais, das conquistas coletivas.

A evasão escolar em várias modalidades de ensino é um tema academicamente frequente na área da Educação, pois cada vez fica mais clara não

necessariamente a saída dos estudantes do ambiente escolar, mas a dificuldade de permanência dos mesmos. A falta de atração pela escola defronta-se com as políticas governamentais que estimulam a permanência como meio de conseguir benefícios sociais. Além disso, os princípios da meritocracia e da 'escola como escada' vigoram no Brasil, desde a massificação do ensino a partir da década de 1930.

Araújo (2012)⁷ afirma que a evasão escolar no Ensino Médio Profissionalizante é por múltiplas causas, pois depende da peculiaridade da situação do estudante, suas vivências, a conjuntura em que está inserido e o sistema econômico. Sendo assim, a autora apresenta o conceito de mobilidade, de fatores de não permanência internos e fatores de permanência externos à instituição. A mobilidade corresponde à mudança de curso pela flutuação na escolha de carreira resultando em evasão escolar.

Os fatores internos à instituição são: o desinteresse pela escola não atrativa; a dificuldade dos estudantes em acompanhar a metodologia; e os conteúdos dos cursos técnicos que possuem uma lógica bem diferente da Educação Básica, problemas de relacionamento no ambiente escolar também indica fator interno de não permanência; entre outros.

Os fatores externos de não permanência são: a necessidade de se inserir no mundo do trabalho tendo que conciliar trabalho/estudo (causa econômica); os problemas familiares; entre outros. Araújo (2012) ainda afirma que, na maioria das vezes, o motivo da evasão escolar é ocultado porque o estudante não sente vontade nem obrigação de explicar seu abandono.

⁷ ARAÚJO, Cristiane F. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar.** 4^o Congresso Internacional de Cooperação Universidade-Indústria – Taubaté, SP – Brasil – Dezembro, 2012.

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo e a metodologia caracteriza-se em um estudo de caso, pois viabilizará a investigação da realidade específica do IFPR - Câmpus Paranaguá. A saber: “[...] o estudo de caso pode ser um tipo de pesquisa qualitativa, a qual se desenvolve em uma situação natural, rica em dados descritivos [...]”. (SANTOS, 2011, p. 83)

Neste aspecto, Lüdke e André (1986), explicam que a relação entre pesquisador e objeto de estudo deve ser de confiança, ou seja, ocorrer naturalmente sem influências no contato.

Além disso, o estudo de caso apresenta três fases: a primeira é a “exploratória” na qual é identificado o objeto de estudo; a segunda é onde se realiza a coleta de dados já com recortes, a chamada ‘delimitação do corpus’ e, finalmente, a terceira fase refere-se à interpretação desses dados perpassada pela observação, pelo “foco de interesse”, pelo “propósito específico”. (SANTOS, 2011, p. 83-85)

A observação é o fio condutor da pesquisa de caso na medida em que condiciona a uma constante construção científica entre a dicotomia: dado coletado e contexto observado.

Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; MENGA, 2012, p. 13) em “Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas” traçam cinco características básicas que configuram o estudo de caso. Encontra-se dentre as cinco características: Primeiro, o contato “direto e estreito”, pois quando se conhece mais a situação estudada aumenta-se a compreensão da mesma. Segundo, os dados são descritivos os quais por mais simples que possam parecer são capazes de dimensionar a realidade específica. Terceiro, o processo tem mais valor do que o produto, pois o processo faz transparecer o cotidiano. Quarto, a “acuidade de percepção” a questão é vista pelo outro. Quinto, a análise dos dados é de forma indutiva; a pesquisa não é definitiva, depende das descobertas ao longo do caminho que podem alterar o rumo da mesma. Sobre a característica de ser um estudo com processo inacabado, as autoras afirmam que “o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos”. (LÜDKE; MENGA, 2012, p.13)

Além dessas cinco características citadas, a linguagem de um estudo de caso é mais acessível, justamente por se tratar de dados descritivos dispensa uma linguagem tão rebuscada sendo comum relatos, citações, narrativas, ilustrações, exemplos, figuras de linguagem, entre outros.

Para Lüdke e Menga (2012), o estudo de caso apresenta três etapas: a exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática para a elaboração do relatório. A fase exploratória é o momento inicial de captar a realidade, de aproximação com o campo específico. A segunda fase é o recorte da pesquisa. A terceira fase é a análise das informações.

Nesse trabalho, a primeira fase foi a coleta de dados sobre o modo inserção (cotas raciais/sociais ou concorrência geral) dos estudantes dos cursos de nível Médio Integrado ao Técnico de Aquicultura, Mecânica e Informática e a partir disso observar índices de evasão escolar. A segunda fase, a da delimitação da pesquisa, foi feita com base na coleta dos dados, ou seja, a pesquisa visa relacionar às políticas públicas de afirmação com a evasão escolar, contextualizando com a educação brasileira e o ensino tecnológico. A terceira fase, na análise dos dados foi possível concluir que os estudantes que mais evadiram eram cotistas sociais/raciais, possibilitando uma discussão para a política de afirmação e educação.

A coleta dos dados foi feita com devida autorização na Secretaria do Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranaguá nos dias 3, 10 e 24 de Junho de 2014, no período vespertino.

O mapeamento se deu por meio da listagem das turmas de 2012 dos cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Aquicultura, Mecânica e Informática. Nesse mapeamento foi feita a verificação se os estudantes utilizaram o sistema de cotas raciais/sociais ou se disputaram as vagas gerais. Terminada essa etapa, foi preciso averiguar se os estudantes evadiram ou não. Para isso, observou-se a listagem de 2013 e 2014 das turmas dos referidos cursos, retirou-se os estudantes que ficaram retidos ou em dependência, não computando evasão escolar. Os estudantes transferidos foram considerados evadidos⁸. Cruzando os dados e sabendo o modo de inserção dos sujeitos na instituição, foi possível identificar se os

⁸ Os estudantes transferidos foram considerados evadidos porque não sabemos se os mesmos matricularam-se em outras instituições, ou seja, são evadidos do IFPR não necessariamente abandonaram a escola.

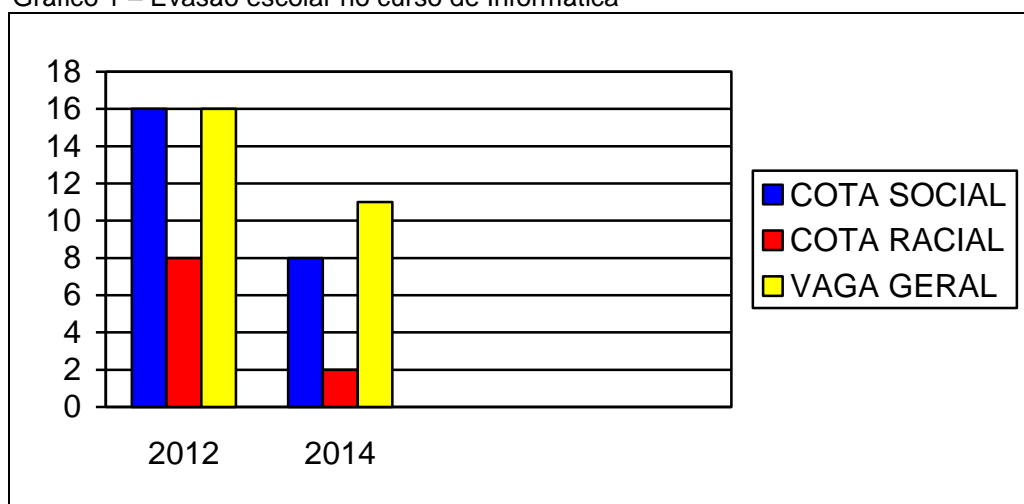
estudantes não ativos eram provenientes das cotas raciais/sociais ou da concorrência geral.

Em cada um dos cursos procedeu-se o levantamento dos dados e o resultado obtido foi tabulado e ordenado em gráficos simples. Inicialmente fez-se a tabulação, convertendo os dados em gráficos que foram numerados conforme cada curso.

Na sequência, apresenta-se os gráficos de cada curso, Informática, Aquicultura e Mecânica, respectivamente e análise dos mesmos.

O gráfico 1 apresenta os dados sobre a evasão escolar no curso de Informática do IFPR – Câmpus Paranaguá relacionada às cotas raciais/sociais e de concorrência geral.

Gráfico 1 – Evasão escolar no curso de Informática

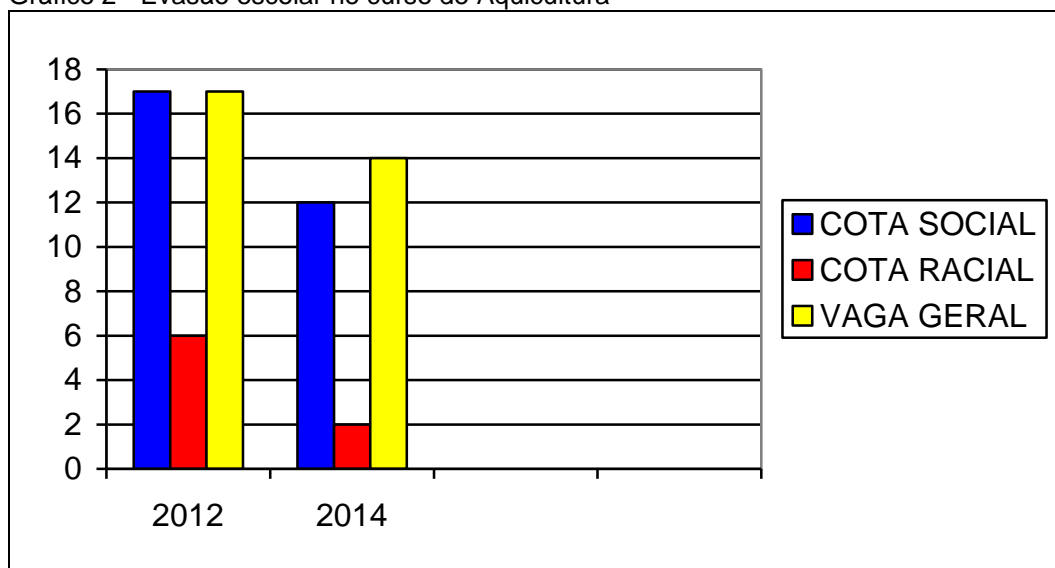


FONTE: A autora

No curso de Informática dos oito estudantes que entraram por cota racial, seis evadiram. Dos dezesseis que entraram por cota social, oito evadiram. Dos dezesseis que entraram por concorrência geral, cinco evadiram. No total, dos quarenta estudantes da turma original, dezenove evadiram. Podemos observar que a maioria dos estudantes evadidos são os que entraram pelo sistema de cotas, dos dezenove evadidos quatorze eram cotistas.

O gráfico 2 traz os resultados da evasão escolar no curso de Aquicultura do IFPR – Câmpus Paranaguá relacionada às cotas raciais/sociais e da concorrência geral.

Gráfico 2 - Evasão escolar no curso de Aquicultura

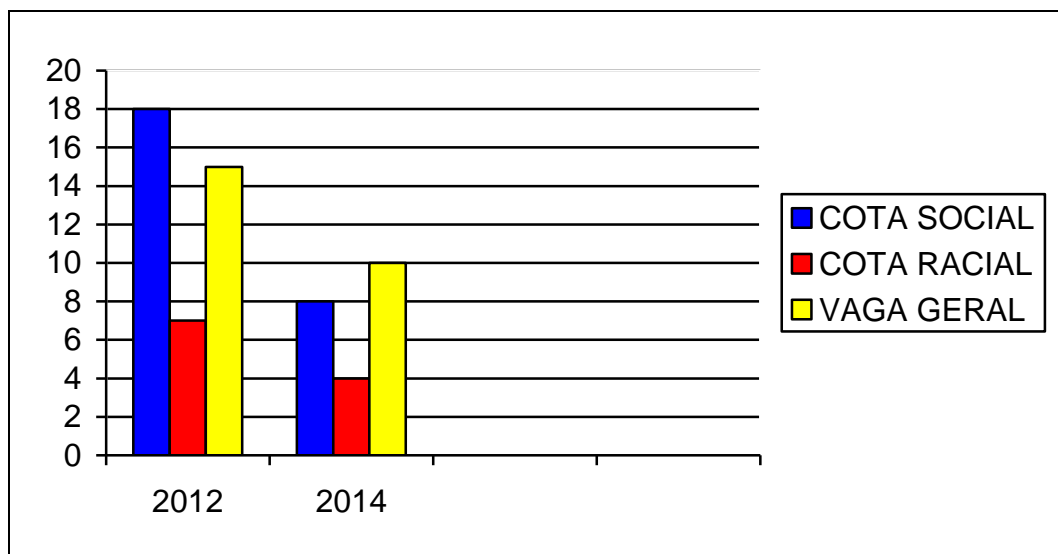


FONTE: A autora

No curso de Aquicultura dos seis estudantes que entraram por cota racial, quatro evadiram. Dos dezessete que entraram por cota social, cinco evadiram. Dos dezessete que entraram pelas vagas gerais, três evadiram. Calculando, dos quarenta estudantes da turma original, doze evadiram. Majoritariamente, os estudantes evadidos são os que entraram por cotas.

O gráfico 3 traz os resultados da evasão escolar no curso de Mecânica do IFPR – Câmpus Paranaguá relacionada às cotas raciais/sociais e da concorrência geral.

Gráfico 3 - Evasão escolar no curso de Mecânica

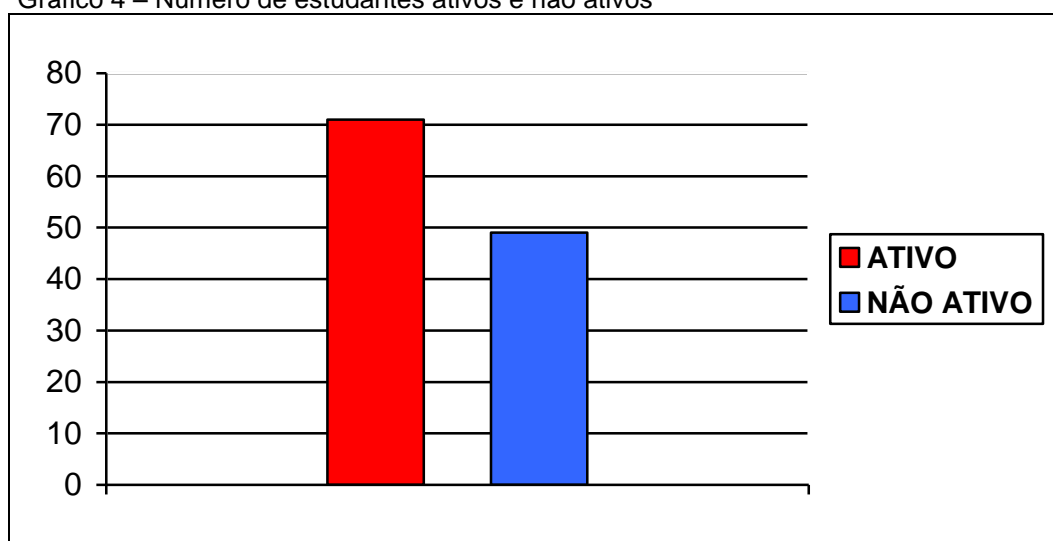


FONTE: A autora

No curso de Mecânica dos sete estudantes que entraram por cota racial, três evadiram. Dos dezoito que entraram por cota social, 10 evadiram. Dos quinze que entraram pelas vagas de concorrência geral, cinco evadiram. A tendência dos estudantes cotistas para a evasão escolar é constatada novamente: dos dezoito que saíram da instituição, treze eram cotistas.

No gráfico 4, a seguir, apresenta-se o quadro geral da evasão nos três cursos citados indicando o número de estudantes ativos e não ativos, com os dados sobre a forma de ingresso no IFPR – Câmpus Paranaguá.

Gráfico 4 – Número de estudantes ativos e não ativos



FONTE: A autora

O gráfico geral demonstra que dos cento e vinte estudantes dos cursos, 49 evadiram e 71 permaneceram significando em porcentagem 59% ativos e 41% não ativos. Dos não ativos, treze são cotistas raciais, vinte e três são cotistas sociais e treze concorreram às vagas de concorrência geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema Evasão Escolar surgiu do desejo em trabalhar a questão social pelo viés da Educação. Sobretudo, investigar a relação entre permanência escolar e inserção no mundo do trabalho. Acompanhando a rotina de professores do Ensino Médio do noturno em um estágio supervisionado na Rede Pública Estadual, percebi no relato da maioria deles que o baixo rendimento e a evasão escolar eram indícios do momento de transição em que vive os estudantes deste nível de Ensino ao ter que estudar e trabalhar, constituindo assim uma problemática. Essa foi minha inquietação inicial.

Contudo, investigar um colégio de Educação Básica na Rede Pública – Nível Médio poderia resultar no que habitualmente encontramos nas pesquisas desse cunho: o “fracasso escolar” estrutural ou conjuntural. Por esse motivo e também por conversas com professores, escolhi o Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranaguá que sai da via de regra da escola tradicional, ao menos legalmente, num projeto educacional progressista e que tem aparato para o ser. Sendo assim, o resultado da pesquisa poderia ser dissimilar. O objetivo deste trabalho não foi 'supervalorizar' os Institutos Federais nem negar ou esquecer a inovação que ele representa para o ensino tecnológico. Não podemos considerá-lo um modelo educacional perfeito, pois todo e qualquer modelo educacional de ordem capitalista serve para manter o sistema, ainda que com princípios tidos como “democráticos”. Há um verdadeiro fosso entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer a escola. Estamos longe da escola ideal, nossa esperança e esforços devem ser constantes, mas nossos passos são lentos no que se refere à democratização do ensino e ao rompimento com a lógica educacional vigente.

O IFPR tem uma função social que visa o desenvolvimento da região. Fazer um trabalho sobre a realidade do Litoral, neste caso, de Paranaguá também foi outro fator importante para a escolha da instituição. A investigação dos índices de evasão escolar foi feita nos cursos de Mecânica, Aquicultura e Informática porque eram os cursos com novas turmas no ano de 2012.

Como majoritariamente a evasão escolar se deu em estudantes cotistas tanto raciais, quanto sociais (no total trinta e seis dos quarenta e nove evadidos eram cotistas), a evasão escolar pode ser considerada uma expressão da questão social. O resultado de 41% de evasão escolar nessa instituição indica que existe algo de errado e que esse erro ocorre na prática seja na gestão, seja na metodologia ou a nível macro, no sistema que enquadra verticalmente todas essas áreas e também a esfera pessoal. As cotas são o mínimo de compensação às minorias correspondente à maioria social que foram historicamente marginalizadas. As cotas sociais cooperam para quebrar com o tradicional trajeto dos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior: estudantes com vida escolar na rede particular ingressando em instituições Estaduais ou Federais e estudantes da rede pública fazendo o caminho inverso. As cotas raciais se confundem com as sociais uma vez em que negros/pardos, os quais foram explorados estão, por meio desse processo, na base da pirâmide social.

O estudo de caso foi utilizado como metodologia pelo fato de que a pesquisa trata-se de uma constatação em determinada região, instituição, com determinados estudantes, cursos, em determinado tempo e, portanto, sucinta. O que me faz refletir é o fato de que temos uma instituição pública tecnológica com tamanho índice de evasão, sendo que sua implantação objetiva uma política de inclusão nos quesitos acesso e permanência para a emancipação.

Em relação às políticas públicas de permanência no IFPR, destacam-se os seguintes programas: PBIS (Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social); PACE (Programa de Assistência Complementar ao Estudante); PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); Jovem Aprendiz, dentre outros.

Nisto, há uma contradição: a política pública existe, mas não mantém, necessariamente, o estudante na escola. A crítica ou os novos questionamentos que podemos fazer são: Se a implantação do Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranaguá é uma política pública educacional que visa o desenvolvimento local sustentável, por que há maior índice de evasão escolar justamente entre os estudantes cotistas, os quais são alvos desta inclusão? Ora, isso é inclusão ou exclusão?

Essas perguntas não são passíveis de serem respondidas nesse trabalho, mas nos motivam a refletir muito e a possibilitar um novo projeto que vá além e encontre respostas para tais questionamentos. Uma possível continuidade direcionaria a um aprofundamento da problemática, averiguando as reais causas da evasão escolar na abordagem da inclusão/exclusão enquanto expressão da questão social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. F. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar**. 4º Congresso Internacional de Cooperação Universidade-Indústria – Taubaté, SP – Brasil – Dezembro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. 1921-1997. **Política e Educação**: ensaios/ Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Portarias e Resoluções nº 007/2009**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/08/Res.-07.09.pdf>> Acesso em: 15/04/14.

_____. **Carta ao Cidadão**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/carta-ao-cidadao/cursos-oferecidos/>> Acesso em: 21/04/14.

_____. Câmpus Paranaguá. **PPP – Projeto-político-pedagógico**. República Federativa do Brasil – Ministério de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [Reimp]. São Paulo: E.P.U, 2012.

MEC. Ministério da Educação. Concepções e Diretrizes. **Instituto Federal**: um novo modelo em educação profissional tecnológica. Brasília, DF, 2010.

MONTAÑO, C. **Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SANTOS, A. R. B. **A linguagem hipertextual como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem no curso de Letras Português à distância da UFSC** [Dissertação]. Florianópolis, 2011.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.