

Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS

# Scientia Tec

Volume 11, Número 2, Agosto 2024

**Permanência e Êxito na  
Educação Profissional e Tecnológica (EPT)  
e repercussões da EPT na relação das pessoas  
com deficiência com o mundo do trabalho**

**Organizadores:**

**Maria Cristina Caminha de Castilhos França (IFRS)  
Avelino Aldo de Lima Neto (IFRN)  
Lucília Regina de Souza Machado (IFRS)  
Julie Thomas (Université Jean Monnet-Saint Étienne)**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Sul

**e-ISSN 2318-9584**

# ScientiaTec

**ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS,  
Porto Alegre, v. 10, n. 1, ISSN 2318-9584**

10.35819/scientiatec.v10i1

## **Conselho Editorial**

### **Editora-chefe:**

**Maria Cristina Caminha de Castilhos França**

IFRS - Campus Porto Alegre

### **Evandro Manara Miletto**

IFRS - Campus Porto Alegre

### **Filipe Xerxeneski da Silveira**

IFRS - Campus Porto Alegre

### **Gabriela Fernanda Cé Luft**

IFRS - Campus Porto Alegre

### **Lizandra Brasil Estabel**

IFRS - Campus Porto Alegre

### **Magali Lippert da Silva**

IFRS - Campus Porto Alegre

### **Telmo Francisco Manfron Ojeda**

IFRS - Campus Porto Alegre

## **Editoração eletrônica**

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Bruno Lentz - Bolsista Propri (IFRS)

## **Avaliadores ad hoc**

Álvaro Schalcher

Avelino Aldo de Lima Neto

Cíntia Grazielle de Souza Raulino

David Figueiredo de Almeida

Elisabete Costa da Silva

Gabriela Pereira Souza

Lucília Regina de Souza Machado

Márcia Valeria Paixão

Marcos Irondes Coelho de Oliveira

Rodrigo Luís dos Santos

## **Conselho Científico**

André Frazão Teixeira (UTAD, Portugal)

Andréa Poletto Souza (IFRS, Brasil)

Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFG, Brasil)

Clarice Monteiro Escott (IFRS, Brasil)

Diogo Onofre de Souza (UFRGS, Brasil)

Fernanda Valli Nummer (UFPA, Brasil)

Franclin Costa do Nascimento (IFB, Brasil)

Julie Thomas (UJM, França)

Júlio Xandro Heck (IFRS, Brasil)

Leandro Lesqueves Costalonga (UFES, Brasil)

Leonardo Xavier da Silva (UFRGS, Brasil)

Luciana Calabro Berti (UFRGS, Brasil)

Lucília Regina de Souza Machado (IFRS, Brasil)

Maria do Rocio Fontoura Teixeira (UFRGS, Brasil)

Maria Helena Paiva Henriques (UC, Portugal)

Valdir José Morigi (UFRGS, Brasil)

## SUMÁRIO

Apresentação.....	04
Auxílios Financeiros e a relação com a evasão na EJA: Um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu.....	13
Evasão e permanência na Rede Federal: o que dizem os documentos?.....	43
Entre a matrícula e o certificado: motivos de não conclusão e ações voltadas à permanência de alunos em curso Pronatec FIC.....	63
“Qual o valor de uma aluna?”: Ausências e presenças institucionais no acolhimento a estudantes vítimas de violência de gênero no IFRN.....	83
A perspectiva de alunos e servidores dos Cursos Técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio no IFRR.....	105
O perfil de estudantes cotistas negros do IFSC Caçador: um estudo descritivo.....	132
O Processo de Ingresso e sua intervenção na permanência e êxito dos ingressantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, IFSC - Campus Florianópolis: um estudo com sujeitos evadidos.....	147
Trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo programa de assistência e apoio aos estudantes (PAAE) durante a pandemia e os efeitos sobre a permanência estudantil.....	173
A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho.....	192
Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia.....	210
Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia.....	228
O perfil dos estudantes com deficiência egressos do IFB no mercado de trabalho.....	245
Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce.....	264
Percurso de formação e de acesso ao emprego para egressos com deficiência: recurso aos dispositivos e dinâmicas identitárias na França.....	299
Alunos com deficiência do IFRS e a inclusão no mundo do trabalho.....	315

## APRESENTAÇÃO

### *Dossiê*

### ***“Permanência e Êxito na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e repercussões da EPT na relação das pessoas com deficiência com o mundo do trabalho”***

#### **Maria Cristina Caminha de Castilhos França**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS)

#### **Avelino Aldo de Lima Neto**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)  
Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq)  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2/CNPq

#### **Lucília Regina de Souza Machado**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS)

#### **Julie Thomas**

Université Jean Monnet-Saint Étienne (França)  
Centre Max Weber UMR 5283  
Colaboradora estrangeira do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq)

O dossiê foi idealizado em uma reunião ocorrida durante a visita da professora e pesquisadora Julie Thomas da Université Jean-Monnet-Saint-Étienne (UJM), instituição pública sediada na cidade de Saint-Étienne, França, com a Comissão Editorial da Revista ScientiaTec/IFRS, em maio de 2022. A parceria franco-brasileira da qual este dossiê é materialização se situa no âmbito dos esforços envidados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e pelas instituições da Rede para expandir e consolidar as colaborações entre o Brasil e a França. A mobilidade estudantil<sup>1</sup> e a atuação de professores assistentes de Língua Francesa<sup>2</sup> são temas presentes nas ações nacionais do CONIF, sendo o presente dossiê parte das concretizações de iniciativas institucionais e em rede.

A propósito, faz-se mister agradecer o importante legado de Lucie Tanguy, professora da Universidade Paris X – Nanterre/ França e pesquisadora emérita do CNRS, falecida no

---

<sup>1</sup> Cf.

<https://portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/estudantes-do-brasil-e-da-franca-tem-trocas-cientificas-em-evento-sobre-ciencia-e-sociedade> e <https://portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/encontro-debate-mobilidade-estudantil-francofona-no-brasil> . Acesso em 28 de março de 2024.

<sup>2</sup> Cf.

<https://portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/rede-federal-pode-aderir-ao-programa-de-assistentes-de-frances-ate-17-de-setembro> . Acesso em 28 de março de 2024.

último 22 de fevereiro. Referência obrigatória para os estudiosos da relação entre trabalho e educação, Lucie foi uma socióloga perspicaz na investigação da constituição do ensino técnico francês e de outros temas afeitos às vicissitudes da educação de adultos em seu país. Soube, com maestria, alinhar criatividade, precisão analítica e compromisso com a defesa do direito dos trabalhadores à educação de qualidade. Acolheu, com deferência, pesquisadores brasileiros e com eles realizou inspiradoras interlocuções. Esteve em viagem científica por São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre e Belo Horizonte, ocasiões em que também se abriu aos diálogos com trabalhadores e entidades sindicais. Sua participação nos quadros do acordo entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB) tornou-se memorável. A ela, devemos nossa homenagem e profundo respeito.

Assim, para além do aspecto ligado à internacionalização das instituições, Brasil e França compartilham cruzamentos na história do campo empírico e epistemológico em foco neste dossiê, a saber, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Medeiros Neta, Thomas e Lima Neto<sup>3</sup> demonstraram a existência de indícios de uma dualidade nessa modalidade educativa, em ambos os países, a partir do século XIX: de um lado, a manifestação de teóricos defensores da unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento exclusivo das necessidades do mercado de trabalho; do outro, o ideário de formação integral, capaz de preparar um sujeito autônomo para o mundo do trabalho, ciente de seus direitos e seus deveres, construtor de cidadania plena. A categoria *dualidade*, bem estabelecida nas análises realizadas por autores da EPT no Brasil, como Machado<sup>4</sup>, Moura<sup>5</sup>, Kuenzer<sup>6</sup> e Araújo<sup>7</sup> atravessa as reflexões do presente dossiê.

Realizada em perspectiva colaborativa, a visita da professora Julie Thomas aos Institutos Federais do Rio Grande do Norte (IFRN), do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Pará (IFPA), com fomento do Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico

---

<sup>3</sup> Cf. MEDEIROS NETA, O. M. ; LIMA NETO, A. A. ; THOMAS, J. . Educação Profissional e Técnica na França e no Brasil: histórias cruzadas. **História Revista (Online)**, v. 25, p. 7-30, 2020.

<sup>4</sup> Cf. MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação Geral e Especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas no capitalismo?. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 00, n.0, p. 83-93, 1995.

<sup>5</sup> Cf. MOURA, D. H.. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos (Natal. Online)**, v. Vol 2, p. 4-30, 2007.

<sup>6</sup> Cf. KUENZER, A. Z.. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

<sup>7</sup> Cf. ARAÚJO, R. M. de L. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107–122, 2019.

(CNPq)<sup>8</sup> e desses Institutos Federais (IF), colaborou para fortalecer as ações em rede acerca das temáticas presentes no conjunto de textos deste dossiê. A proposta central visou reunir reflexões oriundas de pesquisas e relatos de experiências sobre os temas *Permanência e êxito na educação Profissional e tecnológica*, bem como as *Repercussões da educação profissional e tecnológica na relação das pessoas com deficiência com o mundo do trabalho*.

Os artigos integrantes desse dossiê são da autoria de docentes e pesquisadores vinculados à educação profissional e tecnológica, em sua maioria, ligados a programas de pós-graduação, com a presença considerável de docentes e orientandos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). Esses foram organizados em dois eixos.

O primeiro foi composto por artigos sobre os desafios da permanência e êxito na educação profissional e tecnológica e trataram de questões como: estratégias adotadas na identificação e prevenção de possíveis evasões discentes, motivações que podem promover o abandono dos estudos, formação de docentes e relação pedagógica com as possibilidades de permanência e êxito na educação profissional e tecnológica.

O segundo eixo aglutinou artigos sobre pessoas com deficiência egressas da educação profissional e tecnológica considerando as oportunidades encontradas por elas no mundo do trabalho; suas trajetórias profissionais antes e depois da realização de seus estudos e as perspectivas de continuá-los.

No primeiro eixo **“Permanência e Êxito na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”** trazemos os seguintes artigos:

No artigo *Auxílios financeiros e a relação com a evasão na EJA: um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu*, da autoria de Ricardo Barbosa Scalabrini, constatamos um estudo de caso que cruza a vulnerabilidade do público da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a permanência dos discentes no curso. Scalabrini faz uma análise do impacto do pagamento de auxílios financeiros em comparação aos índices de evasão no Curso Técnico Integrado em Comércio na modalidade EJA. Os resultados do seu estudo de caso apontaram haver outros motivos, além do encerramento do pagamento dos auxílios financeiros, para a evasão, tais como a dificuldade de acompanhar os estudos e os horários incompatíveis entre o trabalho e as aulas.

---

<sup>8</sup> Projeto *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos* (Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 - Universal/Faixa A).

Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães (IFNMG) e Fernando Selmar Rocha Fidalgo (UFMG) tomaram como *corpus* os documentos oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e o relatório de uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) nas instituições da RFEPCT para analisar as definições e orientações neles presentes acerca da evasão, permanência e êxito dos estudantes. No artigo intitulado *Evasão e permanência na rede federal: o que dizem os documentos?*, Cotrim-Guimarães e Fidalgo tomaram por eixo norteador a relação entre desigualdades sociais e escolares a partir da dualidade entre formação geral e profissional na Educação Profissional. Os resultados do estudo afirmam que fatores da evasão e proposições para sua superação são apresentados desarticuladamente, o que tem se mostrado pouco eficaz para o enfrentamento do problema. Além disso, os autores afirmam que a supracitada dualidade se manifesta nos documentos elaborados pelo TCU e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) quando orientam as ações da Rede Federal.

As pesquisadoras Sandra Maria Glória da Silva (IFSP) e Carmen Sylvia Vidigal Moraes (USP), no texto intitulado *Entre a matrícula e o certificado: motivos de não conclusão e ações voltadas à permanência de alunos em curso Pronatec FIC*, apresentaram motivos pelos quais 57% dos alunos matriculados em cursos Pronatec FIC em cinco *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período de 2012 a 2014, não concluíram os cursos. Por outro lado, as autoras expuseram, igualmente, as ações implementadas por docentes e equipe pedagógica visando contribuir para a permanência dos estudantes. A análise de Silva e Moraes apontou, como razões para o abandono, os atrasos no pagamento do auxílio, ausência de rede de apoio no cuidado com os filhos, precarização ou inexistência do transporte público. Relativamente às ações de incentivo à permanência, o estudo indicou a apresentação ou revisão de conteúdos básicos, a aprendizagem significativa, a dimensão formativa das avaliações, o contato com alunos faltosos. Como conclusão, Silva e Moraes afirmaram que a evasão pode ser evitada ou atenuada por meio de ações voltadas ao atendimento de especificidades dos alunos nos âmbitos pessoal, institucional e conjuntural.

Finalmente, em *“Qual o valor de uma aluna?”: ausências e presenças institucionais no acolhimento a estudantes vítimas de violência de gênero no IFRN*, Maria Carolina Xavier Costa, Avelino Aldo de Lima Neto e Julie Thomas examinam a possibilidade de interromper os estudos devido à experiência de violência de gênero e heterossexista no Ensino Médio dos *campi* do IFRN. É verdade que as meninas entrevistadas conseguiram desenvolver "táticas"<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Cf. De Certeau, M. (1980). *L'Invention du Quotidien*. Paris, Gallimard.

para resistir coletivamente a essa violência, apesar das restrições impostas a elas. O caso estudado nos permite ver até que ponto essa violência, ocorrendo especificamente no ambiente escolar e somando-se à violência já vivenciada fora dele, pode ter um efeito deletério nas carreiras escolares e até mesmo levar ao abandono dos estudos se as jovens alunas não encontrarem apoio de outros estudantes e/ou membros da equipe.

Em *A perspectiva de alunos e servidores [sobre as possíveis causas para a retenção] dos Cursos Técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio no IFRR*, Lidiane Silva dos Santos (IFRR), Patrício Ferreira Batista (IFRR) e Maristela Bortolon de Matos (IFRR) descrevem as possíveis causas para a retenção nos Cursos Técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Roraima/*Campus Boa Vista*, no período de 2017 a 2019. Por meio de um estudo de caso, cujos dados foram construídos com aplicação de entrevistas e questionários com alunos, professores e equipe pedagógica, Santos, Batista e Matos apontaram problemas pessoais, dificuldades relacionadas aos aspectos institucionais e fatores familiares como causas da retenção.

Bianca Gonçalves Souza de Moraes (IFSC), Marcelo Silva de Jesus (IFSC) e Rafael Levi Ludke (IFSC) assinam o artigo *O perfil de estudantes cotistas negros do IFSC Caçador: um estudo descritivo*. Os autores traçaram o perfil de estudantes cotistas negros do Instituto Federal de Santa Catarina/*Campus Caçador*. As conclusões apontaram que os discentes cotistas negros são estudantes de baixa renda e cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas e que o insucesso escolar se deve a dificuldades financeiras e à necessidade de trabalhar. Moraes, Jesus e Ludke ainda salientam que, malgrado as políticas afirmativas de acesso à Educação Profissional, notadamente as cotas, por meio da pesquisa realizada, faz-se necessário investir em outras ações para garantir a permanência e o êxito desse público - o que depende de conhecer o seu perfil.

Em *O Processo de Ingresso e sua intervenção na permanência e êxito dos ingressantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, IFSC - Campus Florianópolis: um estudo com sujeitos evadidos* são analisadas possíveis correspondências estabelecidas entre o Processo de Ingresso adotado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e lacunas no processo de permanência e êxito dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, *Campus Florianópolis*. Em um estudo de caso, Daiana da Rosa Ferreira (IFSC) e Salete Valer (IFSC) entrevistaram 13 sujeitos evadidos durante o primeiro semestre do curso. Aspectos pessoais, pedagógicos e a falta de conhecimento do conteúdo programático e do perfil de egresso foram constatados como fatores do abandono.



A trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - *Campus* Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) foi o tema estudado por Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães (IFNMG), Aline Caciquinho (IFNMG) e Marcos Pedro Moreira Costa (IFNMG). No artigo intitulado *Trajatória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo programa de assistência e apoio aos estudantes (PAAE) durante a pandemia e os efeitos sobre a permanência estudantil*, os autores compararam os alunos beneficiados com os não beneficiados pelo Programa. Como conclusão, Cotrim-Guimarães, Caciquinho e Costa indicaram que o PAAE contribui para a permanência dos estudantes, especialmente os que já foram retidos uma vez e que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No segundo eixo **“Repercussões da Educação Profissional e Tecnológica na relação das pessoas com deficiência com o mundo do trabalho”** são encaminhados os artigos e finalizado com um relato de pesquisa, que seguem:

No artigo *A trajetória escolar de estudantes com deficiência em cursos técnicos de nível médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho*, Sandra Freitas de Souza (PUC-MG) e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC-MG) estudaram a trajetória escolar de Pessoas com Deficiência matriculadas em Cursos Técnicos de Nível Médio no Brasil e em Portugal. Ao explorar sobretudo a permanência desse público na Educação Profissional, Souza e Oliveira enfatizaram as dificuldades enfrentadas e as perspectivas de inserção no mundo do trabalho. As autoras salientaram que os avanços das políticas de Educação Inclusiva têm possibilitado a esses sujeitos a projetar um futuro com avanços na escolaridade.

Em *Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia*, artigo assinado por Ana Carla Rocha de Souza Cruz (IFS) e Elza Ferreira Santos (IFS), o tema são os desafios vividos pelas Pessoas com Deficiência no retorno às atividades presenciais após a pandemia. Ao analisar documentos como regulamentos, relatórios e cartilhas, combinando essa análise com questionário aplicado com professores e tradutores intérpretes do Instituto Federal de Sergipe (IFS), notou-se uma série de barreiras a serem enfrentadas. Conforme as autoras, não obstante o aparato legal robusto no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na RFEPCT, a barreira atitudinal ainda é a mais fortemente presente. Para Souza Cruz e Santos, a pandemia aprofundou a exclusão das Pessoas com Deficiência no *locus* estudado.

No artigo *Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia*, Xênia de Castro Barbosa (IFRO) e Geovana da Costa Oliveira (IFRO) lançam um olhar diferenciado sobre a temática da inclusão na Educação Profissional ao analisarem não os estudantes, mas os servidores públicos. O estudo de caso sinalizou a urgência do estabelecimento de uma política de inclusão e desenvolvimento profissional de Pessoas com Deficiência que são servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues (IFES) e Maria Cristina Caminha de Castilhos França (IFRS), em *O perfil dos estudantes com deficiência egressos do IFB no mercado de trabalho*, se detiveram sobre o perfil dos estudantes com deficiência, egressos do Instituto Federal de Brasília (IFB), inseridos no mundo do trabalho. Rodrigues e França concluíram que o principal perfil do (a) estudante egresso(a) é pessoa com deficiência física, de raça negra ou parda, com idade entre 18 e 50 anos, com equilíbrio na proporção entre homens e mulheres. Relativamente à oferta educacional com maior incidência de matrícula, os autores apontaram o curso técnico de nível médio e afirmaram haver o decréscimo de registro para as ofertas de nível mais avançado. Segundo Rodrigues e França, a maioria desses egressos possuem vínculo empregatício junto ao setor privado, com contrato por tempo indeterminado. As desigualdades relacionadas ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência são mais evidentes entre aqueles com restrição sensorial, intelectual e múltipla, conforme as conclusões dos pesquisadores.

Em *Quais são as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre pessoas com deficiências de início precoce*<sup>10</sup>, Célia Bouchet (pós-doutoranda no CEET/CNAM - Centro de Estudos do Emprego e do Trabalho do Centro Nacional de Artes e Ofícios/Paris), examina a situação de emprego das pessoas com deficiência na França. Após uma grande revisão da literatura sobre questões de acesso ao emprego, tanto do lado da demanda (as medidas tomadas pelas pessoas para encontrar trabalho) quanto do lado da oferta (e, em particular, a

---

<sup>10</sup> Os dois artigos que se seguem são singulares, pois se tratam de traduções de estudos já publicados. As autoras e o autor, as revistas e as editoras nos concederam gratuitamente o direito a essa nova publicação, à qual eles se mostram gratos. Os nossos agradecimentos se direcionam à revista *Alter et Elsevier* para o artigo de Célia Bouchet, publicado em 2021: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187506722100002X> ; e à revista *Agora Débats/Jeunesse et a Editora da SciencePo*, para o artigo de Nathalie Le Roux et Michäel Segon, publicado em 2013: <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2013-3-page-77.htm> . Registramos também o nosso agradecimento à Profa. Dra. Sheila Staudt (IFRS/Campus Canoas) pela revisão das traduções dos artigos em questão.

discriminação enfrentada pelas pessoas com deficiência), ela desenvolve categorias para entender as estatísticas pelo prisma da deficiência.

Graças a essa dimensão teórica e às análises estatísticas efetuadas em uma pesquisa nacional (na França), Bouchet mostra que a dicotomia entre estar ou não empregado é insuficiente para fornecer uma compreensão detalhada dos mecanismos envolvidos no afastamento das pessoas com deficiência do emprego. De fato, a autora mostra ser necessário levar em conta especificamente os tipos e graus de deficiência, para que surjam etapas distintas nas restrições à integração ocupacional: em um primeiro momento, o acesso ao mercado de trabalho ou sua impossibilidade, refletido no status de "inatividade" nas estatísticas nacionais; em um segundo momento, a ocupação real de um emprego e sua contrapartida negativa, o "desemprego".

Sobre esse assunto, a autora analisa os efeitos de um instrumento de política pública francesa, o "reconhecimento administrativo da deficiência" (que dá direito a "compensação" na educação e no mundo do trabalho). Célia Bouchet analisa, igualmente, o efeito dos anos de estudo nessas duas etapas e mostra as diferenças no "desempenho" dos níveis de diploma e graduação. Em seguida, ela expõe as diferenças no "retorno" dos níveis de diploma de acordo com as subpopulações com deficiências, principalmente quando a deficiência é acentuada.

Por exemplo, o retorno da educação em termos de facilitar o acesso ao mercado de trabalho e evitar o desemprego é claramente melhor para as pessoas com deficiência visual grave (e ainda melhor do que para a população em geral) do que para as pessoas com deficiência cognitiva grave, para as quais a proximidade com o emprego é mais importante para as pessoas com os níveis mais baixos de educação (deixaremos que você descubra os motivos dessas diferenças no artigo). Por fim, para pessoas com deficiência mental grave ou moderada, a redução na participação no mercado de trabalho parece ser relativamente independente dos recursos obtidos durante o curso. Assim, ela pode concluir que esses determinantes não têm um efeito universal em matéria de emprego, mesmo que, em certos casos específicos ou para certas populações, eles possam constituir recursos. Isso levanta a questão da visibilidade da deficiência e das representações, especialmente entre os empregadores, associadas às deficiências que as pessoas enfrentam - uma questão que surge na França e no Brasil.

No penúltimo artigo deste dossiê, Michaël Segon (CÉREQ/Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações - Marselha) e Nathalie Le Roux (Universidade de Montpellier) estudaram *Percursos de formação e de acesso ao emprego para egressos com*

*deficiência: recurso aos dispositivos e dinâmicas identitárias na França.* Em 2013, quando o texto foi originalmente publicado, pouco se sabia sobre as condições de estudo e o futuro dos antigos "estudantes com deficiência" franceses, ou seja, pessoas matriculadas na universidade que tiveram uma deficiência reconhecida pelo seu estabelecimento de ensino superior, a fim de obter o direito a um dispositivo de compensação universitária.

Segon e Le Roux propõem analisar os relatos sobre seus processos formativos e busca de emprego à luz de quatro caminhos típicos: recurso contínuo experimentado como evidente; recurso tardio após uma ruptura biográfica; recurso que flutua de acordo com as mudanças no ambiente; uma ausência atual de recurso que, no entanto, sugere uma reconfiguração de identidade e recurso futuro. Esses percursos ideais típicos foram construídos teoricamente com relação às formas de recurso dirigidas aos dispositivos de compensação por deficiência previstos na legislação francesa, mas que são implementados de forma diferente de uma universidade para outra e usados de forma diferente pelas pessoas envolvidas.

Os autores mostram o impacto dos ambientes sociais - família, associações, universidades e locais de trabalho - nesses percursos e no uso do dispositivo, e revelam a dinâmica de identidade específica associada à deficiência. A existência de mediadores (família, associações, professores, médicos etc.) parece essencial quando se trata de solicitar o dispositivo por deficiência. A construção de uma rede de interdependências ricas que podem ser mobilizadas em cada etapa do processo é particularmente decisiva (Winance, 2007). O artigo de Segon e Le Roux, já antigo, nos dá a oportunidade de examinar de perto os processos que ainda estão em andamento na França e de estudar, sob um novo ângulo, as trajetórias de treinamento e integração no emprego de pessoas com deficiência que obtiveram acesso ao ensino médio e superior na França e, por que não, no Brasil.

O último texto deste dossiê é composto por um relato de pesquisa assinado por Samuel dos Santos Mota (IFRS) e Andréa Poletto Sonza (IFRS), intitulado *Alunos com deficiência do IFRS e a inclusão no mundo do trabalho*. O relato, fundamentado numa investigação de mestrado atualmente em finalização, se concentra sobre os estágios curriculares obrigatórios, identificando quais elementos têm influenciado na inclusão dos alunos com deficiência do IFRS no mundo do trabalho. Para tanto, inicialmente foram aplicadas entrevistas com professores que acompanharam os alunos com deficiência durante as disciplinas de estágio curricular obrigatório, profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), profissionais do setor de estágios e alunos e egressos com deficiência. No entanto, no decorrer desta etapa, em função de uma solicitação da banca, o estudo tornou-se uma pesquisa documental, mantendo sua

abordagem qualitativa e seu caráter explicativo, considerando sugerir potenciais alterações na redação dos documentos analisados, com vistas a contribuir para que sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios. Para cumprir os referidos objetivos, este estudo avaliou e propôs alterações nos seguintes regulamentos: Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 e Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020. Portanto, frente às proposições apresentadas nas considerações do relato, compreende-se que houve contribuição para que os documentos analisados sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência do IFRS durante os seus estágios curriculares obrigatórios.

Desejamos uma boa leitura e que as reflexões proporcionadas pelas produções que compõem este Dossiê, possibilitem avanços significativos na Permanência e Êxito na Educação Profissional e Tecnológica, bem como esta promova ações efetivas que repercutam positivamente na Relação das Pessoas com Deficiência com o mundo do trabalho.

Comissão Organizadora do Dossiê

# Auxílios Financeiros e a relação com a evasão na EJA: Um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu

10.35819/scientiatec.v10i2.6315

Ricardo Barbosa Scalabrini<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo a análise do impacto do pagamento de auxílios financeiros em contraponto aos índices de evasão dos discentes do Curso Técnico Integrado em Comércio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFG Campus Uruaçu. Foram entrevistados os alunos do Curso no período letivo de 2021/1 por meio de um formulário, o qual orientou o anonimato dos mesmos. Foi observado que os auxílios financeiros são amplamente concedidos e esses são utilizados para o pagamento de serviços básicos e essenciais como água, energia e alimentação, o que é uma das finalidades da concessão ao público discente, que possuem vulnerabilidades socioeconômicas. No entanto, uma possível falta ou encerramento do pagamento dos auxílios financeiros não foram identificados como os principais motivo de evasão no curso, levando a acreditar que existem outros motivos como: a dificuldade de acompanhar os estudos e os horários incompatíveis entre o trabalho e as aulas, que devem ser observados com uma maior proximidade e seriedade para que o papel educacional e social do IFG seja amplamente cumprido.

**Palavras-chave:** Auxílio Financeiro; Educação de Jovens e Adultos; Evasão e Êxito; IFG – Campus Uruaçu.

**Abstract:** The objective of this article is to analyze the impact of the payment of financial aid in contrast to the dropout rates of students of the Integrated Technical Course in Commerce in the Youth and Adult Education (EJA) modality of the IFG Campus Uruaçu. Students of the course of the period of 2021/1 were interviewed using a digital form, which guided them on their anonymity. It was observed that financial aid is widely granted and these are used to pay for basic and essential services such as water, energy and food, which is one of the purposes of the grant to the student public, who have socioeconomic vulnerabilities. However, a possible lack or termination of payment of financial assistance was not identified as the main reason for dropping out of the course, leading to believe that there are other reasons such as: the difficulty of keeping up with studies and incompatible schedules between work and classes, which must be observed with greater proximity and seriousness so that the educational and social role of the IFG is fully fulfilled.

**Keywords:** Benefits; EJA; Evasion and Success; IFG – Campus Uruaçu.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - (EJA), é uma modalidade de ensino garantida como direito pela Lei 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual a oferta dos cursos dessa modalidade visa atender um público que não teve acesso ou a continuidade dos seus estudos nos ensinos fundamental e médio quando a idade seria a própria ou regular (BRASIL, 1996).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) foram criados pela Lei 11.892/2008 e têm como objetivo, conforme o inciso I do artigo 7º, ministrar

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, E-mail: mmbairros@gmail.com

educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público EJA (BRASIL, 2008).

Essas instituições estão centradas no tripé ensino, pesquisa e extensão e são agentes ativos para a formação contínua, efetiva e produtiva dos alunos de nível médio e superior da educação profissional e técnica. Aos Institutos Federais foram determinados percentuais específicos para cada nível de ensino, modalidade como forma de articulação, ficando assim assegurado o atendimento à população, principalmente àquela com vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade social é entendida neste estudo de forma semelhante aos estudos de Costa e Margutti (2015), segundo os quais ela é a insuficiência de ativos como os de Infraestrutura Urbana nos quesitos de dificuldades de acesso a serviços de saneamento, coleta de lixo urbano e mobilidade urbana; Capital Humano com insuficiência ou privação do acesso a saúde e a educação e os fatores extremos de impacto como a mortalidade infantil, mães precoces, mães chefe de família, baixa escolaridade entre os adultos e a presença de jovens que não possuem trabalho e não estudam; e de Renda e Trabalho com a presença de insuficiência de renda, com adultos desocupados, a ocupação informal, a presença de trabalho infantil e a dependência da renda de pessoas idosas.

Como ação de combate à vulnerabilidade socioeconômica, o Instituto Federal de Goiás – IFG, baseado no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, oferece uma assistência financeira que também tem como objetivo a redução das taxas de retenção, das taxas de evasão escolar e principalmente a promoção da inclusão social, portanto o critério de vulnerabilidade socioeconômica está sempre presente na análise da concessão de auxílios. Esses auxílios financeiros são oferecidos via edital e tem a sua nomenclatura designada pelos nomes dos programas como de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche dentre outros (BRASIL, 2010).

No que tange a evasão a mesma se caracteriza como a saída do curso ao qual o aluno foi matriculado sem a conclusão do mesmo. Também pode-se considerar como evasão a diferença entre o número de alunos que ingressaram e o número de alunos que concluíram o curso. A saída do curso é influenciada por fatores internos e externos, individuais e familiares (SILVA, DIAS e SILVA, 2017).

Este trabalho de um estudo de caso sobre a relação entre a concessão de auxílios financeiros e a evasão dos alunos do Curso Técnico Integrado em Comércio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFG – Câmpus Uruaçu, procurando observar a existência de outras variáveis que possam contribuir para essa evasão.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste estudo de caso, for aplicado um questionário aos alunos matriculados no Curso Técnico Integrado em Comércio na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás, mais especificamente no Câmpus Uruaçu no período letivo de 2021/1, mesmo em tempo de pandemia do COVID-19<sup>2</sup> e com as aulas sendo totalmente on-line via Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).<sup>3</sup>

Foram consideradas para a análise todas as matrículas ativas no período letivo de 2021/1, contando com 56 matriculados, ambos passíveis de inscrição aos programas de auxílios financeiros. Foram levantados dados socioeconômicos e pedagógicos, considerando uma amostra de 70% do público EJA com vínculo institucional. Pretendeu-se identificar as variáveis que contribuem para a evasão no curso, bem como as variantes sobre aspectos gerais de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

As informações serão levantadas com o auxílio da Coordenação do Curso. O convite de resposta ao formulário de pesquisa será realizado via e-mail e aplicativo de mensagens instantâneas. As informações coletadas serão agrupadas em formulário digital da plataforma Google, as mesmas seguirão como sigilosas, sendo elucidado aos participantes que suas informações pessoais não serão identificadas para resguardar o anonimato dos mesmos, resguardando também a ética na pesquisa, e que também a participação seria de forma voluntária, sem nenhuma obrigação ou coação.

---

<sup>2</sup> Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade e de distribuição global que surgiu no final de 2019 levando a uma pandemia mundial com períodos de quarentena e reclusão social.

<sup>3</sup> AVEA – Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem, softwares disponibilizados na internet que agregam ferramentas de criação, tutoria e gestão de atividades de cursos, com o uso de mídias e linguagens para proporcionar a construção do conhecimento.



Este estudo de caso está organizado em uma breve história da Educação de Jovens e Adultos, baseado na legislação vigente e a caracterização do público da modalidade EJA do Câmpus Uruaçu, posteriormente caracterizaremos os conceitos da evasão, permanência e êxito, seguidos pelas descrições dos programas de auxílios do Câmpus Uruaçu e o desenvolvimento do estudo de caso para a garantia da concessão de forma democrática, em seguida serão analisados os dados do questionário aplicado e finalmente faremos nossas conclusões sobre o estudo.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Um dos programas semelhantes à nossa atual modalidade EJA, foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 após o golpe militar de 1964. Esse programa teve como finalidade de levar a educação aos jovens e adultos de 15 a 35 anos e após 1974 foi introduzida a faixa etária de 9 a 14 anos; promovido em âmbito federal, estadual e municipal foi diversificado em outros programas, entre eles o Programa de Profissionalização (1974) e o Programa de Educação Comunitária para o Trabalho (1978) (BRASIL, 2019).

O MOBRAL foi desacreditado pela sua ineficiência apurada com o censo de 1980 que apontou que as taxas de evasão e de regressão eram muito altas, com somente 15% de alunos concluintes do curso de alfabetização. Junto a esse resultado a *United Nations Educational, Social and Cultural Organization* (UNESCO), entidade responsável por projetos ligados às áreas da educação e à cultura, recomendou que os programas instalados deveriam ser funcionais, ou seja, ligados à vida produtiva dos alunos, dentre outras características como o tempo de maior duração do que instalado no MOBRAL (STRELHOW, 2012).

Junto a esses fatores e com a instalação da chamada Nova República, pós golpe militar de 1964, o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República obteve um diagnóstico positivo, porém a regressão das técnicas de leitura e escrita foram ponto chave para que em 1985 o MOBRAL fosse extinto pelo governo de José Sarney. Para a sua substituição foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos conhecida como EDUCAR, que também foi considerada ineficiente mesmo com 762.784 alunos inscritos, pois a estimativa feita pela Universidade de Campinas era de 20 milhões de excluídos do sistema educacional, com isso, no

Governo de Fernando Collor no ano de 1991, o programa chegou ao fim (BRASIL, 1985; CUNHA e XAVIER, 2009) .

A partir do Governo Collor de Melo e após a extinção do programa EDUCAR, não foi criado outro programa e identificou-se a ausência do governo nos projetos de alfabetização, deixando a cargo dos municípios a educação de jovens e adultos (BRASIL, 1990; STRELHOW, 2012).

A Constituição Federal de 1988 fixou a oferta do ensino fundamental para jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos em uma idade recomendada. Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instrui em seus artigos em seus artigos n.º 37 e n.º 38, definiram especificamente sobre as idades mínimas de acesso, a forma gratuita de oferta e principalmente a finalidade das modalidades no país (BRASIL, 1996; CARVALHO, 2017).

Somente em 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) que atendia às populações rurais oriundas de assentamentos e estava vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e movimentos sociais associados. Em 2003, foi lançado pelo Governo Federal o programa Brasil Alfabetizado e que foi semelhante ao MOBRAL, uma vez que a população que deveria ser atendida, estimada em torno de 20 milhões de pessoas, possuía a mesma característica que era a dificuldade no domínio da leitura e da escrita, ou seja, analfabetos funcionais (STRELHOW, 2012).

No ano de 2005, via Decreto Nº 5.478 de 24 de junho de 2005, foi instituído e novamente fixado no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. No Decreto é mencionado que 10% das vagas ofertadas pela instituição federal proponente dos cursos seriam dirigidas à modalidade PROEJA, asseguradas também a quantidade mínimas de horas para formação inicial e continuada e da formação técnica, as atividades extraescolares e a certificação aos alunos (BRASIL, 2005).

O Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que revogou o Decreto Nº 5.478 de 24 de junho de 2005, trouxe a articulação ao ensino fundamental, afirmando a continuidade da articulação ao ensino médio, possibilitando às instituições privadas e nacionais de serviço social a formação profissional vinculadas ao sistema sindical, essas instituições são conhecidas entidades privadas do sistema “S”, e continuou a

vigorar com os memos 10% das vagas que seriam ofertadas também pelas instituições federais mais com a ampliação das vagas a partir de 2007, bem como a mesma quantidade de horas para a formação e a certificação (BRASIL, 2006).

No ano de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que determina suas finalidades no Art. 6º inciso I, de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades e, mais objetivamente, em seu Art. 7º no inciso I, que é o de ministrar a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Em análise aos artigos 7º e 8º da Lei 11.892/2008 cada Instituto Federal é responsável por garantir um total de 50% das vagas para o Ensino Médio Técnico e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA; 20 % das vagas para os cursos de licenciatura e/ou formação pedagógica com objetivo de formação de professores e os 30% restantes são oferecidos para bacharelados, cursos superiores de tecnologia, cursos *latu sensu* e *stricto sensu* de cunho profissional (BRASIL, 2008).

Em uma análise histórica, vemos que a Educação de Jovens e Adultos é um programa semelhante aos outros que já foram implantados no Brasil a algumas décadas atrás como: MOBREAL, EDUCAR, PRONERA e outros, os quais tinham o mesmo objetivo, o atendimento aos alunos com idade superior àquela considerada padrão e também que possuíam vulnerabilidades socioeconômicas. Esses programas visaram a formação e qualificação para o exercício de atividades profissionais e o desenvolvimento de habilidades dos alunos para a inserção na vida pública e o exercício pleno da cidadania, como a atual EJA está planejada.

A respeito do lócus dessa pesquisa, sabe-se que o Câmpus Uruaçu foi criado ainda como uma Unidade de Ensino vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) em 25 de agosto de 2008 pelo então Diretor Geral Prof. Paulo César Pereira. Os primeiros cursos oferecidos foram o Curso Superior de Licenciatura em Química, Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio – PROEJA, Técnico em Edificações Subsequente e os Cursos Técnicos Integrais em Informática e Edificações. O primeiro Diretor da Unidade de Ensino foi o Sr. João Barbosa. O Câmpus Uruaçu,

mesmo que ainda não tinha sido promulgada a Lei de criação dos IF's em 29 de dezembro de 2008, já oferecia o curso Técnico para a público EJA(IFG, 2009).

No Câmpus Uruaçu, como em todo o IFG, é perfeitamente notável as características descritas nos estudos de Pacheco (2010), que remete ao papel desempenhado pelos Institutos Federais, que é o de oferecer um cenário de educacional verticalizada, na qual os docentes e discentes estão dispostos num ambiente compartilhado entre vários níveis de aprendizado para proporcionar o bem estar social, promover a cultura, o trabalho, o acesso às inovações tecnológicas e ciência. Esse cenário se consolida através do incentivo de adoção de políticas sociais públicas e de um observatório de políticas para cada Câmpus, que tem a finalidade de transformar a realidade do país com foco na inclusão e desenvolvimento regional e local de forma intermitente e pública dentro da educação profissional e tecnológica como forma de resgatar a cidadania e transformar a sociedade (PACHECO, 2010).

Com isso temos no Campus Uruaçu a oferta do Curso Técnico Integrado ao Nível Médio em Comércio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) o qual sua oferta se dá conforme Edital e/ou Chamada Pública para um número de 30 vagas semestralmente. O curso atual veio em substituição ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que ainda era conhecido como PROEJA e que abriu espaço para a mudança da nomenclatura EJA para o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Comércio.

## **A EVASÃO NA EJA**

Estudos mostram que é necessária a igualdade de oportunidades de acesso e a garantia da permanência para democratização do saber, promoção da educação exitosa de qualidade e inclusiva, extinguindo assim o problema da evasão (SILVA, DIAS e SILVA, 2017).

Sendo a educação assegurada pela Constituição Federal de 1988, reforçada tanto pela Lei Nº 9.394/1996 que discorre sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, quanto pela Lei do ECA – Estatuto da Criança e Adolescente e no Plano Nacional da Educação – PNE, que discorre a Lei Nº 13.005/2014, para a garantia desse direito são necessárias algumas intervenções no âmbito da evasão

escolar como processo dinâmico de grande complexidade por serem compostos de várias circunstâncias sociais, institucionais e principalmente individuais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; IFG, 2018a).

Fernandes (2018), relata que a falta de políticas públicas, a ausência de financiamento da educação, entre outros fatores, pode gerar grandes desigualdades sociais, ocasionando a ineficiência dos programas educacionais, favorecendo ainda mais as desigualdades dentro das escolas. Com a falta de incentivo e de financiamentos advindos de políticas públicas o abandono da sala de aula pode se tornar uma constante na vida do público EJA. Essa constante é entendida como evasão a qual é resultado do montante de alunos que perderam o vínculo institucional em um determinado período antes mesmo da conclusão do curso, ou seja, os alunos que não mais frequentam as aulas, sejam por razões informadas ou não, ao final do período letivo, conforme retrata a Plataforma Nilo Peçanha<sup>4</sup> em seu Glossário (SETEC/MEC, 2020).

Seguindo o mesmo enfoque, Gaioso (2005) *apud* IFG (2018a), nos diz que a evasão deve ser analisada como conjunto constante de várias amplitudes sejam de ordem política, socioeconômica, educacional e também cultural, que ocasionam interação, conflitos que podem ser os responsáveis diretos pelo abandono das aulas ou mesmo a desistência do curso.

Então a essa constante, considerada como abandono ou evasão, são necessárias análises de dados para a obtenção dos índices de evasão ou êxito. Existe uma grande quantidade de dados que atingem níveis exponenciais e, mesmo com o ambiente escolar atualmente instrumentalizado com elementos tecnológicos, essas ferramentas podem contribuir para o aumento de dados disponíveis, mas não para sua análise e compreensão (ROMERO e VENTURA, 2013). A coleta, a análise e o gerenciamento desses dados são um grande desafio para as escolas, universidades e qualquer instituição educacional, sendo que essas análises devem ser feitas com dados das instituições de ensino de uma forma segura e rápida para posteriores ações mitigantes.

Esses dados e os altos índices de evasão chamaram a atenção das instituições de ensino e também recentemente, foi observada pelos órgãos

---

<sup>4</sup> Plataforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. Ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

fiscalizadores, como o Tribunal de Contas da União - TCU, que em seu Acórdão 506/2013, solicita ao Ministério da Educação – MEC, a criação de política pública e um plano gestor estratégico para a permanência e êxito (TCU, 2013).

Para a realização das ações que possam atender ao Acórdão, foi criado o Plano Estratégico de Permanência e Êxito, o qual pretende elucidar os fatores administrativos e pedagógicos em todos os setores da instituição e dos ambientes familiares e sociais dos discentes para a observação dos impactos, ou seja, fatores internos ou externos que podem afetar a realidade educacional e que tornam responsáveis pela evasão, reprovação, desistência e abandono dos alunos, o que vai na contramão da efetivação da inserção sociocultural e profissional do educando, papel explícito sobre a criação dos Institutos Federais (TCU, 2013).

Com base nessas diretrizes, o Projeto Pedagógico do Curso de Comércio do IFG Câmpus Uruaçu, baseado também na Resolução CONSUP/IFG de Nº 008/2017, faz constar algumas estratégias de permanência e êxito, como ações de fortalecimento da Política de Assistência Estudantil – PAE e as considerações dos trabalhos da Comissão Local de Permanência e Êxito que objetivam o oferecimento de oportunidades de nivelamento de turma, participação em monitorias, promoção de docentes e dos empregados de empresas circunvizinhas (IFG, 2017).

Os estudantes da EJA geralmente possuem vulnerabilidades além da econômica para o acesso e a conclusão do curso, como questões raciais, de gênero, familiares e outras que estão presentes desde a idade daquela considerada dentro dos limites estabelecidos para o ensino regular até a idade que extrapola o padrão, podendo ser esses também motivos para a evasão.

Contudo observamos que para um estudo de caso relacionado à evasão e ao êxito é necessária a identificação das variantes internas e externas que caracterizam o público da EJA que está presente no Câmpus Uruaçu. Entre essas variáveis, uma delas chama a atenção que é a vulnerabilidade dentre outros motivos pelos quais os alunos tornam-se evadidos. Sendo a vulnerabilidade socioeconômica uma condição exigida para a acessibilidade a alguns auxílios financeiros, tentou-se analisar outros fatores associados a mesma para a identificação dessas variáveis para o estudo de caso.

## AUXÍLIOS FINANCEIROS NO IFG

Após a criação dos Institutos Federais, foi instituído pelo Decreto nº 7.234 de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Esse decreto regulamenta os auxílios financeiros a serem distribuídos e as características para a acessibilidade a eles, como a limitação de um salário e meio *per capita* prioritariamente. Esse decreto está dirigido à educação superior pública federal e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010).

O PNAES tem como objetivo a democratização das condições de permanência nos estudos, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais, a redução das taxas de retenção e de evasão e a contribuição da inclusão social.

O IFG determina a quantidade de auxílios via edital para cada um dos 14 Campi vinculados à instituição, mas nem sempre essa quantidade é capaz suprir a necessidade de todos os alunos. O que podemos observar é que existe a preocupação por parte do IFG em atender essa necessidade. Os auxílios possuem modalidade que podem ser concedidos na forma de uma única parcela de R\$ 120,00 e outros com a quantidade de 9 parcelas, também de R\$ 120,00 e ainda existe a possibilidade da liberação de outros auxílios que aglutinarão os valores passíveis de deliberação de instância superior.

As modalidades de assistência que os estudantes, viabilizadas pelo Decreto 7.234/2010, o PNAES, podem fazer uso após passarem pelos critérios definidos por cada instituição educacional são:

- I – Moradia estudantil;
- II – Alimentação;
- III – Transporte;
- IV – Atenção à saúde;
- V – Inclusão digital;
- VI – Cultura;
- VII – Esporte;
- VIII – Creche;
- IX – Apoio pedagógico; e

X – Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Em 2013, foi criado o Programa de Bolsa Permanência (PBP) através da Portaria 389 de 09 de maio de 2013 do Ministério da Educação, a qual instrui sobre a viabilização de bolsas voltadas a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e também aos estudantes indígenas e quilombolas, com a finalidade de reduzir as vagas ociosas decorrentes da evasão estudantil e determinar que os valores dessas bolsas seriam estabelecidos através de Resolução do FNDE, respeitando as características sociais, étnicas e culturais dos estudantes (BRASIL, 2013).

Dentro dos programas de auxílios financeiros, existem critérios de destino que servem para a análise e concessão ao público que se inscreve, sendo todos concedidos via editais e são:

- Apoio Didático Pedagógico: Destinado a estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para a aquisição de material didático, despesas com cursos de formação continuada e outras necessidades de apoio didático pedagógico. Concessão de parcela única de R\$ 120,00 (IFG, 2020a).
- Auxílio EJA Permanência: Destinado a atender necessidades sociais básicas que interfiram na permanência e manutenção dos estudantes dos Cursos na modalidade EJA, viabilizando a permanência e êxito no processo formativo. Concessão de até 9 parcelas de R\$ 120,00(IFG, 2019a).
- Auxílio Permanência: Destinado a atender necessidades sociais básicas que interfiram na permanência e manutenção dos estudantes dos Cursos Presenciais, viabilizando a permanência e êxito no processo formativo. Concessão de 9 parcelas de R\$ 120,00 (IFG, 2020a).
- Auxílio Transporte: Direcionado aos estudantes dos cursos presenciais e consiste no repasse de auxílio financeiro mensal aos estudantes em vulnerabilidade social para viabilizar o deslocamento da sua residência para o Câmpus e retorno para a sua residência. Concessão de até 9 parcelas de R\$ 120,00(IFG, 2019b).



**Auxílios Financeiros e a relação com a evasão na EJA:  
Um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu**

- Auxílio Vestuário Profissional: Destinado aos estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para aquisição de vestuário profissional para exercício de suas atividades acadêmicas. Concessão de parcela única de R\$ 120,00(IFG, 2020a).
- Auxílio Criança: Destinado aos estudantes de cursos presenciais com matrícula e frequência regular, que se apresentem em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não tenham com quem deixar seus filhos com idade de 0 (zero) até 12 (doze) anos, durante os horários das aulas. O benefício tem como finalidade a diminuição da evasão dos estudantes, assim como favorecer a segurança e bem-estar das crianças, evitando a permanência desses nas salas de aula. Concessão de 9 parcelas de R\$ 120,00(IFG, 2020a).
- Auxílio Filho com Deficiência: Destina-se aos estudantes de cursos presenciais com matrícula e frequência regular que possuem filhos com algum tipo de deficiência que necessitam de cuidados especiais e que se encontrem em situação de vulnerabilidade social. O benefício tem finalidade de contribuir para a permanência e diminuição da evasão dos estudantes auxiliando nos cuidados do filho, assim como favorecer sua segurança e bem-estar. Concessão de 9 parcelas de R\$ 240,00(IFG, 2020a).
- Auxílio Moradia: Destinado, exclusivamente, aos estudantes de cursos presenciais em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência regular, oriundos de outros municípios, estados ou regiões fora da localização do Câmpus, que não residem com a família nem possuem imóveis na zona urbana, na garantia de manutenção de moradia no município onde se localiza o Instituto Federal de Goiás. Concessão de 12 parcelas de R\$ 240,00 (IFG, 2020a)
- Auxílio Integrado Integral Alimentação: Destinado aos estudantes de cursos integrados em tempo integral com matrícula e frequência regular, para atender as necessidades de alimentação básica dos(as) estudantes que necessitam permanecer no Câmpus por mais de um turno ou em atividades acadêmicas. Concessão de até 9 parcelas de R\$ 120,00(IFG, 2020b).

- Auxílio Alunos Conectados: Destinado aos alunos que são usuários do Programa Permanência - Conectividade, ou seja, que já recebem o valor mensal de R\$ 100,00. Concessão de chip de dados móveis possibilitando o desenvolvimento e a continuidade de suas atividades acadêmicas remotas(IFG, 2021).
- Auxílio Restaurante Estudantil: Destinado aos estudantes dos cursos técnicos integrados em tempo Integral e de Educação de Jovens e Adultos com intuito de garantir a alimentação durante o período que estão no IFG. Até 9 parcelas de R\$ 120,00(IFG, 2021).
- Auxílio Apoio Didático Conectividade<sup>5</sup>: Tem como objetivo disponibilizar em caráter de empréstimo, equipamentos de informática aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, para realização, de forma remota, das suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, durante o período excepcional das atividades de Ensino Remoto Emergencial(IFG, 2020c).
- Auxílio Permanência Conectividade: Destinado aos estudantes de cursos presenciais com matrícula e frequência regular que não dispõem ou que não têm acesso adequado e suficiente à internet. Concessão de chips de telefonia celular ou do valor mensal de R\$ 100,00 e/ou enquanto houver disponibilidade orçamentária durante o ensino remoto ocasionado como alternativa a pandemia do COVID-19(IFG, 2020b).

Os auxílios são disponibilizados a todos os alunos do Instituto Federal, porém a EJA tem a característica de ter a prioridade da concessão de auxílio específico, contudo a todos os programas institucionalizados existem critérios a serem atendidos para que haja a efetiva concessão.

## **A CONCESSÃO DE AUXÍLIOS PARA ALUNOS DA EJA DO CAMPUS URUAÇU**

Baseado no Decreto 7.234/2010 - PNAES (Brasil, 2010) e em conformidade com os objetivos de sua criação descritos na Lei Federal 11.892/2008, o Instituto Federal de Goiás em seu Regimento Geral (IFG, 2018b) formaliza que a

---

<sup>5</sup> Modalidade de auxílio criado em virtude da pandemia do COVID-19 e tem a finalidade de viabilizar a continuação dos estudos dos alunos durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), semelhante ao Auxílio Permanência Conectividade.

Coordenação-Geral de Assistência Estudantil, ligada à Pró-Reitoria de Extensão e a coordenação local de cada câmpus vinculada à Gerência de Pesquisa e Extensão, tenham como competências de coordenar as políticas de apoio aos estudantes, bem como, as ações de promoção e estímulo às ações que podem auxiliar a redução dos índices de evasão e de retenção em âmbito escolar, bem como propor a construção de um sistema de avaliação dos programas que auxiliam a permanência e êxito de forma qualitativa e quantitativa, dentre outras ações institucionais para a sociabilidade (BRASIL, 2008).

No ano de 2016, o IFG institucionalizou e regulamentou a Política de Assistência Estudantil – PAE/IFG em sua Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 22 de fevereiro de 2016, que tem como princípios a ampliação de acesso, permanência e a conclusão exitosa na educação técnica de nível médio, educação superior e de formação inicial e continuada de trabalhadores e também assegurar a qualidade de vida do estudante desde sua entrada até saída da instituição (IFG, 2016).

Com base nas instruções desses documentos, a Coordenação de Assistência Estudantil – CAE, do Câmpus Uruaçu, adota alguns critérios a serem seguidos a todos os alunos sem nenhuma distinção, para padronizar o acesso aos programas que são autorizados via edital, cada qual em sua modalidade de programa.

Esses critérios são simples e funcionais com o intuito de contemplar os alunos com alguma modalidade de auxílio financeiro.

A rotina de critérios se dá pelo processo de: primeiro o aluno deve estar regularmente matriculado para efetuar sua inscrição e entrega de documentos necessários, posteriormente é analisada a vulnerabilidade ou é determinada a renda per capita que é critério do PNAES e é determinado via edital para a qualificação e aprovação ao pleito do auxílio inscrito. Finalmente, após as aprovações é necessária a análise da frequência do aluno no mês anterior ao pagamento de cada parcela.

No Câmpus Uruaçu, são oferecidos os auxílios: EJA permanência, auxílio permanência, auxílio transporte, auxílio vestuário profissional, auxílio criança, auxílio filho com deficiência, auxílio moradia, auxílio apoio didático conectividade, auxílio permanência conectividade, auxílio integrado integral alimentação, auxílio alunos conectados e auxílio restaurante estudantil

Todos esses auxílios podem ser suspensos ou cancelados quando o estudante: se afastar sem aviso prévio da frequência às aulas (evasão); após a conclusão do curso; no trancamento da matrícula; quando a frequência for menor

**Auxílios Financeiros e a relação com a evasão na EJA:  
Um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu**

que 75% sem a devida justificativa; quando a mudança socioeconômica acontecer (renda per capita maior que 1,5 salários) e quando for descoberta a omissão ou falde de informações em qualquer fase do processo de concessão.

Além dos auxílios financeiros disponíveis, ainda existem as bolsas de pesquisa, participação em eventos e afins, que alunos da EJA podem ser contemplados conforme suas participações em editais de pesquisa e extensão.

No Câmpus Uruaçu, a concessão de auxílios nos últimos anos foi feita conforme o exposto na a tabela a seguir:

**Tabela 1:** Quantidade de auxílios financeiros por programas – Câmpus Uruaçu de 2018 a 2021

Programa (Auxílio)	Anos			
	2018	2019	2020	2021
Apoio Didático Pedagógico	9	19	11	-
EJA Permanência	37	83	83	54
Permanência	107	203	187	183
Transporte	29	-	-	-
Vestuário Profissional	1	12	12	-
Criança	-	10	10	5
Filho com deficiência	-	3	3	2
Moradia	-	5	6	5
Apoio Didático Conectividade	-	-	39	58
Permanência Conectividade	-	-	189	-
Integrado Integral Alimentação	-	-	339	327
Alunos Conectados	-	-	-	62
Restaurante Estudantil	-	-	-	362
<b>Total de auxílios</b>	<b>183</b>	<b>335</b>	<b>879</b>	<b>1058</b>

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2021)

Na Tabela (1) é visto que o número de auxílios e de programas vem crescendo desde o ano de 2018. A modalidade EJA Permanência nesse quadro está sempre presente e no ano de 2021 atendeu 96% dos alunos matriculados, uma vez que estiveram matriculados 56 alunos no curso. Essa informação pode deixar claro que os auxílios além de disponíveis, são concedidos e poderemos analisar se eles podem fazer a diferença na vida das famílias dos estudantes do IFG - Câmpus Uruaçu, outra característica benéfica é que o Câmpus segue as orientações do PNAES e do PAE/IFG.

A Política de Assistência Estudantil – PAE/IFG que tem como objetivo assegurar a qualidade de vida do estudante desde sua entrada até saída da instituição, formaliza a concessão dos auxílios, mas a averiguação durante a vida acadêmica pode trazer dados que devem ser tratados. O mero atendimento aos critérios exigidos em edital para a concessão é uma fase desse processo, mas a análise pós concessão deve ser outra fase para a aquisição de dados e possível averiguação de mudanças ocorridas na vida acadêmica e familiar do aluno e com isso poderemos certificar a eficiência da concessão desses auxílios.

### **ANÁLISE DOS DADOS – OS AUXÍLIOS FINANCEIROS NA EJA DO IFG – CAMPUS URUAÇU**

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário que foi elaborado por mídia digital em um aplicativo de plataforma gratuita. O questionário contava com 21 questões no total, umas com várias opções de escolha outras com opções dissertativas, essas questões podem ser observadas no anexo I. O questionário foi aprimorado com o auxílio da Coordenação de Curso e da Coordenação de Assistência ao Estudantil (CAE), para a obtenção de dados de observação da situação socioeconômica e educacional dos alunos EJA do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Comércio do Instituto Federal de Goiás no Câmpus Uruaçu.

As questões foram concebidas com o propósito de coletar informações sobre as possíveis variáveis sociais, econômicas e educacionais acerca do desempenho acadêmico dos alunos EJA e sua relação com o oferecimento dos auxílios financeiros destinados a eles.

A aplicação do questionário foi feita através do envio do formulário por aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) e por endereços de e-mails disponibilizados pela Coordenação do Curso.

As respostas obtidas foram solicitadas de forma livre e espontânea e com o consentimento dos participantes. Em nenhum momento foram solicitadas quaisquer informações pessoais com o intuito de identificação de qualquer participante, o objetivo é o de assegurar a ética na pesquisa e respeitar a individualidade e anonimato dos entrevistados.

Havia, no período da pesquisa, que se deu no primeiro semestre de 2021, no Curso Técnico em Comércio – EJA, 56 alunos matriculados e aproximadamente 80% desse público, ou seja, 44 alunos responderam à pesquisa.

Analisando as respostas e cruzando com os dados obtidos na questão sobre o ano e semestre em que o aluno entrou no Curso Técnico em Comércio com as respostas da questão sobre o período em que estava cursando, que era no primeiro semestre de 2021, nota-se que existe uma distância do cenário idealizado para a formação do aluno, ou seja, a conclusão do curso não acontecerá majoritariamente em 7 períodos como esperado. Como exemplo, temos os alunos que entraram no curso em 2019/1 que perfazem o total de 20,5% dos entrevistados e que deveriam estar em 2021/1 no 5º período, o que não aconteceu, pois no período da pesquisa somente 13,6% dos alunos participantes da pesquisa estavam presentes nesse período.

No que tange à análise entre os dados das questões que indagam sobre o estado civil e a quantidade de filhos, temos que em qualquer denominação de estado civil, sendo solteiro, casado, divorciado, viúvo, união estável ou outro temos 45,5% dos discente que não possuem filhos. Com isso temos uma realidade em que uma grande parte dos alunos e alunas (54,5%) possuem uma carga de responsabilidade advinda do dever de cuidar dos filhos, sendo que 38,7% deles, possuem de 2 a mais do que 3 filhos. O cuidado relativo a esses filhos entra em choque com o horário de frequência no curso que é em período noturno, o que pode ser critério de solicitação de auxílio quando analisado a idade do filho menor.

Em contra partida ao índice de alunos com filhos, foi observado que 38,6% dos alunos possuem filhos menores de 12 anos, ou seja, 17 entrevistados, que possuem filhos nessa faixa etária. No programa auxílio criança, no ano de 2021, 18 alunos do Câmpus Uruaçu de vários cursos se inscreveram, lembrando que essa modalidade é para todos os alunos, independente do curso, porém somente 5 pessoas foram contempladas, novamente vemos que a vulnerabilidade existe e ainda não se pode atender a todos.

Observando que sempre o IFG usa em seus editais dos Programas de Assistência Estudantil o termo “vulnerabilidade socioeconômica” e define como vulneráveis àquelas famílias ou grupos familiares que possuem uma renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Nas respostas ao questionário encontramos que 29,5% dos participantes não se consideram vulneráveis, porém 100% dos

alunos afirmam receber algum tipo de auxílio financeiro. Isso nos leva ao levantamento de duas hipóteses de interpretação. Primeiro, que não existe clareza nos termos e definições de possuir ou não as características de vulnerabilidade.

A segunda hipótese é a de que não existe clareza nas definições de todas as razões pelas quais os alunos EJA podem receber auxílios do IFG. Nessa segunda razão, fica clara a deficiência de conhecimento sobre esse critério, uma vez que 25% dos alunos-participantes responderam não conhecerem a razão pela qual são oferecidos os auxílios financeiros no IFG.

A interpretação sobre vulnerabilidade, seja ela errônea, mal compreendida ou mesmo acertada, pode ter sido construída e afirmada como somente o grupo familiar possuir a renda *per capita* inferior àquela fixada em 1,5 salários. Vemos isto observando que um percentual de 15,9% respondeu que o valor de sua renda per capita mensal é de menos de R\$ 500,00, o percentual de 59,1% afirmou ser de R\$ 500,00 a R\$ 1.100,00 e o percentual de 11,4% responderam com a opção de entre R\$ 1.101,00 a R\$ 1.650,00, com isso a interpretação mostra que aproximadamente 86% dos alunos tenha a renda abaixo ou no limite do estabelecido como vulnerabilidade socioeconômica.

Na associação de renda *per capita* com os resultados sobre os recebimentos de auxílios financeiros no Câmpus Uruaçu temos que, 27,3% recebem ao menos 1 programa, que 59,1% recebem 2 tipos de auxílio, e que 13,6% recebem de 3 a mais auxílios financeiros em um mesmo semestre. A conclusão dessa informação pode ser interpretada no sentido em que a vulnerabilidade é maior do que somente o grupo familiar possuir uma renda *per capita* abaixo do limite imposto pelos editais.

Cientes ou não de sua condição socioeconômica, obtivemos os percentuais das finalidades dos gastos que os alunos responderam que dão aos seus auxílios financeiros como: alimentação (43,2%), pagamento de água e energia (18,2%), conexão para internet (13,6%), transporte (6,8%), materiais escolares (2,3%), farmácia (2,3%), roupas (2,3%), aluguel (2,3%) e 9,1% com outras despesas. Com esses dados, notou-se que os auxílios financeiros são de fundamental importância para que os alunos permaneçam frequentando a sala de aula, ou seja, são ações mitigantes contra a evasão, uma vez que a caracterização de vulnerabilidade socioeconômica que é a falta ou mesmo a dificuldade de acesso a serviços de saneamento, coleta de lixo, mobilidade urbana, acesso à saúde, à educação entre

outros, estão presentes no público EJA do IFG-Câmpus Uruaçu e foram apresentados com altos índices na pesquisa.

Passando às questões referentes ao rendimento escolar dos alunos pesquisados, quanto às aprovações ou reprovações em disciplinas isoladas, verificou-se que uma grande maioria (54,5%) no decorrer do curso já tiveram alguma reprovação, mas que não os deixaram impedidos de continuarem os estudos, ficando somente como alunos em dependência. Aqueles que não se opuseram em citar, indicaram as disciplinas de Biologia, Física, Geografia, Gestão de Pessoas e Inglês como aquelas as quais obtiveram alguma reprovação durante a vida escolar até aquele momento.

Sobre as reprovações totais obtivemos um total de 11,4% dos alunos que ficaram retidos por terem reprovação em mais de 3 disciplinas, o que é uma característica para a ação chamada de retenção do aluno, sendo assim o mesmo deve cursar todas as disciplinas em um período posterior aquele de reprovação.

Sobre a intenção de desistência dos estudos na EJA-IFG e os motivos aludidos pelos respondentes, 61,4% dos alunos afirmaram já terem pensado em desistir dos estudos e os motivos são os mais diversos encontrados. Foram citados alguns motivos como: a metodologia de ensino de alguns professores; a dificuldade de acessibilidade ao câmpus; os horários de aulas *versus* o horário de trabalho; a falta de material escolar adequado; a falta de incentivo da família; a dificuldade de acompanhar os estudos ou de compreensão da matéria; falta de habilidade com os recursos tecnológicos; falta de auxílio financeiro e outros. Com o índice de 43,2% tivemos como motivos a opção de “Outros”, o que pode abrir um leque de motivações e que também poderia nos levar a uma sondagem mais aproximada do público.

Contudo é preocupante a porcentagens de 40,9% das respostas obtidas, as quais apontaram como objeto motivador para a desistência do curso a dificuldade de conciliação entre os horários de aula *versus* horário de trabalho”, o que nos leva a pensar sobre: Como poderia ser resolvido esse impasse? Existe uma forma de conciliação sem prejuízo educacional ou familiar? Resposta que podem ser obtidas como um estudo mais detalhado e contínuo com os discentes.

Outro percentual preocupante foram os 22,7% apontam a dificuldade de acompanhar os estudos ou de compreensão da matéria. Como seria resolvido esse



problema? Esse problema estaria ligado aos horários conflitantes? Novamente as pesquisas na área se tornam relevantes para a obtenção dessas respostas.

As demais percentagens adquiridas dizem respeito a falta de incentivo da família que chegaram a 6,8%, a falta de auxílio financeiro (4,5%) e a metodologia de alguns professores (4,5%) como motivo a uma possível desistência do curso. As demais alternativas como a falta de material escolar adequado e falta de habilidade com recursos tecnológicos não foram marcadas, levando a crítica de como o público EJA, que muitas vezes possa ser discriminado por terem perdido a idade dita como apropriada aos estudos, tem o conhecimento dos recursos de cunho tecnológico e atualizado, e que no tempo de pandemia do COVID-19, foram muito utilizados como ferramentas que alcançaram uma grande massa de discentes com a ajuda de aulas online dispostas em portais e ambientes de educação virtual mesmo que a distância física ficasse no prejuízo.

Como inverso às desmotivações em estudar, temos as motivações dos alunos EJA em estudarem na instituição, o qual o índice de 29,5% afirma ter como incentivo a formação e ao crescimento profissional, 27,3% tem a socialização entre o grupo proporcionando um futuro melhor como princípio de melhoria; 25% estudam para concluir os estudos e prosseguirem academicamente. Por se tratar de um curso preparatório para o comércio, 15% almejam a abertura de empresa por se entenderem empreendedores e, finalmente, somente 2,3% são incentivados pela ajuda financeira proporcionada pelos programas institucionais. Baseados nesses últimos 2,3% das respostas, podemos verificar que mesmo que o público tenha vulnerabilidades e possam “engrossar” os números dos índices de evasão, não foi evidenciado aqui que os auxílios sejam o motivo que segura o aluno em suas carteiras.

Com todos esses percentuais, motivações e desmotivações e considerando as definições e números sobre evasão da Plataforma Nilo Peçanha, que é a plataforma de dados e governança da Rede EPCT ou Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a qual estão ligados todos os Institutos Federais e também considerando os dados do Sistema Q-Acadêmico que é o gerenciador de dados do IFG, obtivemos um total final de 43 alunos que ainda possuem vínculo com a instituição e continuam seus estudos desde 2018/1 até o semestre letivo de 2021/1.

**Auxílios Financeiros e a relação com a evasão na EJA:  
Um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu**

A Tabela 2 explicita os números de alunos que tem matrícula do período de 2018/1 e subsequentes até o período de 2021/1 e os que ainda possuem vínculo institucional, sendo demonstrada a evasão por período letivo e ao final uma média da evasão nesse período.

**Tabela 2** - Ingressantes Curso Comércio EJA no IFG-Uruaçu de 2018/1 a 2021/1

<b>Período</b>	<b>Alunos Ingressantes</b>	<b>Alunos Frequentes (2021/1)</b>	<b>Evasão (%)</b>
2018/1	36	04	88,9 %
2018/2	19	03	84,2%
2019/1	33	08	75,8%
2019/2	37	15	59,5%
2020/1	16	06	62,5%
2020/2	3	02	33,3%
2021/1	6	05	16,7%
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>43</b>	<b>71,3%</b>

**Fonte:** Q-Acadêmico IFG (2021)

Analisando a Tabela 2 é observado que o número de matriculados nem sempre foi o total de vagas oferecidas pelo Projeto Pedagógico do Curso que é de 30 vagas por semestre letivo. Em três períodos letivos temos um número superior ao proposto (2018/1, 2019/1 e 2019/2) e nos outros quatro não foi atingido a totalidade de vagas ofertadas.

Mesmo com um número maior de alunos que se matricularam nesses 3 períodos, ação facultada à aprovação da Coordenação do Curso como forma de assegurar o número total de vagas preenchidas, uma vez que o histórico de desistência do curso lhe possibilita isso, vemos que a entrada de alunos que deveria ser em um número de 210 no total dos 7 períodos, somente foram matriculados 150 alunos e desses, somente 43 possuem ainda vínculo institucional. Nesses períodos temos como média um número percentual muito alto de evasão, em torno de 71%, o que é preocupante no que tange a oferta do curso com o enfoque em Comércio.

Também observamos na pesquisa que o Câmpus Uruaçu possuía no período da pesquisa (2021/1) 56 alunos matriculados na EJA, o que demonstra que existem matrículas anteriores a 2018/1, ou seja, denota um retardo na conclusão e integralização do curso.

Ainda em análise à Tabela 2, temos um número muito baixo de entradas desde o semestre de 2020/1, o que pode ser indício de: (a) resistência ou dificuldade com o manuseio dos meios tecnológicos utilizados devido a implantação do Sistema de Ensino Remoto, adotado pela instalação da pandemia do COVID-19 e (b) falta de acesso à divulgação do curso, que em tempo de pandemia iniciado no semestre letivo de 2020/1, só poderia ser feito por mídias sociais.

Mediante a Tabela 2, ainda se percebe que com o decorrer dos anos os alunos ingressantes vão deixando o curso, chegando a quase 90% de evasão daqueles alunos que ingressaram em 2018/1, sendo observado também que aqueles que ingressaram em 2021/1 tiveram o índice de 16,7%. Essas observações podem levar a uma nova forma de ver um curso EJA, tendo como características um curso com menor tempo de integralização ou um menor tempo de presença física sala de aula.

Esta pesquisa sugere que os motivos da evasão, dos alunos nesses períodos investigados, estão minimamente atrelados ao pagamento do auxílio (2,3%) e mais relacionados à falta de incentivo familiar ou ainda à metodologia dos docentes. Fica sugerido que existem outros grandes motivos que nessa pesquisa não foram explicitados, sem consideramos que a dificuldade de acompanhar os estudos e compreensão da matéria e dos horários de aula incompatíveis com os horários de trabalho, que também obtiveram grandes números percentuais e que podem ser pontos de consideração a estes altos percentuais de evasão.

Como conclusão da análise da Tabela 2 temos que em ambos os períodos, as evasões apresentadas no Câmpus Uruaçu apresentam índices altíssimos quando comparados com a média da Região Centro-Oeste, que tem no ano de 2020 em cursos integrados na modalidade EJA o índice de 26,5% (SETEC/MEC, 2020).

Então, temos a percepção auferida por essa pesquisa de que os auxílios financeiros, mesmo sendo uma ação eficaz na socialização e auxílio na estrutura familiar, garantindo a mitigação da vulnerabilidade social, por si só não garantem a permanência e o êxito na EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a vulnerabilidade social deveria ser amplamente estudada, mesmo que sua definição como a insuficiência de ativos de Infraestrutura Urbana, de Capital Humano e de Renda e Trabalho sejam atualmente válidas, porém, um estudo posterior da situação da vulnerabilidade familiar do inscrito no processo seletivo deveria ser instrumento para auxílio na complementação das descrições de requisitos e das avaliações do público EJA, não para a negativa de pagamento e sim para o possível pagamento com maiores valores e maior quantidade de programas acessíveis ao público.

Temos 29,5% dos alunos que não se consideram vulneráveis e 25% que não conhecem o motivo de poderem ter acesso aos auxílios. O quadro atual talvez seja muito diferente do retratado. Visitas por amostragem e atualização do quadro socioeconômico *in loco* e permanentes, seriam uma boa ação de verificação do real quadro familiar dos alunos EJA e também serviriam para posteriores adequações aos diversos cursos oferecidos.

Para os alunos que têm filhos menores de 12 anos, que na pesquisa obtivemos o número de 17 pessoas, somente 5 receberam esse auxílio, ou seja, ainda temos um déficit de 12 alunos que se inscreveram no programa e ainda não foram contemplados. Esse déficit deveria ser observado uma vez respeitadas as condições de recepção de auxílios, as condições dos pais dessas crianças (se estão presentes ou não na vida dessas crianças) e se elas estão acompanhadas por outro responsável para que o estudo não seja um fator responsável para que o pai ou mãe possa ser acusado de negligenciar o tratamento aos filhos.

Existem outros motivos a serem estudados como causa de uma possível desistência do curso. Motivos preocupantes como a conciliação de horário de aulas e do trabalho; a dificuldade em acompanhar as aulas e compreender a matéria; e, o incentivo familiar, devem ser assistidos com maior proximidade pela instituição para que futuramente possa haver ações. Além desses, um grande percentual (43,2%), daqueles que assinalaram a opção de outros motivos, não apontando quais são, merecem ser melhor explorados, respeitando a individualidade de cada aluno. Contudo se existir a possibilidade de se conhecer esses motivos, o aluno poderá vir a ser direcionado ao setor de assistência e poderá futuramente ser auxiliado mais eficientemente.

Apesar das dificuldades apontadas por esse estudo e enfrentadas pelos alunos como as reprovações em disciplinas, retenções em períodos e alguns outros motivos, todos apresentaram motivações para prosseguirem os estudos como: terem um bom futuro, serem empresários, terem uma boa convivência social e um bom crescimento na atual profissão.

Os auxílios recebidos pelos alunos são mais utilizados para o sustento familiar e a quitação de serviços como os abastecimentos de água e elétrico e um pouco menos utilizados para farmácia, roupas, materiais escolares e aluguel, o que demonstra que o auxílio é necessário e desempenha o papel importante na redução dos índices de vulnerabilidade socioeconômica das famílias que estão contempladas por eles.

Ao conceder a todos os alunos EJA pelo menos uma modalidade de auxílio financeiro, o IFG não só pode garantir uma ajuda na mitigação da evasão, como também agregar ao aluno a condição de custeio ao pagamento do deslocamento até a unidade educacional, pode ajudar a restituir os gastos com a alimentação dos educandos, seja durante o intervalo das aulas ou fora do horário delas, auxilia na quitação serviços básicos de saúde e viver e com isso levar segurança e motivação na continuidade dos estudos.

Finalmente concluímos que existe ainda uma grande diversidade de ações para a identificação dos reais motivos de evasão que refletem na permanência e no êxito, contudo o auxílio financeiro especificamente não foi demonstrado nessa pesquisa como motivo de desistência do curso uma vez que somente 4,5% dos alunos assinalaram essa opção no formulário.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL - Arquivo Nacional. Que República é essa?, 2019. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html>. Acesso em: 01 mar. 2021.**

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -*

PROEJA., Brasília, DF, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm). Acesso em: 20 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.* Brasília, DF, [2006]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11). Acesso em 20 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.* Brasília, DF, [2010]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em 19 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985.* Brasília, DF, [1985]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências.* Brasília, DF, [1990]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8029cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8029cons.htm). Acesso em 21 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 jun. 2021

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.* Brasília, DF, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 21 mai. 2021

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Brasília, DF, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 20 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. *Portaria 389, de 09 de maio de 2013. Cria o programa de Bolsa Permanência e dá outra providências.*, Brasília, DF, [2013]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=68911-portaria-389-09052013&category\\_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68911-portaria-389-09052013&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192). Acesso em 19 mai. 2021.

CARVALHO, D. B. *Um convite à cena não ensaiada: Enquadres interacionais e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA).* Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

COSTA, M. A.; MARGUTTI, B. O. *Atlas da Vulnerabilidade Social no Brasil.* IPEA,

Brasília, 2015.

CUNHA, L. XAVIER, L. *Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)*. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em 01 mar. 2021.

FERNANDES, M. A. DE L. B. *Evasão e estratégias de permanência na EJA do ensino médio semipresencial: retratos de uma escola*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2018.

Gaioso, N. P. de L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

IFG. *Edital nº 01/2019 - Edital de Recadastramento dos Programas de Assistência Estudantil*. Uruaçu, GO, [2020a]. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/uruacu/campus/extensao/editais?showall=&start=2>. Acesso em: 20 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Edital nº 02/2019 – PROEX/IFG Câmpus Uruaçu - Edital Assistência Estudantil - Programa de Auxílio Estudantil*. Uruaçu, GO, [2019b]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL\\_2\\_2021-URU-GPPGE\\_CP-URUACU\\_IFG\(1\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL_2_2021-URU-GPPGE_CP-URUACU_IFG(1).pdf). Acesso em 20 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Edital nº 03/2019/PROEX/IFG - Instrui a oferta dos programa de auxílio financeiro da política de assistência estudantil*. Uruaçu, GO, [2019a]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/edital%20N%C2%B003\\_2019\\_PROEX\\_Retificado01.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/edital%20N%C2%B003_2019_PROEX_Retificado01.pdf). Acesso em 19 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Edital nº 02/2020 - Câmpus Uruaçu/IFG/2020 - Programa Permanência – Conectividade*. Uruaçu, GO, [2020b]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL\\_2\\_2021-URU-GPPGE\\_CP-URUACU\\_IFG\(1\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL_2_2021-URU-GPPGE_CP-URUACU_IFG(1).pdf). Acesso em 18 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Edital Nº 03/2020 - Câmpus Uruaçu/IFG/2020 - Programa Apoio Didático – Conectividade*. Uruaçu, GO, [2020c]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL\\_3\\_2020-URU-GPPGE\\_CP-URUACU\\_IFG.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL_3_2020-URU-GPPGE_CP-URUACU_IFG.pdf). Acesso em 19 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Edital Nº 02/2021 - URU-GPPGE/CP-URUACU/IFG - Projeto Alunos Conectados*. Uruaçu, GO, [2021]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL\\_2\\_2021-URU-GPPGE\\_CP-URUACU\\_IFG\(1\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1331/EDITAL_2_2021-URU-GPPGE_CP-URUACU_IFG(1).pdf). Acesso em 20 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Resolução CONSUP/IFG nº 08 de 22 de fevereiro de 2016 - Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*. Goiania, GO, [2016]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/151/politica\\_assistencia\\_estudantil.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/151/politica_assistencia_estudantil.pdf). Acesso em 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Portaria CONSUP/IFG Nº 10/2018 - Plano estratégico de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*. Goiânia, GO, [2018<sup>a</sup>]. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLUÇÃO 10.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLUÇÃO%2010.pdf). Acesso em 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Resolução CONSUP/IFG nº 08 de 30 de março de 2017 - Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos-integrados ao Ensino médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia, GO, [2017]. Disponível em: [http://ifg.edu.br /conselhos/consup ?showall=&start=4](http://ifg.edu.br/conselhos/consup?showall=&start=4). Acesso em 19 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *Resolução CONSUP/IFG nº 40, de 13 de dezembro de 2018 - Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*. Goiânia, GO, [2018b]. Disponível em: [http://www.ifg.edu.br/attachments/article /209/Resolu%C3%A7%C3 %A3o%2040%202018.pdf](http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2040%202018.pdf). Acesso em 19 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *História do Campus Uruaçu*. IFG, Uruaçu, GO, [2009]. Disponível em: [https://w2.ifg.edu.br/uruacu/index.php/Sobre-o-Campus#:~:text=A%20 Unidade%20de% 20Ensino %20de,dos%20Santos%20Ara%C3%BAjo%2C](https://w2.ifg.edu.br/uruacu/index.php/Sobre-o-Campus#:~:text=A%20Unidade%20de%20Ensino%20de,dos%20Santos%20Ara%C3%BAjo%2C). Acesso em 01 mar. 2021.

PACHECO, E. M. *Os Institutos Federais - Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Editora do IFRN, Natal, 2010.

ROMERO, C.; VENTURA, S. *Data mining in education*. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, v. 3, n. 1, p. 12–27, 2013.

SILVA, J.; DIAS, P. C.; SILVA, M. C. DA. *Fatores De Influência No Processo De Evasão Escolar Em Três Cursos Técnicos Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Brasília*. Revista da UIIPS, v. 5, n. 3, p. 6–21, Santarém, PA, 2017.

SETEC/MEC. *Plataforma Nilo Peçanha*. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em 01 mar. 2021.

STRELHOW, T. B. *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 38, p. 49, Campinas, SP, 2012.

TCU. *Acórdão Tribunal de Contas da União 506/2013. Relatório de auditoria*. Brasília, DF, [2013]. Disponível em: [https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento /acordao-completo\\*/KEY%253AACORDAO-COMPLETO- 1250021/DTRELEVANCIA%2520desc/0/ sinonimos%253Dfalse](https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo*/KEY%253AACORDAO-COMPLETO-1250021/DTRELEVANCIA%2520desc/0/ sinonimos%253Dfalse). Acesso em 01 mar. 2021.



## Anexo A – Questionário

1 – Que ano e semestre você entrou na EJA do IFG - Câmpus Uruaçu?

- 2021/1
- 2020/2
- 2020/1
- 2019/2
- 2019/1
- 2018/2
- Ano e semestre anterior a 2018

2 – Qual o período está cursando em 2021/1?

- 1º Período
- 2º Período
- 3º Período
- 4º Período
- 5º Período
- 6º Período
- 7º Período
- Outros

3 – Qual seu estado civil?

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- União estável
- Outros

4 – Tem filhos? Quantos?

- Não
- Sim, 1 filho
- Sim, 2 filhos
- Sim, 3 filhos
- Sim, mais de 3 filhos

5 – Caso tenha filhos, algum é menor de 12 anos?

- Não
- Sim
- Não tenho filhos

6 – Você se considera uma pessoa em vulnerabilidade social? (Entende-se que vulnerabilidade social se refere à situação socioeconômica de grupos de pessoas com poucos recursos financeiros, de moradia, educação e acesso a oportunidades para seu desenvolvimento enquanto cidadão.)

- Não
- Sim

7 – Quantas pessoas moram em sua casa?

R= \_\_\_\_\_

**Auxílios Financeiros e a relação com a evasão na EJA:  
Um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu**

8 – Qual a renda familiar *per capita*?

- Menos de R\$ 500,00
- Entre R\$ 500,00 e R\$ 1.100,00
- Entre R\$ 1.101,00 e R\$ 1.650,00
- Entre R\$ 1.651,00 e R\$ 2.200,00
- Entre R\$ 2.201,00 e 2.750,00
- Entre R\$ 2.751,00 e 3.300,00
- Mais de R\$ 3.300,00

9 – Você já reprovou em alguma disciplina?

- Não
- Sim

10 – Se houve reprovação em ALGUMA disciplina, indique os semestres e a quantidade de disciplina.

R = \_\_\_\_\_

11 – Em sua vida escolar na EJA, já reprovou em TODAS as disciplinas em algum semestre?

- Não
- Sim

12 – Se reprovou em todas as disciplinas, indique qual(is) ano(s) e período(s) que isso aconteceu.

R = \_\_\_\_\_

13 – Já pensou em desistir de estudar na EJA IFG?

- Não
- Sim

14 – Se já pensou em desistir de estudar na EJA, indique o(s) motivo(s).

- A metodologia de ensino de alguns professores
- A dificuldade de acessibilidade ao Campus
- Os horários da aula X horário de trabalho
- Falta de material escolar adequado
- Falta de incentivo da família
- Dificuldade de acompanhar os estudos ou de compreensão da matéria
- Falta de habilidade com os recursos tecnológicos (computadores, etc...)
- Falta de auxílio financeiro
- Outros

15 – Recebe algum auxílio financeiro do IFG?

- Não
- Sim
- Não me lembro

16 – Se a resposta da pergunta acima foi "SIM", quantos auxílios você recebe?

- 1
- 2
- 3

**Auxílios Financeiros e a relação com a evasão na EJA:  
Um estudo de caso sobre o IFG Campus Uruaçu**

( ) Mais de 3

17 – Se a resposta da questão 15 foi "NÃO", sabe o(s) motivo(s) pelo qual você não recebe auxílio financeiro?

R = \_\_\_\_\_

18 – Você conhece as razões pelas quais são concedidos os auxílios financeiros da EJA?

( ) Não

( ) Sim

19 – Os auxílios financeiros recebidos por você são utilizados para qual(is) finalidade(s)?

( ) Aluguel da residência

( ) Roupas

( ) Transporte

( ) Farmácia

( ) Pagamento de Água e/ou Energia

( ) Acompanhamento de familiar enfermo ou com necessidade especial

( ) Materiais escolares

( ) Alimentação

( ) Auxílio Conectividade (ajuda para pagar internet)

( ) Outros

20 – Além do(s) auxílio(s) destinados a EJA, você recebe também alguma Bolsa do IFG?

( ) Não

( ) Sim

21 – Qual ou Quais são as maiores motivações para que você estude no IFG - Câmpus Uruaçu no Curso Técnico em Comércio - EJA?

R = \_\_\_\_\_

## Evasão e permanência na Rede Federal: o que dizem os documentos?

10.35819/scientiatec.v10i2.6430

Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães<sup>1</sup>

Fernando Selmar Rocha Fidalgo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as definições e orientações dos documentos oficiais para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto à evasão, permanência e êxito dos estudantes. Após a realização de uma auditoria operacional nas ações da Rede, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) tem orientado as instituições da Rede Federal, por meio de documentos oficiais, quanto à superação da evasão e retenção, num primeiro momento, e posteriormente quanto à elaboração de um Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes. Juntamente com o relatório de auditoria do TCU, esses documentos elaborados pela Setec foram analisados por uma pesquisa de doutorado, levando-se em consideração, nesta análise, a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares e a questão da dualidade na Educação Profissional. Verificou-se que a questão da dualidade entre formação geral e profissional se manifesta nos documentos elaborados pelo TCU e Setec para orientação das ações da Rede Federal. Causas, fatores e proposições são apresentados de forma pontual e desarticulada, o que tem se mostrado pouco eficaz para o enfrentamento do problema.

**Palavras-chave:** Evasão escolar; permanência estudantil; educação Profissional; Rede Federal de Educação Profissional.

**Abstract:** This article aims to analyze the definitions and guidelines of the official documents for the institutions of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education regarding the students' dropout, persistence, and success. After an operational audit on the Network actions by the Federal Audit Court (TCU), the Brazilian Ministry of Education has guided the Federal Network institutions, through official documents, to deal with the problem. Firstly, in relation to facing dropout and failure. Later, about the elaboration of a Strategic Plan for Persistence and Success of Students. The audit report of the Federal Audit Court and the documents prepared by the Secretariat of the Ministry of Education were analyzed by a doctoral research. In this analysis, the relationship between social inequalities and school inequalities and the issue of duality in Vocational Education were taken into consideration. The duality between general and professional education is evident in the documents prepared by the TCU and the Ministry of Education to guide the actions of the Federal Network. Causes, factors, and propositions are presented in an isolated and disjointed way, which has proven to be not very effective for dealing with the problem.

**Keywords:** School dropout; student persistence; vocational education; Federal Network of Professional Education.

## INTRODUÇÃO

Evasão e permanência estudantil são temáticas em evidência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente após a realização de uma auditoria operacional nas ações da Rede, pelo Tribunal de Contas

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, E-mail: izacotrim2014@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, E-mail: fernandos@fae.ufmg.br

da União (TCU), registrada no Relatório de Auditoria TC026.062/2011-9 TCU, que estabeleceu o Acórdão nº 506/2013 (TCU, 2013). Direcionado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), o referido Acórdão embasou as orientações elaboradas por essa Secretaria para a superação da evasão e retenção pela Rede Federal, num primeiro momento, e posteriormente quanto à elaboração de um Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes.

Dentre os vários apontamentos relacionados à atuação da Rede, o relatório de auditoria destacou os baixos índices de conclusão de curso pelos estudantes do Ensino Técnico de nível médio, objeto de estudo de uma pesquisa de doutorado que apresentará, neste artigo, parte de seus resultados, especificamente aqueles voltados à análise dos documentos oficiais de orientação das estratégias de enfrentamento da evasão e para a permanência e êxito nas instituições da Rede Federal. A pesquisa, intitulada “XXXXXXXX”, foi defendida e aprovada em fevereiro de 2022, como parte do Programa de Pós-Graduação em XXXXXXXXX, da Universidade Federal XXXXXXXXX. Teve como objetivo geral analisar a relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares, evasão e permanência no Ensino Médio integrado do Instituto Federal XXXXXXXXX, considerando a organização do processo pedagógico e suas implicações na decisão do estudante quanto a permanecer ou não no curso.

Dentre os objetivos específicos da referida pesquisa, destacamos: “conhecer as concepções e percepções dos docentes e outros profissionais da educação do XXXXXX quanto à evasão e permanência na instituição, de forma geral, e no Ensino Médio integrado”. Para tanto, foram analisados os documentos institucionais elaborados para orientar e definir estratégias de permanência na instituição. Essa ação não poderia desconsiderar os documentos nacionais que orientam as instituições de ensino na elaboração dessas estratégias. Sendo assim, foram primeiramente analisados os documentos que orientam as discussões sobre evasão e permanência na Rede Federal, a saber: Relatório de Auditoria nº TC026.062/2011-9 TCU; Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal, Nota Técnica nº 282/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC e Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, já que embasaram a elaboração dos documentos específicos do IFXXXXXXX.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as definições e orientações dos documentos oficiais para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica quanto à evasão, permanência e êxito dos estudantes. Para tanto, foram analisados os documentos supracitados e tal exame levou em consideração as principais temáticas discutidas pela referida pesquisa de doutorado: relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, em que a evasão se constitui numa manifestação dessas desigualdades na escola; e a questão da dualidade na Educação Profissional.

O relatório de auditoria do TCU deu destaque à questão da evasão escolar nos Institutos Federais, colocando essa temática sob a luz dos holofotes da Rede Federal. Ainda hoje, pouco mais de 10 anos da realização da auditoria, as discussões sobre o tema e medidas para seu enfrentamento e, ainda, fortalecimento das ações voltadas à permanência dos estudantes, têm afligido gestores, professores e outros profissionais da Rede. Por um lado, verifica-se que as pesquisas, estudos e debates sobre evasão e permanência têm ganhado notoriedade na academia e nas instituições de ensino federais; por outro, esse longo caminho, que ainda tem muito a ser percorrido, confirma a complexidade que é atribuída ao fenômeno da evasão.

Já o documento orientador, apesar de não ter sido enviado pela Setec ao TCU, em resposta à auditoria realizada, de certa forma tornou-se referência para as instituições federais nos processos que envolvem evasão e permanência. Em resposta ao TCU, a Nota Técnica nº 282/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC e a Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC orientam as instituições da Rede Federal quanto à elaboração de um Plano Estratégico para Permanência e Êxito do Estudante, que inclui a realização de um diagnóstico bastante similar àquele apresentado pelo documento orientador, bem como a construção do Plano propriamente dito, a ser estruturado a partir de itens propostos pela Nota Informativa, que são os mesmos indicados no documento orientador. Sendo assim, o documento orientador permaneceu como referência para que as instituições elaborassem seus Planos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes, e por isso não poderia deixar de ser analisado na pesquisa.

Essa análise não tem a intenção de recomendar ou não a utilização de tais documentos. Pelo contrário, propõe-se um olhar mais crítico e reflexivo sobre eles, de forma a construir estratégias viáveis e efetivas para a permanência e êxito dos estudantes, levando-se em consideração a relação entre desigualdades sociais e escolares e o peso do papel institucional nesse processo, tendo em vista a construção de uma escola emancipatória.

## BREVES APONTAMENTOS SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA

A evasão escolar é um fenômeno complexo, marcado por múltiplas causas e fatores que, por sua vez, estão relacionadas à organização do processo pedagógico na escola, às individualidades dos estudantes e às relações mais amplas entre sociedade, trabalho e educação. Nesse contexto, a evasão não se configura como um processo externo à escola, mas é constituído no seu interior, podendo ser compreendida como uma manifestação das desigualdades sociais na escola. A evasão é um fenômeno socialmente desigual (BERNARD, 2015, 2016), que afeta diferentemente os estudantes segundo suas condições socioeconômicas, dimensões culturais e ainda segundo seus interesses e perspectivas.

O fenômeno da evasão não apenas apresenta múltiplas causas e fatores, como também se configura de maneiras diversas: pode-se caracterizar pelo completo abandono dos estudos, pela saída da instituição ou do sistema de ensino; pelos estudantes que nunca ingressaram em determinado nível da educação básica obrigatória e, ainda, pela transferência dos estudos/curso para outra instituição de ensino. A evasão transita de forma diferenciada conforme nível de ensino, tipo de curso e instituição.

Os diversos fatores e causas relacionados ao fenômeno podem ser verificados em diferentes associações para cada estudante, segundo seu contexto social, suas percepções, perspectivas e relações sociais e acadêmicas. Assim, um mesmo fator relacionado à evasão pode ser percebido de maneira diversa entre os estudantes, podendo influenciar ou não suas escolhas durante a trajetória acadêmica, conforme interesses e aspectos que agem em conjunto sobre suas decisões pessoais, em consonância com a construção da sua identidade com a escola, com o curso e com a formação profissional, considerando-se o contexto social e escolar de cada um deles. Dessa forma, a decisão de evadir costuma se apoiar em um conjunto de fatores que se apresentam no decorrer da trajetória dos estudantes. Ainda que determinado fator exerça um peso significativo sobre a decisão de evadir, este costuma ser a “gota d’água” que faltava para o estudante decidir sobre a saída da instituição, como numa espécie de desdobramento de vários outros fatores.

Esses elementos, apresentados aqui de forma breve, justificam o porquê de a evasão escolar ser comumente considerada como um fenômeno altamente complexo e de difícil enfrentamento. O rol de causas e fatores é sempre muito longo, como pode

ser verificado, por exemplo, no próprio Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014), que elencou 110 fatores relacionados à evasão e retenção. Como já falado, esses elementos se apresentam e interferem nas escolhas dos estudantes de forma muito variada e peculiar.

Esse cenário, entretanto, não exime a instituição quanto ao enfrentamento da evasão. Pelo contrário, as ações de permanência e êxito dos estudantes são uma responsabilidade da instituição de ensino, tanto pelo seu compromisso ético-político quanto pelo compromisso legal, uma vez que a elaboração de um Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes é uma recomendação da Setec para as instituições da Rede Federal, conforme Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC.

Além disso, ainda que constituída em meio a uma diversidade de situações, fatores, causas e proposições, não se pode desconsiderar, no enfrentamento do problema, que a evasão também é concebida no contexto de uma escola contraditória que, segundo Oliveira (2012), expressa “(...) uma multiplicidade de interesses e movimentos efetivados no plano social e político” (p. 96). Sendo assim, enfrentar esse fenômeno requer muito mais que um ataque isolado e pontual às causas e fatores tão apontados sobre o tema. Realizar um diagnóstico para se identificar estudantes com maior risco de evadir não é uma medida suficiente. Esse enfrentamento requer uma compreensão profunda do papel da instituição e da organização do processo pedagógico sobre as escolhas e trajetórias de seus estudantes, levando-se em consideração as relações e contradições que permeiam o processo educacional, em que as desigualdades sociais, na perspectiva bourdieusiana, são transformadas em desigualdades escolares. Requer superar a culpabilização exacerbada dos estudantes pelos seus resultados, especialmente quando estes não são os desejados ou não contribuem para ranquear a instituição de ensino dentre as melhores nos exames standardizados nacionais e internacionais.

Especificamente em relação à Educação Profissional Técnica de nível Médio, para além dos aspectos socioeconômicos, as desigualdades se manifestam por meio da dualidade verificada entre formação propedêutica e formação profissional que, mais que numa justaposição curricular, se revela no embate entre a preparação para a continuidade dos estudos e uma formação profissional focada no mercado de trabalho. Revela-se, ainda, nos interesses, nas concepções e perspectivas dos estudantes quanto ao prosseguimento dos estudos, ao futuro profissional e outras



aspirações. Verifica-se que diferentes grupos de estudantes orientam suas trajetórias acadêmicas segundo suas diferentes percepções, possibilidades e oportunidades de formação de identidade e carreira.

Além disso, o reconhecimento dos Institutos Federais pela oferta de Ensino Médio de qualidade, seus currículos bem delimitados quanto à formação geral e profissional e alguns dos processos pedagógicos orientados para a competição e seleção dos estudantes com bons desempenhos, também indicam a presença dessa dualidade na elaboração dos projetos, dos regulamentos, das práticas e outras atividades do Ensino Médio integrado. Essa orientação acaba favorecendo estudantes com melhores condições e vantagens, que trazem uma bagagem cultural e de conhecimentos mais adequada aos processos pedagógicos da instituição.

Alguns estudos recentes (Cf. Carmo, 2016; 2018) têm apresentado uma abordagem mais propositiva, centralizando suas discussões na questão da permanência e êxito, em contraposição ao enfoque na evasão escolar. De fato, é necessário um avanço em relação à abordagem do problema da evasão, mas uma análise profunda desse fenômeno é parte indissociável de um estudo que se propõe, para além de uma mera compreensão, a direcionar ações que possam aprimorar a permanência e êxito, como aquelas ações institucionais de assistência estudantil e estratégias de integração dos estudantes à teia social e acadêmica da instituição. Ou, como afirma Tinto (1993), referência mundial para os estudos dessa temática, o desafio para as instituições em relação à permanência consiste não apenas em compreender as complexas causas da evasão, mas também buscar uma base e estratégias significativas para a permanência dos estudantes.

## **A EVASÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O QUE DIZ O RELATÓRIO DE AUDITORIA DO TCU?**

Os trabalhos de auditoria da Rede Federal foram conduzidos pela então Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (Seprog), no período de abril de 2011 a março de 2012, e tiveram como objetivo “avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais)” (TCU, 2013, p. 01).

As análises foram consolidadas no documento em apreciação, que é o relatório de auditoria TC026.062/2011-9 TCU. A auditoria se justificou, segundo o relatório, pelo fato de a Educação Profissional se constituir como estratégia para o acesso aos empregos qualificados e às “conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (TCU, 2013, p. 02). Os relatores ressaltam que cada vez mais há uma maior exigência “(...) de se basear a competitividade de sua produção na valorização e na qualificação da força de trabalho, ao invés do uso intensivo de mão de obra barata e pouco qualificada” (Ibid.), e consideram a falta de qualificação uma “grande barreira para preencher os postos de trabalho” (Ibid.), claramente associando-a ao desemprego.

Essa justificativa condiz com a política nacional de qualificação profissional das últimas décadas no País, em que a educação, em geral, e principalmente a Educação Profissional, são tidas como fatores de desenvolvimento, diretamente relacionadas aos princípios de competitividade, qualidade e produtividade no trabalho (PAZ; OLIVEIRA, 2012). Nesse cenário, essa modalidade de educação ganha impulso juntamente com o discurso da empregabilidade e da lógica das competências, dentre outros, todos em função do incremento da competitividade e não da valorização do desenvolvimento dos alunos, como afirmam Fidalgo, Correia e Fidalgo (2012).

Ainda na introdução do relatório de auditoria, a empregabilidade dos estudantes é mais uma vez reforçada como objetivo-mor da Educação Profissional, cujo desenvolvimento requer o fomento do empreendedorismo na formação profissional, a fim de melhorar a produtividade de todos os segmentos de trabalhadores e, conseqüentemente, contribuir para o combate à desigualdade (TCU, 2013). O texto aponta claramente para o atendimento às demandas do mercado, no que se refere à qualificação profissional: “É importante, assim, para uma política de educação profissional, conhecer a quantidade e o tipo de profissionais que estão sendo requeridos pelo mercado. Observa-se que nem todas as qualificações vêm sendo demandadas pelo mercado de trabalho na mesma proporção” (TCU, 2013, p. 05).

Essa é uma orientação que nitidamente demonstra o ajustamento da força de trabalho aos interesses do capital, bem como a associação imediatista entre a emergência das políticas de Educação Profissional e a crise do emprego (PAZ; OLIVEIRA, 2012), e por vários momentos é reforçada pelo relatório de auditoria. Sobre essa questão, Oliveira (2012) enfatiza que os fins da Educação Profissional não

devem ser definidos, exclusivamente, em atendimento às demandas do mercado. Pelo contrário, defende uma Educação Profissional emancipatória, em que o potencial humano é ampliado e não minimizado. Isso não significa desconsiderar, no processo de qualificação profissional, as mudanças no mundo do trabalho ou a atuação competente no exercício da atividade laboral. Mas que um projeto de Educação Profissional não seja desvinculado da sua perspectiva emancipatória, da garantia de ampliação do potencial criativo do trabalhador e da forma como ele interpreta a realidade (OLIVEIRA, 2012).

Em nossa análise, destacamos o entendimento, por parte dos relatores, de uma forte associação entre evasão e retenção escolar. Ainda no início do documento, os relatores já apresentam a seguinte conclusão em relação ao alunado dos IF's, seja qual for o nível e tipo de ensino (da formação inicial e continuada ao mestrado): "(...) em muitos casos, os Institutos recebem alunos com deficiências provenientes de níveis preliminares de ensino, o que potencialmente impacta na evasão" (TCU, 2013, p.04). Além disso, consideram que alunos em curso no nível médio requerem uma análise atrelada aos indicadores de retenção, por sua vez associados ao atraso dos estudantes no curso: "a premissa é que alunos com maior nível de atraso são mais propensos a evadir" (Ibid., p. 12). E quanto maior o percentual de retenção superior a um ano, maior a probabilidade de evasão no decorrer do curso.

De fato, a pesquisa de doutorado constatou uma forte associação entre evasão e repetência: a retenção, que ocorre quando o estudante deve repetir determinada série por conta da reprovação em determinada(s) disciplina(s), está fortemente associada à evasão no Campus estudado. Entretanto, verificou-se que a reprovação, por sua vez, está atrelada a uma diversidade de fatores relacionados à organização do curso, do currículo escolar e do sistema avaliativo na instituição. Verifica-se um currículo justaposto, fragmentado em diversas disciplinas que se apresentam na matriz curricular como de cunho propedêutico (geral) ou profissional e que ocupam uma carga horária semanal extensa de até 40 horários (de 50', cada). Trata-se, portanto, de considerar o papel da instituição de ensino e da organização do processo pedagógico sobre a evasão e permanência estudantil.

Além disso, foi verificado pela pesquisa de doutorado que estudantes oriundos de escolas públicas são mais propensos a sofrer retenção e evasão. Entretanto, foi possível identificar que os estudantes destas escolas, ao contrário daqueles evadidos oriundos de escolas privadas, apontaram como principais fatores para sua evasão as

dificuldades acadêmicas e de adaptação à organização do processo pedagógico na instituição. Alguns entrevistados compreenderam que a rotina e as exigências do processo de ensino-aprendizagem no IFXXXXXX são menos flexíveis e mais duras que aquelas comumente verificadas no ensino público em geral, e por isso essa dificuldade dos estudantes para permanecer na instituição. Segundo eles, não se trata apenas de déficit de conhecimentos, mas também de falta de hábitos requeridos em uma rotina de estudos mais intensa. Confirmamos, portanto, que para estes estudantes, a evasão encontra-se associada às dificuldades acadêmicas, enquanto para aqueles estudantes que vieram das escolas privadas, a evasão, em geral, encontra-se mais associada a questões e interesses pessoais.

A questão aqui é quanto ao olhar do Instituto Federal sobre esses aspectos: adequar-se a essa nova estrutura e organização das práticas e do processo pedagógico na instituição é uma tarefa quase que exclusiva dos estudantes e, por isso, aqueles que não conseguem se adaptar parecem estar apenas seguindo o curso natural da trajetória acadêmica, ou seja, deixar a instituição que “não foi feita para eles”. Essa constatação verificada pela pesquisa nem sempre é claramente percebida pelos estudantes e por alguns dos profissionais da educação, principalmente porque se mostra como uma banalização, naturalização de um fenômeno que se justifica pela ideologia meritocrática e é devidamente assimilado e aceito por aqueles que, na análise de Bourdieu (2015a; 2015b), a escola seleciona e elimina.

A análise realizada pelos auditores atribui aos alunos uma considerável responsabilidade pelo problema da evasão, ou seja, suas deficiências, dificuldades e consequente desenvolvimento no curso têm forte impacto na decisão de saída da instituição, decisão esta associada aos resultados dos estudantes, como é ressaltado pelo próprio documento ao tratar das causas da evasão. O relatório destaca que o fracasso e a evasão nos níveis médios e superiores resultam de processo iniciado ainda no Ensino Infantil e Fundamental, por conta de um “pobre desempenho acadêmico” desde estas etapas iniciais de escolarização.

O grande interesse dos estudantes dos cursos integrados pelo prosseguimento nos estudos de nível superior foi apontado pelo relatório como uma outra provável causa da evasão, já que, tendo em vista a qualidade dos cursos integrados, muitos alunos têm utilizado os IF's “como trampolim para ascender ao nível superior” (TCU, 2013, p. 16). Entretanto, o documento não esclarece porque os alunos do integrado não finalizam o curso já que, em muitos casos, sua integralização

costuma se dar em tempo equivalente ao Ensino Médio regular, não havendo prejuízo, nesse aspecto, para o ingresso no Ensino Superior em tempo hábil. Além disso, a escolha por um curso técnico integrado não configura impeditivo para continuidade dos estudos no nível superior, uma conquista verificada na história da Educação Profissional no Brasil.

Os relatores também citam o trabalho de GAO (2002, apud TCU, 2013) e de Nery et al (2009, apud TCU, 2013) para afirmar a relação entre abandono escolar e características socioeconômicas das famílias dos estudantes. O documento, entretanto, não esclarece quais fatores relacionados às condições socioeconômicas seriam esses e não apresenta nenhuma outra discussão a respeito desses aspectos. Pelo contrário, ainda sobre esse aspecto, os relatores apontam como alguns dos fatores que afetam a evasão aqueles que “(...) fogem da total governabilidade desses Institutos, a exemplo de ações destinadas a mitigar diferentes problemas de natureza socioeconômica dos alunos” (TCU, 2013, p. 17 – Grifos nossos). Todavia, lembramos as ações que as instituições federais já fazem e ainda podem fazer de forma a minimizar os obstáculos que os estudantes enfrentam para permanecer no curso, em virtude de sua situação socioeconômica desfavorável. Dentre elas, os regimes residenciais e a Política de Assistência Estudantil, fortemente associadas à permanência dos estudantes na instituição analisada pela pesquisa de doutorado.

Os relatores apontam ainda como fatores que contribuem para explicar a evasão: o nível de investimentos, os gastos e tamanho das escolas e, ainda, as “qualidades da formação acadêmica dos docentes e das infraestruturas” (TCU, 2013, p. 16). Mas não verificamos, no relatório, nenhuma discussão acerca da relação entre evasão escolar e organização do processo pedagógico na escola ou das relações, percepções e significados construídos pelos estudantes em relação à Educação Profissional e ao próprio fenômeno da evasão escolar.

O relatório classifica as medidas de combate à evasão em duas categorias: a primeira, voltada ao diagnóstico do problema, está diretamente associada ao nível de conhecimento prévio e às deficiências escolares dos estudantes, que no relatório de auditoria estão fortemente relacionadas às causas da evasão.

A segunda categoria de medidas de enfrentamento da evasão é caracterizada pelo documento como “intervenções focalizadas em alunos detectados com maior probabilidade de evadir” (TCU, 2013, p. 17). Nesse contexto, alunos “adequadamente selecionados” a partir de processos de diagnóstico devem ser “objeto de cuidados”,

por meio das seguintes medidas: designação de assistentes sociais para acompanhamento de estudantes em alto risco de evasão; oferta de reforço acadêmico e seleção adequada de alunos receptores de medidas assistenciais. Nenhuma dessas medidas trata da organização do processo pedagógico, de processos curriculares, avaliativos, das práticas pedagógicas, de integração/interação entre estudantes e profissionais da educação, dentre outros aspectos mais diretamente relacionados ao papel da instituição e que foram verificados de forma significativa pela pesquisa de doutorado como fortemente associados à evasão dos estudantes.

A auditoria concluiu pelo acompanhamento das taxas de evasão, considerando-se as diferentes modalidades de cursos ofertados pelos IF's. Os relatores ressaltam que o melhor diagnóstico do problema dará suporte à adoção de medidas para seu enfrentamento e já adiantam que é necessário intensificar o suporte aos estudantes com dificuldades de conhecimentos e habilidades que, por sua vez, são mais propensos a evadir. Além de medidas relacionadas aos demais aspectos avaliados, o relatório reforça a necessidade de adoção, pelo Ministério da Educação, de instrumentos de avaliação de “cursos médios técnicos”.

Assim, como medidas para o enfrentamento do problema da evasão, o TCU recomendou à Setec, juntamente com os IF's, a elaboração de um plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional. Tais medidas foram tomadas, na íntegra, pelo Acórdão nº 506/2013, dirigido à Setec/MEC, que contemplou em seu escopo recomendações voltadas ao tratamento da evasão na Rede Federal e também aos demais temas que foram objetos de avaliação pela auditoria.

## **O DOCUMENTO ORIENTADOR PARA SUPERAÇÃO DA EVASÃO E RETENÇÃO NA REDE FEDERAL E NOTAS TÉCNICA E INFORMATIVA**

Inicialmente, em resposta às recomendações do Tribunal de Contas da União (Acórdão nº506/2013), a Setec elaborou o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal” (BRASIL, 2014), por meio de grupo de trabalho estabelecido para esse fim e composto por representantes da Setec e da Rede Federal.

Quanto às bases conceituais sobre evasão e retenção, num primeiro momento, o documento delimita o entendimento da evasão escolar “como interrupção

no ciclo de estudos” (BRASIL, 2014, p. 15), o que não deixa claro se este conceito inclui a saída da instituição e posterior matrícula em outra instituição de ensino (transferência). Essa situação é amplamente verificada no Ensino Médio integrado ofertado pela Rede Federal e não significa, para os estudantes, a interrupção do ciclo de estudos, já que eles prosseguem seus estudos no Ensino Médio regular em outra instituição, abrindo mão da habilitação profissional técnica. Mais à frente, ao tratar dos indicadores de evasão, retenção e conclusão, o documento apresenta um cálculo específico para índices de evasão que é baseado no conceito de ciclo de **matrícula** e não ciclo de estudos. Esse cálculo é o mesmo definido pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e considera, para cálculo da taxa de evasão, os “estudantes que tiveram a matrícula finalizada sem êxito” (BRASIL, 2014, p. 24 e 25). Por sua vez, as matrículas finalizadas sem êxito contemplam as situações de transferência interna (mudança de curso numa mesma instituição) e externa.

Posteriormente, com base em estudos organizados por uma Comissão Especial para Estudo da Evasão, criada pelo MEC em meados dos anos 90 e voltada para o estudo do fenômeno nas Universidades, o conceito de evasão se apresenta no documento orientador da seguinte maneira:

Sendo assim, no entendimento assumido pelo referido trabalho, a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. É entendida como evasão do sistema quando o aluno abandona o ensino de modo geral. (BRASIL, 2014, p. 16)

O documento também cita os estudos da referida Comissão para indicar que as causas da evasão são de três ordens, a saber: uma delas relacionadas aos estudantes, a segunda aos cursos e instituições e a terceira, de “ordem mais conjuntural”, às variáveis socioculturais e econômicas. Ainda segundo o documento, “esta última estaria relacionada ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais” (BRASIL, 2014, p. 16).

Também são apresentadas as causas da evasão identificadas por estudos sobre o fenômeno em alguns Institutos Federais, que compreendem desde aspectos motivacionais até aqueles voltados à prática docente. Mas em nenhum momento é verificada, no documento orientador, a relação entre essas causas ou mesmo uma

explicação quanto ao seu significado, por exemplo: baseado nesses estudos, o documento cita causas como “práticas pedagógicas”; “perfil do corpo docente” ou “comportamento e atitudes do estudante perante a vida escolar”, mas não apresenta nenhuma explicação ou discussão sobre elas. Cita, ainda, a “condição e fatores socioeconômicos”, mas não há clareza quanto à relação entre a apresentação de determinadas condições ou fatores e a decisão de evadir.

Em seguida, o documento apresenta uma classificação das causas da evasão e da retenção em fatores individuais, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. O documento não informa sobre como essas causas foram identificadas, mas apenas quanto aos critérios de classificação, que são aqueles propostos no estudo realizado em meados dos anos 90 pela Comissão Especial para Estudo sobre Evasão. Nessa seção, os fatores também são elencados pontualmente, sem um devido esclarecimento quanto às relações entre eles ou quanto à forma como interferem na trajetória e nas escolhas dos estudantes.

Do mesmo modo, sem revelar a fonte e metodologia utilizada, o documento orientador apresenta uma extensa gama de “fatores específicos que aumentam as chances de evasão e de retenção” (Apêndice C - BRASIL, 2014, p. 41-45). São 110 no total, também classificados em 03 diferentes grupos de fatores: fatores individuais, fatores internos e fatores externos.

Trata-se de uma perspectiva relevante para o estudo da evasão. Mas tantos fatores significam, também, realidades diversas, percepções, comportamentos e decisões diferenciadas, segundo as singularidades de cada estudante, cada instituição, de cada curso e mesmo das interações e integração social e acadêmica dos estudantes que, segundo Tinto (1989; 1993), podem influenciar a permanência na instituição. Enfim, das subjetividades dos sujeitos que essa “régua”, como denominam Carmo, Arêas e Lima (2018), não é capaz de medir e basear ações de intervenção mais efetivas.

Não se trata de desconsiderar a identificação e interferência das causas, fatores e outros aspectos relacionados à evasão, mas de como essas questões são tratadas e compreendidas na organização do processo pedagógico. Quando se compreende, por exemplo, que “questões financeiras do estudante ou da família” ou “conjuntura econômica e social” compõem um grupo de categorias distintas (o primeiro, citado no documento como fator individual, e o segundo como fator externo), listadas de tal forma que não se permite o reconhecimento explícito de uma relação



entre elas, corre-se o risco de promover uma compreensão empobrecida e inadequada do fenômeno da evasão e, conseqüentemente, uma intervenção sem sucesso. Além disso, a pesquisa de doutorado verificou que diversas causas e fatores se relacionam de diferentes maneiras nas trajetórias escolares dos estudantes, bem como são percebidas por eles também de forma diversa, configurando a evasão como um fenômeno múltiplo e complexo.

Da mesma forma, além de não esclarecer como as desigualdades sociais estão relacionadas à evasão e permanência dos estudantes, compreendê-las como fatores individuais (diretamente associados aos estudantes) ou fatores externos às instituições nos leva a questionar sobre o entendimento (ou falta dele), pelo documento orientador, da relação entre desigualdades sociais e escolares e, principalmente, sobre como a escola age e organiza o processo pedagógico de forma a atenuar os efeitos das primeiras sobre as segundas.

Quanto às ações de intervenção, além de elencar as ações verificadas em algumas experiências na Rede Federal, o documento orientador apresenta uma lista de 190 “ações de intervenção para superação da evasão e retenção” (Apêndice D – BRASIL, 2014, p. 46-52). Assim como as causas e fatores, o documento as apresenta de forma generalizada, sem especificar a qual tipo e nível de curso estão associados e quais são os meios para sua implementação.

Outra ação recomendada como meio de enfrentar o problema da evasão e retenção refere-se à ampliação do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes. De fato, a pesquisa de doutorado demonstrou como os Programas de Assistência Estudantil e, ainda, os programas de residência e semirresidência estudantil têm contribuído positivamente para a permanência dos estudantes.

Outras ações indicadas estão relacionadas à divulgação dos cursos e seu perfil profissional junto à comunidade e aos alunos, de tal forma que tanto candidatos quanto estudantes possam conhecer a “realidade do mercado de trabalho” e, assim, se assegurarem das escolhas feitas. Também são propostas ações voltadas à “qualidade do ensino/aprendizagem”, como monitorias e nivelamento, e ainda a criação de estratégias para que os alunos se identifiquem com o curso. Essa aproximação e interesse com o curso e eixo tecnológico da habilitação profissional se mostraram, na pesquisa de doutorado, como aspectos positivos para a permanência dos alunos no Ensino Médio integrado. Estudantes que apresentam afinidade com o

curso e formação profissional tendem a ser mais persistentes em direção à conclusão do curso.

Como forma de enfrentamento do problema da evasão pelas instituições da Rede Federal, o documento indica a elaboração e desenvolvimento de um “Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção” (BRASIL, 2014, p. 29), cujas metas de ação devem estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição. Partindo da premissa de que os objetivos desse “processo de diagnóstico, monitoramento e intervenção” (Ibid., p. 28) somente serão alcançados a partir de um programa capaz de estabelecer a totalidade entre as taxas e causas da evasão em suas três dimensões – individual, interna e externa à instituição, o documento apresenta uma proposta metodológica para diagnóstico e elaboração do Plano que contempla as seguintes fases: instituição de comissão interna; elaboração de diagnóstico quantitativo; elaboração de diagnóstico qualitativo e consolidação do Plano Estratégico. Para tanto, apresenta modelos de instrumentos para sistematização das reuniões diagnósticas (Apêndices A e B do documento) e um elenco de fatores e ações de intervenção, com o objetivo de orientar as discussões (Apêndices C e D do documento, já relatados neste texto).

Todavia, Carmo, Arêas e Lima (2018) relatam que, reconhecendo-se as fragilidades do próprio documento orientador e da proposta de elaboração de um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção alicerçado sobre enormes listas de fatores e ações de intervenção, definiu-se por não enviar este documento ao TCU, mas “como uma ‘eureka!’, a resposta ao TCU é dada com apenas uma ideia-ação, ao invés de 190, a saber: o compromisso de cada IF elaborar o seu plano estratégico para permanência e êxito do estudante” (Ibid. p. 52).

Para tanto, a Setec publicou a Nota Técnica nº 282/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, que determinou a elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, de forma a orientar sobre a elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes. E em atendimento à Nota Técnica em questão, foi publicada a Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, que informa e orienta as instituições da Rede sobre a construção dos referidos Planos.

Os Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes devem contemplar “o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a

implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições da Rede Federal (...)” (BRASIL, 2015, s/p.). Assim como previsto no documento orientador, a Nota Informativa orienta que o Plano Estratégico a ser construído contemple os mesmos tópicos previstos no primeiro documento.

Dentre os aspectos apontados pela Nota Informativa, evidenciamos a perspectiva de democratização para além da expansão e acesso à Rede Federal, de forma a promover a permanência, o êxito e a inserção socioprofissional dos estudantes. Para tanto, o documento reforça a importância do fortalecimento de ações institucionais que contribuam para esse fim, como os programas de assistência estudantil. Também ressalta que a Rede Federal tem atendido um significativo percentual de estudantes advindos de “(...) uma população socioeconomicamente vulnerável, constituída marcadamente por estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes ou com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2015, s/p). Por esse motivo, destaca-se a função social da Rede Federal e reforça-se a necessidade da implementação de políticas institucionais e planos estratégicos que possam contribuir para a permanência e êxito dos estudantes em todos os níveis, tipos e modalidades de ensino ofertados.

Esses apontamentos indicam uma centelha de reconhecimento da relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares e evasão escolar, ainda que esta afirmação não esteja explícita no documento em análise. Todavia, entendemos que, em relação aos documentos que antecedem e embasam essa Nota Informativa (relatório de auditoria do TCU e Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção), essas considerações se configuram num importante avanço em relação à compreensão do fenômeno. Aliás, outro avanço verificado nesta Nota se refere ao entendimento do sentido da evasão escolar: a evasão é compreendida como um processo, em que diversos fatores e aspectos se relacionam num conjunto complexo, que inclui a retenção como fenômeno associado. Além disso, o documento considera que tanto a evasão quanto a retenção compreendem fatores de ordem não só individual e institucional, como de ordem pedagógica, cultural e social. Por fim, destacamos que, nesta Nota, o conceito de evasão foi apresentado de forma mais clara e abrangente, contemplando as seguintes situações: “abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa” (BRASIL, 2015, s/p.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos nacionais que orientam as discussões sobre evasão e permanência na Rede Federal, especificamente o relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União, o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal”, e as Notas Técnica e Informativa da SETEC/MEC, compõem a metodologia desenvolvida pela pesquisa de doutorado da UFxxxx “xxxxx – título da tese - xxxxxxxx”. Esses documentos têm embasado e orientado a definição, pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dos Planos de Permanência e Êxito dos Estudantes, em atendimento ao Acórdão nº 506/2013 (TCU, 2013) e recomendação da Setec.

A questão da dualidade entre formação geral e profissional pode ser verificada nos documentos elaborados pelo TCU e Setec para orientação das ações da Rede Federal quanto às temáticas da evasão e permanência. Verificou-se, especialmente quanto ao relatório de auditoria do TCU, que foi o documento base de toda a discussão e orientação sobre evasão e permanência pela Rede Federal, que a Educação Profissional é compreendida principalmente como possibilidade de formação imediata para o mercado de trabalho. Constatamos também uma forte associação entre evasão e retenção escolar, o que de fato pode ser verificado na análise do fenômeno, como demonstra a pesquisa de doutorado, mas, no caso do documento analisado, também fortemente associada ao atraso dos estudantes, ou seja, às suas deficiências e dificuldades, oriundas principalmente das etapas iniciais de escolarização, tidas como de “pobre desempenho acadêmico”. O que se verifica, neste documento, é uma atribuição significativa da responsabilidade pelo problema da evasão aos estudantes. Nesse mesmo caminho, nenhuma discussão quanto à relação entre evasão escolar e organização do processo pedagógico na escola, bem como quanto às relações, perspectivas e concepções de estudantes quanto à Educação Profissional, foi verificada no relatório do TCU.

Não foi também verificada discussão aprofundada quanto à relação entre desigualdades sociais e evasão escolar para além da associação entre abandono escolar e condições socioeconômicas dos estudantes, nem no relatório nem no documento orientador.

Quanto ao conceito de evasão, observamos que este foi se aprimorando na medida em que outros documentos foram sendo construídos, como aqueles que, em

2015, passaram a orientar a elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes (Notas Técnica e Informativa da Setec/MEC). Num primeiro momento, especialmente no documento orientador, causas, fatores e outros aspectos relacionados à evasão foram apresentados de forma pontual, seriada, sem que estivesse clara a relação entre eles. As orientações elaboradas posteriormente ao documento orientador representam um importante avanço, principalmente quanto à compreensão do fenômeno e apresentação de uma perspectiva mais propositiva em relação à permanência. Entretanto, uma vez que a orientação para se elaborar o “Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos Estudantes” não se encontra de forma detalhada na Nota Informativa, e uma vez que os itens previstos nesta Nota para a construção do referido Plano Estratégico são os mesmos previstos pelo documento orientador para a elaboração do “Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção”, esse documento orientador tem sido utilizado como referência pelas instituições de ensino, daí a importância dessa sua análise, ainda que não tenha sido enviado ao TCU.

Entretanto, uma vez que um plano de enfrentamento da evasão e retenção tenha sido substituído por um plano de permanência e êxito, como estratégia de superação da fragilidade deste primeiro (como afirmaram Carmo, Arêas e Lima (2018)), mas foram mantidas as mesmas orientações para elaboração deste último, questionamos: em que medida as instituições estarão imbuídas na análise e definição de estratégias mais propositivas, e não apenas ancoradas sobre um diverso rol de fatores e causas pontuais e desarticulados, que reproduzirão ações também desconectadas e pouco efetivas?

Por fim, verifica-se uma lacuna, nesses documentos analisados, quanto à compreensão da evasão escolar como um fenômeno socialmente desigual, um reflexo da presença marcante da dualidade escolar na Educação Profissional Brasileira. E, ainda, sobre como as desigualdades sociais se inserem na escola e permeiam a organização do processo pedagógico, as práticas docentes e os projetos pedagógicos, influenciando as escolhas e trajetórias dos estudantes, inclusive quanto à decisão de permanecer ou não na escola.

## REFERÊNCIAS

BERNARD, Pierre Yves. Les inégalités sociales de décrochage scolaire. Paris: Cnesco, 2016.

BERNARD, Pierre Yves. Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? La Vie des idées, 21 abr. 2015. Disponível em <<http://www.laviedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>> Acesso em 08 dez. 2018.

BRASIL. MEC/SETEC. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ministério da Educação: 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evacao-retencao-vfinal&category\\_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evacao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 15 mai. 2018.

BRASIL. MEC/SETEC. Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, de 09 de julho de 2015, que informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e o Êxito dos Estudantes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a, p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b, p. 163-204.

CARMO, Gerson Tavares do. (Org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do. (Org.). Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático. Campos dos Goytacazes – RJ: Brasil Multicultural, 2018.

CARMO, Gerson Tavares do; ARÊAS, Heise Cristine Aires; LIMA, Carlos Marcio Viana. Entre o 'Documento para superação da evasão' e o 'Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes': uma reflexão sob duas noções de compromisso. In : CARMO, Gerson Tavares do. (Org.). Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático. Campos dos Goytacazes – RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 46-63.

FIDALGO, Fernando; CORREIA, José A.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate. Campinas (SP): Papyrus, 2012, p. 251-271.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate. Campinas (SP): Papyrus, 2012, p. 83-106.

PAZ, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ramon de. A Educação Tecnológica e Profissional como programa/política de Estado: análise da Política Nacional de qualificação profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate. Campinas (SP): Papyrus, 2012, p. 125-162.

TINTO, Vicent. Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition. 2 ed. Chicago, USA: The University of Chicago Press, 1993.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. Relatório de Auditoria Operacional, de 13 de março de 2013 - TC 026.062/2011-9. Disponível em <  
[http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC\\_0506\\_08\\_13\\_P.doc](http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc)> Acesso em 23 jul. 2017.

## Entre a matrícula e o certificado: motivos de não conclusão e ações voltadas à permanência de alunos em curso Pronatec FIC

10.35819/scientiatec.v10i2.6435

Sandra Maria Glória da Silva<sup>1</sup>

Carmen Sylvia Vidigal Moraes<sup>2</sup>

**Resumo:** Apresentam-se neste artigo motivos pelos quais 57% dos alunos matriculados em cursos Pronatec FIC em cinco *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período de 2012 a 2014, não concluíram os cursos, bem como ações implementadas por docentes e equipe pedagógica visando contribuir para a permanência dos estudantes. Os dados foram obtidos por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), de entrevistas realizadas com coordenadores, professores, supervisores pedagógicos, servidores municipais e egressos, além de consulta a 281 fichas de desligamento respondidas por alunos não concluintes. Os principais motivos alegados de não conclusão foram: “atraso no pagamento do auxílio financeiro”, “conseguiu emprego”, “não ter com quem deixar os filhos”, “transporte público precário ou inexistente”. As ações mais citadas, voltadas à permanência, foram: “rever ou ensinar conteúdos básicos”, “tornar as aulas mais práticas e próximas das vivências dos alunos”, “priorizar a dimensão formativa das avaliações”, “acompanhar a frequência dos alunos e contatá-los em caso de faltas consecutivas sem justificativas”. Considera-se que a não conclusão de curso pode ser evitada ou atenuada por meio de ações voltadas ao atendimento de especificidades dos alunos nos âmbitos pessoal, institucional e conjuntural.

**Palavras-chave:** Qualificação profissional; Educação de Jovens e Adultos; Evasão.

**Abstract:** This article presents the reasons why 57% of students enrolled in Pronatec FIC courses at five campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) from 2012 to 2014 did not complete the courses, as well as actions implemented by teachers and pedagogical staff to contribute to the permanence of students. The data were obtained through the National Information System of Vocational and Technological Education (Sistec), interviews with coordinators, teachers, pedagogical supervisors, municipal servers, and graduates, in addition to consulting 281 dismissal forms answered by non-completing students. The main reasons alleged for not completing the program were: "late payment of financial aid", "got a job", "no one to leave the children with", "poor or non-existent public transportation". The most cited actions aimed at permanence were: "review or teach basic contents", "make the classes more practical and closer to the students' experiences", "prioritize the formative dimension of the evaluations", "monitor the students' attendance and contact them in case of consecutive absences without justification". It is considered that the non-completion of the course can be avoided or mitigated through actions aimed at meeting the specificities of the students in the personal, institutional, and situational spheres.

**Keywords:** Professional Qualification; Youth and Adult Education; Dropout.

## INTRODUÇÃO

Este texto resulta de pesquisa<sup>3</sup> de doutorado norteada pelo intuito de apreender a maneira pela qual o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, E-mail: sangloria@live.com

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, E-mail: moraescs@usp.br



Emprego (Pronatec) na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) se materializou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) considerando-se as relações possíveis entre os cursos ofertados, os arranjos produtivos locais, os perfis dos alunos matriculados e o número de concluintes e de não concluintes no período de 2012 a 2014. Esse triênio foi escolhido por corresponder aos anos nos quais o IFSP ofertou cursos pelo Pronatec. Optou-se por restringir a pesquisa aos cinco *campi* onde houve maior número de matrículas em 2014, a saber, Avaré, Presidente Epitácio, Registro, São Paulo e Sertãozinho. No recorte feito para este artigo, evidenciam-se os motivos pelos quais 57% dos 7981 alunos matriculados nos cinco *campi* não concluíram os cursos, assim como as ações implementadas por docentes e equipe pedagógica visando contribuir para o êxito dos estudantes.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi instituído em 2011, por meio da Lei nº 12.513, e teve entre seus objetivos “ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011a). Para alcançar os objetivos propostos, contou com a Bolsa-Formação que consistiu no financiamento, pela União, da oferta de cursos presenciais de Educação Profissional e Tecnológica e assistência estudantil consubstanciada na “[...] cobertura integral de despesas com a oferta educacional, o transporte e a alimentação oferecidos a beneficiários” (BRASIL, 2011b, p. 6).

Esse financiamento ocorreu em duas modalidades, quais sejam, Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador. A Bolsa-Formação Estudante era atribuída a estudantes de cursos técnicos concomitantes, com carga horária mínima de 800h, previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC), que estivessem cursando o Ensino Médio em escolas públicas. Por sua vez, a Bolsa-Formação Trabalhador, destinada a “trabalhadores de diferentes perfis e beneficiários dos programas federais de transferência de renda”, conforme consta do Guia Pronatec de Cursos FIC, atendia alunos de cursos de formação inicial e continuada, também denominados de qualificação profissional, com duração mínima de 160h (BRASIL, 2011b, p. 7).

---

<sup>3</sup> O projeto que deu origem a esta pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil, aprovado pelo comitê de ética e recebeu o número CAAE 67087317.4.0000.5390. A pesquisa contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A oferta de cursos Pronatec se realizou por meio de parcerias entre ministérios, instituições responsáveis por oferecer cursos de formação profissional e instituições encarregadas de identificar a demanda por cursos em âmbito municipal e mobilizar os beneficiários. A rede de parceiros ofertantes foi constituída por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Redes Estadual e distrital de Educação Profissional; Redes Municipais de Educação Profissional; Serviços Nacionais de Aprendizagem; universidades e fundações públicas; Instituições privadas de ensino superior e de Educação Profissional e Tecnológica.

O texto está organizado em três partes além desta introdução e dos procedimentos metodológicos. Inicialmente, expõem-se, em linhas gerais, sentidos atribuídos aos termos evasão e abandono escolar de acordo com a literatura consultada. Em seguida, analisam-se as causas de não conclusão de cursos Pronatec FIC nos campus lócus da pesquisa. Destacam-se também ações realizadas por docentes e equipe pedagógica visando assegurar a permanência e o êxito dos estudantes. Na sequência, apresentam-se as considerações finais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Na pesquisa realizada utilizou-se o estudo de caso como estratégia de investigação privilegiando a triangulação de dados e o uso de várias fontes de evidência (YIN, 2005). O total de alunos matriculados bem como as taxas de conclusão e não conclusão, dados sobre sexo, idade, escolaridade e cor da pele foram levantados por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), de planilhas obtidas junto ao Ministério da Educação (MEC) e ao IFSP em 2017 e 2018.

Utilizaram-se dados qualitativos como documentos textuais (indicadores sociais e educacionais, legislações governamentais, publicações do IFSP) e fontes orais (entrevistas concedidas por 11 servidores municipais, 4 coordenadores gerais, 8 coordenadores adjuntos, 1 coordenador de curso, 3 diretores, 7 técnicos de apoio, 6 supervisores pedagógicos, 13 professores e questionários respondidos por 33 alunos egressos). Consultaram-se ainda 281 fichas de desligamento respondidas por alunos não concluintes.

A análise dos resultados se norteou por referencial teórico que busca evidenciar as contradições existentes no fenômeno estudado, a historicidade, as relações entre o geral e o particular (LEFEBVRE, 1983).

### **CAUSAS DE NÃO CONCLUSÃO EM CURSOS PRONATEC FIC: PERCEPÇÃO DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS E JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS POR ALUNOS NÃO CONCLUINTES**

Nos campus lócus da pesquisa, entre os alunos que não concluíram os cursos, houve aqueles cuja frequência inicial foi insuficiente: não compareceram, foram reprovados, evadiram-se, cancelaram a matrícula. Entende-se que restringir todas essas situações ao termo evasão pode ocultar aspectos que remetem às condições de vida desses alunos. Diante do exposto, apresentam-se algumas notas conceituais sobre evasão e abandono escolar com o intuito de justificar a opção, neste texto, pela utilização do termo *não concluinte* em vez de *evadido* para se referir à situação de 57% do total de alunos matriculados em cursos Pronatec FIC no IFSP.

A educação, direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua *qualificação para o trabalho*” (grifo nosso). Um dos princípios norteadores desse direito, expresso no artigo 206, é a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Em vista disso, considera-se que a evasão escolar compromete o exercício do direito à educação.

Um dos objetivos dos Institutos Federais, expresso no artigo 7º da Lei nº 11.892/2008, é “ministrar cursos de *formação inicial e continuada de trabalhadores*, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em *todos os níveis de escolaridade*, nas áreas da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Nessa perspectiva, entende-se que o estudo da evasão, permanência e êxito em cursos de qualificação profissional destinados a jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica é tão importante quanto aqueles realizados em cursos técnicos ou superiores.

No Brasil, face à multiplicidade de fatores envolvidos no fenômeno da evasão escolar, há controvérsias sobre a distinção entre evasão e abandono escolar. A ausência de consenso em relação a esses termos dificulta a comparação de

resultados e pode ocasionar definições antagônicas (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). Essa imprecisão conceitual também foi assinalada por Dore e Luscher (2011) em um estudo sobre a permanência e evasão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado de Minas Gerais. Elas não abordam diretamente a ausência de distinção entre evasão e abandono, mas afirmam que:

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno (DORE; LUSCHER, 2011, p. 775).

Em 1996, o Ministério da Educação instituiu a Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades com o objetivo de “esclarecer o conceito de evasão, analisar as taxas e as causas desse fenômeno e uniformizar uma metodologia a ser empregada pelas instituições”, visando propor soluções para o problema (BRASIL, 2014, p. 16). O *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*, elaborado pela Setec/MEC, apresenta o entendimento dessa comissão a respeito da evasão nos seguintes termos:

[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. É entendida como evasão do sistema quando o aluno abandona o ensino de modo geral (BRASIL, 2014, p. 16).

Enquanto a acepção do termo evasão ainda é tema de debate entre especialistas, existe consenso em torno da complexidade e da confluência de fatores que dão origem a esse acontecimento, os quais precisam ser identificados e analisados para que soluções possam ser encontradas. Segundo Brasil (2014), as causas de evasão são de três ordens: a) pessoal – se referem aos estudantes e às suas famílias, b) institucional – dizem respeito às instituições de ensino, ao corpo docente, à equipe pedagógica etc., c) conjuntural – envolvem fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

No caso dos cursos Pronatec FIC em questão, houve alunos que, de fato, evadiram-se, mas nem todos os que não concluíram os cursos podem ser classificados dessa forma. Por esse motivo, optou-se por utilizar a expressão não concluinte e conferir relevo aos motivos pelos quais esses alunos deixaram de

frequentar as aulas, seja imediatamente após a matrícula seja algum tempo depois de efetivá-la.

Esses sujeitos mencionaram diversos motivos que os levaram a não concluir o curso, entre os quais se destacam como mais recorrentes: “atraso no pagamento do auxílio financeiro”, “conseguiu emprego”, “não ter com quem deixar os filhos”, “transporte público precário ou inexistente”, “incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos”, “familiar doente”, “dificuldade em acompanhar as aulas”.

Em todos os *campi* onde a pesquisa se realizou havia estudantes que faziam o trajeto até o local do curso a pé ou de bicicleta. Esse dado sinaliza a importância da oferta ocorrer em locais mais próximos da região onde os alunos residem ou trabalham. Geralmente, os alunos foram encaminhados pelo Centro de Referência de Assistência Social (Cras) situado perto do bairro onde eles moram, mas os cursos nem sempre eram ofertados em regiões próximas ao Cras. E só após serem encaminhados e efetivarem as matrículas é que descobriam o local onde o curso seria ofertado. Ao perceberem que não poderiam fazer o trajeto a pé, ou de bicicleta, e que não tinham recursos para pagar as passagens, eles deixavam de comparecer às aulas. Isso explica a situação de alguns alunos cuja frequência inicial foi insuficiente.

Se o público encaminhado pelos Postos de Atendimento ao Trabalhador (PAT) ou pelo Sistema Nacional de Empregos (Sine) – que havia se matriculado nos cursos para receber o Seguro-Desemprego – podia pagar as passagens com recursos próprios até a vinda do auxílio financeiro, o mesmo não ocorria com os trabalhadores encaminhados pelos Cras, os quais - por não exercerem ocupações formais – não recebiam o Seguro-Desemprego e dependiam exclusivamente do auxílio financeiro para frequentar as aulas. Esse público encontrava-se em situação mais vulnerável do que os beneficiários do Seguro-Desemprego. Dessa maneira, o atraso no repasse do auxílio financeiro impactou negativamente os estudantes que estavam desempregados há mais tempo e que não podiam receber Seguro-Desemprego, os que moravam em regiões distantes do local onde o curso foi ofertado, em bairros onde o transporte público é precário ou inexistente.

Para o público em situação de vulnerabilidade social, a frequência ao curso se torna mais uma despesa com a qual não consegue arcar. Esse público precisaria dispor de recursos para transporte, alimentação e materiais didáticos antes de o auxílio chegar, e, embora fosse posteriormente ressarcido, a sua permanência no

curso ficava comprometida. Nesse sentido, a Supervisora 2-Avaré afirma que o Pronatec falhou com o público prioritário do Programa:

As pessoas que ficaram, geralmente, tinham condições de vir, de aguardar a chegada do auxílio, de ter material próprio... [...] Talvez, o Programa falhou nesse ponto – a meu ver, né? [...] por conta dos atrasos, as pessoas que realmente precisavam não permaneciam. A gente tinha uma evasão alta (Supervisora 2-Avaré).

O segundo motivo mais apontado pelos sujeitos foi o de “conseguir um emprego”. Os alunos beneficiários do Seguro-Desemprego e vinculados ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) ingressaram nos cursos Pronatec FIC com a condição *sine qua non* de receberem esse benefício, mas indicaram como prioridade a inserção profissional no mercado, porque estavam desempregados e queriam sair dessa condição. Por esse motivo, deixavam de frequentar aulas nos dias em que participavam de entrevistas de emprego, testes práticos e demais etapas dos processos seletivos para admissão em empresas. Uma vez aprovados e convocados para trabalhar, deixavam o curso por haver coincidência de horários entre o estudo e o trabalho – isso ocorreu, majoritariamente, nos casos dos cursos ministrados no período diurno. Conforme o depoimento dos entrevistados, a frequência às aulas estava mantida enquanto estavam desempregados, mas quando fosse preciso escolher entre trabalhar ou estudar, não havia dúvidas de que eles priorizariam o trabalho, pois é dele que provinha o sustento familiar.

Tais justificativas reafirmam a centralidade do trabalho na vida desses alunos. Suas escolhas são feitas em função da necessidade de vender sua força de trabalho para garantir minimamente sua sobrevivência, essa é a condição imposta pelo modo de produção vigente. O trabalho tanto os impulsiona a ingressar nos cursos como os impede de continuar, pois se matriculam com a esperança de se formar e conseguir empregos regulamentados e melhor remunerados. No entanto, saem antes de obter o certificado porque conseguiram uma ocupação, na maioria das vezes, informal.

As recentes reformas trabalhista e da previdência – que retiram direitos e violentam a constituição – têm contribuído para agravar ainda mais a crescente precarização e intensificação do trabalho. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada pelo jornal *Esquerda Diário* (PESQUISA, 2018), entre 2015 e 2017, houve redução de 2,3 milhões de postos de trabalho com carteira assinada e mais 1,2 milhões de trabalhadores passaram a exercer ocupações informais.

De acordo com os entrevistados, a necessidade de cuidar dos filhos ou de algum familiar doente levou as mulheres a deixarem de frequentar as aulas e a abrirem mão dos estudos. Essa justificativa foi apresentada tanto por mulheres casadas – cujo cônjuge é o principal responsável pelo sustento familiar – como pelas solteiras, divorciadas ou separadas que cuidam dos filhos sem apoio do pai. Algumas mulheres chegaram a usar o auxílio financeiro para pagar uma babá, geralmente, uma vizinha ou alguém da família, mas o atraso no repasse desse auxílio desestruturava essa estratégia adotada.

As justificativas para a não conclusão de cursos expostas por mulheres são diferentes das apresentadas pelos homens, exceto quando ambos não concluem o curso em decorrência de atrasos no pagamento do auxílio estudantil ou porque conseguiram emprego. A Egressa 6, ao explicar o motivo pelo qual não concluiu o curso, assim se expressa: “[...] eu trabalhava como diarista [...]. Me casei pouco depois de as aulas começarem. As tarefas aumentaram e ficou muito difícil, por isso acabei deixando o curso” (Egressa 6, Almojarife, Avaré, 36 anos).

Observa-se que os motivos apresentados pelas mulheres - cuidar da prole, realizar tarefas domésticas, acompanhar familiares doentes etc. - referem-se a atribuições destinadas ao público feminino. Isso indica que a divisão social e sexual do trabalho tem sido perpetuada tal como sinaliza a Professora 9 – Registro: “Quando uma pessoa fica doente, [...] é alguém da família que vai cuidar. Aqui tem muito isso. E, geralmente, é a mulher, é a neta, é a filha ou é a sobrinha...”

O trabalho de cuidado, realizado pelas mulheres no seio da própria família, além de não ser remunerado ainda é pouco valorizado socialmente. Segundo a pesquisa sobre o trabalho remunerado e não remunerado na América Latina e Caribe, realizada por Abramo e Valenzuela (2016), as trabalhadoras domésticas que exercem essa atividade profissionalmente nem sempre possuem direitos trabalhistas, proteção social e condições de trabalho apropriadas. Além disso, são submetidas à baixa remuneração.

Kergoat (2016), no colóquio internacional *Teorias e Práticas do Cuidado*, realizado em Paris, no ano de 2013, apresenta a seguinte definição de *cuidado*:

O cuidado não é apenas uma atitude de atenção, é um trabalho que abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consistem em oferecer uma resposta concreta às necessidades dos outros. Assim, podemos defini-lo como uma relação de serviço, apoio e assistência, remunerada ou não, que implica um sentido de

responsabilidade em relação à vida e ao bem-estar de outrem (KERGOAT, 2016, p. 18).

Nessa perspectiva, entende-se que o cuidado está essencialmente ligado à manutenção da vida, à formação do caráter – no caso da educação dos filhos, à recuperação e atenção à saúde – no caso de pessoas enfermas, idosas ou deficientes que dependem de acompanhamento constante. Ora, por que essa “relação de serviço, apoio e assistência” é vista como algo menor? Moraes (2013) salienta que:

Ao lado das relações de classe, as desigualdades de poder entre homens e mulheres modelam as relações de trabalho e o próprio trabalho, [...] a natureza dos postos de trabalho e a organização do trabalho estão estreitamente ligadas à natureza das relações de gênero existentes em determinadas sociedades (MORAES, 2013, p. 255-256).

Tendo-se em vista que na contemporaneidade a “desigualdade de poder entre homens e mulheres” ainda persiste, o trabalho doméstico e, mais especificamente o trabalho de cuidado, tendem a ser pouco valorizados porque são realizados por mulheres. E a busca pelo equilíbrio começa na luta pelo fim da discriminação de gênero, classe e raça (HIRATA, 2014; KERGOAT, 2016).

Nas fichas de desligamento dos cursos, verificou-se que cinco mulheres interromperam os estudos devido ao trabalho doméstico. Outra justificativa indicada nessas fichas foi a falta de apoio familiar, ou seja, para que a mulher que é mãe, esposa, cuidadora, trabalhadora possa estudar, ela precisa delegar algumas funções e nem sempre encontra na família o apoio necessário. De acordo com o IBGE (2019), o tempo médio dedicado pelas mulheres ao trabalho doméstico, incluindo-se o cuidado de pessoas, em 2018, foi 21,3h por semana ao passo que os homens dedicaram 10,9h no mesmo período. No que se refere ao tipo de cuidado realizado, 49,8% das pessoas cuidaram de crianças com idade entre zero e cinco anos, 49,7% cuidaram de crianças e adolescentes de seis a 14 anos e 8,8%, de idosos.

Outro aspecto que dificultou a permanência dos alunos foi a distância considerável entre a moradia deles e o lugar onde realizavam os cursos. De maneira geral, esses estudantes dependiam do transporte público e, às vezes, em cidades como São Paulo, por exemplo, eles precisavam pegar mais de uma condução para frequentar as aulas, conforme relata o Egresso 23:

Não consegui terminar porque não podia pagar as passagens. O curso era lá no Jabaquara e eu moro na Zona Oeste. Eu tinha que



**Entre a matrícula e o certificado: motivos de não conclusão e ações voltadas à permanência de alunos em curso Pronatec FIC**

pegar um ônibus, um trem, e aí fazer baldeação para outro trem. Então, eram dois trens e um ônibus. No final das contas eram seis conduções que eu tinha que pegar (Egresso 23, Programador Web, São Paulo, 24 anos).

Na época em que a pesquisa foi realizada, não existia metrô nas cidades do interior e, na capital, a rede de metrô e trens não atendia a todos os bairros. Em alguns municípios, como Presidente Epitácio, não havia ainda transporte público até o Instituto Federal e os alunos dependiam do fornecimento de ônibus escolar pelas Prefeituras.

### **AÇÕES ADOTADAS PARA PREVENIR A NÃO CONCLUSÃO DE CURSOS**

Para efeito de análise, as ações adotadas pelos professores entrevistados, visando prevenir a não conclusão dos cursos Pronatec FIC por alunos trabalhadores, foram reunidas em dois grupos. O primeiro grupo e o mais representativo é constituído pelas ações didático-metodológicas que incluem mudanças tanto na metodologia das aulas, na maneira de expor o conteúdo, quanto nas atividades propostas e nos instrumentos de avaliação. No segundo, encontram-se as ações institucionais relativas ao Programa que dizem respeito às providências destinadas ao acolhimento dos alunos na instituição, ao aperfeiçoamento de processos tais como fluxo de pagamento, compra de materiais etc., e à adequação de currículos ao contexto dos alunos. Antes de apresentar essas ações, importa explicitar o processo de elaboração dos currículos de cursos Pronatec FIC e as intencionalidades dos sujeitos que os produziram sinalizadas em seus relatos.

De acordo com o *Manual de Gestão da Bolsa-Formação* (BRASIL, 2011b, p. 13), o único componente curricular previsto pelo MEC foi o módulo introdutório denominado “Orientação Profissional e Cidadania”. Com carga horária de 20h e destinado aos cursos FIC “oferecidos a públicos de elevada vulnerabilidade social”, esse módulo contemplou diversos temas visando atender “necessidades específicas dos beneficiários”, tais como serem auxiliados na escolha de quais cursos gostariam de realizar, e a “se inscreverem no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF)” etc. Essas orientações, especialmente esta última, indicam o quanto distantes essas pessoas estão de exercerem plenamente sua cidadania.

Os demais componentes curriculares eram definidos por membros da equipe Pronatec em cada campus com base no *Guia Pronatec de Cursos FIC*, respeitando-

se o nome do curso, o eixo tecnológico ao qual se vinculava, a carga horária, a área de atuação profissional e a escolaridade mínima exigida constantes nesse documento (BRASIL, 2011b). Embora apenas os cursos previstos no *Guia* pudessem ser ofertados, não houve prescrição curricular por parte da Setec/MEC. Isso possibilitou aos professores adequar os cursos às necessidades do público atendido tanto por meio dos componentes curriculares desenvolvidos como, principalmente, de mudanças nas metodologias e avaliações.

Ressalta-se que não era permitido incluir componentes curriculares sem relação direta com o curso ofertado, estando previsto que os conteúdos não condizentes com os cursos seriam retirados, no processo de avaliação, pela Pró-Reitoria de Extensão do IFSP. Em vista disso, e diante das dificuldades dos alunos em acompanhar as aulas devido à escolarização precária ou ao número de anos sem estudar, alguns docentes optaram por incluir componentes de formação geral, tais como Matemática, Língua Portuguesa etc., ou abordar os conteúdos dessas disciplinas transversalmente em outros componentes curriculares.

Em Registro, reivindicações de agricultores vinculados ao Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por formação específica induziram a oferta de cursos pelo Pronatec Campo e o planejamento curricular. A preocupação da equipe pedagógica em contemplar nos currículos as especificidades da região do Vale do Ribeira – área eminentemente agrícola – em prol dos alunos trabalhadores rurais exemplifica como a organização desse movimento popular foi capaz de interferir na oferta do Pronatec. O Servidor Municipal 5-Registro esclarece como se deu esse diálogo: “Convidamos as cooperativas, associações, comunidades tradicionais, quilombolas, conversamos com etnias indígenas... E, nós fomos construindo o que era a demanda deles. Foi uma construção conjunta”.

A Supervisora 2-Avaré e a Professora 9-Registro ressaltaram o contexto e os perfis dos alunos como critérios norteadores da elaboração dos currículos:

A gente se reunia com os professores do campus que tinham *expertise* na área [...] e montava um currículo pensando em algo integrado, dinâmico e contextualizado. Tentando buscar aí um contexto do dia a dia do aluno (Supervisora 2-Avaré).

Tinha turma que era muito mista [...] Eram alunos muito carentes, a maioria estava vindo por conta da renda que era oferecida... Então, a gente tinha que tentar levar em consideração tudo isso para formar o currículo (Professora 9-Registro).

O relato do Coordenador 1-Presidente Epitácio indica que quanto maior a situação de vulnerabilidade social na qual se encontravam os alunos, menores os níveis de conhecimentos gerais e noções de cidadania, de acesso a computadores e Internet. Essa condição vivenciada pelos alunos levou os professores que lecionavam nesses cursos a trabalharem diversos temas transversalmente:

Nos cursos do Pronatec Campo havia as matérias específicas, mas também havia o curso de Português, o curso de Matemática, né? Muitos não estudam Matemática há muito tempo, por isso não sabem quanto que eles ganham no leite, quanto que eles tiram na sua propriedade, quanto que eles estão ganhando na realidade, né? Além disso, eles não têm acesso a um computador, a um notebook, muitos não têm acesso sequer a uma simples planilha que iria auxiliá-los nesses cálculos para eles saberem quanto de renda realmente eles têm daquilo que produzem nos sítios. [...] Por isso, os professores das áreas específicas tentavam resgatar a importância de se escrever bem, de saber o que está se escrevendo e saber fazer contas novamente, as quatro operações básicas para que eles pudessem entender a importância de eles administrarem bem a sua propriedade (Coordenador 1-Presidente Epitácio).

Tendo-se em vista que esses profissionais induziram ajustes no Programa, por meio dos currículos, em função dos perfis e necessidades dos alunos, importa destacar as principais ações didático-metodológicas implementadas visando assegurar a permanência e o êxito dos alunos nos cursos: “rever ou ensinar conteúdos básicos”, “adequar as aulas ao perfil dos alunos”, “priorizar a dimensão formativa das avaliações”, “tornar as aulas mais práticas e próximas das vivências dos alunos”, “passar menos conteúdos e de forma gradativa”.

Dada a grande heterogeneidade do público atendido, houve professores que optaram por revisar e ensinar conteúdos básicos relacionados ao curso com o intuito de garantir o aprendizado dos alunos. Essa revisão ao mesmo tempo que possibilitou aos alunos com dificuldades acompanharem as aulas, consumiu parte da carga horária destinada às disciplinas do curso. A respeito desse assunto, o Professor 8-Registro assim se expressa:

O problema em relação a isso [rever conteúdos básicos] é que como o tempo realmente é contado direitinho, não tem como você colocar dez, quinze minutos a mais. Então, acaba que alguma coisa no final do processo acaba faltando. Mas ainda assim, é mais interessante eles entenderem 80% do processo do que você conseguir passar 100% do processo e eles não entenderem nada (Professor 8-Registro).

À medida que esses professores tiveram contato com os alunos, eles perceberam as necessidades desse público e mudaram o planejamento das aulas,

as metodologias, os exercícios etc., almejando o aprendizado e a permanência deles nos cursos. O Professor 2-Registro lecionou Matemática no curso Pedreiro de Alvenaria. Ele afirma que como a maioria dos alunos já exercia a profissão de pedreiro, eles calculavam intuitivamente a quantidade de materiais a ser utilizada e não realizavam operações matemáticas no papel. Durante as aulas teóricas, esses estudantes tiveram muitas dificuldades e pensavam em desistir do curso. Por isso, esse professor adaptou uma planilha do Excel para que os alunos realizassem os cálculos necessários.

Para que os alunos pudessem acompanhar melhor o curso, o Professor 7-Presidente Epitácio, explica que diminuiu o ritmo das aulas, pois eles escreviam lentamente e tinham dificuldade com cálculos básicos:

[...] eles escreviam de uma maneira muito lenta. O raciocínio na parte de cálculo era muito lento. Muitos não conheciam o básico do cálculo, o que era percentual... Então, chegou um momento que a gente não chegava na sala e perguntava quem sabia percentual, a gente chegava e falava: 'Oh, percentual funciona assim. A gente vai utilizar ele na aula de hoje dessa maneira'. (Professor 7-Presidente Epitácio).

Observando a semelhança entre o público da EJA e a maioria dos alunos matriculados em cursos Pronatec FIC, a Professora 4-Sertãozinho e o Professor 5-Avaré anteviram as dificuldades desses alunos, pois ambos já haviam lecionado para jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas:

[...] o planejamento foi previamente adaptado para esse público tanto em relação aos conteúdos quanto à disposição das disciplinas nas grades curriculares, ou seja, intercalar aulas práticas e teóricas bem dispostas para facilitar a compreensão dos alunos (Professora 4-Sertãozinho).

A Professora 4-Sertãozinho declara que essa estratégia foi desenvolvida com base em sua experiência profissional tanto em cursos de EJA como em cursos técnicos integrados Proeja. Já o Professor 5-Avaré considera que os anos de docência contribuíram para que ele percebesse que intercalar teoria e prática favorece tanto alunos jovens como adultos e idosos:

Devido à própria experiência, [...] eu sempre trabalhei dessa forma: teoria, prática, teoria, prática. Nesse aspecto, eu acho que é a melhor metodologia tanto para o pessoal de menor idade como para o pessoal de maior idade (Professor 5-Avaré).

Percebe-se pelo relato do Professor 1-Registro e da Coordenadora Adjunta 4-Sertãozinho que eles fizeram tentativas, testaram metodologias e

perceberam que articular aulas práticas e teóricas favoreceu a aprendizagem e contribuiu para a permanência dos alunos:

A primeira aula que planejei foi uma aula teórica. E aí eu vi que ficava pesado para os alunos entenderem. Então, ao longo do curso, fui mudando um pouco a metodologia para tornar a disciplina um pouco mais prática (Professor 1-Registro).

E aí a gente percebeu que funcionava muito bem mesclar [aulas teóricas e práticas] porque, às vezes, a gente fazia assim: 'Ah, vamos fazer primeiro uma batelada de aulas teóricas depois a gente entra com as práticas'. Mas não deu muito certo (Coordenadora Adjunta 4-Sertãozinho).

Os relatos do Professor 1-Registro e da Coordenadora Adjunta 4-Sertãozinho sinalizam que, até aquele momento, eles ainda não haviam lecionado para alunos com trajetórias escolares descontínuas e que, portanto, possuíam dificuldade de acompanhar aulas muito teóricas. Diante das limitações apresentadas por alunos com esse perfil, os professores repensaram a própria prática visando assegurar o êxito desses estudantes. Ao perceberem que a articulação entre teoria e prática era mais adequada, revisaram todo o planejamento. De acordo com esses entrevistados, depois que as mudanças foram implementadas, o aprendizado dos alunos melhorou, pois conseguiram perceber concretamente as formulações da teoria que estavam estudando.

As mudanças na metodologia das aulas levaram alguns docentes a questionar e a repensar a concepção de avaliação, ou seja, a diversificar os instrumentos de avaliação, a conferir relevo à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno:

A visão que a gente tinha, na época, era que nós tínhamos que buscar maneiras de eles terminarem o curso para poder ter acesso a um emprego. Não que a avaliação não fosse importante, mas ela só era um marcador para informar para a gente aqui do Instituto como aquele aluno estava [no curso] (Professor 7-Presidente Epitácio).

Na percepção dos docentes, mesmo que a avaliação fosse processual, formativa e sem a finalidade de reter o aluno, era importante realizar intervenções no processo-ensino aprendizagem de acordo com o resultado dessas avaliações e que o aluno também pudesse conhecer o desenvolvimento dele no curso. Da mesma maneira, no campus Avaré não havia avaliações com caráter eliminatório. Os alunos faziam diversas atividades e trabalhos ao longo do curso e a avaliação não se

restringia a esses instrumentos. A frequência, a participação durante as aulas e nos trabalhos em grupo compunham o conjunto de elementos a serem avaliados pelos docentes.

O acompanhamento da frequência dos alunos foi uma medida institucional prevista no Programa com o intuito de prevenir a não conclusão de cursos. No decorrer do processo de implementação, as equipes responsáveis pelo Pronatec FIC nos *campi* desenvolveram outras ações, entre as quais se destacam: “acompanhar a frequência dos alunos e entrar em contato rapidamente após detectar faltas consecutivas sem justificativa”, “otimizar processos administrativos e financeiros”, “ofertar cursos mais condizentes com os perfis dos alunos”, “acolher os alunos institucionalmente”.

Normalmente, o estudante era contatado por telefone e, quando dava indícios de que não permaneceria no curso, os membros da equipe tentavam ajudá-lo a resolver o problema que o impedia de frequentar as aulas. Por outro lado, se a situação não pudesse ser revertida, esse profissional preenchia a ficha de desligamento do curso e registrava o motivo pelo qual aquele estudante não o havia concluído.

Em Presidente Epitácio, nos cursos ofertados na zona rural, os alunos que estavam infrequentes eram contatados por colegas ou familiares. Essa estratégia foi desenvolvida porque nos assentamentos poucas pessoas tinham telefone. Então, a equipe aproveitou a interação entre os membros dessa comunidade para incentivar os alunos a permanecerem:

Havia muitos vizinhos, familiares... Então, havia muita interatividade entre eles. Sempre havia aquele que estava gostando e passava convidando os colegas: ‘Vamos, estou indo! Vamos novamente?’ Isso foi um fato importante que nos ajudou a resgatar bastante alunos (Coordenador 1-Presidente Epitácio).

Em alguns *campi*, os sujeitos responsáveis pela oferta de cursos Pronatec FIC procuraram agilizar procedimentos administrativos e acelerar o recebimento dos auxílios financeiros pelos alunos, visando assegurar-lhes a permanência. A Coordenadora Adjunta 4-Sertãozinho relata que “Conforme o Programa foi sendo otimizado, a gente conseguia liberar essas bolsas sem atraso, mais rápido. [...] E esses atrasos eram motivo de evasão [...]”.

No campus São Paulo, a equipe verificava se o curso era adequado ao perfil do aluno antes de ele efetuar a matrícula. Essa triagem era feita principalmente com

**Entre a matrícula e o certificado: motivos de não conclusão e ações voltadas à permanência de alunos em curso Pronatec FIC**

os alunos vinculados ao Ministério do Trabalho e Emprego que se matriculavam compulsoriamente para receber o Seguro-Desemprego. Devido a essa obrigatoriedade, as matrículas eram realizadas em turmas cujas vagas estavam disponíveis, em cursos que nem sempre eram os mais adequados aos alunos e, geralmente, ofertados em locais distantes de onde eles moravam. A Supervisora 6-São Paulo salienta ainda a importância de ofertar cursos em regiões próximas às residências dos alunos:

Eles já chegavam aqui dizendo: 'Olha, mas eu moro lá do outro lado e fui encaminhado para cá'. A gente já até orientava para que ele voltasse lá e tentasse um polo que fosse mais próximo da residência dele, porque a gente sabia que ele era um aluno muito propenso à evasão, né? (Supervisora 6-São Paulo).

O Coordenador Adjunto 3-Registro ressaltou a importância de orientar e sensibilizar os docentes a respeito dos perfis de alunos matriculados como medida preventiva à não conclusão de cursos, pois a maioria desses professores não havia lecionado para alunos com características semelhantes às do público prioritário do Pronatec FIC. "E a gente tentou fazer esse trabalho de orientação aos docentes, um trabalho de orientação pedagógica. O que não garante 100% a permanência, mas que ajuda".

O acolhimento institucional desses alunos também foi uma medida implementada pela equipe do campus São Paulo visando assegurar a permanência e o êxito nos cursos. Muitos desses estudantes após concluírem o curso Pronatec FIC ingressaram em cursos ofertados regularmente pelo IFSP:

A gente dava camisetas para eles com o nome do Instituto e do Pronatec, crachá, carteirinha da escola, o material... A gente percebia que isso dava um certo orgulho para eles. Então, a gente falava 'Agora, vocês são alunos do Instituto Federal e nós temos muito mais cursos que vocês podem vir fazer'. (Diretor de unidade-São Paulo).

Com o intuito de priorizar as necessidades do público atendido e criar condições para sua permanência no curso, alguns coordenadores e supervisores, após terem mais clareza a respeito das regras do Programa, fizeram adequações na distribuição da carga horária dos cursos, mudaram os dias e horários das aulas etc.

[...] o curso deles não era de segunda a sexta. A gente tentava fazer três vezes na semana, duas ou três horas... Se eram três horas, a gente recomendava um intervalo de 15 minutos... (Coordenador Adjunto 7-Sertãozinho).

**Entre a matrícula e o certificado: motivos de não conclusão e ações voltadas à permanência de alunos em curso Pronatec FIC**

A gente colocou alguns cursos aos sábados, no período da manhã, abrimos alguns cursos à noite... [...] Então, isso reduziu a evasão. (Supervisor 5-Avaré).

O acompanhamento pedagógico de alunos com mais dificuldades foi uma das ações implementadas pela equipe Pronatec no campus Avaré: “[...] a gente acompanhava as atividades... Era um contato frequente com esse aluno para ver como estava o desenvolvimento dele” (Supervisora 2-Avaré).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nota-se que as dificuldades para a não conclusão de cursos FIC Pronatec pelos estudantes são de ordem pessoal, institucional e conjuntural e atuam conjuntamente. Embora apenas o motivo predominante tenha sido apresentado pelos alunos como justificativa nas fichas de desligamento, os relatos de coordenadores, supervisores, professores e egressos indicam que esses motivos estavam correlacionados.

Como já foi destacado, as justificativas para a interrupção dos cursos variaram conforme o sexo dos alunos. Excetuando-se o motivo “conseguiu emprego” – que foi apresentado tanto por homens como por mulheres –, as justificativas relacionadas ao trabalho doméstico e ao trabalho de cuidado foram declaradas apenas por pessoas do sexo feminino. Isso sinaliza a perpetuação da divisão social e sexual do trabalho, apesar dos avanços ocorridos.

Algumas justificativas denotaram aspectos institucionais e conjunturais – ainda que em menor número se comparadas com as de ordem pessoal, como a “dificuldade em acompanhar as aulas” e/ou estar “sem recursos financeiros para pagar a condução”. Esta última indica uma das principais contradições do Programa: o atraso no repasse do auxílio financeiro destinado à alimentação e transporte dos estudantes, essencial para assegurar a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade social.

Com base nos relatos dos entrevistados, identificaram-se situações que elevam a probabilidade de alunos vinculados ao Ministério do Trabalho e Emprego não concluírem cursos e que podem ser observadas no ato da matrícula, a saber: a) matrícula compulsória em cursos Pronatec FIC visando receber o Seguro-Desemprego; b) matrícula em curso fora da área de interesse ou de atuação



profissional do aluno; c) oferta de cursos em regiões distantes da residência do aluno; d) prioridade na obtenção imediata de emprego e não em realizar curso de qualificação profissional naquele momento.

A relação com o trabalho, pouco considerada pelo Programa, também dificultou a permanência dos estudantes. No caso dos desempregados, a frequência foi afetada pela oferta de cursos em horário diurno. A realização de entrevistas e processos seletivos durante o dia elevou o percentual de ausências às aulas. Além disso, como foi visto, ao serem admitidos pelas empresas para trabalhar no período diurno, eram compelidos a optar pelo trabalho em detrimento dos estudos. Se os cursos fossem ofertados à noite, é de se esperar que o índice de não conclusão motivado pelo trabalho diminuísse.

Por outro lado, importante enfatizar que, tal como foi explicitado, diversas ações realizadas pelas equipes responsáveis pela oferta de cursos Pronatec FIC no IFSP contribuíram para o enfrentamento das dificuldades apontadas e para a permanência e o êxito dos alunos nesses cursos. Cada entrevistado, no exercício de sua função, implementou mudanças visando assegurar a frequência dos alunos às aulas e o bom aproveitamento deles nos cursos. Obviamente que nem todas as causas, por extrapolarem o âmbito institucional, puderam ser revertidas ou evitadas apenas pelo empenho de professores e equipe pedagógica. No entanto, observou-se que a maioria das situações adversas ligadas ao escopo do Programa, à instituição ofertante, às instituições parceiras, ao corpo docente, ao apoio pedagógico e administrativo-financeiro, pôde ser evitada ou atenuada.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, L.; VALENZUELA, M. E.. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina: uma repartição desigual. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). *Gênero e trabalho na Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. Tradução Carol de Paula. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 113-123.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88\\_EC105\\_livro.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf) Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm) Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Manual de gestão da Bolsa-Formação*. Brasília, DF: 2011b. Disponível em: <https://pronatec.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/Manual-de-Opera%C3%A7%C3%B5es-Bolsa-Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF: 2014. Disponível em: [https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes\\_Outros/PermanenciaExito/Documento-Orientador-SETEC.pdf](https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes_Outros/PermanenciaExito/Documento-Orientador-SETEC.pdf) Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pronatec: total de matrículas por iniciativa e rede ofertante*. 2016. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/> Acesso em: 12 set. 2016.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS –ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. 1996. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 06 ago. 2018.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 ago. 2022.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*. [online]. 2014, vol.26, n.1, pp.61-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n1/05.pdf> Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens em tarefas domésticas. *Agência IBGE de notícias*, Rio de Janeiro, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia->

denoticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas. Acesso em: 30 out. 2022.

KERGOAT, D. O cuidado e as imbricações das relações sociais. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. *Gênero e trabalho na Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. Tradução Carol de Paula. São Paulo, Boitempo, 2016. p. 17-36.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal. Lógica dialética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MORAES, C. S. V. Trajetórias de vida, trabalho e educação/formação profissional de trabalhadoras militantes sindicais brasileiras e francesas: uma perspectiva comparada. *In*: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. (Org.) *Educação de trabalhadores por trabalhadores: educação de jovens e adultos e formação profissional*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2013b. p. 193-262.

PESQUISA do IBGE revela um Brasil de crescente precarização do trabalho em nome do lucro. *Esquerda Diário*, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Pesquisa-do-IBGE-revela-um-Brasil-de-crescente-precarizacao-do-trabalho-em-nome-do-lucro>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências, *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 36-48, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/24527/15729>. Acesso em: 07 ago. 2022.

YIN, R. K. *Pesquisa estudo de caso: desenho e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# “Qual o valor de uma aluna?”: Ausências e presenças institucionais no acolhimento a estudantes vítimas de violência de gênero no IFRN

10.35819/scientiatec.v10i2.6557

Maria Carolina Xavier da Costa<sup>1</sup>

Avelino Aldo de Lima Neto<sup>2</sup>

Julie Thomas<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo objetivou desvelar os processos de subjetivação das estudantes vítimas de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pela proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizou da técnica do diário solicitado para ter acesso a aspectos da subjetivação de três alunas e ex-alunas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Os dados foram analisados com base na Análise Textual discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006). Os resultados apontaram que os casos de assédio na Instituição são reais e trazem consequências para a vida das estudantes como: crises de ansiedade, tristeza, desmotivação acadêmica e medo sobre o futuro escolar e profissional.

**Palavras-chave:** Violência de Gênero; Educação Profissional; Práticas educativas; Ensino Médio Integrado.

**Abstract:** This study aimed to unveil the processes of subjectivation of students who are victims of gender violence in the face of integral human formation recommended by the pedagogical proposal of Integrated High School. This is a qualitative research that used the requested diary technique to access aspects of the subjectivation of three female students and former students of the Vocational High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). The data were analyzed based on the Textual Discourse Analysis (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006). The results pointed out that the cases of harassment in the institution are real and bring consequences to the lives of students as: anxiety crises, sadness, academic demotivation and fear about the school and professional future.

**Keywords:** Gender Violence; Vocational Education; Teaching Practices. Vocational High School.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)<sup>4</sup>, no interior de um

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, E-mail: caroliinaxavier1@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, E-mail: ave.neto@hotmail.com

<sup>3</sup> Université Jean Monnet, E-mail: julie.thomas@uni-st-etienne.fr

<sup>4</sup> Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa disponibilizada à então mestranda.

projeto de pesquisa mais amplo intitulado *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*<sup>5</sup>, executado no Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

Essa investigação mais ampla havia identificado a violência como uma das queixas apresentadas pelas estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN que procuravam o Serviço de Psicologia em busca de acolhimento. Em um módulo específico do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)<sup>6</sup>, as psicólogas registravam as queixas a partir de uma lista anteriormente criada por elas mesmas. Face esse diagnóstico inicial, a pesquisa de mestrado supracitada se deteve especificamente sobre o tema da violência de gênero no EMI. Mais à frente, definiremos os diferentes termos utilizados.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN (2012) se conecta a uma perspectiva educativa emancipatória. O documento afirma ser função da instituição promover uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade, comprometida com a formação humana integral, entendida como desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e racionais do sujeito, com vistas à promoção de sua autonomia por meio da superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Nesse sentido, falar de violência é destacar o ataque à integridade de uma pessoa, que produz um trauma, moral e/ou físico, baseado em uma relação de domínio (JASPARD *et al.*, 2003). Ao identificar, de um lado, o contexto de violência, e de outro o horizonte axiológico proposto no PPP, é evidente a existência de uma contradição. Diante desse problema, este artigo objetiva desvelar os processos de subjetivação das estudantes vítimas de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pela proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado (EMI), que se caracteriza a priori por práticas educativas comprometidas com a formação humana integral.

Inicialmente, expõe-se o referencial teórico, seguido das escolhas metodológicas. Posteriormente, a categoria vinda à tona com os dados construídos em campo é analisada. Por fim, as conclusões são apresentadas, bem como futuros desdobramentos para o tema em foco.

---

<sup>5</sup> Fomentado pela Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 - Universal/Faixa A.

<sup>6</sup> Sistema institucional com módulos de ensino, pesquisa, extensão, planejamento e gestão de pessoas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A análise fundamenta-se em estudiosos das práticas pedagógicas integradoras na EPT (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015), que transcendem o ensino em sala de aula. Podemos considerar com Vincent e Therriault (2021, p. 89) que as práticas pedagógicas são "parte de um todo maior que poderia ser chamado de 'práticas de ensino'". Para os autores, elas têm simultaneamente várias dimensões, que seriam de ordem técnica (o que afeta o *know-how* específico do professor, gestos profissionais), interacional ou relacional (relações com os alunos, comunicação com os colegas e pais), contextual (a estrutura, o ambiente, as situações) e afetiva ou emocional (o envolvimento dos atores, seu sentimento de competência)" (VINCENT; THERRIAULT 2021, p. 92).

Uma instituição de EPT é um ambiente pedagógico no qual todos os profissionais podem desenvolver práticas educativas, isto é, intencionalmente voltadas a expectativas educacionais (ARAÚJO, 2014; ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; FRANCO, 2016). O EMI vai muito além de uma oferta no contexto da EPT enquanto modalidade de ensino. Na verdade, é uma proposição política e educativa que visa assegurar o direito ao processo formativo escolar capaz de “promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

O EMI permite a implementação de diversas práticas educativas. As atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também as de mobilização estudantil, como aquelas desenvolvidas por setores como a Assistência Estudantil, o Serviço de Psicologia e/ou a Equipe Técnico-Pedagógica, podem ser compreendidas enquanto práticas educativas. Há vários procedimentos e seu uso dependerá da disciplina, dos discentes envolvidos e das finalidades específicas.

A integração como um princípio pedagógico e educativo está focada na necessidade de desenvolver as pessoas, na ampliação da sua compreensão de mundo. Os sujeitos do ensino e da aprendizagem precisam revelar uma atitude humana transformadora. Além disso, para que as práticas se desenvolvam, elas requerem um ambiente material que considere a realidade, os sujeitos e a totalidade social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Em alinhamento com essa perspectiva político-pedagógica, no presente artigo lançou-se mão de noções próprias dos estudos de gênero e/ou feministas, especialmente as teóricas do feminismo materialista, com vistas à compreensão da violência de gênero nas suas dimensões concretas e simbólicas. Assim, Saffioti (2015), entre outros autores, usa o conceito de violência de gênero em uma perspectiva dos direitos humanos.

A violência de gênero seria uma categoria mais geral da violência que envolveria mulheres, crianças e adolescentes, e não somente na esfera doméstica. De uma perspectiva materialista, a violência de gênero pode ser definida como "a totalidade da violência, seja ela verbal, física ou psicológica, interpessoal ou institucional, cometida por homens enquanto homens contra mulheres enquanto mulheres, exercida tanto na esfera pública quanto na privada" (SIMONETTI, 2021, p.830)<sup>7</sup>. Essa definição ainda não esgota o assunto, especialmente no que diz respeito à violência relacionada às identidades trans.

Para estudar a violência de gênero em perspectiva materialista feminista, é importante compreender também o conceito de patriarcado. Para Saffioti (2015, p. 47), ele "é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens" que está em constante transformação e atravessa a sociedade. Um dos elementos nucleares do patriarcado está no controle da sexualidade feminina, de seus comportamentos e personalidade.

O patriarcado acentua de forma gritante a desigualdade entre homens e mulheres. Em interlocução constante com a lógica patriarcal está, por sua vez, o sexismo. Conforme Saffioti (2015, p. 37), ele "não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres". Esse poder envolve atitudes discriminatórias baseadas em sexo ou gênero que prejudicaria homens e mulheres – embora são elas as mais afetadas.

Segundo Saffioti (2015), a violência é um problema social que atravessa os estudos de gênero, heteronormatividade, raça/etnia, classe social entre outros. Crenshaw (1991) propôs o termo interseccionalidade como uma "ferramenta para entender melhor as várias interações de raça e gênero no contexto da violência contra mulheres de cor" e mostrou como a violência contra mulheres negras é marginalizada

---

<sup>7</sup> Vale salientar que "a violência cometida contra os homens que visa sua masculinidade 'fracassada' ou seu status 'inferior' na classe masculina também se enquadra nesse campo de análise [da violência de gênero]" (SIMONETTI, 2021, p.830).

e sua experiência não é considerada legítima. O trabalho de Romito (2005) também aponta nessa direção. Ela mostra os mecanismos pelos quais a violência masculina contra mulheres e crianças é obscurecida: eufemismo e psicologia da violência do lado dos perpetradores (que enfraquece o vínculo entre violência e sexismo), e dar menos proteção às vítimas que são vistas como não tendo, ou tendo menos, "valor social".

Enquanto o trabalho de Romito (2005) se concentra nas mulheres em geral e nas crianças, esta descoberta pode ser estendida às vítimas pertencentes a um grupo minoritário. Também deve ser enfatizado que as opressões de gênero, classe, raça e idade se combinam para produzir os efeitos da negação das experiências das vítimas, mas também interpretações que nos tornam mais dispostos, se não exclusivamente, a atribuir o desempenho da violência de gênero a pessoas racializadas, jovens, da classe trabalhadora (CHETCUTI; JASPARD, 2007; DELPHY, 2011).

Joing-Maroye e Debarbieux (2013) fizeram um inventário da violência de gênero nas escolas dos países de língua francesa (França, Suíça, Québec, República Centro-Africana e Senegal), e mostram que a heteronormatividade, homofobia e transofobia estão na raiz de muitas formas de violência e dificuldades de adaptação à escola, em um contexto de "fracassos institucionais" ou impensados. O trabalho de Mercader, Lechenet *et al.* (2016) mostra ainda que os adultos nas escolas "às vezes até transmitem ou pelo menos incentivam um funcionamento que eles criticam conscientemente, o sistema hierárquico baseado nas relações de poder [que pode ser visto como] diretamente ligado ao sistema de sexo/gênero heteronormativo" (MERCADER; LECHENET, 2016, p. 159).

Todos os mecanismos descritos anteriormente podem atingir o ambiente escolar, contribuindo para a invisibilização da experiência de violência das jovens mulheres, particularmente as de origem pobre e/ou racializada. Ademais, tais mecanismos favorecem igualmente a invisibilização da responsabilidade dos adultos, particularmente dos homens (especialmente os brancos) que exerçam alguma posição de poder na instituição escolar.

Ao aliar a perspectiva das práticas integradoras aos estudos de gênero e/ou feministas, busca-se uma abordagem capaz de dar conta do problema da violência de gênero no EMI. Assim, essas duas categorias *a priori* – *violência de gênero* e *Ensino Médio Integrado* – guiaram a presente análise, balizada pelo pressuposto segundo o



qual a instituição educativa está em interação constante com a sociedade na qual está imersa.

## METODOLOGIA

Foi adotada uma metodologia qualitativa de natureza exploratória. O aspecto qualitativo é entendido enquanto “atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127). Já a natureza exploratória visa proporcionar familiaridade com o problema e o torna mais explícito, sendo recomendada quando o problema é pouco conhecido (GIL, 2002).

Para acessar os processos de subjetivação das estudantes, o diário solicitado foi utilizado como técnica de construção dos dados. Ele é empregado em pesquisas que envolvem assuntos delicados e íntimos, trazendo à tona sentimentos, visões e experiências de quem escreve, além de estimular reflexões pessoais (METH, 2019).

Para a escrita do diário, a estudante recebeu um roteiro com orientações, organizado em três momentos: o primeiro tecia comentários sobre temas relacionados às relações familiares; o segundo referia-se ao cotidiano escolar; e o terceiro, por fim, é mais ligado à violência de gênero. Esse último tema também aparece nos outros momentos do diário, tendo em vista ser esse o foco da pesquisa.

Foi sugerido o aplicativo de mensagens *WhatsApp* para a construção dos diários, dada a familiaridade das participantes com essa ferramenta. Além dos textos, a estudante poderia gravar áudios, enviar fotos, vídeos, músicas, poemas e outros materiais que a façam lembrar suas experiências, e elas o fizeram. Foi criado um grupo para cada uma delas inserir, no seu tempo, os relatos. Notou-se, contudo, uma demora na redação. Possivelmente, isso se deveu ao fato de as lembranças serem dolorosas e, para falar sobre elas, se faz necessário um tempo maior.

As participantes da pesquisa foram alunas maiores de idade, matriculadas em cursos do EMI de dois *campi* do IFRN. Duas estratégias foram adotadas para a composição do grupo de participantes. Na primeira, recorreu-se às estudantes que buscaram o Serviço de Psicologia do *Campus A*<sup>8</sup> no ano escolar de 2019-2020,

---

<sup>8</sup> Por cuidados éticos, foram utilizadas as nomenclaturas “A” e “B” para nos referirmos aos *campi* nos quais se desenvolveu a investigação.

apresentando queixas identificadas pelas psicólogas como violência de gênero. Essas profissionais consultaram estudantes dispostas a participar da investigação, uma vez que apenas as psicólogas têm acesso às informações sobre as queixas. A segunda estratégia de composição do grupo ocorreu a partir da mediação de uma professora do *Campus B*. A docente conhecia histórias de ex-alunas vítimas de violência de gênero e colocou as pesquisadoras em contato com elas.

As participantes foram três alunas e ex-alunas do EMI, duas do *Campus A* e uma do *Campus B*. Para garantir o anonimato e respeitar os procedimentos éticos<sup>9</sup>, os seus nomes foram substituídos pelos de personagens dos contos de Conceição Evaristo<sup>10</sup>: Regina Anastácia, Rosa Maria Rosa e Sabela. A fim de obter uma caracterização sumária das discentes, foi-lhes solicitado responder a um questionário socioeconômico e demográfico por meio de um Formulário *Google*. As informações são apresentadas a seguir.

Regina Anastácia é uma jovem negra de 20 anos, ex-aluna do EMI e atualmente matriculada em um curso técnico subsequente. É envolvida em movimentos sociais de vertente feminista. Rosa Maria Rosa é uma jovem negra de 22 anos, discente do EMI e bolsista. Atualmente mora sozinha e vive com menos de um salário-mínimo. Sabela é um jovem de 22 anos, mãe solo aos 17 anos. Ex-aluna do *Campus B*. Atualmente é vendedora em uma loja de shopping em Natal. Mora com seu namorado.

Os diários foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD). Tal abordagem transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. Caracteriza-se por ser um processo iniciado pela *unitarização*, na qual há a divisão dos textos em unidades significativas, e, posteriormente, faz-se a articulação de significados semelhantes, chamada de *categorização*. O fundamento da ATD centra-se no exercício da escrita, sendo uma ferramenta mediadora na produção dos significados (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Das duas categorias *a priori* anteriormente anunciadas, emergiram as seguintes unidades de significado nos textos oriundos dos diários: corpo, gênero,

---

<sup>9</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CEP/UFRN) (CAAE 52599421.8.0000.5537).

<sup>10</sup> O conto Regina Anastácia pode ser encontrado no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Já o conto *Rosa Maria Rosa* e a novela *Sabela* podem ser acessados através do livro *Histórias de leves enganos e parecenças*.

cintura, bunda, gênero, preta da favela, pedaço de carne num frigorífico, seios, cabelo; assédio, dor, medo, chorar, invadida, silenciada, violada, agressor, machismo, estupro, racismo, tristeza, ansiedade; aluno, professora, educação, servidor. Neste artigo, elas foram articuladas na seguinte categoria *emergente: ausências-presenças institucionais no acolhimento às estudantes vítimas de violência de gênero*.

É sobre ela que as próximas páginas irão se deter, com vistas a compreender como essa realidade afetou os processos de subjetivação das estudantes. Por questões didáticas, dividiremos a análise em duas subseções: uma com foco nos relatos das estudantes e outra cuja ênfase recairá sobre a análise da responsabilidade institucional às situações descritas nos diários.

## **“QUAL O VALOR DE UMA ALUNA?”: OS RESULTADOS DA PESQUISA**

### **“Fique na sua que com Sabela eu me resolvo”: violência de gênero no IFRN e as suas consequências nas vidas das estudantes**

No Brasil, o ano de 2022 foi regado por notícias sobre assédio. Duas delas chamam a atenção por terem ganhado visibilidade local e por ocorrerem no âmbito da EPT: na Escola de Música (EMUFRN)<sup>11</sup> e no Instituto Metrópole Digital (IMD)<sup>12</sup>, ambas instituições pertencentes à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No IFRN não é diferente, o que se comprovou com os relatos das discentes. Todas sofreram assédio de professores no ambiente escolar.

Rosa Maria Rosa narra que saía da sala de aula quando precisou perguntar sobre notas para seu professor. Nessa hora, ele puxou o corpo da jovem para perto de si. No mesmo relato, ela diz não ter sido a primeira vítima dele:

Depois disso [...] eu soube que esse mesmo professor tinha apertado a coxa de uma amiga e tinha perguntado para uma colega qual era o nome dela para os mais íntimos. E isso é assustador, vindo de um ambiente que era para nos educar e não nos sexualizar (ROSA, 2022).

Nas sociedades ocidentais, muitas mulheres são educadas para sentir culpa,

<sup>11</sup> Notícia disponível no Portal G1: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/07/28/professor-e-afastado-de-coral-da-escola-de-musica-da-ufrn-apos-denuncias-de-assedio.ghtml>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

<sup>12</sup> Notícia disponível no Jornal Saiba Mais: <https://saibamais.jor.br/2022/07/defesa-de-relatorio-que-inocentou-professor-do-imd-da-ufrn-acusado-de-assedio-revolta-estudantes/>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

muitas vezes sem razão alguma. É o que Saffioti (2015) nomeia de *culpabilização feminina*. Tal situação aparece no diário de Rosa Maria Rosa (2022): “Eu fui ensinada que eu sempre sou culpada pelo assédio que sofro. Então, é bem mais complicado falar sobre algo e sentir culpa, mesmo minimamente sabendo que não tenho”. Esse trecho antecede uma fala sobre o assédio vivido na escola. Em outro momento, ela retorna a falar sobre a culpa e mais uma vez faz associação com a violência sofrida na instituição: “Dessa vez, [...] não podem culpar como eu me visto, como eu ando, porque eu estava dentro de um ambiente escolar. Estava toda de uniforme. Então, não tinha como... Eu acho, né? Não tinha como ser culpa minha” (ROSA, 2022).

Na fala de Rosa, é possível identificar o patriarcado (SAFFIOTI, 2015) em atuação. A jovem relata que a culpam através de sua vestimenta, mas desta vez ela estava com uma roupa “composta”: calça, tênis e camisa cobrindo os ombros, o típico uniforme escolar. Mesmo usando a roupa em questão, ela ainda foi assediada.

Situação parecida ocorreu com Regina Anastácia. Seu relato nos deixa impressionada com o atrevimento do assediador: “Lembro ainda daquele dia, em que no corredor, no horário do almoço, o encontrei e ele passou a mão nos meus seios. E a cara de pau dele foi a pior... Eu lembro que naquele momento eu gelei, não conseguia mais falar, pensar. Só queria sair dali” (ANASTÁCIA, 2022).

Sabela (2022), por sua vez, também sofreu assédio no ambiente escolar. Ela fez um relato minucioso do ocorrido, adicionando outras informações e episódios. A participante diz que foi assediada pelo professor, cujos comportamentos se constituíam como inadequados durante a aula em um Laboratório. O agressor a tratava com indiferença e ignorância há tempos. Um dos primeiros comportamentos ocorreu enquanto a aluna tirava dúvidas com uma colega. O professor chegou perto de Sabela e questionou se ela sabia o que era o número 60, rapidamente ela disse que sim. E ele falou: “então venha dar aula no meu lugar” (SABELA, 2022). No final da aula, a jovem foi tirar dúvidas, mas o professor negou e pediu para a colega fazer isso.

Em uma outra aula, enquanto o docente escrevia o assunto no quadro, a turma copiava e conversava, como de costume. O professor se voltou para Sabela (2022) e falou: “Essa menina me olha o tempo todo. O que você quer olhando para mim do pé à cabeça?”. Ela ficou surpresa com a situação, pois suas atitudes eram as mesmas dos demais discentes. A jovem falou que não olhava para o professor e continuou a

escrever em seu caderno. Ela ainda ressalta ter ficado de cabeça baixa e com a mão no rosto. Assim, o assediador não pensaria que ela o encarava.

Nesse momento, o docente teve uma atitude mais violenta. Irritado, tomou a bateria de uma aluna, bateu na mesa e disse: “faça o seguinte, venha sentar aqui na frente para ficar olhando para mim mais de pertinho”. Sabela obedeceu, enquanto a outra colega questionou a causa da postura do docente. Ele respondeu: “Fique na sua que com Sabela eu me resolvo”. Toda a turma ficou assustada, mas o professor continuou: “Estão vendo como o problema é ela? O problema da turma é você, Sabela”. A estudante diz ter se sentido humilhada, agredida psicologicamente e publicamente, além de ter chorado bastante. Não é a primeira vez que o professor abusa de seu poder, segundo Sabela. Outras alunas passaram por contextos similares.

O Código Penal (1940) denomina o assédio sexual com um dos crimes contra a dignidade sexual e o define da seguinte forma: “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao de emprego, cargo ou função” (BRASIL, 1940). A pena para tal crime é de detenção de um a dois anos. Se a vítima for menor de idade, a pena é aumentada em até um terço.

Ferreira (2016) realiza uma pesquisa com estudantes do Ensino Médio e tenta entender como a violência contra a mulher atravessa a vida das jovens no espaço escolar. A autora identificou ser o cotidiano institucional, em particular a sala de aula, permeado por práticas de assédio, tais como “olhares violentos, provocações verbais (assobios, cantadas, xingamentos), até toques no corpo” (FERREIRA, 2016, p. 126). As meninas são as mais atingidas. Ferreira (2016) acrescenta ser o assédio uma violência silenciosa, tendo em vista que, não raro, ele não é levado a sério e tratado como violência. Muitas vezes o assédio sexual ocorre sem contato físico, o que torna ainda mais complexa a sua compreensão, para algumas pessoas.

Moreira (2016) coaduna com Ferreira (2016): o assédio não está somente configurado no contato corporal, mas também na importunação, expressões verbais, gestuais, comentários sutis, palavras escritas, perguntas pretenciosas. O assédio se dá quando um superior abusa de sua autoridade para ter favorecimento sexual e conseguir o que deseja. Para Moreira (2016), relações entre professor e aluna são consideradas de alto risco para a ocorrência do assédio sexual, pois o fato de o

profissional ter como penalizar o outro lado agrava a situação.

Acrescente-se, ademais, ser a relação professor-aluna regada de controvérsias jurídicas, pois foge um pouco da caracterização do crime de assédio sexual, tendo em vista que não se enquadra na relação empregada-empregador. Mas entre tais sujeitos há uma relação de poder, na qual o professor é detentor de meios capazes de prejudicar a estudante, o que facilita a prática do assédio.

Foucault (2010) entende o poder enquanto prática relacional. Ele é exercido de maneira assimétrica e é pensado como um feixe de relações. Sendo assim, funcionaria como uma rede conectada por diversos nós, no quais ninguém o detém completamente. O poder molda os sujeitos, sendo a escola um espaço privilegiado para o funcionamento da docilização estudada por Foucault (2010). Dentre as múltiplas relações ocorridas no ambiente escolar, indubitavelmente aquelas entre professor-aluna são privilegiadas. Elas atuam sobre o corpo, trazem “alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, [...] obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Sabela foi assediada pelo professor na frente de seus amigos. No discurso e na prática pedagógica do docente, é possível identificar sua tentativa de docilizar a estudante. Intimida-a, constrange-a e ainda pede para que ela mude de lugar na sala. Passa a impor limitações, proibições e obrigações. Tenta docilizar o corpo de Sabela, ou seja, submete-o e utiliza-o em uma relação de dominação, própria da docilização do corpo feminino operada no patriarcado. Nele, as mulheres são levadas a usar determinadas roupas para se proteger de possíveis violências. Regras de ocupação dos espaços devem ser seguidas: elas não podem caminhar ou estar em determinados lugares, pois há uma possibilidade de serem violentadas.

As práticas dos docentes seguem direção totalmente contrária ao princípio da formação humana integral defendido pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN. Isto é, a violência de gênero mina o desenvolvimento físico, afetivo, social, ético, psicológico, laboral, cultural, moral e estético das alunas. As práticas integradoras adotadas pela Educação Profissional estão enquadradas em um projeto de humanização que proporciona uma leitura ampla da realidade, capaz de gerar autonomia nas estudantes (ARAÚJO, 2014).

Com Moreira (2016), somos levados a refletir sobre como um local destinado à formação humana integral pode se tornar um espaço opressor e como a violência

nesse meio incide na vida das mulheres. A autora revela, a partir do pensamento de outros autores, que a violência de gênero afeta fortemente mulheres e LGBTQIA+. A subjetividade, o rendimento escolar e a inserção no mercado de trabalho, por exemplo, são fortemente afetados.

Nos diários, identificou-se que as práticas pedagógicas dos assediadores interferiram na vida escolar, pessoal e profissional das estudantes. Regina Anastácia (2022) relata sofrer com crises de tristeza e ansiedade quando lembra do assédio: “Há alguns dias, penso bastante naquele que me assediou. Na verdade, quase sempre penso nele quando tenho crises de tristeza e ansiedade. E isso me deixa ainda mais angustiada e triste”. Esse sentimento caminha com ela por vários lugares. Ela afirma ter sintomas físicos como taquicardia e mãos frias ao ver um homem parecido com o professor: “Quando entro no *campus*, tenho receio de encontrá-lo. Às vezes, na rua, eu acho que o vejo e meu coração começa a acelerar, minhas mãos ficam frias e fico muito tensa. Acho que ele me afetou mais do que imagino” (ANASTÁCIA, 2022).

Rosa Maria Rosa (2022) relatou terem os assédios afetado intensamente a sua vida acadêmica, produzindo grande desmotivação. Em sua fala, contudo, conseguimos ver uma (re)invenção quando ela diz não querer ser mais “uma preta de favela sem estudo”. Ela enfatiza, além disso, o aspecto corporal em sua experiência:

Os assédios que eu sofri foram suficientes para me fazer entender que isso tem que parar. Isso não pode continuar. Essas coisas afetam muito a minha vida acadêmica. Me desmotivaram muito em questão de estudo, porque eu vejo como se fosse mais uma vez só um pedaço de carne, sabe? E eu tô só buscando não ser mais uma preta de favela sem estudo. Só que ninguém vê isso, *as pessoas só veem as curvas do meu corpo*. (ROSA, 2022, grifo nosso)

De igual modo, Sabela fala a respeito das consequências do assédio na sua vida. Para ela, o ocorrido criou um temor constante em seu cotidiano:

A experiência que tive com aquele professor implicou no medo de tudo o que poderia vir agora. Medo de que meu futuro chefe fosse como ele, que meu futuro professor da universidade fosse como ele também... Que pelo simples fato de ser mulher, eu só iria encontrar homens como ele agora. (SABELA, 2022).

É possível dar um nome ao medo sentido por Sabela: patriarcado. Ele gera opressões de gênero e caracteriza-se por ser um regime no qual as mulheres sofrem dominação-exploração pelos homens. Gerda Lerner (2019, p. 390) elucida o conceito em sua definição mais ampla. Ele seria “a manifestação e institucionalização da

dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral”.

O pavor descrito por Sabela habita o tecido social no qual estão imersas as mulheres. O medo caminha com a criação histórica do patriarcado, cujo processo foi formado por homens e mulheres e que levou 2.500 anos para sua conclusão. Ele tem sua origem do Estado arcaico e se organizou pela família patriarcal, carregada de regras e valores. É um medo que foi construído há anos quando os homens começaram a controlar a sexualidade feminina, seus comportamentos e personalidades. Um medo que nasceu quando o patriarcado destinou a mulher a ter uma vida de submissão e exploração ao homem, inclusive por meio do capitalismo. Esse temor é alimentado pelo apagamento histórico e silenciamento das mulheres, tendo em vista que há uma escassez de fontes históricas sobre mulheres (SOIHET, 2011; SAFFIOTTI, 2015; FEDERICI, 2019; LERNER, 2019).

#### **“Qual o valor de uma aluna?”: a EPT em xeque**

Nos três casos de assédio relatados, o assediador era um professor, um servidor público federal. Dos casos, somente um teve denúncia, o de Sabela. Porém, antes de descrever a experiência da estudante, é necessário apresentar como acontecem as denúncias e processos no IFRN.

No dia 14 de março de 2022, foi publicado um Ofício Circular pela Ouvidoria do IFRN. No documento, o ouvidor aborda o tratamento de denúncias e comunicações de irregularidades, instauração de Procedimentos Disciplinares, dosimetria e aplicação de penalidades a partir de ferramentas da Corregedoria Geral da União (CGU), como o portal *ePAD*<sup>13</sup>. O presente documento pode ser consultado no SUAP e seu nível de acesso é público. O ofício é direcionado ao Reitor, aos Diretores-Gerais e Diretoras-Gerais do IFRN. Logo no início o ouvidor diz:

Historicamente neste Instituto Federal nunca existiu um órgão específico com função correcional, tal qual uma Corregedoria ou Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar. No IFRN o poder disciplinar é exercido exclusivamente pelo Reitor (Resolução 15/2010 - CONSUP, Art. 37, Inciso IX), também delegados a Diretores e Diretoras-Gerais (IFRN, 2022, p. 1).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://epad.cgu.gov.br/index.aspx?ReturnUrl=%2f>. Acesso em 12 de novembro de 2022.



O Ofício é uma orientação dada ao Reitor e Diretores-Gerais para nortear a tomada de decisão para que “circunstâncias análogas não tenham tratamentos díspares” (IFRN, 2022, p. 1), servindo de orientação até a criação da Corregedoria. São apresentados alguns dos principais documentos e materiais orientadores para instauração de procedimentos disciplinares, condução e dosimetria das penalidades: cursos online do Portal de Corregedorias, como o Curso Básico de Processo Administrativo Disciplinar (PAD). Também são anexados no documento um curso de curta duração da *EscolaVirtual.gov*<sup>14</sup> sobre provas no Processo Administrativo Disciplinar e Atividade Correcional. Além de indicar material escrito como o Manual de PAD e o Curso de Processo Administrativo Disciplinar.

O ouvidor recomenda, para início dos trabalhos, realizar abertura de Investigação Preliminar Sumária (IPS) conduzida por um(a) servidor(a). Caso haja necessidade de procedimento acusatório, ele deverá ser iniciado a partir da Lei 8112/90.

Orienta-se que, após enviar Análise Preliminar de Denúncia pela Ouvidoria, no formato de Processo Eletrônico, deve-se realizar uma instauração de Investigação Preliminar Sumária (IPS) com o prazo de 120 dias a partir de Despacho. Até dois servidores serão designados para fazer um exame de admissibilidade de denúncias e comunicação de irregularidade.

Deve-se também fazer uma solicitação à Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE) da Reitoria do IFRN para a criação de Caixa de Processos, além de enviar à Ouvidoria as indicações dos membros responsáveis pela IPS, por meio de envio de despacho no processo eletrônico. Assim, será dada a permissão de acesso à denúncia via *Fala.BR*<sup>15</sup> ou SUAP.

Orienta-se o uso exclusivo das caixas de processos do SUAP e dos respectivos processos no *Fala.BR*, *CGU-PAD*<sup>16</sup> ou *ePAD*, não devendo haver o uso de outras ferramentas para a escrita ou armazenamento de documentos, dados ou mídias que

---

<sup>14</sup> Portal do Governo Federal que oferece um catálogo de cursos unificado das principais escolas de governo e centros de capacitação da Administração Pública. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

<sup>15</sup> Trata-se da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Corregedoria-Geral da União (CGU). Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

<sup>16</sup> Ferramenta da CGU para a gestão dos procedimentos disciplinares. Disponível em: <https://antigocorregedorias.cgu.gov.br/assuntos/sistemas/informacoes-cgu-pad-cgu-pj/cgu-pad>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

sejam compatíveis com os módulos de processo eletrônico. Caso seja necessário algum armazenamento não compatível com o SUAP, deve-se entrar em contato com o Encarregado pelo Tratamento de Dados Pessoais do IFRN.

Feito um relatório da IPS, se for necessária a instauração de procedimento acusatório, duas medidas podem ser tomadas: se a punição for inferior a 30 dias de suspensão instaura-se uma Sindicância Acusatória (SINAC) e se a punição for superior a 30 dias, deve-se obrigatoriamente instaurar um PAD.

Segundo a Lei nº 8.112, de dezembro de 1990, em casos de irregularidades no serviço público, é obrigatório ocorrer uma apuração imediata, que pode ser feita por Sindicância ou PAD. Da sindicância poderão sair três resultados: advertência por escrito ou suspensão de até 30 dias; arquivamento do processo; instauração de PAD. O prazo para conclusão da sindicância não pode exceder 30 dias, podendo ser prorrogado por igual período.

A lei ainda informa ser o PAD um instrumento apurador de infrações cometidas por servidor durante o exercício de suas atribuições. Esse processo é conduzido através de uma comissão formada por três servidores estáveis. Dentre eles, será escolhido um presidente, que deve ocupar cargo efetivo superior ou de mesmo nível, ou de nível de escolaridade igual ou superior ao do indiciado. Imparcialidade, independência e sigilo caracterizam as atividades a serem exercidas pela comissão. O PAD tem três fases: instauração, inquérito administrativo (instauração, defesa e relatório) e julgamento. O seu período de conclusão é de 60 dias, prorrogável por igual recorte de tempo.

Sabela denunciou o professor, o qual passou por uma Sindicância Investigativa. Ela relata como foi o dia da audiência: viveu uma sensação de insegurança a ponto de “se tremer da cabeça aos pés. Só em ouvir a voz do professor, me deu medo, me sentia uma formiga no meio de gafanhotos gigantes” (SABELA, 2022). A estudante assevera não ter se sentido acolhida pela comissão de sindicância. De início, ela pensava que a comissão seria composta por mulheres, mas foi surpreendida com a participação de apenas uma, ao lado de dois homens: o secretário e o presidente da comissão.

O professor estava presente por videoconferência. A jovem conta que se sentia intimidada com a presença do assediador, mesmo no formato virtual. Ainda ressalta que a maioria das perguntas foram feitas pelos homens e somente uma pela mulher.

E o próprio docente fez perguntas diretamente à Sabela: “Até então ele questionava: por que eu procurei ajuda? O que as pessoas que me ajudaram tinham a ver com o que aconteceu? Tipo assim, na cabeça dele é: ‘eu sei que eu fiz isso com ela, mas eu quero saber quem é que está ajudando-a por trás’” (SABELA, 2022).

A estudante também revela a ausência de apoio psicológico e institucional, com um conseqüente sentimento de desvalorização:

Não tive nenhum apoio da psicóloga, que me viu e ouviu o estado em que eu estava. Nem sequer [tive] apoio da instituição. O tempo todo e até hoje querem entender o que foi que eu fiz para merecer isso, sabe? O processo de procurar apoio foi muito desgastante (e parece que eles fazem isso propositadamente), porque uma hora a gente se cansa e foi o que aconteceu!! O sentimento que essa falta de apoio me deixou é o de injustiça e que eu como aluna não tenho valor ali dentro (SABELA, 2022).

Sabela ainda conta que a sua relação com o IFRN se deteriorou, pois não encontrava apoio e ainda precisava conviver com o assediador. A jovem destaca, em acréscimo, a falta de cuidado da instituição para com as estudantes vítimas de violência:

De início um sonho, depois um pesadelo! Meu último ano lá dentro foi uma tortura, procurando apoio e não tendo, tendo que conviver com o professor que me tirou toda paz, convivendo com medo e até hoje com injustiça! Como que uma instituição que promete te ajudar a ser uma pessoa melhor, não cuida de você? E aí fica a pergunta que eu faço a instituição: *qual o valor de uma aluna?* (SABELA, 2022, grifo nosso).

A jovem apresenta argumentos que apontam indícios de despreparo da comissão de sindicância. Em muitos momentos, Sabela se sentiu intimidada com as perguntas. Também experimentou como o processo é demorado e cansativo. Em seu discurso, ela alega uma transferência da responsabilidade do assédio para a vítima:

É como se... Ele falasse assim “o que foi que você fez para merecer isso?” O que é que a vítima faz para merecer ser abusada, ser agredida? As perguntas que eles me faziam eram baseadas nisso e até mesmo o professor né, o agressor, ele vinha... Ele queria o tempo todo falar diretamente comigo. O que não podia. Para o tempo todo ele poder me intimidar e jogar aquilo contra todo mundo que estava comigo (SABELA, 2022).

Nos relatos de Sabela, é latente o despreparo dos servidores da comissão, da equipe psicológica e pedagógica. Ademais, a falta de um órgão específico para o tratamento das denúncias e comunicação de irregularidade deixa os servidores e estudantes sem orientação. Por outro lado, o Ofício Circular supracitado, publicado

pelo Ouvidor, nos apresenta um processo eletrônico composto por minutas para a criação da Corregedoria (órgão que seria responsável por prevenção, detecção e apuração de irregularidades disciplinares e administrativas dos servidores e pessoas jurídicas no IFRN), Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos (responsável por receber relatos de conflitos, promover diálogo e conciliação ou direcionar para outro órgão).

No SUAP, consultamos o documento intitulado *Estudo técnico para criação e implantação de unidade de corregedoria seccional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (2020)*. O documento evidenciava a necessidade da criação de uma Corregedoria e aponta alguns problemas da Instituição para comprovar tal demanda. Havia ausência de uma unidade correcional ou comissão permanente disciplinar no organograma e no regimento do IFRN. Não existia, ademais, um banco de membros participantes de PAD e sindicância, tampouco um setor físico e virtual específico para o tratamento dessas questões.

Em sua maioria, as comissões são compostas por servidores lotados em seus cargos, além de assumirem as atividades ligadas ao PAD. Acrescente-se que os gestores têm dificuldade para formar as comissões de sindicância e de PAD devido à carência de servidores qualificados e ao déficit de docentes e técnicos-administrativos no IFRN. Por isso, um servidor acaba tendo que atuar em mais de um processo de modo simultâneo.

O estudo técnico salientava mais problemas: “não há padronização de rotinas administrativas, nem monitoramento e supervisão dos trabalhos das comissões; as respostas às demandas dos órgãos de controle são deficitárias, não existindo inspeção, diligências e/ou reuniões técnicas tratando da matéria” (IFRN, 2020, p. 9). Faltava padronização dos documentos e um sistema informativo para uso específico, tendo em vista que usam o módulo processos eletrônicos do SUAP, o que acaba sendo generalista, não possuindo os mecanismos específicos para as atividades correccionais.

A ausência da Corregedoria, da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e da Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos era problemática para o tratamento adequado das violências de gênero no

ambiente educativo e, portanto, para a promoção da formação humana integral.

A criação da Corregedoria do IFRN ocorreu após a finalização da pesquisa que originou esse artigo. Por meio da Resolução n.º 105/2022, do Conselho Superior (CONSUP) do IFRN, em 28 de dezembro de 2022, foi aprovado o Regimento Interno da Corregedoria do IFRN.

## **CONCLUSÃO**

Buscamos desvelar os processos de subjetivação das estudantes em situação de violência de gênero face à formação humana integral preconizada pelas práticas educativas do Ensino Médio Integrado. A investigação diagnosticou que a violência de gênero afetou a vida das discentes participantes do estudo. Todas foram assediadas por homens. Os resultados da pesquisa apontam para algumas consequências dessa violência sobre a vida escolar, pessoal e profissional das vítimas. Anastácia comentou ter crises de ansiedade e tristeza. Sintomas físicos como taquicardia, mãos frias e tensão são trazidos à tona por ela. Rosa Maria Rosa, por sua vez, se tornou desmotivada em relação aos estudos e Sabela, por fim, vive em constante medo de sofrer assédio em outros espaços educativos e profissionais.

Essas descobertas estão de acordo com o trabalho pioneiro de Liz Kelly (1987), que mostra a dupla continuidade da violência masculina que se estende através de diferentes tipos de violência e diferentes esferas sociais.

O paralelo também é claro com a pesquisa nacional do INED na França, chamada *Violência e Relações de Gênero: Pesquisa sobre as violências de gênero na França* (BROWN; DEBAUCHE; HAMEL; MAZUY, 2021). Com base em questionários aprofundados, mostra-se como existe uma continuidade entre a violência simbólica, psicológica e física, e que as consequências diretas são elementos transversais às vítimas da violência (sentimento de raiva ; fadiga, tristeza, depressão; solidão, vergonha, isolamento); por outro lado, efeitos diretamente ligados à vida escolar (ter dificuldade de se concentrar nos estudos após o evento, estar ausente por mais de duas semanas; pensar em mudar o curso).

As práticas dos três professores contrariam a formação humana integral postulada pelo PPP do IFRN. Ademais, contribuem para a geração de sofrimento psíquico e somático, conforme apresentam os diários. Diagnosticou-se, por fim, o despreparo dos profissionais envolvidos na sindicância, bem como a ausência de apoio institucional mais organizado, o que fez com que a estudante se sentisse desvalorizada, intimidada e invisibilizada.

Esse tipo de situação não é específico do Brasil. Como Gleyse (2021) observou, a formação de professores na França sobre questões de gênero e os efeitos da violência ainda é extremamente deficiente. Pouco mudou desde o artigo de Jalna Hanmer (1977), no qual ela apontou que a violência de gênero era uma forma de "controle social" baseado na universalidade da subordinação da mulher, apoiado pelo Estado e pelas instituições. As desigualdades na escola começam onde há "indiferença às diferenças"<sup>17</sup>, neste caso às diferenças de tratamento de meninos e meninas pelos professores, e aos efeitos de observações e/ou piadas relacionadas ao gênero de acordo com a posição de poder, idade e outros marcadores sociais.

É de se esperar que a criação da Corregedoria, da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares (CPPAD) e da Câmara de Conciliação e Mediação de Conflitos poderá contribuir para o combate da violência de gênero no IFRN. A construção de uma postura mais incisiva e responsável nos processos de denúncia contra o assédio é algo urgente. Além disso, é importante atentar para a formação dos servidores que, devido à sua posição de poder em relação aos jovens, têm uma grande responsabilidade na promoção ou combate a um ambiente violento e para as formas de acolhimento e cuidado com a vítima.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, [s. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Práticas pedagógicas e ensino*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em:

---

<sup>17</sup> Nos termos de Bourdieu para falar das desigualdades escolares devidas à classe social.

<https://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticaspedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm). Acesso: 26 jul. 2022.

CHETCUTI, Natacha; JASPARD, Maryse. *Violences envers les femmes. Trois pas en avant, deux pas en arrière*. Paris : L'Harmattan, 2007.

CREENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, Jul. 1991.

DELPHY, Christine. *Un trousseage de domestique*. Paris: Syllepse, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Histórias de leves enganos e parencças*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elfante, 2019.

FERREIRA, Paula Pulgrossi. *Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628099>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010. Disponível em: [https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfisica\\_do\\_Poder\\_-\\_Michel\\_Foucault.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 25 ago. 2022.

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

GLEYSE, Jacques. *Formar professores: o inacabamento da formação para a igualdade entre homens e mulheres nos Institutos Universitários de Formação de Professores e nas Escolas Superiores de Professorado e Educação*. In: LIMA NETO, Avelino; CAVALCANTE, Ilane; GLEYSE, Jacques; THOMAS, Julie. *Sexo,*

sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios. Natal: IFRN, 2021.

HANMER, Jalna. Violence et controle social des femmes. *Nouvelles Questions Féministes*, n. 1, p. 68-88, 1977.

PROFESSOR é afastado de coral da Escola de Música da UFRN após denúncias de assédio. G1 RN, Rio Grande do Norte, 28 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/07/28/professor-e-afastado-de-coral-da-escola-de-musica-da-ufrn-apos-denuncias-de-assedio.ghtml>. Acesso em: 28 de jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Ofício circular 1/2022. Natal: IFRN, 2022. Disponível em: [https://suap.ifrn.edu.br/documento\\_eletronico/visualizar\\_documento/384865/](https://suap.ifrn.edu.br/documento_eletronico/visualizar_documento/384865/). Acesso em: 06 ago. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Estudo técnico para criação e implantação de unidade de corregedoria seccional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Natal: IFRN, 2020. Disponível em: [https://suap.ifrn.edu.br/processo\\_eletronico/processo/147654//](https://suap.ifrn.edu.br/processo_eletronico/processo/147654//). Acesso em: 06 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN: uma construção coletiva. Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>. Acesso em: 25 ago. 2022.

JASPARD, Maryse et al. *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*. Paris: La Documentation française, 2003

JOING-MAROYE, Isabelle; DEBARBIEUX, Éric. Violences de genre et violences sexistes à l'école : mesurer, comprendre, prévenir, *Recherches & Educations*, n. 8, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cli/12281>. Acesso em: 23 jan. 2023.

KELLY, Liz. (1987). O Continuum da Violência Sexual. *In*: HANMER, Jalna; MAYNARD, Mary (org.). *Mulheres, Violência e Controle Social*. Palgrave Macmillan: Londres.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019

LOPES, Mirella. Defesa de relatório que inocentou professor do IMD da UFRN acusado de assédio revolta estudantes. Saiba mais. 26 jul. 2022. Disponível em: <https://saibamais.jor.br/2022/07/defesa-de-relatorio-que-inocentou-professor-do-imd-da-ufrn-acusado-de-assedio-revolta-estudantes/>. Acesso em: 28 de jul. 2022.



- MERCADER, Patricia; LÉCHENET, Annie. Les adultes au quotidien face aux conduites violentes. *In*: Mercader, Patricia; Léchenet, Annie; Durif-Varembont, Jean-Pierre; Garcia, Marie-Carmen (org.). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Paris: Erès, 2016. p. 159-86.
- METH, Paula. “Desabafando” – O método do diário solicitado. *In*: BRAUN, Virginia *et al.* *Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- METH, Paula. “Desabafando” – O método do diário solicitado. *In*: BRAUN, Virginia *et al.* *Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 01, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2022.
- ROMITO, Patrizia. *Un silenzio assordante. La violenza occultata su donne e minori*. Milano: Angeli, 2005
- SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero patriarcado violência*. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SIMONETTI, Ilaria. Violence (et genre). *In*: RENNES, Juliette (org.). *Encyclopédie critique du genre*. Paris: la découverte, 2021.
- SOIHET, Rachel. História das Mulheres. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- VINCENT, Valérie; THERRIAULT, Geneviève. En faire toujours plus: un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l’aune du rapport au savoir et des croyances d’un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, v.10, p. 86-106, 2021. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2021-2-page-86.htm>. Acesso em: 23 jan. 2023.

# A perspectiva de alunos e servidores dos Cursos Técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio no IFRR

10.35819/scientiatec.v10i2.6438

Lidiane Silva dos Santos<sup>1</sup>

Patrício Ferreira Batista<sup>2</sup>

Maristela Bortolon de Matos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo descreve as possíveis causas para a retenção dos alunos, no contexto dos cursos técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica, integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista (IFRR / CBV), durante o período concernente aos anos de 2017 a 2019. A respectiva pesquisa foi realizada através da abordagem descritiva qualitativa, e adotou como procedimento um estudo de caso, cujos dados foram coletados a partir da aplicação de entrevistas e questionários semiestruturados com alunos, professores e a equipe pedagógica da instituição. Os resultados mostram como evidências: (1) problemas pessoais, relacionados a defasagem da aprendizagem nas áreas de cognição, dificuldades financeiras e de logística na aquisição de saberes, assim como o desânimo e o desinteresse por estas aquisições; (2) dificuldades relacionadas aos aspectos institucionais, como a morosidade na realização das dependências em disciplinas, o número excessivo das mesmas, suas cargas horárias, o conflito na integração curricular, o tempo reduzido para o planejamento e a complexidade institucional, ao lidar com uma diversidade de cursos e etapas de ensino; por fim (3), fatores familiares, como a ausência de acompanhamento da vida acadêmica do estudante. Os dados confirmam que os fatores dessas retenções são multicausais, incidindo sobre o relacionamento mantido entre professores, estudantes e equipe pedagógica.

**Palavras-chave:** educação profissional; ensino médio integrado integral; estudo de caso; retenção escolar.

**Abstract:** This study describes the possible causes for student of retention, in the context of technical courses in Electronics and Electrotechnics, integrated into High School, at the Federal Institute of Roraima, Campus Boa Vista (IFRR / CBV), during the period concerning the years 2017 to 2019. The respective research was carried out using a qualitative descriptive approach, and adopted a case study as a procedure, whose data were collected from the application of interviews and semi-structured questionnaires with students, teachers, and the institution's pedagogical team. The results show as evidence such as: (1) personal problems related to learning delay in the areas of cognition, financial and logistical difficulties in acquiring knowledge, as well as discouragement and lack of interest in these acquisitions; (2) difficulties related to institutional aspects, such as slowness in carrying out dependencies in disciplines, the excessive number of them and their workloads, the conflict in curricular integration, the reduced time for planning and the factors of these institutional complexity, when dealing with a diversity of courses and teaching stages; (3) family factors, such as the lack of monitoring of the student's academic life. The data confirm that the factors of these retentions are multicausal, focusing on the relationship maintained between professors, students and the pedagogical team.

**Keywords:** professional education; integral integrated high education; case study; scholar retention.

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Roraima, E-mail: professoralidianesantos@gmail.com

<sup>2</sup>Instituto Federal de Roraima, E-mail: patricio.batista@ifrr.edu.br

<sup>3</sup>Instituto Federal de Roraima, E-mail: maristela@ifrr.edu.br

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Brasil, apesar da contínua expansão (desde 2006), observou-se a necessidade na adoção de ações mais contundentes, como o acompanhamento da qualidade do ensino ofertado e da finalização dos cursos. Os dados estatísticos educacionais apresentados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), continuam a apontar para a existência de um alto índice de evasões e retenções nos cursos profissionalizantes e técnicos (BRASIL, 2014).

Além das estatísticas alarmantes, reveladas primeiramente, por meio da auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2013, havia outros problemas que incorriam sobre a ineficácia da aprendizagem, tais como a “carência de docentes, falta de infraestrutura e de apoio ao desenvolvimento de pesquisa e extensão”, que fez surgir o Acórdão 506/2013, que exigia providência dos órgãos responsáveis e de suas instâncias (ANDIFES, 2013, p.01). Entre as ações estavam: reforçar a assistência estudantil, obter maior apoio pedagógico, construir um manual com medidas preventivas e efetivar a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A situação que se apresentava, era restrita e de difícil aceitação, haja visto o crescimento econômico do País, no período em questão, e, novamente, a extrema necessidade por trabalhadores qualificados, porém com perfis diferentes, não apenas para o manuseio de máquinas, mas para a inovação, a tecnologia e gestão de processos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Motivos que levaram a criação de uma Portaria do Ministério de Educação (MEC), executada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) n.º 39 de 2013, que determinava a formação de um grupo de trabalho interno, cujo objetivo era o de compilar dados e produzir um documento orientador, que desse base aos planejamentos no combate aos fenômenos de evasão e retenção. Uma das ações seria a implantação, nos campi, de um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para a Permanência e Êxito dos estudantes (BRASIL, 2013).

As pesquisas sobre o fracasso educacional foram intensificadas, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visto que suas características formadoras se associavam às necessidades do mercado, o que fez gerar um documento orientador para a superação da evasão e da retenção na Rede

Federal de Ensino (BRASIL, 2014). Deste modo, as instituições federais deram início à elaboração dos planos estratégicos para permanência e êxito dos estudantes.

Apesar de transcorridos quatro anos após a divulgação do documento, o relatório do segundo ciclo de monitoramento, produzido pelo Inep em 2018, que trata do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024), informa que, de modo mais específico, algo mais contundente necessita ser feito a respeito do êxito estudantil no ensino médio (BRASIL, 2018).

No entanto, também há dados positivos, como a redução das evasões, confirmadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Grande parte, dos bons resultados, se deve por conta de programas federais como o Bolsa Família instituído pela Lei n.º 10.836/04, porém, a mesma situação não pôde ser verificada quanto às retenções e distorções idade-série, indicando que apenas a permanência não garante o êxito escolar, apontando a importância no aprofundamento sobre tais causas (BRASIL, 2019a; SILVAS, 2018).

Em resposta ao contexto exposto, o Instituto Federal de Roraima (IFRR), estabeleceu, por meio da Portaria n.º. 1392/2015, uma comissão interna para o levantamento dos casos de evasão e retenção dos discentes. O grupo se organizou em comitativas para a realização de visitas a todos os campi da região, que são: o de Amajari, o do Avançado do Bonfim, o da Zona Oeste de Boa Vista e o do Centro de Boa Vista, sendo este último o objeto de estudo da presente pesquisa (IFRR, 2015).

Apenas a partir dos levantamentos prévios e observações realizadas pela equipe pedagógica, e após o acompanhamento do fluxo escolar, ficou evidente o crescimento nos casos de retenção, o que despertou interesse, e logo tornou-se objeto da presente pesquisa. Para tanto, foi traçado o problema norteador deste estudo: Quais fatores estariam causando as retenções nos cursos técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica integrados no Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista (IFRR/CBV)?

Dessa forma, o objetivo geral desse estudo ressaltou como alguns fatores contribuem para os casos de retenção e evasão escolar ocorridos no percurso de aprendizagem dos estudantes da turma 2017.1 nesses dois cursos. Enquanto que, os objetivos específicos concentraram-se em (1) identificar quais fatores estão relacionados com as causas das evasões e retenções, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem: estudantes, professores,

equipe pedagógica e integrantes da assistência estudantil; (2) caracterizar as ações de intervenção realizadas pela gestão do Instituto federal de Roraima no Campus Boa Vista (IFRR / CBV ) para o enfrentamento da falta de êxito dos discentes, e por fim, (3) permitir a reflexão dos profissionais envolvidos sobre os aspectos concernentes à retenção escolar.

Para tanto, utilizamos como suporte teórico os estudos de Freire (1996), Ramos (2008;2011), Jacomini (2009), Ciavatta; Ramos (2011), Silva et al., (2014), Araújo e Frigotto (2015), Caire e Oliveira (2016), Figueiredo e Salles (2017), Martinho et al., (2017), Ferreira (2017), Gil (2018) e Silvas (2018), estes para ajudar na compreensão dos aspectos fatoriais relevantes à culminância das retenções.

Esse artigo é um recorte do resultado da análise da pesquisa de dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Roraima, intitulado: “Um estudo de caso acerca das causas das evasões e retenções nos cursos técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica integrados ao ensino médio no Campus Boa Vista/ IFRR”.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A compreensão sobre o fenômeno da retenção**

Apesar do ensino ter se tornado mais acessível e popular, de acordo com os dados confirmados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020), o sistema educacional brasileiro ainda não consegue apresentar bons números quanto à eficácia e equidade do ensino ofertado. Resultado, em grande parte, dos descasos do poder público.

Para Ciavatta (2008) e Ramos (2014), é em meio ao crescimento econômico do país que a verificação da instrução foi aos poucos tornando-se estratégia política. Enquanto provedor de mão-de-obra qualificada, o sistema educacional brasileiro foi estruturado como reflexo da sociedade a qual representa, inclusive, exteriorizando as diferenças socioeconômicas existentes (MARTINHO et al., 2019). Portanto, as reprovações escolares foram justificadas através das dificuldades de acompanhamento ou da falta de êxito dos estudantes, expondo a expropriação cultural vivenciada há décadas pelas pessoas de baixa renda que, ao serem reprovadas repetidas vezes, abandonavam a escola ainda nas séries iniciais.

Na década de 1930, de acordo com Gil (2018) e Jacomini (2009), a reprovação, a retenção, a repetência, a evasão e o abandono, deixaram de ser naturalizados e passaram a ser vistos enquanto problemas de extrema urgência, que deveriam ser compreendidos e solucionados. No entanto, muitos educadores acreditavam na necessidade de enxergarem estes problemas como uma seleção natural do processo de ensino/aprendizagem, onde os mais preparados e desenvolvidos, cognitivamente, se sobressairiam em relação aos outros.

Nesse sentido, a retenção escolar passou a ser constituída como um resultado das sucessivas reprovações no decorrer do ano letivo, inclusive nas recuperações bimestral e final, levando o estudante a repetência. De acordo com os teóricos, Gesser e Martins (2017), essas situações se apresentam de forma associada, progressiva e causal, revelando o agravamento da situação do não aprendizado do aluno, o que, segundo Jacomini (2009), é por vezes entendido como algo aceitável e comum a classe docente.

Martinho et al. (2019) relatam que, para o aumento da “produtividade” educacional, as políticas públicas educacionais brasileiras foram elaboradas com direcionamento a homogeneização intelectual e padronização das turmas, já com a seriação, a composição do calendário anual e a carga horária a ser cumprida, desconsideraria as subjetividades dos sujeitos.

Assim, a educação foi sendo consolidada, desde o período da escola moderna em 1599, até se aprofundar nos séculos XIX e XX. Com base na psicologia experimental de Alfred Binet (1857-1911), precursor dos estudos para avaliação do nível de desenvolvimento mental dos indivíduos, e a partir do qual, todos os estudantes, ordenados por idade, teriam capacidades semelhantes, ou aproximadas para aprender e se encontrariam em níveis de aprendizagem idênticos, conforme relata Gil (2018).

Logo, segundo os padrões europeus, introjetados à educação brasileira por meio de membros da elite, as estruturas escolares brasileiras, gerenciais e pedagógicas agiam seguindo parâmetros de “limitações” ou “sucessos” dos estudantes quanto à aprendizagem dos conteúdos, estabelecidos conforme a faixa etária.

Para Gesser e Martins (2017) e Martinho et al. (2019), apesar dos debates que ocorreram entre educadores, ainda na década de 1930, as dificuldades de aprendizado e de êxito educacional nunca foram apresentadas partindo do

relacionamento destas com o formato seriado e homogêneo proposto, havendo sempre a pressão sobre o aluno, desconsiderando o princípio da reflexão da práxis educativa tão preconizada por Freire (1996).

A compreensão era, e em muitos casos ainda é, de que, reprovar, reter e/ou repetir, são resultados alcançados por quem não tem capacidade de aprender, pela falta de dedicação aos estudos, ou mesmo como consequência natural de um desejo ilusório dos sujeitos das classes mais pobres, assim nos expõe Jacomini (2009). Essa assertiva defende a retenção como parte de uma exclusão natural e aceitável, tratada por alguns educadores como meio de manter um padrão de “qualidade” no ensino, como expõe Ferreira (2017).

A situação piora quando se percebe que os estudantes e familiares internalizam os pensamentos de inaptidão para os assuntos acadêmicos, encarando-os como verdades imutáveis. Tal reflexão é corroborada por Aguiar, Brito e Tenório (2012).

Por isso, os fatores ao entorno do ensino precisam ser analisados, identificados, compreendidos e contextualizados, bem como as percepções dos sujeitos que vivenciam tais situações, pois indicam os reais motivos que, intensificam ou atenuam, as dificuldades escolares. Necessitando, portanto, serem desmistificados, a fim de favorecer o êxito formativo dos discentes.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Propôs-se aqui, uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, com um objetivo explicativo-descritivo e procedimentos de estudo de caso, visando ao aprofundamento do fenômeno (LÜDEK; ANDRÉ, 2013). A técnica utilizada para tanto foi a de coleta de dados por meio dos instrumentos de entrevistas e questionários, ambos semiestruturados, no intuito de identificar as causas das retenções, na percepção dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, ou seja, os docentes, a equipe pedagógica e os estudantes retidos (GIL, 2002).

Para a coleta de dados foram desenvolvidos dois questionários eletrônicos distintos, um para ser aplicado aos professores, e outro aos estudantes retidos, além de um roteiro de entrevista que foi direcionado à equipe pedagógica. Todas as análises foram coletadas no primeiro semestre do ano de 2020, durante dois meses. Contudo, informações complementares, para maiores esclarecimentos desta pesquisa, foram adquiridas através de funcionários diversos da instituição.

A pesquisa de campo se desenvolveu no Instituto Federal de Roraima (IFRR), no campus Boa Vista (CBV), localizado na capital Boa Vista e o objeto de estudo concentrou-se nos cursos técnicos em Eletrônica e em Eletrotécnica, integrados ao Ensino Médio, no formato integral e na modalidade presencial, no período destacado entre os anos de 2017 a 2019. O critério para a escolha por estes cursos deu-se por serem pertencentes ao mesmo eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, e por apresentarem valores significativos merecedores de aprofundamento quanto aos índices de retenção do período analisado.

Para a organização amostral, buscaram-se os conceitos utilizados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e o Documento Orientador para a superação da evasão e da retenção na Rede Federal, elaborado pelo Ministério de Educação (BRASIL, 2014), os quais consideram retidos os alunos que tiverem suas matrículas ativas, estando em curso ou em integralização de fase escolar, após a data prevista para o término de seus ciclos de matrícula. Reafirmamos ser, esta pesquisa, especificamente sobre as retenções ocorridas na turma 2017.1.

A coleta dos dados quantitativos e documentais fez-se junto ao Departamento de Registros Acadêmicos (DERA), na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), junto aos departamentos específicos do Instituto Federal de Roraima (IFRR) no Campus Boa Vista (CBV). Os estudantes foram identificados em consonância ao Departamento de Assuntos Estudantis (DERA) do Campus Boa Vista (CBV), com o repasse da listagem referente ao fluxo educacional, na qual os estudantes foram mapeados por meio das numerações de suas matrículas.

Tendo em vista a pandemia ocasionada pelo coronavírus (SARS COVID-19), e a necessidade urgente, em se manter o distanciamento social, a fim de evitar mais disseminação desse vírus letal, decidimos que o contato seria realizado via ligação telefônica, WhatsApp, envio de e-mail e visitas às residências com consentimento dos participantes, seguindo sempre as recomendações de distanciamento e cuidados estipulados pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

As entrevistas foram realizadas com 2 coordenadores dos cursos, 1 de Eletrônica e 1 Eletrotécnica, o diretor de ensino do Campus Boa Vista (CBV), 1 Técnico em Assuntos Educacionais e 2 integrantes da Assistência Estudantil, contabilizando um total de 6 pessoas envolvidas com o curso. Participaram também 10 estudantes que ingressaram na turma de 2017 e ficaram retidos após o último



semestre de 2019, quando deveriam ter concluído o curso, além de 17 professores atuantes nos dois cursos naquele período.

Para interpretação do fenômeno investigado, se fez uso do método de análise de conteúdo segundo Bardin (2011), bem como da descrição obtida a partir da realidade investigada e dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006; GIL, 2002). A partir disso, os questionamentos em comum, feitos aos três grupos, foram analisados buscando a triangulação entre si, expondo desta forma os resultados que obtiveram acentuada evidência, por categoria (análise de conteúdo) e significados aproximados.

**Quadro 1:** Categorização da retenção

<b>Categorização sobre a retenção nos Cursos Técnicos em Eletrônica e Eletrotécnica</b>	
<b>Categorias/ Fatores</b>	<b>Variáveis qualitativas</b>
<b>Causas da retenção</b>	<b>Internos:</b> ⇒ Falta de identificação com o curso; ⇒ Desânimo e desinteresse; ⇒ Dificuldade com a rotina intensa e a dificuldade na organização dos horários para estudo; ⇒ Defasagem educacional; ⇒ Período de maior dificuldade; ⇒ Disciplinas com defasagem de aprendizagem. ⇒ Autoavaliação dos estudantes.
	<b>Externos:</b> ⇒ Dificuldades financeiras; ⇒ Influência dos familiares nas decisões e vivências educacionais; ⇒ Não acompanhamento no percurso formativo dos jovens.
	<b>Institucionais:</b> ⇒ Carga horária alta e muitas disciplinas; ⇒ Dificuldade da integração curricular; ⇒ Tempo reduzido para planejamento; ⇒ Complexidade institucional; ⇒ Organização didática.

Legenda: Estudantes Retidos (ER), Professores (P) e Equipe Pedagógica (EP).

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022)

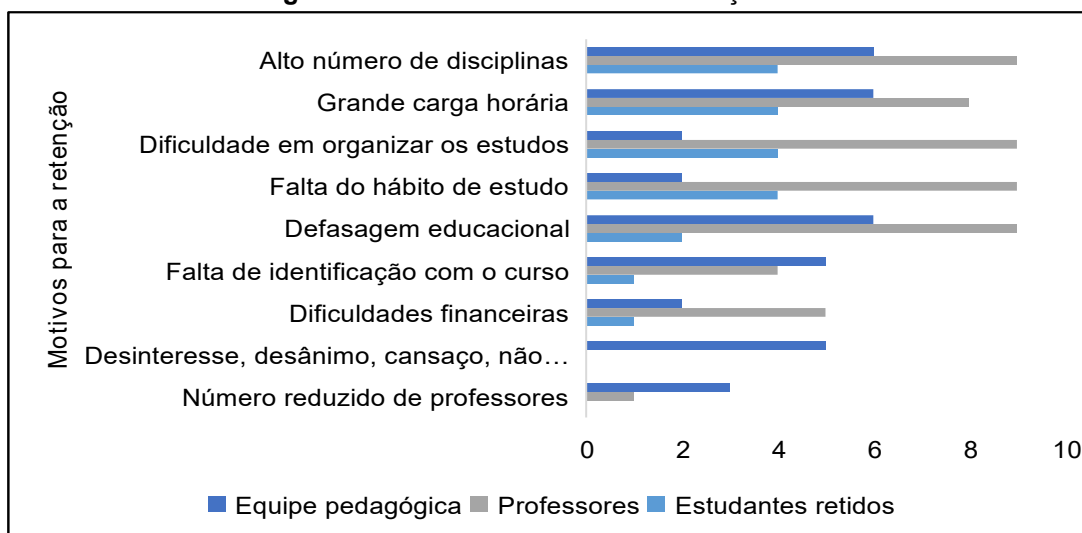
**RESULTADOS DA PESQUISA: UM BREVE DEBATE**

Os resultados e discussões serão apresentados considerando as categorias que foram estruturadas a partir da organização e análise dos dados coletados referentes ao período entre os anos de 2017 e 2019. Inicialmente, serão abordados os aspectos relacionados as possíveis causas para a retenção, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa e em seguida as informações serão questionadas.

## CAUSAS DA RETENÇÃO NO CAMPUS BOA VISTA (CBV)

Os dados coletados possibilitaram a identificação de alguns fatores como fomentadores das situações de retenção, como indica a figura 1 na perspectiva de alunos, professores e equipe pedagógica.

**Figura 1:** Fatores causadores da retenção



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

As representações gráficas expõem a expressividade de alguns aspectos, tanto para alunos, quanto para a equipe pedagógica e professores, compondo as observações abaixo:

## FATORES PESSOAIS COMO POSSÍVEIS CAUSAS PARA RETENÇÃO

### Ausência de identificação com o curso

Um dos pontos abordado é a questão da não identificação com o curso. Para professores e integrantes da equipe pedagógica esse fator surge como um entrave ao

êxito acadêmico. O apontamento chama a atenção, pois para os estudantes que passaram pela experiência da retenção, a não identificação com o curso não chega a ser um dificultador na trajetória educacional.

Na associação da questão com as possíveis motivações para a escolha do curso, nota-se que, para os estudantes, apesar da decisão ser pautada nas indicações feitas por familiares, a possibilidade de emprego logo após o término do curso é o agente responsável para o prosseguimento do aprendizado e enfrentamento das dificuldades escolares, ficando em segundo plano, a obtenção da qualificação profissional. Barros e Murgu (2018) justificam a busca dos jovens pela profissionalização, ao confirmarem que um dos anseios dos alunos ao adentrarem o Ensino Médio é a ascensão social e o rompimento com questões limitantes.

A presente afirmativa se consolida a partir das respostas apresentadas pelos discentes. Dentre os 10 participantes, 08 afirmaram que escolheriam novamente uma instituição de ensino profissionalizante, mesmo havendo uma outra de igual estrutura e qualidade de ensino, mas que não fosse técnica.

### **O desinteresse e a inadaptabilidade**

Quanto ao desinteresse, observa-se que a rotina diária extensa, realizada em dois turnos, pode ter levado os discentes ao cansaço, desestimulando-os e desmotivando-os. Professores e equipe pedagógica explicam:

P3 - O principal motivo é o desinteresse do aluno, a falta de motivação para dar conta simultaneamente de 13 a 15 disciplinas, a exaustão e problemas pessoais.

EP 5 - A questão da rotina, já mencionado anteriormente, que se torna um pouco mais pesada, deixando-os mais fadigados com essa nova rotina.

Semelhante aos resultados de outras pesquisas, com destaque para a de Gesser e Martins (2017), Aguiar; Brito e Tenório (2012), o desinteresse e a falta de perspectiva pelos estudos tem surgido, constantemente, como uma das principais características dos jovens estudantes no Ensino Médio. Tais aspectos ganham maior profundidade, com as implicações de caráter emocional, originadas das dificuldades vivenciadas ao longo do percurso.

Segundo o informante EP 5, esses fatores podem se agravar com o passar do tempo, causando enfermidades no estudante e, assim, estimulando o pensamento acerca da evasão escolar, argumento também verificado por Barros e Murgo (2018). O fator chama a atenção, pois, ao serem questionados sobre a ocorrência da reflexão em relação a possibilidade da desistência do curso, 6 estudantes afirmaram ter vontade de desistir.

### **Falta do hábito de estudo e de organização dos estudos**

Nota-se, a partir das falas de todos os participantes, haver uma sobrecarga de componentes curriculares, influenciando numa má organização do tempo para os estudos por parte dos mesmos, ocorrendo inclusive uma escassez de tempo para a realização das atividades de lazer.

Com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) técnicos integrados ao Ensino Médio, no formato integral, reformulados a pouco tempo, modificando de 4 para 3 anos o período para sua conclusão, percebe-se que, a quantidade de conteúdo a ser aprendido anualmente, necessita ser averiguado, no que diz respeito as repercussões no desempenho acadêmico dos discentes.

A Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio Integrado (EPTNMI), reestruturada, permite a integração curricular, embora apresente-se atualmente com alto número de componentes a serem explorados durante o ano letivo, requerendo uma maior disciplina aos jovens ingressos, em concordância com as respostas dos participantes, estas características encontram-se ausentes nas ações acadêmicas, dificultando as aprovações nas avaliações destes jovens. O participante EP 1 esclarece que:

Muitas disciplinas e o alunado não está acostumado a passar o dia todo estudando, e quando chega em casa é basicamente pra dormir, pra que no outro dia ele volte. Eu creio sim, que a quantidade de disciplinas interfere (sim) nesse processo.

O EP 6 reforça o argumento, e acrescenta, ao expor os motivos pelos quais os estudantes sentem dificuldade em se organizar para os estudos:

Pesa a carga horária, pesa a quantidade de disciplinas, o ritmo de cobrança pesa. O tempo que ele fica ali, ... o tempo escolar é o tempo que ele está na sala de aula. O tempo em casa é o tempo mínimo que ele tem. À noite, se ele der conta, se ele ainda tiver condições físicas pra aguentar estudar... Porque, às vezes, num mesmo dia ele tem que

dar conta de dez trabalhos, tem que estudar pra prova seguinte, entendeu? O formato do ensino também precisa ser pensado.

## **FATORES EXTERNOS ESCOLARES COMO POSSÍVEIS CAUSAS PARA RETENÇÃO**

### **Defasagem educacional no percurso anterior (Ensino Fundamental) e as dificuldades nas disciplinas e anos de estudo.**

Um dos principais fatores para a retenção, assinalado pelos participantes é a lacuna educacional não sanada no percurso formativo que antecede o ingresso ao Ensino Médio. Com relação ao ensino anterior falho, o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018) evidencia essa realidade ao explicar que os estudantes concluem o Ensino Fundamental com muitas lacunas educacionais, apresentando deficiências na área de linguagem e códigos, bem como na de matemática e suas tecnologias, o que também é confirmado por Silva et al. (2014).

Apesar dos avanços na redução do abandono escolar, os números em relação as reprovações, em quase todas as regiões do Brasil, continuam expressivos. Segundo Fritsch et al. (2019), o maior tempo de permanência na escola não está necessariamente relacionado ao êxito acadêmico, o que justifica o atraso escolar de 2,2 milhões de jovens, totalizando 28% dos estudantes do Ensino Médio (UNICEF, 2018).

O primeiro ano, para os estudantes e a equipe pedagógica, se configura como um período de alto impacto, sendo considerado o mais penoso, seguido pelo terceiro. Nesse sentido, os participantes da EP, que acompanham os estudantes, destacam que:

EP 4 - Muitos estudantes, como em todas as áreas, não são só nesses dois cursos, eles vêm muitas vezes de um Ensino Fundamental com várias lacunas, e acaba impactando no aproveitamento deles desde o primeiro ano. Pra mim as lacunas que o estudante teve no Ensino Fundamental contribuem para a questão da retenção.

EP 6 - Ele vem de uma escola pública que não tinha o mesmo ritmo de estudo de um Instituto Federal, ele tinha menos disciplinas, ele tinha um outro processo e um outro ritmo de estudar. Nem sempre, esse percurso da formação básica, ela não é uma formação boa, é uma formação que muitas das vezes deixa a desejar, por várias quebras, por várias interferências, esse aluno não consegue uma boa formação, que é a básica. Aí, ele entra pro primeiro ano no ensino

médio no instituto federal e ele se depara com uma rotina de estudo, com horário integral, com 19 disciplinas, com vários professores, e com metodologias diferenciadas. Isso assusta muito.

Outro ponto que repercute sobre as consequências das defasagens é o entrave quanto a compreensão sobre as áreas do conhecimento. Examina-se que, em razão de não apresentarem uma boa base unitária de formação geral, esses sujeitos se veem em uma situação de esforço desmedido para realizarem a passagem para uma nova realidade, não apenas de profundidade cognoscível, mas de mudanças estruturais em sua própria vida, de acordo com Ramos (2008). Os estudantes explicitam uma outra situação, bem presente nos estudos de Figueiredo e Salles (2017), Matinho et al. (2017) e Silvas (2018): as disciplinas técnicas são as mais complexas, sendo que para alguns as dificuldades independem das áreas do saber.

## **FATORES FAMILIARES COMO POSSÍVEIS CAUSAS DA RETENÇÃO**

### **A influência familiar e a ausência no acompanhamento educacional dos jovens**

Nos fatores familiares, buscou-se identificar a influência da família nas decisões e vivências educacionais, bem como a forma de acompanhamento do percurso formativo dos jovens.

Para 40% dos estudantes pesquisados a família foi determinante para a escolha do curso, bem como para a permanência na instituição, pois ela é a responsável pelo aceite, ou recusa, quanto ao desligamento do menor da instituição de ensino. Tal fato, influencia diretamente na evasão, todavia, como relatado pela equipe pedagógica, há a evasão de corpo presente, quando o estudante se encontra na instituição, mas não frequenta as aulas, culminando na retenção.

Outro fator, é que, apesar de indicarem os problemas familiares como uma das causas da retenção, os estudantes não afirmaram ser as dificuldades econômicas as principais, permitindo interpretar que além das questões financeiras pode haver problemas de outra ordem.

Para melhor compreensão desta abordagem, associamos os questionamentos realizados junto aos professores e a equipe pedagógica, ao modo pelo qual a participação familiar impacta a vida escolar dos estudantes do Campus Boa Vista (CBV).

A partir das falas dos professores e da equipe pedagógica, apresentadas a seguir, pode-se verificar com mais clareza essa situação:

**Quadro 2:** Trechos das entrevistas sobre a participação familiar

EP 3 –	Há pouca participação familiar. Você pega uma turma de 35, e você pega quatro pais querendo saber como está o filho.
EP 4 -	Por vezes, nós temos que fazer visitas domiciliares com a equipe de assistência ao estudante, para confirmar informações. Muitas famílias acompanham o estudante, mas a grande maioria só vem em busca do resultado.
EP 6-	Nem todos participam. Nós temos muitos casos de alunos que têm ausência da família.
P 1 –	A família é responsável por auxiliar o estudante na organização do tempo de estudo, lazer e afazeres domésticos, de modo que possa cumprir com suas obrigações.
P 3 –	Como são adolescentes existe um grau de insegurança e medos típicos da idade, o “fardo” se torna mais leve com o apoio da família.
P 12 –	A família é um elo muito importante no aprendizado e ajuda no diagnóstico do aluno quando o mesmo tem dificuldade. Também é importante que trabalhe junto à escola para orientar melhor os estudantes, pois são os contatos diretos com eles.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A partir das respostas, nota-se uma baixa participação familiar no acompanhamento acadêmico dos estudantes no Campus Boa Vista (CBV), sendo o primeiro ano o período de maior mobilização dos pais quanto ao reconhecimento da instituição e das rotinas escolares cumpridas pelos filhos. Mas, após os primeiros meses, os responsáveis logo se tornam ausentes do processo, requerendo ao Departamento de Apoio Pedagógico (DAPE) e à Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES) a realização de buscas ativas no intuito de verificar situações problemáticas apresentadas pelos estudantes. *“Esses problemas normalmente são desconhecidos da família, pois ela se encontra desvinculada da nova vida estudantil do jovem”*, comentou EP 1.

### **As dificuldades financeiras**

As dificuldades financeiras surgem neste estudo, bem como em muitos outros, como um fator provocador da retenção escolar, o que segundo Batista; Souza e Oliveira (2009), Silvas (2018) e Neto (2019), entre outros, afirmam haver uma relação

entre as altas taxas de falta de êxito escolar com as desigualdades sociais tão comuns aos modos de vida brasileiro.

O estudo em dois turnos, realizados na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrado Integral (EPTNMII), requer aos jovens maior empenho e provisões para o transporte e a alimentação. Há os auxílios provenientes da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES), com a política regulamentada pelo Decreto n°. 7.234 de 2010, o qual normatiza a promoção da permanência e de conclusão dos estudos para os Institutos Federais (IFs), permitindo ações preventivas da evasão e da retenção (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015). Porém, nem todos os jovens que necessitam conseguem obtê-los.

Apesar das ações de apoio, a equipe pedagógica no Campus Boa Vista (CBV) vem percebendo, a partir das análises sobre o fluxo estudantil anual, os grandes desafios a serem enfrentados por não conseguirem auxiliar 100% das demandas que possuem. Aproximadamente 50% dos que necessitam de auxílio financeiro, não o conseguem, frequentemente, quando não desistem do curso, acabam acumulando problemas de aprendizado e apresentam um percurso formativo não contínuo.

Sobre essa demanda não atendida pelo auxílio assistencial, o participante EP 6 explica que:

Esses auxílios têm o objetivo de sanar pro aluno, naquele momento, uma dificuldade que está interferindo, que está se interpondo nesse processo de estudo dele, e sanar, no sentido de que eu posso gerar para ele a permanência dele no instituto e o êxito. Em relação a 2019, nosso percentual, no nosso relatório de atendimento a esses alunos, com esses auxílios, foi de 97 %, então, é cem por cento praticamente. Então, o percentual pra gente é de 100% de atendimento dentro do limite orçamentário que nós temos. Nós só atendemos dentro do nosso limite de renda. Aí, tem a demanda reprimida. É aquele aluno que não entrou porque nós temos a quantidade de vagas para atender. Por exemplo: Eu tenho a quantidade de dinheiro que dá pra atender 100 alunos, mas às vezes, a minha demanda são 200, entendeu? Então, temos que trabalhar com muitas possibilidades pra que esses outros 100 alunos não saiam da escola.

Apesar da não cobertura do auxílio assistencial em sua totalidade, tanto no Campus Boa Vista (CBV) quanto de forma mais global, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os resultados das medidas para permanência e êxito dos estudantes vêm se mostrando eficazes, o que pode ser observado no relatório anual da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (BRASIL, 2019b). Além disso, tais dados reafirmam ser complexos os fatores envolvidos nas ocorrências das retenções



e das ações a serem implementadas para sanar a problemática, são questões que vão além dos fatores econômicos.

## **FATORES INSTITUCIONAIS COMO POSSÍVEIS CAUSAS DA RETENÇÃO**

### **Número elevado de disciplinas e carga horária**

Conforme exposto, a possibilidade de articulação entre a área técnica e a propedêutica permitida pelo Decreto de nº5.154/2004, e posta em prática em 2008 por meio da Portaria nº 386 (DORE; LÜSCHER, 2011), os cursos técnicos tornaram-se integrados, o que trouxe acréscimos no número de componentes curriculares a serem estudados.

Segundo os participantes, o número elevado de disciplinas e de carga horária vem refletindo negativamente na vida acadêmica e pessoal desses jovens. Comparado ao Ensino Fundamental, de onde os estudantes são egressos, há o aumento de aproximadamente 50% no número de disciplinas, as quais requerem uma base educacional sólida para que seja possível compreender as ciências e as tecnologias, de modo a transformar o conhecimento em algo concreto, característica das instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPTs). Esse é um dos principais itens em destaque. O EP2 explica que:

EP 2 – Um aluno vem do fundamental onde cursou 8 disciplinas e entra no ensino médio e pega 22 disciplinas. Em edificações são 21 disciplinas. Tá entendendo? [Isso] no primeiro ano. Como é que esse aluno vai conseguir? Aí assusta, não assusta? Até a gente se assusta. Não assusta?

Atualmente, já no primeiro ano, tanto em Eletrotécnica quanto em Eletrônica, os estudantes iniciam o curso com 16 componentes curriculares.

### **A postura profissional**

Quanto a postura do profissional e como este fator pode interferir no aumento ou diminuição da retenção, todos os participantes, nos três grupos, disseram ser importante as atitudes dos professores no auxílio ao êxito acadêmico e comentaram nas questões justificadas e em trechos das entrevistas, conforme exhibe o quadro 3:

**Quadro 3:** Considerações sobre a interferência profissional para a retenção

Sujeitos	Trechos das entrevistas e respostas justificadas
ER 1 -	Acho muito importante, pois teve um professor de química que vivia brigando com a gente, pois feríamos o orgulho dele e isso era péssimo, e por outro lado tivemos aula com uma outra professora que era um espetáculo que sabia dar uma boa aula.
ER 4 -	Não só as ações dos professores, mas dos alunos também. Tem que haver uma reciprocidade positiva nos dois lados. Quanto maior o atrito entre alunos e professores, pior fica.
P 1 -	Se o professor não oportunizar a interação entre os estudantes, não privilegiar atividades práticas em que os estudantes assumam a responsabilidade pela resolução de um problema, não demonstrar o significado do conteúdo para a formação profissional ou humana, a tendência é ter alunos sem interesse em aprender.
P 3 -	Professor habilitado, com boa preparação técnica e pedagógica, que conhece as Estratégias Pedagógicas para usar os recursos didáticos adequados, pode conseguir melhores resultados para reduzir a retenção escolar.
EP 1 -	A postura do profissional, interfere tanto para o aumento quanto para a redução. Se o profissional não tem uma preocupação com o aluno, com o tempo o aluno vai se desmotivar. Isso é em qualquer área.
EP 3 -	Em certos casos. A atitude do professor tanto aproxima quanto pode afastar. A dinâmica das aulas, a aplicação do conteúdo pode motivar os estudantes como também o contrário, pode afastá-los. Há professores que utilizam nas aulas métodos bem interessantes que aproximam o aluno do conteúdo, e criam interesse pelo conteúdo, tornam as aulas bem interessantes. E por outro lado, existem professores que usam um ensino antiquado onde o aluno apresenta dificuldades.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022)

Desta forma, os professores, a equipe pedagógica e os estudantes indicaram ser o material humano um fator de extrema importância para o êxito dos estudantes, bem como para o desestímulo ao estudo. Destacaram os fatores de cunho emocional, os psicoemocionais, como a empatia, as ações de proximidade, de acolhimento, de compreensão e de auxílio, em uma relação horizontal, de corresponsabilidade na aprendizagem, entre professor e aluno, como referenda Freire (1996), um aspecto imprescindível ao alcance do êxito acadêmico juvenil. Para Araújo e Frigotto (2015), essas condições oportunizam aos jovens desenvolverem a autonomia, a metacognição, a autorregulação e, assim, legitimam a aquisição da formação humana integral preconizada pela educação profissional.

### **A organização didática**

Em relação aos possíveis fatores institucionais como causa para esse fenômeno, há como sugestão a realização de uma revisão na organização didática da instituição, para uma eficaz execução das dependências em disciplinas. Para os participantes há a necessidade na facilitação do aluno, a conclusão das dependências que teve, no mesmo ano em que foi gerada, reduzindo a sobrecarga que recairia para o ano seguinte, aliviando a tensão nos períodos posteriores.

Na seção III, Art. 231, inciso II, da Organização Didática do Instituto Federal de Roraima (IFRR, determina-se que turmas poderão ser criadas para a dependência conforme critério da coordenação (IFRR, 2018). Porém, são necessárias horas disponíveis na carga horária de professores e certo quantitativo de estudantes que justifique tal mobilização, o que nem sempre se concretiza. Esse fator pode estar postergando a realização das dependências, pois não há como ofertar dependência se não houver quem a ministre, como bem se demonstra neste trecho da entrevista:

EP 4 – A gente oferece dependência aqui. Primeiro eu preciso garantir o docente, esse é um problema. Porque a dependência em Matemática, por exemplo. O professor de Matemática hoje no *Campus* que tem menos aulas, tem 18 horas, isso o que tem menos. Porque tem professor com 22 h. Então, como é que eu ainda vou ofertar dependência? Não é uma questão de ofertar por ofertar, ou não ofertar, é uma questão de distribuição de carga horária do professor.

Referente aos procedimentos de atendimento aos estudantes retidos, os inquiridos sugeriram algumas formas de auxílio por parte da instituição.

ER 1- Ser mais ágil na hora de serem pagas as dependências. Sempre somos meio que deixados para última escolha. Minha opinião é juntar os alunos com dependências e fazer aulas ou trabalhos virtuais para a finalização do ensino com os alunos.

ER 7 – Procurar dar apoio para aquele aluno que está com dificuldade, dar a ele a oportunidade de ter uma aula com mais atenção. Eu só vim aprender certas coisas na dependência mesmo, pois tive quase toda a atenção pra mim, e isso foi muito importante, pois a minha turma era muito grande e ficava com vergonha de pedir ajuda dos professores, pois ele já tinha muita gente pra ensinar, e assim eu recorria aos meus colegas de curso para me ajudarem.

Considerando as informações repassadas pelo diretor de ensino, o professor Ananias Noronha Filho, normalmente há professores que estão se aposentando ou em processo de aposentadoria, e a reposição desse pessoal demora para ser

restituído. Há também a carga horária do professor, que pode estar no limite, não havendo condições de atender a dependência.

Portanto, verifica-se que a problemática se encontra na inconstância dos horários vagos dos professores e na iminência de futuras aposentadorias, atrasando a realização das dependências, como também nas determinações da organização didática quanto ao número mínimo de estudantes para a oferta de dependências.

### **Integração curricular**

Outro aspecto abordado foi a dificuldade da integração curricular. Associada a essa resposta está a solicitação para a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos no intuito de se reduzir o número de disciplinas. A ação de tornar íntegro e uno o currículo é apontada por todos os entrevistados e docentes como medida indispensável e urgente, apesar de ser de difícil execução, pelo necessário planejamento e desprendimento dos partícipes, como revelam as justificativas dos professores P1 e P10.

P 1 – Proponho “Integralizar de fato o currículo, resultando na redução do número de disciplinas e, conseqüentemente, no volume de atividades solicitadas aos estudantes.

P 10 – A instituição deve reformular os Planos de Curso, para que o ensino seja realmente Integrado. Pois, em 2021, por exemplo, as disciplinas/componente curriculares são desenvolvidas de forma isolada. Há uma maquiagem da realidade. Um exemplo: os professores da disciplina de Física e Eletricidade Básica são redundantes, ministrando os mesmos conteúdos em momentos diferentes.

A ação de efetivação da integração curricular está presente no Plano Estratégico da Instituição (IFRR, 2019, p.22) e tem fundamentado procedimentos contudentes para sua concretização, como a reformulação dos currículos dos cursos e a elaboração de projetos integradores.

A finalidade da educação profissional é permitir, por meio da articulação entre teoria e prática, romper com a dicotomia entre os saberes e favorecer ao educando uma compreensão mais ampla dos processos científicos e tecnológicos, com vistas à autonomia humana, no intuito da formação integral e unilateral, preconizada por estudiosos da EPT e expressa no Decreto Lei nº 11.741 de 2008 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Para Ciavatta e Ramos (2011), esse relacionamento dos componentes curriculares precisa estar expresso no currículo, mas sem prender-se a tal, pois, “as mentes formadas pelas disciplinas [fragmentadas], perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais” (MORIN, 2000, p.38)

Apesar de indicada, verificam-se muitos entraves para que a integração se efetive, como bem explicam os seguintes trechos das entrevistas realizadas com os participantes EP1 e EP3.

EP 1 - Tem que ser feito um trabalho com eles (os professores) pra uma mudança de pensamento. Também não é só pegar o projeto e dizer o que tem que fazer, mas fazer uma sensibilização. Até porque, ele (o professor) vai precisar dedicar um pouquinho a mais de tempo pra trabalhar com o projeto, e tem um processo que tem que acompanhar no projeto integrador, que às vezes, o colega não quer ter esse esforço a mais.

EP 3 – É uma dificuldade. Justamente porque geralmente estamos ocupados. Não há muito tempo para sentarmos. Primeiro você tem que fazer um projeto integrador, pra conhecer o eixo comum que você quer atacar. E depois como é ensino técnico você tem que sentar com o pessoal da área técnica, e depois ver se você vai precisar da área propedêutica. Aí você chama os professores das propedêuticas. É uma dificuldade você articular isso aí, mas não é impossível. Nós começamos a fazer isso em 2019, já íamos iniciar, mas com a pandemia foi parado.

Para os professores, algumas ações são necessárias, como:

P 11 - Antes de integrar as disciplinas é necessário estreitar laços entre os professores que as ministram, para que possam juntos pensar em projetos integrados.

P 5 - Acho que é necessário um trabalho partindo da pró-reitoria de ensino, que conduza os professores das áreas técnicas e propedêutica a trabalharem juntos essa integração. É necessário também conscientização e persistência dos professores.

Tais apontamentos vão ao encontro das principais dificuldades promotoras da retenção citada pelos participantes: o alto volume de disciplinas e da carga horária.

### **Tempo reduzido para planejamento**

Há também uma questão delicada no cotidiano da prática pedagógica: o tempo para planejamento. Quando questionados sobre as principais dificuldades para a

efetivação da integração curricular, que viria ao encontro das ações de combate à retenção escolar, tanto os professores quanto os integrantes da equipe pedagógica citam o tempo reduzido e, posteriormente, o pouco conhecimento sobre as áreas de atuação dos outros colegas.

P 2 - É difícil conseguir um horário em que os professores possam se encontrar para fazer um planejamento integrado.

P 4 - Individualidade: os professores estão acostumados a ministrar conteúdos de forma individual. Tempo: a integração requer bastante tempo de planejamento no coletivo e há dificuldade de juntar os professores para esse trabalho.

P 6 - Professores não têm interesse ou disponibilidade para conversar ou desenvolver projetos integrados.

Conforme a literatura analisada, composta por Ramos (2008), Araújo e Frigotto (2015), Ribeiro, Veloso e Zanardi (2020), no processo para que ocorra de fato a integralização curricular há a necessidade de um planejamento em conjunto e disponibilidade dos participantes na análise dos componentes, observando como estes se complementam e se apoiam. E isso requer tempo. Fato esse que, apesar de circunscrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), normalmente se configura insuficiente para a compreensão de todos os aspectos da sua integração. Isso pode ser ratificado no trecho da entrevista abaixo.

EP 4 - Nós padecemos hoje, de talvez, não quero afirmar, a gente talvez tenha falhado também como docente em proporcionar esses momentos. E também, às vezes, nós proporcionamos e, a falta de uma construção coletiva para esta proposta também pode fazer com que o docente entenda que se queira apenas dar trabalho para ele. Então, acredito que é, muitas cabeças que não estão conseguindo pensar junto para dizer ou para mostrar a importância dessa construção. É uma construção que demora, precisa de compromisso e precisa de disponibilidade, precisa de todos quererem fazer essa construção. Então, temos tempo? Temos o tempo previsto. Mas nós não estamos sabendo executá-lo.

### **Embaraço com a complexidade da instituição**

Além do tempo, a equipe pedagógica relata a complexidade da instituição, que lida com diferentes níveis, etapas e modalidades educativas, fazendo com que vários professores transitem por níveis e modalidades diferentes durante o ano letivo,

havendo ainda, como requisito, o trabalho de pesquisa e extensão. Tudo isso pode interferir na qualidade do planejamento e no tempo que se destina para executá-lo.

EP 2 - Nós controlamos muitas variáveis. [...] Porque é uma complexidade de situações. Porque se fosse só graduação, não teria sentido ter um instituto. Nós atendemos a tecnologia, no âmbito da pesquisa e da tecnologia em vários eixos.

EP 4 - O ponto principal aí, é entender que eu estabeleci como exercício, enquanto docente, que eu sou um professor da educação básica, técnica e tecnológica, onde eu entendo que esta instituição aqui trabalha com diversas modalidades. [...] Trabalhar em diversas modalidades é um dificultador? É um dificultador. Mas aí a gente volta à questão anterior, quem sabe se o planejamento for integrado a gente não contorne essa situação, em que eu vou ver a professora que é da minha mesma área e que pode atender, em forma de projetos, determinadas demandas.

A partir dos relatos, verifica-se que, para os participantes, a integração curricular se insere como possibilidade reversa de um dos pontos originários da retenção e da evasão, pois possibilita a melhor distribuição das disciplinas, a adequação dos ambientes para o seu desenvolvimento e uma nova noção de tempo, proporciona ainda a reflexão necessária sobre a complexidade institucional, a qual propõe o alargamento da ótica acadêmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados obtidos nos levam a constatação que a retenção vai além de uma simples reprovação, mas se configura como um conjunto de falta de êxitos, consecutivos e graduais, acumulados ao longo do percurso formativo, originário da combinação de diversos e diferentes fatores.

Para todos os participantes o excesso de disciplinas, a extensa carga horária e as defasagens educacionais, são os principais fatores para a incidência das reprovações, as quais associadas a falta do hábito de estudar, e à inabilidade na organização dos horários para o aprimoramento educacional, conduziram os alunos às retenções. Além disso, as informações coletadas indicam haver, por parte dos estudantes, uma maior valorização da qualificação profissional e das possibilidades

de ingresso no mercado de trabalho após o término do curso, ou seja, muito mais que a identificação com área. O fator família surge e chama a atenção pela ausência no acompanhamento do percurso formativo do jovem, o que é preocupante para os professores e a equipe pedagógica, por ser de grande influência sobre as decisões destes jovens.

Verificou-se, a existência do compromisso e da responsabilidade da instituição na busca por ações de compreensão das ocorrências das retenções, e dos meios para preveni-las, através de ações que estão sendo desenvolvidas desde 2015. Porém, a pandemia gerada pelo coronavírus (SARS COVID-19) e o estudo a distância, fizeram com que algumas ações presentes no Plano Estratégico de Permanência e Êxito fossem paralisadas, ou mesmo, modificadas.

Como previsto, o estudo também demonstrou o surgimento de fatores para a causa da retenção semelhantes aos de outros autores, entretanto, a característica em que a Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio Integrado Integral (EPTNMII) está configurada, fez surgir, em conformidade aos fatores institucionais, novas subcategorias interessantes de serem aprofundadas: o formato integral integrado, a escassez do tempo para o planejamento, a organização didática, curricular e a complexidade institucional.

Por fim, a pesquisa demonstra haver melhores resultados quanto a identificação das causas com estudos mais pontuais, mais restritos, aos níveis e modalidades pois há, para cada curso, motivações diferentes que se sobressaem, indicando assim, ações mais específicas. Afirma-se também, que há muito a ser investigado na EPTMII e em sua organização, as quais implicam no sucesso estudantil.

Para além da identificação das causas e levantamento das ações promovidas pela gestão do Campus Boa Vista (CBV), o estudo proporcionou a reflexão sobre os entraves existentes para a efetividade do êxito acadêmico dos jovens nos cursos analisados com vias ao cumprimento dos direitos sociais dos estudantes.

Sabe-se que erradicar o fenômeno da retenção é tarefa difícil, tendo em vista as discrepâncias socioeconômicas e culturais a que estão sujeitos os aprendentes e professores. Para tanto, se faz necessária a constância nos cuidados e acompanhamentos aos estudantes, principalmente aos que se encontram com resultados negativos, de forma a inibir o atraso escolar, o descontentamento dos sucessivos resultados negativos e a possível consequência da evasão.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. J.; BRITO, R. A. TENÓRIO, A. C. Reprovação Escolar e implicações para a promoção de uma educação como direito. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2012, São Cristóvão/ SE.

ANDIFES. TCU avalia Institutos Federais e recomenda mudanças, 2013. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/tcu-avalia-institutos-federais-e-recomenda-mudancas/> Acesso em: 11/11/2019.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52. N. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.

BARDIN, L. Análise do conteúdo. 70 ed. Lisboa, Portugal. 2011.

BARROS, L. O. B.; MURGO, C. S. A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo. Pesquisas e práticas psicossociais, v. 13, n. 3. São João del-Rei, jul./set., 2018.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n. 19, 2009.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 21/11/ 2019.

\_\_\_\_\_, MEC. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal. DANTAS, Anna Catharina et al. (coord.). MEC, 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em: 09/01/2020.

\_\_\_\_\_. INEP. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Centro, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>. Acesso em: 21 e 26/11/2019.

\_\_\_\_\_, IBGE. PNAD Contínua (educação), 2019a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 24/05/2021.

\_\_\_\_\_, MEC. Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Brasília - DF, 2019b disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em 21/11/2019.

\_\_\_\_\_, INEP. Censo escolar, 2020. Disponível em: [Download.inep.gov.br/censo-escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo-escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 24/05/2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional no Brasil. Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. O nó do Ensino Médio. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada - a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 27/02/2020.

\_\_\_\_\_, M., RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 5, n. 8, 2011, p. 27-41. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 27/02/2020.

DORE, R; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na Educação Técnica de nível Médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, vol. 41, n.º 144, pp.770-789, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>. Acesso em: 14/11/2019.

FERREIRA, Cristina A. Acesso, evasão, permanência escolar na rede federal de ensino - UFPA, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23763\\_12666.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23763_12666.pdf). Acesso em: 12/02/2020.

FIGUEIREDO, N. G.S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.[online], vol.25, n.95, pp.356-392. 2017. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>>. Acesso em 11/10/2019.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITSCH, R. et al. Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. Rio de Janeiro, 2019.

GESSER, E. E.B; MARTINS, S.A. Abandono e repetência na 1ª série do Ensino Médio: Desafios e Ações. Caderno PDE – Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, v.1, 2017. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_unioeste\\_evanizeelizabussgesser.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_evanizeelizabussgesser.pdf). Acesso em: 21/11/2016.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 23, ed. 230037, 2018.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782018000100229&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100229&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15/09/2019

IFRR, Portaria n°. 1392/2015. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/reitoria/gestao-de-pessoas/portarias/2015/portaria-no-1392-de-1o-de-setembro-de-2015-designa-comissao-interna-geral-responsavel-pela-coordenacao-e-sistematizacao-da-elaboracao-do-plano-estrategico-institucional-para-permanencia-e-exito-dos-estudantes-do-ifrr>. Acesso em 20/01/2021.

\_\_\_\_\_. Organização Didática. Resolução 338/2018. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acesoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2018>. Acesso em: 11/11/2020.

\_\_\_\_\_, Plano de integridade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IRFF), 2019. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acesoainformacao/participacao-social/conselhos-e> Acesso em: 12/03/2020.

\_\_\_\_\_, CONSUP. Resolução 599, 2021. Disponível em: [https://www.ifrr.edu.br/acesoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2021/resolucao-n-o-599-conselho-superior#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Institucionais%20para%20o%20desenvolvimento%20das%20Atividades,coronav%C4%B1%CC%81rus%20\(Covid%2D19\)](https://www.ifrr.edu.br/acesoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2021/resolucao-n-o-599-conselho-superior#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Institucionais%20para%20o%20desenvolvimento%20das%20Atividades,coronav%C4%B1%CC%81rus%20(Covid%2D19)). Acesso em: 12/01/2022.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo - SP, v.35, n.3, set/dez, 2009, p. 557-572.

LÜDEK, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINHO, M. et al. Retenção no Ensino Médio: problemáticas e consequências. V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1496>. Acesso em: 14/04/2020.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Editora Cortez, 2ª edição, 2000. São Paulo. Brasília – DF: UNESCO.

NETO, J. O. R. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. Educação em Revista, Marília, v.20, n. 2, p.7-24, Jul-Dez, 2019.

OLIVEIRA, G. E., OLIVEIRA, M. R.N.S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. Revista Eletrônica de Educação, v.9, n. 3, p.198-215, 2015.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 11/01/2020.

\_\_\_\_\_, Marise. História e política da educação profissional. Coleção formação pedagógica. Instituto Federal do Paraná; v.5. 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 12/05/2020.

RIBEIRO, P. M.; VELOSO, S. G. A.; ZANARDI, T. A. Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica. Revista Cocar, v. 14, n. 28, jan/abr., 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, P. B. Metodologia de pesquisa. 3 ed. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006.

SILVA, P. B. C. et al. Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 a 2014). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*[online]. 2014, vol.24, n.91, p.445-476. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200009>. Acesso em: 11/01/2020.

SILVAS, J. A. EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: trajetórias e motivos que levam ao abandono definitivo ou temporário dos cursos técnicos de nível médio. Dissertação (Mestrado), CEFET/ MG. Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Juliana\\_Alvorenga\\_Dissertao\\_\\_1\\_%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Juliana_Alvorenga_Dissertao__1_%20(1).pdf). Acesso em: 20/01/2021.

UNICEF. Trajetórias de Sucesso Escolar – Recomendações para gestores municipais e estaduais, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/trajetorias-de-sucess-escolar>. Acesso em: 15/07/2019.

# O perfil de estudantes cotistas negros do IFSC Caçador: um estudo descritivo<sup>1</sup>

10.35819/scientiatec.v10i2.6444

Bianca Gonçalves Souza de Moraes<sup>2</sup>

Marcelo Silva de Jesus<sup>3</sup>

Rafael Levi Ludke<sup>4</sup>

**Resumo:** Objetiva-se, por meio deste artigo, apresentar resultados de um projeto de pesquisa que permitiu compreender o perfil de estudantes cotistas negros, do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Caçador. Para atingir o objetivo proposto, adotou-se a metodologia quali-quantitativa, por se entender que esse tipo de método permite a identificação de variáveis específicas com uma análise global do fenômeno estudado. Ao final da pesquisa, pôde-se compreender que os estudantes cotistas negros são estudantes de baixa renda, que cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas. As dificuldades financeiras e a necessidade de trabalhar se mostraram com um fator de extrema relevância para o insucesso do público cotista negro na instituição. Percebe-se, por meio da pesquisa realizada, que, apesar das cotas raciais em Instituições Públicas de Ensino brasileiras se constituírem como importantes instrumentos para a redução de desigualdades sociais históricas de grupos raciais, torna-se importante não só ofertar vagas para o acesso, mas também propor e executar políticas institucionais e ações afirmativas que visem a permanência e êxito desse público nas Instituições. E para que isso ocorra, conhecer o perfil de estudantes cotistas é fundamental.

**Palavras-chave:** Perfil de Estudantes; Política de Cotas; Cotistas Negros; IFSC-Caçador.

**Resumen:** El objetivo del presente artículo es presentar los resultados de un proyecto de investigación que permitió comprender el perfil de los estudiantes negros ingresados por el sistema de cuotas raciales, del Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Caçador. A fin de alcanzar el objetivo propuesto, se adoptó la metodología cuali-cuantitativa, en virtud de que ese tipo de método permite la identificación de variables específicas con un análisis global del fenómeno estudiado. Al fin de la investigación, fue posible comprender que los estudiantes negros del sistema de cuotas son alumnos de baja renta, que cursaron toda la Enseñanza Básica en escuelas publicas. Las dificultades financieras y la necesidad de trabajar demostraron ser un factor de extrema relevancia para el fracaso de dicho público en la institución. Se observa, por medio de la investigación realizada, que, aunque las cuotas raciales en Instituciones Públicas de Enseñanza Brasileñas se construyen como importantes instrumentos para la reducción de desigualdades sociales históricas de grupos raciales, se hace necesario, no solo ofrecer cupos para el ingreso, sino también proponer y ejecutar políticas institucionales y acciones afirmativas dirigidas a la permanencia y al éxito de ese público en las Instituciones. Y para ello, conocer el perfil de los estudiantes de cuotas raciales es fundamental.

**Palabras clave:** Perfil de Estudiantes; Política de Cuotas; Cuotas Raciales; IFSC-Caçador.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é resultado do Projeto " Perfil dos Estudantes Cotistas PPI do IFSC – Campus Caçador" realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Brasil

<sup>2</sup>Instituto Federal de Santa Catarina, E-mail: bianca.moraes@ifsc.edu.br

<sup>3</sup> Instituto Federal de Santa Catarina, E-mail: marcelo.jesus@ifsc.edu.br

<sup>4</sup> Instituto Federal de Santa Catarina, E-mail: novaformadawn@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Caçador (IFSC Caçador) está instalado no município de Caçador desde 2011, ofertando cursos de qualidade nas áreas de administração, informática, plásticos, eletromecânica, dentre outros. Presente na região do Contestado, contribui significativamente para formação profissional e tecnológica da comunidade de Caçador e região. Centro de ações de extensão e pesquisa, tem dado bons retornos à comunidade fomentando arte e cultura, bem como produzindo e disseminando conhecimento técnico-científico, visando mudar as realidades das comunidades da região por meio do saber construído.

Além disso, o Campus tem contribuído na concretização de políticas de ações afirmativas que buscam a promoção do respeito à diversidade relacionada às questões étnico-raciais. E consequentemente se colocando de modo ativo na luta contra as diferentes formas de discriminação e de preconceito ainda presentes na sociedade. Neste sentido, e em concordância com a legislação, o Campus tem adotado a política de cotas raciais no processo de ingresso aos cursos oferecidos.

Considerando a temática de cotas raciais, particularmente a reserva de vagas destinadas a Pretos e Pardos, mencionadas ao longo deste artigo como cotas para negros<sup>5</sup>, propõe-se compreender o perfil do público que ingressou em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e em cursos de Graduação do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Caçador. A justificativa se dá por se entender que conhecer as especificidades desses estudantes é fundamental para a elaboração de estratégias que possibilitem a efetivação e o fortalecimento de ações afirmativas que contribuam para o acesso, a permanência e o êxito de estudantes cotistas negros, e consequentemente para uma possível reparação de desigualdades sociais com grupos raciais marginalizados ao longo da História do Brasil.

---

<sup>5</sup> Assume-se neste artigo negro no mesmo sentido convencionado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, como a somatória de pessoas que se autodeclararam como sendo pretas ou pardas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Cotas, no. 12.711, de 29 de agosto de 2012, instituiu, no Brasil, a obrigatoriedade da reserva de vagas em todas as Instituições de Ensino Superior Federais do país, sendo o seu público alvo os estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, com deficiência, negros (autodeclarados pretos e pardos) e indígenas (BRASIL, 2012). A reserva de vagas destinadas às pessoas negras, conhecidas como cotas raciais, trata-se de ações afirmativas importantes na luta pela redução de disparidades econômicas, sociais e educacionais entre pessoas de diferentes raças<sup>6</sup>. Tem-se ainda que as políticas de ações afirmativas direcionadas as pessoas negras se constituem como “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais” que possibilitam um “tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2005, p. 12). Segundo Tokita e Alencar:

No campo educacional estas medidas são fundamentais uma vez que, o ambiente escolar pode ser considerado como um espaço social que pode tanto transformar quanto criar e recriar mecanismos potencializadores do racismo e da discriminação (2011, p. 87).

Reforçando a importância da política de cotas raciais, entende-se que uma perspectiva igualitária deve permitir que pessoas que tiveram condições diferentes ao longo da vida sejam tratadas de formas diferenciadas, a fim de que essas desigualdades possam ser minimizadas, pois “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias” (GOMES, 2001, p. 86).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características Gerais dos Moradores, divulgada em julho de 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), cresceram, entre 2012 e 2021, as participações das pessoas autodeclaradas pretas (de 7,4% para 9,1%) e pardas (de 45,6% para 47,0%) na população do país. Já a participação dos que se declaram brancos caiu de 46,3% para 43,0%. Apesar de ser um país miscigenado, onde, quantitativamente, a maioria da população é composta por negros (somatória de pessoas que se autodeclaram como pretas ou pardas), esse grupo ainda é minoria

---

<sup>6</sup> Neste artigo, considera-se raça no sentido sociopolítico, por concordarmos que raça é “a única categoria que revela que as discriminações e as desigualdades que a noção brasileira de cor enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe” (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

nos espaços de poder e de representatividade, como no poder executivo, legislativo, judiciário e nos espaços universitários.

Segundo a pesquisa “As Faces do Racismo<sup>7</sup>”, um levantamento do Instituto Locomotiva para a Central Única das Favelas, de junho de 2020, brasileiros negros pertencem em sua maioria às classes mais pobres e vulneráveis, ocupam mais posições precárias e com menor renda, possuem menos acesso ao Ensino Superior, e mesmo quando o acesso é possível, continuam sendo mais desvalorizados no mercado de trabalho, principalmente mulheres negras.

Nesse sentido, vários estudos têm defendido que as cotas raciais contribuem para a democratização de oportunidades de acesso aos espaços formais de ensino, como as Universidades e os Institutos Federais, espaços que passaram a representar de modo mais significativo a pluralidade étnica e social da população brasileira.

De acordo com Guarnieri e Melo-Silva (2017, p. 191), entende-se que:

Os avanços precisam ser mantidos e aperfeiçoados como bem coletivo, assim como a produção do conhecimento sobre os impactos da medida. Amplia-se, cada vez mais, o campo de estudos iniciado com a introdução das Cotas étnico-raciais e sociais, apontando como necessidade a realização de estudos longitudinais que levem em consideração as influências de medidas de inclusão social de jovens tanto no âmbito das expectativas de vida e de futuro individuais quanto no âmbito das transformações culturais e históricas nacionais.

Segundo Rosa e Gonçalves (2015, p. 64), “as cotas não se relacionam com medidas de proteção, sejam em aspecto econômico ou pedagógico”, e nesse sentido, se tornam ações essenciais que garantem além do acesso, condições de permanência e êxito na vida acadêmica dentro dos Institutos Federais de ensino.

É de extrema importância, portanto, construir conhecimentos referentes aos avanços e dificuldades associados à adoção das cotas para negros, entendendo que a efetividade na redução dessas disparidades envolve não só a oferta das vagas, mas também o acompanhamento desses estudantes. Como apontado por Rumberger (2011), a evasão está associada a uma gama de fatores, que podem ser oriundos do plano individual, do institucional ou do contexto externo. O autor também reforça que analisar os fatores individuais e institucionais nos quais os estudantes estão inseridos é de suma importância para entender o porquê ocorre a evasão escolar, pois as consequências decorrentes deste problema são graves.

---

<sup>7</sup> Pesquisa completa disponível no link: <https://ilocomotiva.com.br/wp-content/uploads/2022/01/as-faces-do-racismo-2020.pdf>.



Este trabalho se volta justamente para essa problemática, se dedicando a investigar, analisar e produzir compreensões acerca das particularidades que envolvem estudantes cotistas negros em sua trajetória pelo IFSC Caçador.

## MÉTODO

Para compreender o perfil dos estudantes cotistas negros do IFSC Caçador, investiu-se em uma metodologia de pesquisa quali-quantitativa. Segundo Flick (2004), dentre as contribuições da pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa, é possível destacar que essa abordagem metodológica:

- Reúne controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão, a partir dos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos);
- Agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos);
- Enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e
- Valida a confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas idéias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos (GÜNTHER, 2006, p. 202).

É importante destacar que essa escolha metodológica ocorreu por se entender que:

A relação entre a quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não pode ser compreendida como de oposição, como também não se reduz a uma continuação. As duas realidades permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos” (BRÜGGEMANN; P ARPINELLI, 2008, p. 564).

As análises aqui apresentadas resultaram de dados coletados a partir de um questionário socioeconômico elaborado pelos próprios autores, com o objetivo de compreender o perfil dos estudantes negros que ingressaram entre os períodos de

2021.1 a 2022.2. Este recorte temporal se justifica pela escolha metodológica de convidar para participar da pesquisa apenas os estudantes que ingressaram no Campus pela política de cotas para estudante negros (pretos e pardos) e que passaram por Bancas de Heteroidentificação<sup>8</sup>, que por sua vez só começaram a ser realizadas no Campus para acesso a partir do primeiro semestre de 2021.

O questionário socioeconômico foi construído de forma fechada, isto é, na forma de questões objetivas formuladas por meio de alternativas, atendendo à técnica de pesquisa por Censo, escolha feita pela quantidade reduzida de possíveis respondentes. Gerado no formato *online* no *Google Forms*, possuindo um total de 35 questões, divididas em duas seções: I) informações pessoais (idade, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, estado civil, cor ou raça, moradia, trabalho e renda); II) percurso de vida escolar e relação com o IFCS Caçador (onde cursou a educação básica, processo de acesso ao curso, condições financeiras e emocionais para estudar, racismo institucional e expectativas com relação ao curso). A seguir, por meio da figura 1, são apresentadas questões presentes no questionário, com o objetivo de dar uma ideia do tipo e da estrutura de todas as questões propostas.

**Figura 1** – Exemplo de questão que compõe o questionário para coleta de dados

☰

Você foi vítima de racismo por parte de professores (as): (discriminação por cor/raça) \*

Sim

Não (não responder a próxima questão)

---

Você formalizou a reclamação? (Formalizou reclamação)?

Não, porque fiquei com medo

Não, porque achei que não resolveria

Não, porque não sabia o que fazer

Não, por outros motivos

Sim

**Fonte:** os próprios autores

<sup>8</sup> O procedimento de Heteroidentificação é a identificação, por uma comissão destinada pelo IFSC, da condição autodeclarada pelo candidato.

O conjunto de resultados gerados pela aplicação do questionário foi sistematizado e representado por meio de tabelas, quadros e gráficos, considerando a natureza das variáveis (quantitativas: discretas ou contínuas, e qualitativas: nominais ou ordinais).

O levantamento dos estudantes que ingressaram por cotas para negros no IFSC Caçador nos períodos 2021.1, 2021.2 e 2022.1 levou a um total de 23 estudantes. O convite para participar da pesquisa foi feito a todos eles, no entanto conseguiu-se obter respostas de um total de 17<sup>9</sup>.

Os métodos estatísticos empregados neste trabalho são de natureza exploratória e auxiliou na análise dos diferentes perfis dos sujeitos participantes. Torna-se importante destacar que os resultados são de caráter essencialmente empírico e descritivo.

Considerando que a pesquisa gerou uma quantidade elevada de informações, optou-se por apresentar neste artigo um recorte que permita ao leitor compreender, de algum modo, o todo da pesquisa.

## RESULTADOS

Com o objetivo de compreender o perfil do público que ingressou em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e em cursos de Graduação do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Caçador, apresenta-se, neste capítulo, os resultados obtidos.

Dos estudantes que participaram da pesquisa, sete tinham 16 anos de idade, isso porque eram estudantes de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio<sup>10</sup>. Um estudante tinha 17 anos, dois tinham 19 anos e para as idades de 20, 23, 27, 28, 29, 31 e 45 anos havia apenas um representante.

Com relação ao sexo dos participantes da pesquisa, 47,1% eram homens e 52,9% eram mulheres, sendo que ninguém escolheu a opção de não declarar o sexo; estes dados permitem inferir que há uma maioria feminina no grupo pesquisado. Quanto a identidade de gênero, 47,1% responderam ser mulheres cisgênero, 41,2%

---

<sup>9</sup> A pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e os respondentes não foram identificados em nenhuma etapa da pesquisa. Todos os estudantes que decidiram participar assinaram um "Termo de Assentimento Livre e Esclarecido".

<sup>10</sup> O Campus oferta três modalidades de curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: o de administração, de informática e de plásticos.

responderam ser homens cisgênero, 5,9% responderam ser não-binários (somente um participante) e 5,9% escolheram a opção de não responder (somente um participante). Com relação à orientação sexual, a grande maioria dos participantes, 82,4%, se declarou heterossexual. Um participante se declarou pansexual, um se declarou bissexual e um se declarou assexual. Estes dados apontam para uma inclusão tímida da comunidade LGBTQIAPN+<sup>11</sup> entre os estudantes cotistas negros.

Quando indagados sobre sua raça ou cor, 76,5% dos participantes declararam-se pardos, 11,8% declararam-se pretos (dois participantes), um declarou ser indígena não aldeado e um escolheu a opção de não declarar. Dessa forma, existe uma grande predominância de autodeclarados pardos entre o público cotista participante da pesquisa, como é possível observar por meio da Figura 2.

**Figura 2** – Respostas dos estudantes cotistas negros sobre Cor ou Raça



**Fonte:** os próprios autores

Em relação a trajetória escolar anterior ao IFSC, 88,2% dos estudantes declararam que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública.

Os estudantes que participaram da pesquisa também foram indagados se já sofreram assédio moral ou racismo por parte dos professores da instituição. Do total, 11,8% respondeu que já foi vítima de assédio moral na escola, o que corresponde a dois estudantes, e um dos pesquisados respondeu que já foi vítima de racismo. Dados importantes para entender as percepções dos estudantes cotistas negros diante dos diferentes tratamentos recebidos dentro do IFSC Caçador. É relevante destacar que O IFSC possui políticas de ações afirmativas que visam a promoção do respeito à diversidade relacionada às questões étnico-raciais, com o objetivo de promover a luta

<sup>11</sup> LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e demais pessoas que não se identificam com nenhuma dessas classificações.

contra as diferentes formas de discriminação e de racismo ainda presentes nas relações sociais.

Além disso, do total de respondentes, apenas um participante declarou ter deficiência do tipo física. Considerando que o IFSC reserva um percentual das vagas para pessoas com deficiência, que é a cota chamada de PCD, é possível que a quantidade de estudantes negros com deficiência seja significativamente pequena por não ser a principal reserva para esse público. Por exemplo, um estudante preto com deficiência pode acessar a instituição por meio da cota PCD.

Dos estudantes pesquisados, 64,7% ainda moram na casa dos pais. Quando perguntados sobre a situação de sua moradia, 47,1% dos estudantes responderam que moram em casa própria e quitada, 41,2% responderam que moram em casa alugada e 11,8% responderam que moram em casa própria e em financiamento. Desta forma, os dados permitem inferir que quase metade dos estudantes não têm casa própria e moram de aluguel, dado importante no que diz respeito à condição socioeconômica dos estudantes.

Quando questionados a quais tecnologias de telecomunicação os participantes tinham acesso em casa, 64,7% responderam que tinham computador e celular ambos com internet; 29,4% responderam que tinham apenas celular com internet e 5,9% (um participante) afirmou que não possui nem computador e nem celular. Apesar de a maior parte dos estudantes possuir computador e celular com internet, os dados apontam que uma porcentagem considerável de estudantes não possui computador com internet, como é possível perceber por meio da Figura 3.

**Figura 3** – Respostas dos estudantes cotistas negros sobre tecnologias próprias para estudo



**Fonte:** os próprios autores

Tal dado é extremamente relevante em termos de permanência e êxito desse público, considerando não só o fato de serem estudantes que passaram pelo período

de ensino remoto na instituição, vivido no decorrer da pandemia, no qual a presença dessa ferramenta tecnológica foi fundamental para o insucesso escolar, mas também pelo fato de que entre eles há estudantes dos cursos Superior em Sistemas de Informação e Técnico Integrado em Informática, para os quais a presença de um computador se configura como um fator de extrema importância para seus estudos.

Quando perguntados se possuem algum trabalho, a maioria dos participantes da pesquisa responderam que trabalham ou que estão à procura de um emprego. Os vínculos mantidos com seus trabalhos se mostraram variados, como trabalho com carteira assinada, sem carteira assinada, estágio, entre outros; o que indica diferentes tipos de atividades laborais. A maioria respondeu que sua renda mensal é menor que R\$ 2.000,00 (63,7% dos participantes) e trabalham menos de 40 horas por semana. Um total de 72,8% dos participantes informou que trabalha menos de 40 horas por semana, o que é um indicativo de que este público, além de estar conciliando trabalho e estudo, o que torna mais difícil o percurso acadêmico, também lida com uma remuneração baixa, provavelmente no mercado informal, já que apenas 3 participantes afirmaram trabalhar com carteira assinada e um afirmou ser servidor público.

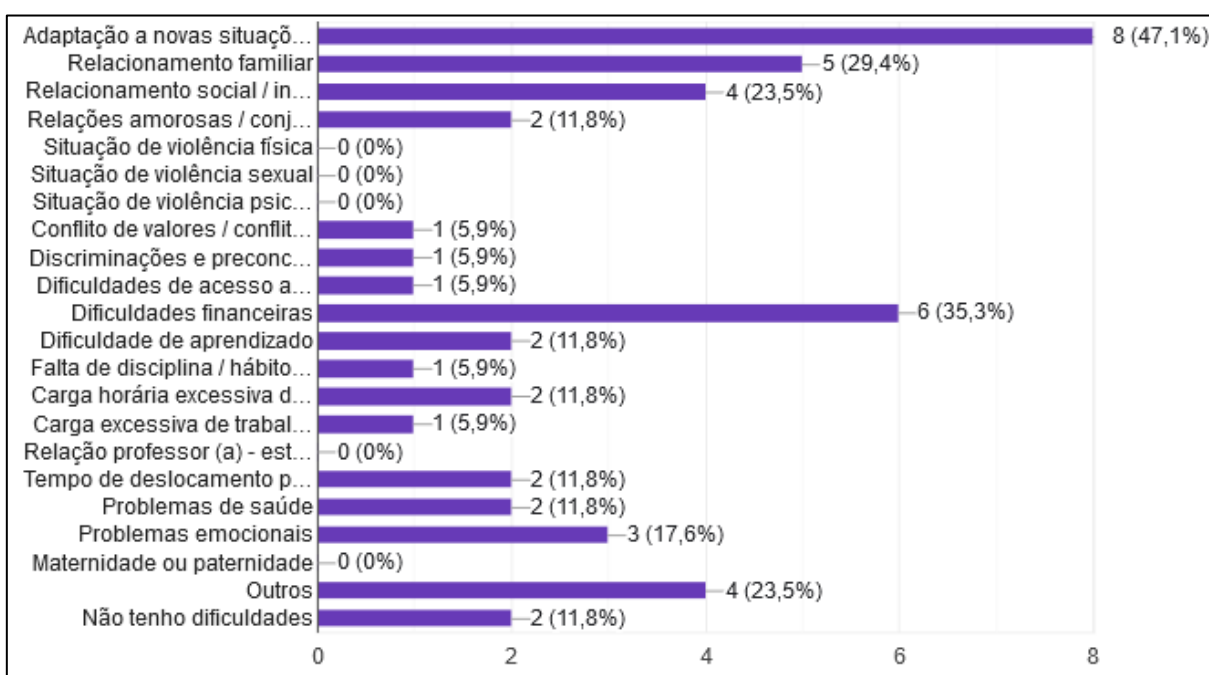
Com relação à renda bruta de seu grupo familiar, a maioria dos estudantes que participou da pesquisa declarou que o valor é inferior a R\$ 3.000,00 (um total de 76,4%), e a quantidade de pessoas que vivem desta renda varia de um até quatro indivíduos, demonstrando uma renda per capita baixa, agravada pelo fato de que parte considerável vive em situação de aluguel, tendo que destinar uma parte significativa desta renda familiar para gasto com a moradia. Neste contexto, torna-se importante destacar que a pesquisa revela a figura materna como o principal mantenedor dos grupos familiares para 64,7% dos entrevistados. Apenas 17,6% declararam ser o pai o principal mantenedor, 11,8% responderam ser os mantenedores e 5,9% responderam ser os avós.

Eles foram perguntados também sobre as dificuldades que interferem e/ou interferiram na vida acadêmica. Entre as possibilidades de resposta foram apresentadas as opções: Adaptação a novas situações (cidade, moradia, distância da família, entre outras); Relacionamento familiar; Relacionamento social/interpessoal; Relações amorosas/conjugais; Situação de violência física; Situação de violência sexual; Situação de violência psicológica/assédio moral; Conflito de valores/conflitos religiosos; Discriminações e preconceitos; Dificuldades de acesso a materiais e meios

de estudo (livros, computador, outros); Dificuldades financeiras; Dificuldade de aprendizado; Falta de disciplina e hábito de estudo; Carga horária excessiva de trabalho; Carga excessiva de trabalhos estudantis; Relação professor–estudante; Tempo de deslocamento para a Instituição; Problemas de saúde; Problemas emocionais; Maternidade ou paternidade; Outros; Não tenho dificuldades.

A maioria das respostas esteve relacionada a dificuldades financeiras, relacionamento familiar e a adaptação a novas condições<sup>12</sup>, como é possível observar por meio da Figura 4.

**Figura 4** – Respostas dos estudantes cotistas negros sobre as dificuldades para estudar



Fonte: os próprios autores.

Com relação a escolaridade da mãe e do pai ou da pessoa que representa figura materna ou paterna para o entrevistado, pode-se afirmar que 29,4% das mães dos estudantes concluíram o Ensino Médio, 23,5% não foram alfabetizadas, 11,8% têm Ensino Superior completo, 11,8% têm Ensino Superior incompleto, 17,7% têm o Ensino Fundamental em algum grau e 5,9% têm mestrado ou doutorado. Tais dados permitem inferir de modo significativo sobre o histórico de escolaridade familiar desses estudantes. Além da parcela de mães que possuem Ensino Superior e Pós-Graduação ser bem pequena, o dado mais preocupante é o fato de que cerca de 24%

<sup>12</sup> Essas dificuldades relacionadas à adaptação às novas condições dizem respeito especialmente aos estudantes da graduação.

das mães são analfabetas. Trata-se de um dado bastante alarmante sobre a situação de vulnerabilidade familiar deste público, portanto a presença desses estudantes no Instituto possibilita que eles sejam transformadores de realidades socioeconômicas considerando que são as primeiras pessoas da família a terem a oportunidade de uma formação técnica e profissional.

Dentre as figuras paternas dos participantes, 29,4% têm o Ensino Fundamental I incompleto, 11,8% não são alfabetizados, 17,6% têm o Ensino Médio completo, 5,9% têm Ensino Fundamental II completo, 5,9% têm Ensino Superior completo e 5,9% têm Ensino Superior incompleto. Além disso, 23,5% dos participantes responderam que não tiveram pai ou figura paterna que participasse da criação. Além do fato de uma grande parcela não possuir a figura paterna, destaca-se também que uma parte muito pequena possui o Ensino Superior completo (1 participante) ou incompleto (1 participante). Quase metade dos pais ou figura paterna não são alfabetizados ou possuem somente até o Ensino Fundamental, não tendo sequer cursado o Ensino Médio.

Esses dados sobre escolaridade do círculo familiar permitem inferir que boa parte destes estudantes recebidos pelo Câmpus está em um movimento de tentar romper com a descontinuidade no percurso educacional de seus genitores ou das figuras que os representam. Além disso, os estudantes demonstram possuir carência de figuras que possam melhor lhes acompanhar e guiar no percurso de aprendizado. Um dos motivos recorrentes para esse fato é a baixa escolaridade associada diretamente com as dificuldades financeiras enfrentadas pela família.

Em uma pesquisa intitulada “*O background familiar e sua influência no acesso ao Ensino Técnico Profissional*”, de 2019, os autores Marcus Vinicius Dantas de Assunção, Afrânio Galdino de Araújo e Mariana Rodrigues de Almeida concluíram que as deficiências escolares do pai e a renda familiar de gerações anteriores são determinantes para o desempenho do candidato ao Ensino Técnico Federal.

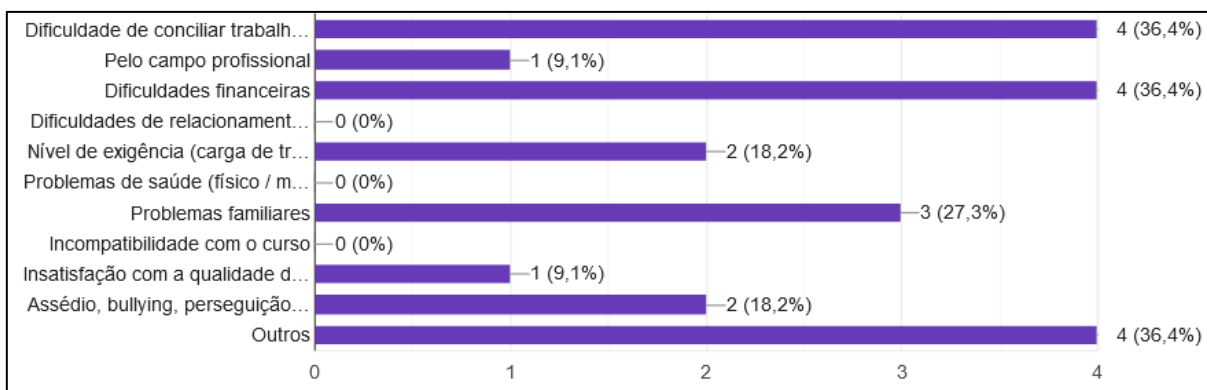
Mais da metade dos estudantes cotistas entrevistados, um total de 58,8%, declararam já ter pensado em abandonar os estudos. Quando perguntados sobre as razões para abandonar a Instituição, os participantes responderam de forma variada. Entre as possibilidades de resposta estava: Dificuldade de conciliar trabalho e estudo; Pelo campo profissional; Dificuldades financeiras; Dificuldades de relacionamento no curso; Nível de exigência (carga de trabalho acadêmico); Problemas de saúde (físico/mental); Problemas familiares; Incompatibilidade com o curso; Insatisfação com



a qualidade do curso; Assédio, *bullying*, perseguição, discriminação ou preconceito; Outros.

É possível destacar que as principais respostas foram os problemas familiares, as dificuldades financeiras e a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, como é possível identificar por meio da Figura 5.

**Figura 5** – Motivos dos estudantes que já pensaram em abandonar o curso



**Fonte:** os próprios autores

Os dados apresentados por meio da Figura 5 trazem informações bastante alarmantes sobre este público e suas jornadas pela instituição. Percebe-se que grande parte do público cotista negro possui inúmeras dificuldades para permanecer e ter êxito nos estudos. Dificuldades que vão desde às financeiras, a falta de tempo por conta das longas jornadas de trabalho. Mas mesmo diante de todas as barreiras eles demonstram interesse por continuar a estudar, uma vez que 64,7% dos estudantes que responderam ao questionário declarou que pretende continuar os estudos após se formar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a temática de cotas raciais, em especial, a reserva de vagas destinada a estudantes cotistas negros (Pretos e Pardos), buscou-se, por meio deste artigo, compreender o perfil do público que ingressou em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e em cursos de Graduação do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Caçador. O que foi possível compreender gera preocupação.

Tímida inclusão LGBTQIAPN+ no Campus, grande parte sem casa própria e a família morando de aluguel, maioria autodeclarada parda, uma porcentagem

considerável de estudantes sem computador com internet. Quase um quarto deles possui mães analfabetas. Quase metade dos pais ou figura paterna não são alfabetizados ou possuem somente até o Ensino Fundamental, não tendo sequer cursado o Ensino Médio.

As dificuldades financeiras e necessidade de trabalhar se mostraram com um fator de extrema relevância para o insucesso do público cotista negro atendido pelo Campus, uma vez que a grande maioria dos respondentes apontaram tais fatores como motivos que já os fizeram pensar em abandonar os estudos na Instituição. São estudantes que, em sua maioria, ocupam espaço no mercado de trabalho informal, cuja família possui renda relativamente baixa, com ausência de residência própria, precisando destinar parte de sua pequena verba mensal para custear a moradia. Estudantes que em sua quase totalidade cursaram todo o Ensino Fundamental na educação pública e que relatam possuírem dificuldades para se locomover até o Campus. Assim, tais informações evidenciam e reforçam a situação de vulnerabilidade deste público e a importância do fortalecimento de políticas de permanência e êxito que atuem diretamente sobre as questões de renda e trabalho dos mesmos. Ações voltadas para facilitar o acesso dos discentes ao Campus, ampliação da oferta de bolsas, a busca por inserção destes estudantes em projetos de pesquisa e extensão também com recebimento de bolsas são algumas das estratégias possíveis neste sentido.

Este trabalho trouxe dados e reflexões muito importantes acerca dos estudantes negros da região e que são atendidos pelo IFSC Caçador, possibilitando uma compreensão mais detalhada das características desse público. Ouvir dos próprios estudantes sobre aspectos que os caracterizam e poder refletir e problematizar sobre esses aspectos contribui para estabelecer ferramentas que auxiliam na busca por possibilidades de soluções para a problemática de acesso, permanência e êxito dos mesmos, evidenciando a importância dos caminhos e intervenções institucionais possíveis de serem realizadas com foco nessa problemática específica.

## REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, M. V. D.; ARAUJO, A. G.; ALMEIDA, M. R. O background familiar e sua influência no acesso ao Ensino Técnico Profissional. *Revista de Administração Pública (Impresso)*, v. 53, p. 542-559, 2019.
- BRASIL. Lei Nº 12.711/2012 - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 24 jun. 2022.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- GOME, N. L. Educação cidadã etnia e raça: o traço pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GUARNIERI, F.V; MELO-SILVA, L, L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 183–193, 2017. SP. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200183&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200183&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 ago. 2022.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, Raças e Democracia*. Editora 34, São Paulo, 2002.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Características Gerais dos Moradores 2020-2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. (Nota Técnica). Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/07/populacao-ibge-2021-22jul2022.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.
- NERY JUNIOR, N. *Princípios do processo civil na constituição federal*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- ROSA, C. M., & GONÇALVES, A. M. A Política De Cotas Na UFG: Desvelando o Perfil Dos Estudantes Cotistas. *Revista NUPEM*, 7, 12,47-66, 2015.
- RUMBERGER, R. W. *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press, 2011. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>>. Acesso em 30 ago. 2022.
- TOKITA, M. F.; ALENCAR, M. G. A enunciação do possível: as cotas raciais e a lei 10.639/03 transformando a realidade da população negra em Londrina. *Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL*. Londrina-PR, Ano 1, n. 1, p. 85-92, mar./jul. 2011.

# O Processo de Ingresso e sua intervenção na permanência e êxito dos ingressantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, IFSC - *Campus* Florianópolis: um estudo com sujeitos evadidos

10.35819/scientiatec.v10i2.6548

Daiana da Rosa Ferreira<sup>1</sup>

Salete Valer<sup>2</sup>

**Resumo:** O estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o crescimento dos Institutos Federais pela Lei n.º 11.892/2008 proporcionou significativo aumento de oferta de cursos e matrículas em todo o Brasil, no entanto, os Institutos Federais vem sofrendo com altos indicadores de evasão. Este artigo investiga possíveis correspondências estabelecidas entre o Processo de Ingresso adotado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e lacunas no processo de permanência e êxito dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, *Campus* Florianópolis. A pesquisa é aplicada, com método dialético e de cunho qualitativo, empregando-se o estudo de caso como modalidade principal. O levantamento de dados ocorreu por entrevista semi-estruturada com 13 sujeitos que evadiram durante o primeiro semestre do curso. Os resultados apontam que os fatores de evasão estão ligados a aspectos pessoais, pedagógicos e a falta de conhecimento do conteúdo programático e do perfil de egresso. Conclui-se que a instituição poderia reverter esses resultados qualificando o sistema de ingresso ao promover uma melhor divulgação de informações e orientações aos candidatos, contribuindo, assim, para qualificar o acesso, o sucesso de aprendizado, garantindo a permanência e a progressão de seus alunos.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Processo de Ingresso; Evasão.

**Abstract:** The establishment of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and the growth of Federal Institutes by the law no. 11.892/2008 provided a significant increase in supply of courses and enrollments all over Brazil, however, the Federal Institutes has been suffering from high dropout rates. This article investigates possible correspondences established between the procedures adopted in the admission process of Federal Institute of Santa Catarina and gaps in the process of permanence and success of students in the Subsequent Technical Course in Occupational Safety, *Campus* Florianópolis. The research is applied, with a dialectical and qualitative method, using the case study as the main modality. Data collection took place by semi-structured interview with 13 subjects who dropped out during the first semester of the course. The results indicate that dropout factors are linked to aspects of a personal and pedagogical nature, and also related to unfamiliarity of the program content and the profile of the egress. It is concluded that the institution could reverse these results by qualifying the admission procedures by promoting better dissemination of information and guidance to applicants, thus contributing to qualifying access, learning success, ensuring the permanence and progression of its students.

**Keywords:** Professional and Technological Education; Process of Ingression; Evasion.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, E-mail: daiaddr@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina,  
E-mail: saletevaler@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva da Politecnicia, desenvolve-se por meio de uma política fortemente baseada na junção dos segmentos da ciência, tecnologia e da diversidade cultural. A EPT, conforme sustentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), defende métodos voltados para a inclusão social por intermédio de uma educação emancipatória adotada como posição perante a histórica dualidade da educação profissional brasileira, adquirindo um novo olhar diante do conhecimento, das técnicas de planejamento curricular, dos processos de gestão, das práticas de avaliação e das habilidades de ensinar e aprender.

A Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, Lei n.º 11.741, 2008) redimensionou, institucionalizou e integrou práticas para a EPT dentro do sistema educacional brasileiro. Inserido nesse projeto, a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) criou os Institutos Federais (BRASIL, Lei n.º 11.892, 2008) com o intuito de desenvolver os Estados brasileiros por meio do aumento do quantitativo de matrículas e cursos oferecidos. Visando também a ampliar e a democratizar o acesso às suas vagas para parte da população brasileira preterida das instituições de ensino, os Institutos Federais implantaram a Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, Lei n.º 12.711, 2012), que estabeleceu o ingresso com reserva de vagas para estudantes de escolas públicas nas instituições federais de ensino públicas, incluindo também fatores como características étnico-raciais, renda ou deficiência.

A execução da lei de cotas assegura a inclusão por meio da reserva de vagas durante a etapa de ingresso, no entanto, também é necessário possibilitar meios para a permanência e a qualidade educacional, uma vez que, conforme mencionam Almeida e Miranda (2020), a democratização da educação só ocorre mediante o acesso e a permanência dos estudantes na escola, quando há um problema em uma dessas condições ela não é completa e contribui para a evasão escolar.

A evasão em qualquer nível escolar, segundo aponta Figueiredo (2014), é uma questão complexa, cumulativa e dinâmica, uma vez que, ao afastar o sujeito da conquista do conhecimento, impede que ele usufrua do saber adquirido. A evasão não ocorre devido a uma causa única, mas decorre de fatores individuais, institucionais e sociais que, de acordo com Dore e Lüscher (2011), resultam na saída do estudante

da instituição de ensino e, assim, acarreta impactos sociais e econômicos a todos os envolvidos. Sobre esse aspecto, verifica-se que o problema da evasão é antagônico a indicações simplistas ou irrestritas, por essa razão, conhecer os principais fatores de evasão é extremamente importante para o desenvolvimento de medidas que reduzam os índices de abandono escolar.

Nessa linha de pensamento, a EPT revela uma série de concepções que apontam as especificidades desta modalidade de ensino, o que, conforme Coelho (2014), dificulta a percepção e a descrição dos fatores que contribuem para a evasão. Nesse sentido, para compreender os motivos que levam à evasão é preciso não somente apreciar o espaço escolar, mas também analisar as características dos estudantes que a instituição de ensino está recebendo, inteirando-se de sua conjuntura socioeconômica, educacional e profissional.

Dentro desse contexto, destaca-se nesse artigo<sup>3</sup> potenciais correlações que podem se estabelecer entre os processos utilizados no Sistema de Ingresso do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e lacunas na permanência e êxito dos estudantes já na primeira fase do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, *Campus Florianópolis*.

As ponderações acima denotadas constituem a introdução do artigo. Na sequência estão os estudos que compõem a fundamentação teórica e a metodologia, determinada pela abordagem, modalidade de pesquisa, procedimento e instrumentos aplicados para a estruturação dos dados. Em seguida, a descrição e análise dos dados é desenvolvida, sobressaindo-se os resultados e suas análises apoiadas nos estudos referenciados. Por fim, a conclusão retoma o objetivo geral juntamente com outros temas iniciais para estabelecer as ligações do desenvolvimento da pesquisa.

<sup>3</sup>O presente estudo toma parcialmente os resultados da pesquisa intitulada *Processo de Ingresso do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho no Campus Florianópolis do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC): um estudo sobre a relação acesso - permanência - sucesso - progressão*. A dissertação foi realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) nos anos de 2020-2021, com o objetivo de investigar os procedimentos que envolvem o processo de ingresso dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus Florianópolis*.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Apresenta-se, nesta seção, o referencial teórico que fundamenta a pesquisa: primeiro se traz uma breve história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, para em seguida, apresentar a problemática da evasão na RFEPCT.

### A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A educação profissional iniciou-se no Brasil com uma perspectiva assistencialista voltada aos órfãos e desvalidos da sorte. Segundo Ciavatta (2005), somente com o estabelecimento do capitalismo dependente no século XX houve o interesse público de organizar uma formação profissional que atendesse à necessidade de operários da incipiente economia industrial.

As Leis Orgânicas da Educação Nacional publicadas em 1940, chamadas também de Reforma Capanema, determinaram a separação dos estudantes entre os que recebiam formação profissional para satisfazer as exigências de produção e os encaminhados para o ensino secundário com foco no preparo para a educação em nível superior. Apenas em 1960, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que todos os cursos de um mesmo nível se tornaram equivalentes, não existindo mais a obrigatoriedade de exames e provas para a equiparação. No entanto, a “equivalência” ficou apenas na lei, já que, segundo Ikeshoji e Terçariol (2018), os currículos continuavam duais e com isso garantiam que só os estudantes da educação propedêutica seguissem com sua formação superior. Em 1970, foi implementado a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante para todas as instituições de ensino, contudo, somente as instituições públicas atendiam essa exigência, ao passo que as escolas privadas seguiam preparando os estudantes para o ensino de nível superior.

Em 1980, durante o período de redemocratização, despontou um projeto democrático de educação profissional, entretanto, conflitos políticos culminaram na aprovação da LDB de 1996 (BRASIL, Lei n.º 9394, 1996), esta, por sua vez, organizou em duas categorias a educação brasileira: educação básica e educação superior. Sobre esse aspecto, a educação profissional passou a ser “considerada como algo

que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto.” (MOURA, 2007, p. 16). Para finalizar a desassociação entre a formação geral e profissional, o Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, Decreto n.º 2.208, 1997) formalizou a separação da educação profissional com o ensino médio.

Estudiosos e pensadores progressistas permaneceram com pesquisas e debates a fim de resgatar as concepções e os princípios gerais que devem orientar a EPT, por meio de uma proposta de educação nacional para a formação integral, culminando na publicação do documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, Ministério da Educação, 2004). Inserido nesse projeto, o Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, Decreto n.º 5.154, 2004) permitiu a integração entre educação básica e o ensino profissional, possibilitando assim o desenvolvimento da educação integrada.

Em 2007, foi divulgado o documento sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, Ministério da Educação, 2007) e, no ano seguinte, houve o estabelecimento de mudanças regularizadas para a educação dos trabalhadores, objetivando o redimensionamento, a institucionalização e a integração de práticas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, Lei n.º 11.741, 2008), que alterou a LDB (1996). Dentro dessa proposta ocorreu uma reorganização das instituições federais de educação profissional, culminando na Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, Lei n.º 11.892, 2008) que implementou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais.

Em um movimento de ruptura com os projetos anteriores de avanços na democratização do acesso a EPT, a Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, Lei n.º 13.415, 2017) mudou a estrutura do Ensino Médio ao estabelecer uma nova organização curricular flexibilizada por meio de itinerários formativos que evidenciam as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional de forma fragmentada. Relacionado a essa questão, a Resolução CNE/CP n.º 1 de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, CNE/CP n.º 1, 2021) mudou o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) a fim de estabelecer a contrarreforma do Ensino Médio.



Além desses aspectos, as políticas atuais estão promovendo bloqueios e cortes orçamentários, que afetam também a assistência estudantil (BRASIL, Decreto n.º 7.243, 2010), comprometendo, assim, o bom andamento da EPT. Sobre esse ponto, exprimem-se o histórico embate entre projetos societários, pois, “de acordo com a visão política e social dos polos de poder, tem-se uma visão de qual sociedade se quer e, conseqüentemente, que tipo de educação e de ser humano se almeja construir.”(AMBROSINI, 2019, p.21). Diante do exposto, a educação vem sofrendo vários retrocessos que restringem sua democratização e a colocam ao interesse do capital.

Encerrada a breve exposição sobre a história da EPT no Brasil, discorre-se sobre a problemática da evasão na Educação Profissional e Tecnológica.

## **A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT)**

A palavra evasão, na definição de Riffel e Malacarne (2010), é estabelecida como ato de sair, abandonar, desistir, não continuar em algum lugar. Segundo Araújo e Santos (2012), a evasão resulta da associação de fatores pessoais, escolares e socioeconômicos que culminam na desvinculação do estudante da vida escolar. Já para Bastos e Gomes (2014), a evasão é uma forma de exclusão e retrata um problema social derivado da desigualdade brasileira.

A evasão e a reprovação escolar causam prejuízos financeiros à instituição, uma vez que a desistência de estudantes impacta na redução do seu orçamento. No entanto, Figueiredo (2014, p. 87), destaca que a evasão é um fenômeno muito mais complexo, pois, “a temática insere-se no âmbito das discussões que nos levam a questionar o tipo de formação que vem sendo oferecida pelas escolas, sobretudo aquelas voltadas à formação do jovem trabalhador.” Nessa relação, conhecer e examinar os fatores individuais, acadêmicos, sociais, culturais e econômicos que influenciam na aprendizagem dos estudantes é fundamental para a implementação de ações de combate à evasão.

Os procedimentos de estruturação e expansão da RFEPCT foram avaliados por meio de uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2013. O andamento do processo mostrou índices altos de evasão nos cursos

disponibilizados, sobretudo nos cursos de Nível Médio Subsequente e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). O levantamento de tais dados desencadeou grande preocupação com a situação encontrada na Rede Federal de EPT, culminando na publicação do Acórdão n.º 506 de 13 de maio de 2013 (BRASIL, Acórdão n.º 506, 2013), que indica diretrizes de combate à evasão. O documento salienta que o trabalho de projetar políticas ou ações que diminuam a evasão na Rede Federal de EPT é complexo considerando a variedade do público atendido pela instituição e a diversidade de causas pedagógicas e sociais que influenciam na evasão de seus estudantes. Sobre essa problemática, Glória (2017) divulga em sua pesquisa que os Institutos Federais com os melhores desempenhos são os que realizam algum tipo de acompanhamento dos níveis de evasão ou que desenvolvem práticas organizacionais que aprimorem a condição de oferta e permanência na EPT.

Inserido nesse projeto, servidores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Rede Federal de EPT formaram um grupo de trabalho instituído pela Portaria SETEC/MEC n.º 39, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, Portaria n. 39 SETEC/MEC, 2013), a fim de estudar a implantação das instruções propostas pelo Acórdão. Dos estudos do grupo foi composto o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, publicado em 2014, que é um plano de ação estruturado em sete princípios que compreendem as concepções dos fatores de evasão e retenção, abrangendo também ações de combate, composição de parcerias, pesquisas e capacitações.

Com a publicação da Nota Informativa n.º 138, de 15 de julho de 2015, a SETEC/MEC estabeleceu para cada instituição da Rede Federal a estruturação e implementação de um Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes, com o propósito de analisar a investigação das causas de evasão e retenção, e efetuar “políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições” (BRASIL, NI n.º 138 SETEC/MEC, 2015, p.1). Para que a SETEC/MEC consiga monitorar e acompanhar as estratégias desenvolvidas, e assim analisar as alterações nas proporções de evasão, retenção e conclusão de cada instituição, os objetivos empreendidos por cada instituição devem constar no Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) e suas repercussões precisam ser publicadas no Relatório Anual de Gestão Educacional.

Perante o exposto, movimentos institucionais iniciaram no IFSC, a partir de 2016, a fim de atender a demanda por planos estratégicos, projetos e ações demandadas pelo TCU. Isso porque “Esta mudança de cenário engendrou condições propícias para superação de alguns antigos pressupostos, e ainda, abriu possibilidades significativas para a reflexão” (SUSK *et al.*, 2021,p.32), pois, segundo o autor, com esse movimento, verificou-se a necessidade de implementar ações efetivas para solucionar ou atenuar os índices de evasão. Para isso foi publicado, em 21 de agosto de 2018, pelo Conselho Superior do IFSC (CONSUP), a Resolução n.º 23 (IFSC, Res. n.º 23, 2018) para a implementação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, PPE, 2018). Descrevendo quantitativamente o cenário das matrículas na instituição e analisando qualitativamente os fatores de evasão e retenção apresentados, o documento desenvolve práticas para a permanência, sucesso e progressão dos educandos, determinando também orientações para supervisionar e avaliar sua concretização.

Manifestada a problemática da evasão na Rede Federal de EPT, retrata-se a seguir a metodologia da pesquisa desenvolvida.

## **METODOLOGIA**

O estudo apresentado corresponde ao segmento de uma pesquisa de dissertação ProfEPT e identifica os resultados de investigação que buscaram examinar de forma mais ampla como os procedimentos atualmente utilizados no processo de ingresso do IFSC podem estar criando lacunas na permanência e êxito dos estudantes durante o primeiro semestre do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Campus* Florianópolis.

A pesquisa apresentada é de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35). Nessa relação, esta pesquisa aponta condições que estão intrinsecamente relacionadas ao processo de ingresso e que afetam o

sucesso do aprendizado para que ocorra a progressão do estudante, propondo orientações para alterar esse quadro.

Assume-se a abordagem dialética por esta procurar compreender os múltiplos componentes sociais que constituem uma mesma totalidade e, conforme Zago (2013), não considerar os elementos do cotidiano naturais e eternos, mas sim modificáveis e subordinados à práxis humana. O método de procedimento de cunho qualitativo é adotado em razão de esta concepção estar voltada à estrutura social do fenômeno e, assim, segundo Silva *et al.* (2018), tratar de acontecimentos, processos e relações particulares que não podem ser quantificados estatisticamente, já que busca compreender como os sujeitos elaboram significados em permanente processos de interações sociais, as quais podem ser dialeticamente diversificadas.

Como modalidade de pesquisa principal se aplica o estudo de caso, pois, conforme Severino (2007), com essa modalidade se objetiva investigar de forma detalhada uma realidade, um acontecimento ou um processo de natureza social. Nesta pesquisa, investiga-se como as interações dialeticamente constituídas marcam o processo de ingresso no respectivo curso como um processo de natureza social.

Seguindo os pressupostos de Severino (2007), faz-se uso de pesquisas secundárias relativas à natureza e constituição do *corpus* de análise. Desse grupo, seleciona-se primeiramente a pesquisa de campo, a qual, segundo esse autor, se configura em três fases como: estabelecer uma amostra relevante, aplicar instrumentos diretamente aos sujeitos da pesquisa em um determinado contexto social ou campo e promover tratamento dos dados encontrados. Nesta pesquisa, o campo é o contexto de educação profissional em que se aplica a entrevista como instrumento principal para a sistematização do *corpus* de análise, sendo que as questões propostas buscam diagnosticar a percepção dos sujeitos acerca determinadas variáveis previamente selecionadas: facilidade de acesso e uso de TIC durante o processo de inscrição e matrícula; acesso à informações sobre o curso durante o processo de ingresso; percepções sobre o processo de ingresso e sobre o curso; perspectivas quanto às questões pedagógicas, teóricas e práticas.

No que se refere às pesquisas secundárias relativas aos objetivos, a investigação se caracteriza por se enquadrar nas modalidades exploratória, descritiva e explicativa (SEVERINO, 2007). Exploratória, segundo esse mesmo autor, permite ao pesquisador, pela aplicação de instrumentos de pesquisa, alcançar uma

proximidade com o problema de estudo e conhecer sua dimensão. Nesta pesquisa, as variáveis exploradas pela aplicação da entrevista e análise dos dados nos documentos institucionais permitiram uma compreensão ampla relativa aos sujeitos estudantes e suas interações com a instituição IFSC.

A pesquisa é descritiva, segundo Severino (2007), quando características de um fato ou um fenômeno são expostas objetivamente. Nesta pesquisa, os dados são descritos qualitativamente, sendo que alguns também estão em percentuais, bem como são apresentadas algumas transcrições diretas dos conteúdos das falas dos participantes para dar autenticidade aos dados.

Ainda para Severino (2007), a pesquisa é explicativa quando busca verificar as propriedades relativas à estruturação da realidade, do acontecimento e do desenvolvimento investigado a fim de explicar teoricamente a realização dos dados do estudo. Nesta pesquisa, os dados encontrados são explicados e analisados tomando por base os pressupostos teóricos da EPT e das investigações relativas ao tema ingresso e evasão no contexto educativo.

Em relação ao principal instrumento aplicado para a sistematização dos dados, como já se colocou, foi a entrevista, que, segundo Rosa (2008), esta pode ser categorizada em estruturada, semiestruturada e livre. Foi aplicada a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro organizado, no entanto, possibilita a inclusão de momentos não previstos no diálogo. O roteiro foi composto por 8 perguntas com a intenção de verificar o entendimento dos estudantes evadidos acerca das variáveis previamente propostas, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1:** Entrevista com sujeitos evadidos do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho

<b><u>Dados do respondente</u></b>		
Sexo:	Idade:	Estado Civil:
Filhos:	Escolaridade:	Profissão:
Mês/ano de início do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho:		
Mês/ano do abandono do Curso Técnico em Segurança do Trabalho:		
(O entrevistado que não lembrar do período exato deverá responder a data aproximada)		
<b><u>Perguntas:</u></b>		
1 O que influenciou você a escolher cursar o Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho no IFSC <i>Campus</i> Florianópolis?		
2 Como foi a sua experiência em relação ao uso das tecnologias e busca de informações no processo de realização da sua matrícula?		
3 Antes de fazer a sua matrícula, você leu o Projeto Pedagógico do curso para ter alguma noção em relação aos conteúdos teóricos e práticos que você viria a estudar no		

curso?

4 Você acha que os conteúdos teóricos e práticos trabalhados no curso estão em acordo com as práticas do Mundo do Trabalho?

5 Enquanto foi aluno do curso, você encontrou algum obstáculo para acompanhar as aulas?

6 Por que decidiu abandonar o curso? O que mais influenciou você nessa decisão?

7 Você tem alguma sugestão para facilitar o processo de ingresso em termos de uso da tecnologia necessária e busca de informações?

8 Você tem alguma sugestão para melhorar a permanência dos estudantes no curso?

**Fonte:** as autoras (2023)

No decorrer da aplicação dos procedimentos metodológicos, verificou-se que o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho realizou 190 matrículas entre os anos de 2018, 2019 e no primeiro semestre de 2020. Nesse tempo, 71 estudantes evadiram do curso, sendo que 51 alunos desistiram do curso durante a primeira fase, o que corresponde a 72% do total de evasão. Contatados por e-mail e telefone, 13 sujeitos evadidos na primeira fase do curso, nos anos de 2018 e 2019, concordaram em participar da entrevista.

Os sujeitos entrevistados estão distinguidos pelos seguintes descritores: Sujeito da pesquisa indicado como S1, S2, S3, ..., S12 e S13; Sexo do sujeito da pesquisa: (F) para feminino e (M) para masculino; grupo de idade do sujeito da pesquisa: I1 (21 até 25 anos); I2 (26 à 30 anos); I3 (31 até 35 anos); I4 (36 à 40 anos); I5 (41 até 45 anos) e I6 (superior à 45 anos). Exemplo de descrição para identificação: S1-F-I6 (2020).

Para conhecimento dos participantes, informou-se que a entrevista apenas ocorreria após a leitura e autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Anuência de Dados, no qual consta que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme protocolo número 4.109.335, assim como também foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Posteriormente ao encerramento da etapa de entrevistas, iniciaram-se as transcrições dos dados coletados, os quais são descritos e analisados com base no referencial teórico.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresenta-se os resultados e as discussões teóricas relativas aos

dados coletados para esse estudo. Organiza-se em: (4.1) Perfil dos sujeitos evadidos; (4.2), Acesso às informações durante o processo de ingresso; (4.3), noções e expectativas sobre o curso; por fim, (4.4), processo de ingresso e evasão.

## **PERFIL DOS SUJEITOS EVADIDOS**

Entrevistados 13 (100%) sujeitos evadidos, observa-se que seu perfil é predominantemente feminino, com 10 (79%) entrevistadas. Entre os sujeitos evadidos, 8 (62%) entrevistados se encontram na faixa acima dos 30 anos de idade, declarando-se solteiros e com filhos. Quanto à escolaridade, 8 (62%) possuem o ensino médio completo. Já em relação ao trabalho, 5 (38%) estavam desempregados no momento da entrevista e 5 (38%) ocupam posições em grupos periféricos de trabalho.

## **ACESSO ÀS INFORMAÇÕES DURANTE O PROCESSO DE INGRESSO**

No tocante às práticas em TIC utilizadas durante o processo de ingresso, a grande maioria dos sujeitos evadidos do curso declarou ter facilidade de acesso e uso das tecnologias da informação, assim como consideraram o processo de inscrição para o curso muito simples e tranquilo, entretanto, 03 (três) sujeitos evadidos manifestaram certa dificuldade de uso do página de ingresso, como o sujeito evadido S1-F-I6 (2020), “o site do IFSC é muito complicado para encontrar as informações e trava muito”. Para Almeida e Miranda (2020, p.176), “Este tipo de apontamento sugere às instituições públicas uma revisão de suas práticas em comunicação, que precisam estar de acordo com as necessidades de quem atende ou busca atender.” Nessa relação, uma proposta democrática de educação profissional necessita atentar para a EPT como um direito social do trabalhador ao saber, nesse sentido, o IFSC precisa desenvolver outras estratégias inclusivas para ampliar as possibilidades ao pleno acesso de todos os interessados ao ensino público federal.

A maior parte dos sujeitos evadidos soube da divulgação do resultado da seleção quando receberam o e-mail do IFSC com orientações para a matrícula. O Sistema de Resultados no site do IFSC foi apontado por 02 (dois) sujeitos como o local que souberam da seleção. O sujeito evadido S5-F-I6 (2020) declarou “achei que demorou, por esse motivo eu liguei algumas vezes. Acho que o resultado poderia ser de outra forma, além do site, como enviar por WhatsApp”, demonstrando, assim, a opção de outra ferramenta acessível que pode ser utilizada pela instituição na divulgação dos resultados.

Referente ao acesso às informações para a realização da matrícula, um número significativo de sujeitos evadidos declarou que não realizou a leitura do edital do processo de ingresso, desconhecendo as regras e normas que coordenam as formas de seleção realizadas pelo IFSC. Para Almeida e Miranda (2020, p. 177), detectada a existência de lacunas na comunicação entre a instituição e o público “faz se necessário conhecer que tipos de canais e mídias estes adolescentes utilizam e consideram interessantes, para que seja possível estabelecer o diálogo e alcançar a abertura necessária para se promover o conhecimento entre eles” tornando as informações acessíveis ao público interessado.

Os editais e sistemas de inscrição muitas vezes são complexos para o candidato e, segundo Ambrosini (2019), não deixam claras as informações e documentação necessários para a efetivação da matrícula. Para o autor, essa etapa necessita de uma orientação clara e prática aos candidatos fornecendo uma explicação mais completa e qualificada sobre os cursos, formas de acesso, modalidades de ingresso e também sobre a assistência estudantil. Nessa relação, sujeitos entrevistados afirmaram incompreensão de todos os documentos obrigatórios para a matrícula, no entanto, tal dificuldade não se apresentou como um grande empecilho, pois, ao comparecerem à instituição, tomaram conhecimento do procedimento de matrícula condicional, momento em que o candidato recebe um prazo para entregar a documentação, e tiveram suas dúvidas esclarecidas pelos servidores que atuam no ingresso.

Apresentados os resultados sobre o acesso às informações durante o Processo de Ingresso, passa-se às noções e expectativas apresentadas pelos sujeitos evadidos sobre o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.



## NOÇÕES E EXPECTATIVAS SOBRE O CURSO

Entre os sujeitos evadidos que participaram da entrevista houve uma grande diversidade de influências, objetivos e expectativas que os levaram a se matricular no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, como: identificação com a área; ter uma formação profissional ampla; qualidade da instituição; mundo do trabalho; empregabilidade entre outros, constatando-se que tais características tanto podem representar um estímulo à permanência, sucesso e progressão, como também, de acordo com Dore e Lüscher (2011), podem se tornar fatores de evasão quando relacionados à possibilidade de experimentação profissional, sem o conhecimento da formação pedagógica e técnica oferecida pela instituição.

No que se refere aos conhecimentos prévios sobre o curso, um expressivo número de sujeitos evadidos afirmou que antes de ingressar na instituição já tinha uma boa noção sobre a profissão, apresentando frequentemente declarações como as dos sujeitos S9-M-I3 (2020), “sabia um pouco pelo meu amigo que trabalha na área” e S5-F-I6 (2020), “tinha uma ideia que trabalha fiscalizando ou fazendo cumprir as regras de segurança das pessoas de uma empresa e como usar adequadamente os equipamentos”. Coelho (2014), destaca em seu trabalho que, embora os estudantes que evadiram declarem conhecer o curso que ingressaram, chama a atenção as oposições/contradições apresentadas nos relatos dados no decorrer das entrevistas.

Dentro desse contexto, observa-se que os entendimentos dos entrevistados, muitas vezes, baseiam-se em estereótipos e senso comum criado a partir do nome do curso e que não correspondem à realidade encontrada, como o caso de S4-M-I2 (2020), “Percebi que não era o que eu queria” e de um significativo número de entrevistados que declarou que o acesso às informações mais específicas sobre o curso teriam influenciado em sua escolha durante o processo de ingresso. Nesse sentido, uma das recomendações feitas pelo TCU (BRASIL, Acórdão n.º 506, 2013, p. 17) em auditoria indica que “uma boa prática seria que os Institutos trabalhassem na divulgação do conteúdo dos cursos para que os alunos recebam informação suficiente sobre o tipo de investimento educacional que eles irão enfrentar”. Sobre a temática, Almeida e Miranda (2020, p. 176), também manifestam que ao aprimorar “a comunicação pública e buscar se aproximar dos alunos em potencial, a instituição

estaria também antecipando um vínculo, permitindo que o estudante se identifique — ou não — com sua proposta e seus cursos.” Perante o exposto, verifica-se a necessidade de os Institutos Federais conhecerem seu público, empenhando-se na elaboração de atividades de divulgação de informações que esclareçam, orientem e acompanhem o estudante na decisão do campo da formação profissional.

Observa-se também que muitos sujeitos evadidos desconhecem o Projeto Pedagógico do Curso, o que leva ao ingresso de um número expressivo de sujeitos que não receberam “informações sobre o que estudariam, quais equipamentos utilizariam e onde poderiam atuar na vida profissional.” (SUSKI *et al.*, 2021, p. 42). Em relação a essa problemática, sujeitos evadidos entrevistados informaram que saíram do curso por não se identificarem com o mesmo, como é o caso do sujeito S13-F-I2 (2020) que “gostaria muito que ele (Projeto Pedagógico do Curso) fosse mais acessível, pois se tivesse lido saberia que o curso não combinava comigo”. Tal fator poderia ser atenuado com uma alteração das práticas institucionais de simples disponibilização de informações para a construção de estratégias de orientação e conscientização dos candidatos.

Expostos os resultados que tratam sobre as noções e expectativas que os sujeitos evadidos possuíam em relação ao Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, apresenta a seguir fatores de evasão que estão relacionados ao processo de ingresso.

## **PROCESSO DE INGRESSO E EVASÃO**

Sobre os fatores de evasão que estão de alguma forma ligados ao processo de ingresso, verificou-se que o conflito de horário, trabalho/emprego, distância, falta de base pedagógica nos níveis anteriores de ensino-aprendizagem e a não identificação com o curso, relacionada à falta de conhecimento e orientação sobre o curso em que se está ingressando, são alguns dos motivos de evasão relacionados ao processo de ingresso apresentados pelos sujeitos evadidos.

Referente ao conflito de horário, trabalho/emprego e distância, estes fatores revelam que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a maioria dos estudantes da EPT são trabalhadores-estudantes e não estudantes-trabalhadores, ou seja, caso haja inevitabilidade de escolha, a manutenção do emprego é a primeira opção, como

é o caso de S8-F-I3 (2020), “Meu trabalho ficou muito corrido para mim e a distância da minha casa”. Essas condições evidenciam a necessidade de trabalho e retratam a classe social dos estudantes, tendo em vista a relação que se estabelece entre a classe social e permanência nos estudos. Diante desses fatos, verifica-se que a grave desigualdade socioeconômica brasileira faz com os jovens da classe trabalhadora busquem inserção na vida produtiva muito antes de alcançar a maioridade, pois precisam se sustentar ou ajudar economicamente sua família, conforme estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta (2005) e Moura (2007).

A dificuldade financeira é outro fator que exerce um grande peso na evasão, dado que, mesmo o curso sendo gratuito, gastos com transporte, alimentação, material escolar, vestuários, etc. são indispensáveis e podem comprometer o orçamento de alguns estudantes, como S12-M-I1 (2020) que declarou: “Talvez se eu tivesse tido o auxílio transporte eu teria continuado no curso. O alto custo me prejudicou também”. Para Glória (2017), a demanda pela ampliação das ofertas de assistência estudantil (BRASIL, Decreto n.º 7.243, 2010), apoio psicopedagógico e a inclusão de iniciativas que estabeleçam condições de alimentação, passe escolar, entre outras, são as estratégias fundamentais para incentivar a permanência e o êxito dos estudantes.

Outra dificuldade enfrentada pelo trabalhador-estudante é a cansativa rotina de trabalho e estudo, especialmente, quando somada ao deslocamento casa-emprego-escola, como declarou S2-F-I1 (2020), “O horário do curso estava me deixando extremamente cansada, pois saía tarde do trabalho e do curso, aí acordava cedo no outro dia”. Referente à problemática, Coelho (2014, p.167), coloca em sua pesquisa que “diante do cansaço laboral, dos problemas inerentes à manutenção da família e aqueles exigidos pelo estudo, os estudantes participantes da pesquisa, em geral, não priorizam sua formação, abandonando a escola.” O que expressa a relação histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, divergindo completamente do discurso exposto pelo Documento Base da EPT (BRASIL, Ministério da Educação, 2007), de integração entre trabalho e educação.

Perante o exposto acima, percebe-se que os estudantes da instituição “necessitam ser vistos como seres humanos que são, serem ouvidos em seus anseios, em suas lutas para conciliar trabalho e estudo, em suas desestruturas financeiras e familiares.” (RIFFEL; MALACARNE, 2010, p.5). Assim, as dificuldades

quanto ao horário de trabalho poderiam ser minimizadas se o curso alterasse os horários das aulas e atividades, as unidades curriculares poderiam ser flexibilizadas ou ofertadas na modalidade semipresencial, além disso, a instituição também poderia desenvolver parcerias que estimulem a sensibilização das empresas para a flexibilização dos horários de trabalho. Inserido nesse projeto, as ações para minimizar os problemas de evasão acima apresentados precisam ser bem divulgadas durante o Processo de Ingresso, em diferentes mídias e meios de comunicação, a fim de atender a heterogeneidade dos candidatos.

A falta de base pedagógica nos níveis anteriores de ensino-aprendizagem se refere à diferença de conhecimentos e habilidades apresentadas pelos ingressantes de um curso, o que, segundo Araújo e Santos (2012), faz com que parcela dos estudantes apresentem dificuldades de entendimento dos conhecimentos científicos do ensino profissional, como foi para o sujeito S3-F-I5 (2020), “nas primeiras aulas eu vi que não ia conseguir acompanhar a turma, pois eles estavam muito adiantados nos conteúdos”. Conforme estudos de Ciavatta (2005, p. 15), esses alunos são produtos do dualismo educacional, gerados pela “má qualidade da educação no sistema público de ensino e a ilusão das políticas de acesso sem meios para a permanência no sistema educacional”. Para o TCU (BRASIL, Acórdão n.º 506, 2013), essa característica provoca significativos déficits educacionais, afeta a condição individual de pertencimento e de adaptação ao ambiente escolar, e com isso agrava o risco de evasão.

Diante da heterogeneidade social, econômica e etária dos ingressantes, torna-se essencial a implementação de ações que minimizem as dificuldades no processo educativo e atendam às demandas dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, pressupõe-se que a concepção de *práxis* educativas, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para solucionar as dificuldades de aprendizagem sejam elaboradas com o trabalhador-estudante e não para o trabalhador-estudante, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa e estimular a permanência na instituição de ensino. Também foi identificada a necessidade de intensificar os acompanhamentos individuais e/ou grupais dos estudantes com os profissionais especializados da equipe pedagógica e o preparo docente para “identificar as dificuldades de aprendizado e suas possíveis soluções, minimizando a escolha pela evasão.” (BASTOS; GOMES, 2014, p. 231). Sobre esse aspecto, as oportunidades de acompanhamento

pedagógico oferecidos pelo IFSC precisam ser amplamente divulgadas durante o processo de ingresso para que o candidato tenha conhecimento das obras, programas e projetos desenvolvidos pela instituição para permanência, sucesso e progressão.

A evasão ligada à não identificação com o curso decorre da falta de informações necessárias para o ingresso, “vinculada tanto às disciplinas que seriam cursadas quanto às possibilidades de atuação profissional” (FIGUEIREDO, 2014, p. 63) e está quase sempre associada à possibilidade de experimentação. Os testemunhos obtidos durante a pesquisa apontam que algumas escolhas pelo curso em estudo estiveram associadas ao IFSC ser uma instituição pública, gratuita e de qualidade; outros sujeitos indicaram a possibilidade de crescimento profissional; alguns revelaram o interesse na aquisição do diploma de um curso técnico e outros foram atraídos pela perspectiva de uma colocação no mundo do trabalho. Os depoimentos mostram a “falta de apresentação do perfil do curso e de sua importância para o mercado, da falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno” (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p.8), o que pode ocasionar expectativas infundadas referentes à profissão ou instituição de ensino, podendo provocar frustração com a realidade encontrada, desmotivando-os a seguir com os estudos, como o sujeito S10-F-I6 (2020), “[...], os vários vídeos de gente morrendo por falta de segurança. Uma realidade..., mas muito triste...Ser um profissional da área é diferente, é escolher isso todos os dias [...]”. Esses fatos revelam a necessidade do desenvolvimento de ações consistentes e pontuais que oportunizem o conhecimento da área de formação e melhorem a comunicação entre a instituição e os candidatos durante o processo de ingresso.

Dentro das propostas apresentadas pelos sujeitos para facilitar o processo de Ingresso e para melhorar a permanência dos estudantes, destacaram-se: site com melhor acessibilidade, mais divulgação das informações necessárias para o ingresso, apresentar as informações sobre cotas de forma mais clara, integrar as ferramentas de comunicação para a divulgação do processo seletivo, fornecer informações sobre os conteúdos teóricos e práticos dos cursos ofertados, flexibilidade do currículo e de horário para cursar as unidades curriculares, melhor divulgação das ações de assistência estudantil, das práticas de auxílio e dos projetos educacionais realizados pela instituição. As sugestões apresentadas demonstram a necessidade de revisão das políticas de comunicação e divulgação de informações, tornando-as mais

acessíveis à diversidade cultural, social, econômica e etária do público que procura a instituição, assim como, de acordo com os estudos de Coelho (2014), deve compreender e envolver as realidades dos discentes e docentes no processo educativo para um conhecimento significativo e uma formação emancipatória.

Desenvolvidos os fatores de evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho que estão ligados ao Processo de Ingresso, apresenta-se a conclusão do estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar de forma mais ampla como os processos utilizados no Sistema de Ingresso do IFSC podem estar gerando lacunas na permanência e no êxito dos estudantes do primeiro semestre do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do *Campus* Florianópolis. Visando a atingir esse propósito, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com sujeitos evadidos durante a primeira fase do curso, a fim de averiguar sua compreensão sobre a instituição, qual a forma de acesso às informações utilizadas no decorrer do processo de ingresso, conhecimento sobre o curso e a profissão, expectativas não encontradas e motivo da evasão.

Os resultados demonstraram que a maioria dos sujeitos evadidos afirmam possuir facilidade de acesso e emprego das tecnologias de informação, como também obteve o resultado da seleção para o ingresso por meio do e-mail enviado pela instituição aos classificados, no entanto, alguns sujeitos manifestaram dificuldade para manipular a página de ingresso no site institucional. Os dados também evidenciaram que significativo número de sujeitos não leu o edital do processo de ingresso, o que leva ao desconhecimento das regras e normas que conduzem as formas de seleção apresentadas pela instituição, o que pode provocar o cancelamento da matrícula por falta de documentação comprobatória ou descumprimento de outros itens do termo de matrícula condicional ou edital de ingresso. Como se pode observar, o uso do site institucional para obter informações durante o processo de ingresso não está totalmente acessível a diversidade social, econômica e etária do público que busca a instituição, podendo possibilitar a exclusão de indivíduos que almejam o curso, no

entanto, não chegam a finalizar o processo de inscrição e encaminhamento de documentos devido à dificuldade de acesso e uso das tecnologias da informação.

Outro importante aspecto apresentado é a diversidade de influências, objetivos e expectativas entre os estudantes que ingressam no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho e como tais condições heterogêneas tanto podem suscitar o desejo de permanência, sucesso e progressão, como podem resultar em fatores de evasão quando ligados a experimentação profissional, sem o devido entendimento da concepção pedagógica e técnica ofertada pela instituição. Destaca-se que a maioria dos sujeitos evadidos declarou possuir uma boa noção sobre o curso antes do ingresso, no entanto, constata-se que seus conhecimentos, muitas vezes, apoiam-se em estereótipos e senso comum que não se assemelham completamente ao contexto encontrado, já que um número significativo de evadidos alegou que o acesso às informações mais específicas sobre o curso teria influenciado em sua escolha durante o processo de ingresso. Evidencia-se que muitos sujeitos não tiveram acesso ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico, o que acarreta em expressivo número de ingressantes que desconhecem o que será estudado no curso e as possibilidades de atuação profissional. Tal situação pode levar ao ingresso de estudantes que não possuem perfil para a área, ou que procuram outro tipo de formação, o que pode gerar complexos casos de evasão que poderiam ser atenuados com a melhor divulgação de informações e orientação aos candidatos. Assim, enfatiza-se a importância de as informações presentes no PPC do curso tornarem-se mais acessíveis para os candidatos, com o intuito de oferecer uma orientação mais completa e qualificada, a fim de que os ingressantes tenham clareza dos objetivos e metas para realizarem o curso até o final.

A respeito dos elementos relacionados ao processo de ingresso que podem ter colaborado com a evasão de estudantes do curso, verifica-se que o conflito de horário, trabalho/emprego e distância, são aspectos relacionados ao perfil dos estudantes admitidos pela instituição, assim, para refrear esses fatores com a conexão ingresso-permanência-evasão, o perfil dos estudantes precisa ser conhecido e considerado durante a elaboração do processo de ingresso para o desenvolvimento de ações que reduzam tais dificuldades. Além disso, as práticas adotadas precisam ser amplamente divulgadas aos candidatos durante o processo de ingresso.

Em relação à dificuldade para acompanhar o conteúdo das aulas pela falta de base pedagógica nos níveis anteriores de ensino-aprendizagem, salienta-se que as carências didático-pedagógicas apresentadas pelos estudantes devem ser acompanhadas por equipe multidisciplinar, junto com a necessidade do desenvolvimento de políticas que possibilitem ao próprio estudante ter mais tempo e condições para ficar envolvido na escolarização, criando possibilidades de suprimir as lacunas de conhecimentos relacionados à formação geral, como o desenvolvimento de projetos de nivelamento, monitoria, tutoria, atendimento ao aluno, entre outras condições que visam à permanência, o sucesso e à progressão dos estudantes. O desenvolvimento dessas atividades precisa ser divulgado durante o processo de ingresso a todos os candidatos interessados nos cursos oferecidos pela instituição.

A percepção de inadequação ao perfil do curso, proporcional à falta de conhecimento e orientação sobre o curso em que se está ingressando, é um fator de evasão que poderia ser atenuado com a melhor divulgação de informações e orientação aos candidatos. Nesse sentido, o IFSC precisa trabalhar sua comunicação pública na busca de uma aproximação com os futuros estudantes, visando à antecipação do vínculo ao deixar que o aluno se identifique, ou não, com seu projeto e de seus cursos, a fim de que os ingressantes tenham clareza de objetivos e metas do curso que pretendem iniciar.

Para completar os resultados encontrados, enfatiza-se que as propostas apresentadas pelos participantes da pesquisa para facilitar o processo de Ingresso e para melhorar a permanência dos estudantes no curso demonstram que o processo de ingresso da instituição precisa de melhorias no que tange à comunicação pública de informações necessárias aos futuros ingressantes.

Finalizando a análise aqui empreendida, constata-se que muitos estudantes passam pelo Processo de Ingresso do IFSC e iniciam o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho sem adquirir os conhecimentos sobre suas características, principalmente os fatores teóricos, práticos e pedagógicos que o constituem. Tal condição é um fator de evasão durante o primeiro semestre por ausência de compatibilidade com a área e/ou dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Perante o exposto, salienta-se a relevância dos dados referentes às características do curso estarem disponibilizados de maneira objetiva e dinâmica ao



longo do processo de Ingresso para que o candidato efetue sua escolha conscientemente, contribuindo assim para a permanência e êxito dos ingressantes.

Para concluir, enfatiza-se a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas sobre essa temática para que mais conhecimentos sobre esse assunto sejam gerados e possam contribuir para a compreensão, reconhecimento e combate à evasão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elisa Carmo Franco; MIRANDA, Paula Reis de. Comunicação Pública na Prevenção da Evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado. *Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 64 p. 170-200, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25428>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Guia de Acesso Estude no IFRS BG: estratégia de orientação para melhorar o acesso ao IFRS Campus Bento Gonçalves. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/192>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ARAÚJO, Cristiane Ferreira de; SANTOS, Roseli Aparecida dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: THE INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY-INDUSTRY COOPERATION, 4, 2012, Taubaté, SP. Anais eletrônicos [...]. São Paulo: UNINDU, 05 a 07 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://silو.tips/download/a-educacao-profissional-de-nivel-medio-e-os-fatores-internos-externos-asinstitui#:~:text=Com%20o%20processo%20de%20democratiza%C3%A7%C3%A3o,%C3%A0%20escola%20passa%20a%20vigorar.&text=A%20pesquisa%20objetiva%20de%20modo,externos%20%C3%A0s%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino>. Acesso em: 5 out. 2019.

BASTOS, Oliver Guimarães Armando; GOMES, Carlos Francisco Simões. A evasão escolar no Ensino Técnico: entendendo e enfrentando as dificuldades – Um estudo de caso do CEFET-RJ. CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 10, 2014, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos [...]. Rio de Janeiro: CNEG, 08 a 09 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.inovarse.org/node/2046>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base. Brasília, abril de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, dezembro de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Acórdão n.º 506, de 13 de maio de 2013. Relatório de Auditoria n.º TC 026.062/2011-9. Disponível em: [http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/areas\\_atuacao/educacao/Relatorio%20Voto%20Acordao%20%20Educacao%20Profissional.pdf](http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20Voto%20Acordao%20%20Educacao%20Profissional.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n.º 39, de 22 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/portaria-no-39-de-22-de-novembro-de-2013-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica-comentada-por-wille-muriel>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2014. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Nota Informativa n.º 138, de 15 de julho de 2015. Brasília: SETEC/MEC, 2015. Disponível em: [http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/permanenciaeexito/documentos/documentos/2015%20Nota%20Informativa%20n%C2%B0%20138%20\\_2015\\_DPE\\_DDR\\_SETEC\\_MEC%20282%29.pdf](http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/permanenciaeexito/documentos/documentos/2015%20Nota%20Informativa%20n%C2%B0%20138%20_2015_DPE_DDR_SETEC_MEC%20282%29.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: em: 15 abr. 2021.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Revista Trabalho Necessário*, n. 3, v. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 22 nov. 2019.

COELHO, Alexandra Joelma Dal Pizzol. Permanência e abandono escolar na educação profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/1030>. Acesso em 14 abr. 2020.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zoleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa* [online], n. 144, v. 41, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_abstract&pid=S010015742011000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_abstract&pid=S010015742011000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 4 out. 2019.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva. Análise dos fatores geradores de evasão no Curso Técnico em Telecomunicações do CEFET-RJ/UNED Petrópolis: uma reflexão sobre a qualidade em educação profissional. 2014. Dissertação (Mestrado em

Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

Disponível em:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/854/1/Dissert%20Nat%C3%A1lia%20Gomes%20da%20Silva%20Figueiredo.pdf>. Acesso em 7 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62. Disponível em: <https://docplayer.com.br/63451908-O-trabalho-como-principio-educativo-no-projeto-de-educacao-integral-de-trabalhadores-excertos.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

GLÓRIA, Geovani Falconi. Práticas Organizacionais de um Instituto Federal: um estudo a partir dos indicadores de gestão – conclusão, evasão e retenção escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/6413/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Geovani%20Falconi%20GI%C3%B3ria.pdf>. Acesso: 30 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC), Resolução CONSUP n.º 23, 2018. Aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/0/Plano+de+Perman%C3%Aancia%C3%8Axito/11b7634e-0c69-4056-9034-a40275ff9a0b>. Acesso em: 20 nov. 2020.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Educação Profissional e Tecnológica: retrospectiva histórica com ênfase na Rede Federal. In: NETO, Alexandre Shigunov; SILVA, André Coelho; FORTUNATO, Ivan (org.). Passado, Presente e Futuro nos Institutos Federais de Educação. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 30 - 49.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. HOLOS, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 22 nov. 2019.

RIFFEL, Sonia Marmol; MALACARNE, Vilmar. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina – PR, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019

SEVERINO, Joaquim Antônio. Metodologia do Trabalho Científico. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Raimunda Magalhães; BEZERRA, Indara Cavalcante; BRASIL, Christina César Praça; MOURA, Escolástica Rejane Ferreira (org.). Estudos Qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações. Sobral: Edições UVA, 2018.

SUSKI, Cássio Aurélio; SANTOS, Débora Magna; PACHECO, Diego; ESTEVES, Marina Regina Veloso; PEIXE, Rita Inês Petrykowski; GUIMARÃES, Sandra Lopes. Estratégias para elevação dos índices de permanência na educação básica, técnica e tecnológica. *Scientia Vitae*, v. 11, n. 33, p. 30-49, 2021. Disponível em: [http://www.revistaifsp.com/v1133\\_3049.pdf](http://www.revistaifsp.com/v1133_3049.pdf). Acesso em: 1 set. 2021.

# Trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante a pandemia: os efeitos do PAAE sobre a permanência estudantil

10.35819/scientiatec.v10i2.6552

Iza Manuella Aires Cotrim-Guimarães<sup>1</sup>

Aline Caciquinho<sup>2</sup>

Marcos Pedro Moreira Costa<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo se propõe a conhecer a trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE). Para tanto, buscou-se analisar a situação dos estudantes no curso, se evadidos, concluintes ou ainda em curso (repetentes), comparando-a à situação de estudantes não beneficiados pelo Programa. O PAAE se apresenta como um Programa estratégico para a permanência dos estudantes, especialmente neste cenário pandêmico, que tem contribuído, também, para a intensificação das desigualdades escolares. O contexto em análise se apresenta, dessa forma, como campo fecundo para investigação empírica, que se caracterizou, nesta pesquisa, como um estudo de caso. Espera-se, com essa pesquisa, contribuir para o planejamento de medidas mais propositivas em direção à permanência e êxito dos estudantes, e mesmo para a avaliação do próprio Programa na instituição. Os resultados da pesquisa demonstram que o Programa de Assistência tem contribuído para a permanência dos estudantes, especialmente dentre aqueles em situação de risco para evadir, que no Campus estudado se refere, principalmente, aos estudantes em condição socioeconômica desfavorável e que tiveram que repetir pelo menos uma série escolar.

**Palavras-chave:** Assistência estudantil; Educação Profissional; Evasão escolar; Permanência estudantil.

**Abstract:** This study aims to understand the trajectory of vocational high school students from the Federal Institute of Northern Minas Gerais - Campus Januária benefited by the Student Assistance and Support Program (PAAE). To this end, the situation of students - whether they have dropped out, completed or are still in progress (failing) - was analyzed and compared to the situation of students who did not benefit from the Program. The PAAE presents itself as a strategic program for the student persistence, especially in this pandemic scenario, which has also contributed to the intensification of school inequalities. The context under analysis presents itself, therefore, as a fertile field for empirical investigation, which was characterized, in this research, as a case study. It is hoped, with this research, to contribute to the planning of more proactive measures towards the student persistence and success, and even for the evaluation of the Program itself in the institution. The results of the research show that the Assistance Program has contributed to the student persistence, especially among those at risk of dropping out, which in the Campus studied refers mainly to students in unfavorable socioeconomic conditions and who have had to repeat at least one school grade.

**Keywords:** Student Assistance; Vocational Education; School Dropout; Student Persistence.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, E-mail: izacotrim2014@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, E-mail: aline.caciquinho@ifnmg.edu.br

<sup>3</sup> Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, E-mail: mpedromoreirac@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O período de Pandemia causado pelo Novo Coronavírus impôs às instituições de ensino a adoção de ensino remoto mediado por tecnologias da informação e comunicação. Esse cenário tem evidenciado diferentes realidades entre os estudantes, especialmente pelo acirramento das desigualdades sociais, devido ao aumento do desemprego, da precarização do trabalho, da inflação, dentre outros, e ainda pela falta de condições para acesso aos insumos e dispositivos necessários ao ensino remoto, afetando diretamente as possibilidades e perspectivas dos estudantes quanto à sua trajetória escolar.

Por sua vez, esse cenário tem contribuído, também, para a intensificação das desigualdades escolares, uma vez que as diferentes realidades dos estudantes apontam diferentes contextos de ação, em que estudantes em situação socioeconômica desfavorável estão mais propensos a abandonar o curso e a instituição. Verifica-se, portanto, uma relação direta entre desigualdades sociais, desigualdades escolares e evasão estudantil.

Por outro lado, estudos como o de Cotrim-Guimarães e Fidalgo (2021) têm apontado que programas institucionais de assistência financeira aos estudantes têm se mostrado como fator preponderante sobre a decisão dos estudantes quanto a permanecer no curso, ainda que diante de adversidades, como repetência. No contexto da Pandemia, tais programas foram continuados pela instituição estudada, que é o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), atendendo aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos diferentes cursos ofertados pela instituição, agora no contexto do ensino remoto.

A Política de Assistência Estudantil do IFNMG foi implementada em conformidade com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e está voltada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O PNAES foi regulamentado no ano de 2010, por meio do Decreto Federal Nº 7.234/2010, o que garantiu o repasse financeiro específico para as instituições federais de ensino, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais, ofertando auxílios ligados à alimentação, transporte, moradia, dentre outros.

No IFNMG, a Política de Assistência Estudantil contempla diversos programas, como o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes – objeto de estudo deste trabalho, o Programa de Moradia Estudantil e outros relacionados à

inclusão dos estudantes com necessidades específicas; à segurança alimentar; artes, cultura, esporte, atenção à saúde; inclusão digital, dentre outros (COTRIM-GUIMARÃES; FIDALGO, 2021). Dentre eles, o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) ofertado no IFNMG tem como objetivo ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em cada Campus da instituição, considerando a particularidade de cada região.

O PAAE é destinado aos estudantes matriculados e frequentes em cursos regulares, na modalidade presencial, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, visando ao acompanhamento e à oferta de auxílios financeiros, conforme previsto no Decreto Nº 7.234/2010. A seleção para recebimento de auxílios financeiros é feita através de oferta de edital de chamada pública quando, na oportunidade, o aluno se inscreve e é classificado de acordo com sua vulnerabilidade socioeconômica. Essa classificação norteia-se de acordo com os seguintes grupos:

-índice de vulnerabilidade socioeconômica I: Situação socioeconômica considerada insuficiente para a manutenção do discente;

-índice de vulnerabilidade socioeconômica II: Situação socioeconômica considerada parcialmente insuficiente para a manutenção do discente;

-índice de vulnerabilidade socioeconômica III: nível socioeconômico considerado suficiente para a manutenção do estudante, contudo, em situação emergencial, haverá necessidade de apoio. Nesses casos os discentes poderão receber um dos auxílios oferecidos;

-não prioritário: situação socioeconômica considerada suficiente para a manutenção do estudante, não necessitando de nenhum tipo de auxílio financeiro por parte da instituição.

Atualmente, são ofertados pelo Campus estudado, que é o Campus Januária, os auxílios Permanência I, Permanência II e Permanência III, com valores que variam entre R\$ 130,00 (cento e trinta reais) a R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais, contribuindo para que os beneficiários tenham condições de suprir necessidades básicas e assim favorecer a sua permanência e êxito no ambiente escolar/acadêmico. Em face da excepcionalidade da Pandemia do Novo Coronavírus e, conseqüentemente, da implementação das atividades pedagógicas não presenciais em cursos que eram presenciais, foram ofertados, além dos auxílios supracitados, o auxílio de Inclusão Digital e o auxílio Emergencial COVID-19.



**Trajatória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante a pandemia: os efeitos do PAAE sobre a permanência estudantil**

O auxílio de Inclusão Digital tinha por finalidade proporcionar ao estudante do IFNMG condições de acesso à internet, para manutenção da vinculação escolar e acadêmica, visando amenizar a desigualdade social em relação ao acesso ao mundo digital. Foi ofertado um valor financeiro mensal de R\$ 70,00 (Setenta reais) ao estudante, equivalente ao valor de mercado local, no intuito de aquisição do item ou do serviço. Esse auxílio atendeu um maior número de estudantes, incluindo aqueles já beneficiados pelos auxílios permanência (Programa de Assistência e Apoio ao Estudante).

No período da Pandemia, foi ainda ofertado o Auxílio Emergencial COVID-19, sendo possível beneficiar, inclusive, alunos classificados pelo grupo considerado "não prioritário", mas que foram diretamente afetados pelos infortúnios da Pandemia. Por meio desse apoio financeiro aos alunos que comprovaram situação de vulnerabilidade socioeconômica, a instituição pretendeu possibilitar uma maior segurança para as condições de permanência e êxito nas atividades pedagógicas não presenciais-ANPs.

Por meio dessa breve descrição do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes do IFNMG, é possível perceber como é importante a busca pela garantia da equidade no acesso e permanência do público atendido. E nesse propósito, destaca-se a integração entre a educação e as políticas educacionais de direito, como por exemplo, os programas, serviços, benefícios e ações da Política de Assistência Estudantil.

Para participar do PAAE, os estudantes devem apresentar documentos e informações pessoais e quanto às condições socioeconômicas. Sabe-se que os estudantes contemplados se enquadram em condições de vulnerabilidade social. Mas como previsto pelo próprio Programa, são diferentes graus de vulnerabilidade, além de outras características pessoais e familiares que permitirão diferentes agrupamentos e variáveis para análise desse perfil.

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada "Perfil e trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes durante a Pandemia", que teve como objetivo conhecer a trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante o período pandêmico, quando os cursos foram organizados por meio de atividades

escolares não presenciais (2020 e 2021). A pesquisa em questão foi aprovada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) do IFNMG, por meio do qual possibilitou-se a participação de um bolsista matriculado no Ensino Médio integrado da instituição.

Este artigo se propõe a analisar a situação dos estudantes no curso, se evadidos, concluintes ou ainda em curso (repetentes), comparando-a à situação de estudantes não beneficiados pelo Programa no período. Essa análise é muito importante para que a instituição possa conhecer de forma mais profunda essa relação, e assim tomar medidas mais propositivas e efetivas em direção à permanência e êxito dos estudantes.

## **DESIGUALDADES SOCIAIS, DESIGUALDADES ESCOLARES E EVASÃO ESCOLAR: ALGUNS APONTAMENTOS**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são reconhecidos pela capilaridade e capacidade de atendimento a demandas regionais, especialmente pela ampla expansão de *Campi*, cursos e vagas nestes últimos anos. Além disso, são reconhecidos pela qualidade do ensino em todos os níveis e tipos de curso ofertados: da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação. Destacam-se os cursos de Educação Profissional ofertados na forma integrada ao Ensino Médio – que aqui será denominado de Ensino Médio integrado, e corresponde a pelo menos 50% da oferta dessas instituições (Lei Federal nº 11.892/2008 – BRASIL, 2008).

A Educação Profissional Brasileira é marcada por conflitos e contradições, especialmente quanto à sua finalidade: de um lado, uma formação focada no mercado de trabalho e, de outro, uma formação focada nos sujeitos (estudantes), o que não exclui a formação para o trabalho, mas, neste caso, numa perspectiva de integração entre trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2005; CIAVATTA; RAMOS, 2012). É justamente nesse contexto de embates que o Ensino Médio integrado tem enfrentado situações complexas em relação ao conflito de interesses dos estudantes e até mesmo da instituição, à organização do currículo integrado e do sistema de avaliação da aprendizagem e ao fenômeno da evasão estudantil, dentre outros.

A evasão escolar, especialmente no nível médio e na Educação Profissional, “vincula-se ao maior ou ao menor grau de democratização do acesso da população a

esse nível de ensino” (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 150). A evasão, nesse caso, está associada à ampla democratização do acesso aos Institutos Federais, especialmente por parte das camadas populares, já que o meio social de origem do aluno teria um efeito direto sobre o abandono escolar (BERNARD, 2016). Dubet (2004) corrobora essa afirmação ao indicar que houve um importante progresso em relação à igualdade de acesso à escola, entretanto, a escola não apenas integra mais, como também exclui mais que antes. Segundo o autor, a “escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição” (DUBET, 2004, p. 541).

Ainda segundo o autor, a partir da ampliação e democratização do acesso, verifica-se uma substituição das desigualdades de acesso pelas desigualdades de sucesso, já que a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares. Assim, o autor compreende que as diferenças socioeconômicas e culturais de origem dos estudantes afetam sua trajetória e resultados na escola. Em síntese: estudantes oriundos de meios mais favorecidos têm melhores e maiores chances de se tornarem bons alunos. O contrário também é verdadeiro: estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, especialmente quando diante das “provações” e resultados medíocres, tendem a concebê-los como um fracasso pessoal e acabam deixando a instituição (DUBET, 2008).

Assim, conhecer as diferentes trajetórias dos estudantes e sua relação com a situação no curso, especialmente quanto à evasão escolar, tendo como princípio orientador do estudo essa relação entre desigualdades sociais, desigualdades escolares e evasão, é fundamental para se compreender melhor esse fenômeno e adotar medidas mais efetivas. A evasão é caracterizada por uma multiplicidade de fatores e causas, que se integram à teia social e acadêmica da qual o estudante faz parte. Também se apresenta de diferentes maneiras, como desde o abandono total do curso até a transferência do estudante para outro curso e/ou instituição. Esta última é a principal forma que a evasão se apresenta no Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária (COTRIM-GUIMARÃES; FIDALGO, 2021).

Estudos sobre o tema têm apontado, principalmente, o *background* familiar, capital cultural e social em suas análises sobre a relação entre condições socioeconômicas e evasão escolar, a partir de pelo menos duas perspectivas

identificadas: a do indivíduo e a da escola (RUMBERGER; LIM, 2008; DORE; LÜSCHER, 2011). Estes autores relacionam a perspectiva do indivíduo às características individuais, como desempenho educacional, comportamento e atitudes dos alunos, características demográficas e experiências prévias; e a perspectiva da escola às características institucionais das famílias dos estudantes, escolas e comunidades.

Sobre o *background* familiar, Lüscher e Dore (2011) o definem como “o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante, em algum ponto do seu percurso escolar” (p.152). As autoras explicam o *background* familiar como o nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família. O *background* familiar e composição social dos estudantes também são ressaltados por Tippelt (2017), Rumberger e Thomas (2000) e Dore e Sales (2017) em seus estudos sobre evasão, como aspectos que influenciam os resultados e mobilidade dos estudantes.

Mas essa questão não pode ser encarada como um problema de responsabilidade exclusiva dos estudantes, como se fosse algo determinado segundo sua origem socioeconômica e, por isso, perfeitamente justificado e aceitável. Tinto (1993) constatou que, para estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, certos elementos de integração social e acadêmica podem ser mais relevantes para sua permanência do que para a maioria dos alunos. O bom desempenho acadêmico e sua permanência são uma possibilidade maior quando esses estudantes acreditam que haja suporte para seus esforços e na igualdade dos processos de avaliação (TINTO, 1993). Fica evidenciado, então, o papel da instituição de ensino sobre essas questões.

Verifica-se, portanto, que a relação entre condições socioeconômicas e evasão estudantil se faz marcante na escola, especialmente em virtude da ampliação do acesso das massas populares à escola de nível médio. Como afirmam Engstrom e Tinto (2008, p.50): o “acesso sem suporte não é oportunidade”. Por isso as ações institucionais para orientação e suporte dos estudantes se fazem fundamentais nesse contexto. Tinto (1993) afirma que o contexto social e acadêmico, incluindo as ações da instituição para se promover o desenvolvimento, integração e permanência dos estudantes, estão diretamente relacionadas ao engajamento destes últimos. Daí a importância de programas e outras ações institucionais que agem diretamente sobre os diferentes agrupamentos de estudantes que compõem a escola, à exemplo daqueles oriundos de zona rural ou outro município, daqueles em condição de

vulnerabilidade socioeconômica, daqueles que apresentam déficits de aprendizagem e dificuldades no curso, dentre outros.

Assim, entram em cena os Programas institucionais de assistência aos estudantes, financeira e de ordem pedagógica, programas de residência estudantil, dentre outros. Um estudo de Cotrim-Guimarães e Fidalgo (2021) confirmou que programas de auxílio financeiro e residência estudantil exercem um peso considerável sobre a decisão do estudante permanecer no curso. O estudo revelou que, para aqueles estudantes em situação socioeconômica desfavorável, a participação no Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes da instituição pesquisada foi fundamental para que eles permanecessem no curso, mesmo diante das “provações” como retenção na série escolar, reprovações, distância entre instituição e residência, dentre outros elementos. Segundo os autores, programas institucionais agem direta e positivamente sobre todo um grupo de estudantes, ainda que estes se deparem com diferentes fatores que podem levar à evasão. Tem-se, assim, que num “giro paradigmático”, como denomina Carmo (2018), o olhar atento da instituição sobre as possibilidades para permanência dos estudantes, como é o caso do Programa supracitado e avaliado por Cotrim-Guimarães e Fidalgo (2021), sem desconsiderar um profundo conhecimento sobre a questão da evasão, pode contribuir para a definição de estratégias mais efetivas pela instituição.

O estudo também ressaltou que as ações institucionais adotadas pela instituição no contexto da Pandemia podem ter contribuído para a permanência dos estudantes (COTRIM-GUIMARÃES; FIDALGO, 2021). Mas sendo esse período pandêmico marcado por especificidades e novas práticas pedagógicas, é muito importante que seja realizada uma pesquisa voltada ao desenvolvimento do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes durante à pandemia e quanto à sua relação com a trajetória dos estudantes nos cursos, ou seja, à sua situação final (concluinte ou evadido) ou em andamento (em curso).

Assim, conhecer os estudantes beneficiados pelo PAAE e sua relação com a trajetória no curso (situação no curso), tendo como norte do estudo a premissa de que a evasão escolar é uma manifestação das desigualdades na escola, é fundamental tanto para se compreender o fenômeno e propor ações para a permanência e êxito, quanto para se avaliar e aprimorar o Programa na instituição. Até porque, como já adiantaram Cotrim-Guimarães e Fidalgo (2021), ele ainda não contempla todos os

estudantes que, pelo menos em parte, dependeriam da assistência estudantil para continuar no IFNMG/Campus Januária.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se caracteriza como um estudo de caso relacionado à situação verificada no IFNMG/Campus Januária, de forma a identificar aspectos inerentes à evasão, retenção e permanência dos estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) que fizeram jus, especificamente, ao auxílio permanência ou auxílio emergencial. Um estudo de caso, segundo Severino (2016), se refere à análise de uma situação particular, mas que ao mesmo tempo seja significativa e representativa de uma situação geral, fundamentando, assim, uma generalização. Sendo assim, os resultados alcançados por meio do estudo no IFNMG/Campus Januária poderão contribuir para o conhecimento, análise e proposições relacionadas ao tema nos demais *Campi* do IFNMG e mesmo em diferentes instituições públicas que ofertam o Ensino Médio integrado no País.

Conforme já assinalado na introdução, este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica do IFNMG, que são aqueles referentes à primeira etapa do trabalho empírico, realizada entre outubro e dezembro de 2022. No momento de submissão desse artigo, a segunda etapa do estudo encontrava-se em andamento e consistia na aplicação de questionário aos estudantes beneficiados pelo Programa durante a Pandemia, de forma a se traçar o perfil acadêmico e socioeconômico desses estudantes.

O Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária foi definido como universo da investigação, primeiro, pelos altos índices de evasão apresentados, segundo, por se configurar num curso marcado por conflitos e contradições, especialmente quanto aos interesses e perspectivas dos estudantes e mesmo da instituição de ensino, o que influencia as escolhas e trajetórias dos estudantes no curso.

A etapa da pesquisa cujos resultados estão sendo apresentados neste trabalho se desenvolveu, num primeiro momento, por meio do levantamento dos estudantes que se encontravam matriculados no Ensino Médio integrado do Campus no período pandêmico em que se adotou o ensino remoto na instituição, que foram os anos letivos

de 2020 e 2021. Posteriormente foi realizada uma análise dos documentos referentes ao registro escolar desses estudantes, como procedimento metodológico para o estudo de caso, uma vez que, por meio dessa análise, foi possível conhecer a trajetória dos estudantes nos cursos integrados, que na instituição pesquisada são três: Técnico em Agropecuária; Técnico em Informática para Internet e Técnico em Meio Ambiente.

Os documentos analisados e que permitiram verificar a situação de cada estudante nos cursos citados foram fornecidos pela Secretaria de Registro Escolar e setor de Assistência Social do Campus, a saber: listas de estudantes selecionados no PAAE e planilhas de estudantes matriculados e sua respectiva situação no curso. Os dados levantados foram analisados a partir da geração de tabelas dinâmicas da ferramenta Excel®, que permitiram conhecer a relação entre as diferentes variáveis identificadas no estudo, gerando informações diversas e pertinentes à análise e compreensão da temática estudada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os documentos analisados permitiram identificar os estudantes que se encontravam matriculados no Ensino Médio integrado nos anos letivos de 2020 e 2021 e qual a situação desses estudantes quanto à sua trajetória escolar (se evadidos, concluintes, em curso e repetentes). Verificou-se que 895 estudantes estiveram matriculados no Ensino Médio integrado do Campus Januária nos anos letivos de 2020 e/ou 2021, tendo ingressado no curso entre 2017 e 2021.

Em determinadas situações, a análise aqui apresentada será realizada especificamente para o grupo de alunos que ingressaram no curso entre 2017 e 2019, já que alunos ingressantes a partir de 2020 não tiveram tempo hábil para integralizar o curso (mínimo de 03 anos) até o período de realização da análise (outubro a dezembro de 2022) e, por esse motivo, não apresentam elementos suficientes para se analisar sua trajetória no curso.

A tabela 01 apresenta a situação geral dos estudantes e também por curso, levando-se em consideração esses dois agrupamentos: ingressantes entre 2017 e 2019, ou seja, que já tiveram tempo hábil para integralizar o curso; e ingressantes a partir de 2020.

**Trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante a pandemia: os efeitos do PAAE sobre a permanência estudantil**

**Tabela 01:** Situação dos estudantes que se encontravam matriculados nos cursos integrados do Campus Januária em 2020 e/ou 2021, por curso técnico integrado e ano de ingresso

Curso integrado	Concluintes		Em curso		Evadidos		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Agropecuária</b>	<b>177</b>	<b>39,9%</b>	<b>196</b>	<b>44,1%</b>	<b>71</b>	<b>16,0%</b>	<b>444</b>	<b>100,0%</b>
Ingressantes de 2017 a 2019	177	79,4%	10	4,5%	36	16,1%	223	100,0%
Ingressantes a partir de 2020		0,0%	186	84,2%	35	15,8%	221	100,0%
<b>Informática para Internet</b>	<b>78</b>	<b>40,0%</b>	<b>92</b>	<b>47,2%</b>	<b>25</b>	<b>12,8%</b>	<b>195</b>	<b>100,0%</b>
Ingressantes de 2017 a 2019	78	83,0%	8	8,5%	8	8,5%	94	100,0%
Ingressantes a partir de 2020		0,0%	84	83,2%	17	16,8%	101	100,0%
<b>Meio Ambiente</b>	<b>88</b>	<b>34,4%</b>	<b>139</b>	<b>54,3%</b>	<b>29</b>	<b>11,3%</b>	<b>256</b>	<b>100,0%</b>
Ingressantes de 2017 a 2019	88	81,5%	11	10,2%	9	8,3%	108	100,0%
Ingressantes a partir de 2020		0,0%	128	86,5%	20	13,5%	148	100,0%
<b>Total Geral</b>	<b>343</b>	<b>38,3%</b>	<b>427</b>	<b>47,7%</b>	<b>125</b>	<b>14,0%</b>	<b>895</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Considerando agora o total de estudantes que ingressaram nos cursos integrados entre 2017 e 2019 (425), sem distinção de curso, tem-se que 80,7% desses estudantes (343) concluíram o curso; 6,8% (29) se encontravam em curso no momento de finalização desta etapa da pesquisa (dezembro de 2022) e 12,5% (53) evadiram do curso. Isolando agora os estudantes que ingressaram em 2020 ou 2021 (470), tem-se que nenhum deles concluiu o curso, 84,7% (398) estavam em curso e 15,3% (72) já evadiram.

Um dado que chama a atenção é o fato de que os índices de evasão dentre aqueles estudantes que ingressaram a partir de 2020 são bastante significativos quando comparados aos daqueles estudantes que ingressaram entre 2017 e 2019. Para os cursos de Informática para Internet e Meio Ambiente, estes índices já superam aqueles verificados para as turmas ingressantes até 2019. Já os índices de evasão para os dois grupos de Agropecuária se encontram bastante próximos. Esse cenário requer atenção, vez que 84,7% dos que ingressaram a partir de 2020 se encontram em curso, ou seja, ainda não têm uma situação definida, sendo provável que os índices de evasão fiquem ainda maiores. Também no cenário geral, os dados confirmam que no período pandêmico os índices de evasão diminuíram consideravelmente, como pode ser verificado na tabela comparativa a seguir, a partir de estudos de Cotrim-Guimarães e Dore (2018) e Cotrim-Guimarães (2022).



**Trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante a pandemia: os efeitos do PAAE sobre a permanência estudantil**

**Tabela 02:** Comparação dos índices de Evasão no Ensino Médio integrado do IFNMG – Campus Januária

<b>Curso integrado</b>	<b>Evadidos</b>
<b>Agropecuária</b>	
Ingressantes em 2014*	49,3%
Ingressantes em 2016**	29,2%
Ingressantes de 2017 a 2019 matriculados no período pandêmico***	16,1%
<b>Informática para Internet</b>	
Ingressantes em 2014*	26,7%
Ingressantes em 2016**	26,7%
Ingressantes de 2017 a 2019 matriculados no período pandêmico***	8,5%
<b>Meio Ambiente</b>	
Ingressantes em 2014*	42,6%
Ingressantes em 2016**	42,1%
Ingressantes de 2017 a 2019 matriculados no período pandêmico***	8,3%

**Fontes:** \*(COTRIM-GUIMARÃES; DORE, 2018), \*\*(COTRIM-GUIMARÃES, 2022)

\*\*\*Dados da pesquisa (2022)

Pode-se verificar, portanto, que o período de ensino remoto contribuiu, de alguma forma, para a diminuição desses índices de evasão na instituição. Quais elementos verificados no contexto do ensino remoto contribuíram para esse cenário? Essa questão não foi objeto de estudo da pesquisa, mas sugere que elementos importantes que fizeram parte desse processo de ensino remoto precisam ser investigados e, quem sabe, apropriados pela organização do processo pedagógico do Campus a fim de contribuir para o enfrentamento da evasão.

A análise considera, agora, a situação dos estudantes que ingressaram no Ensino Médio integrado no período de 2017 a 2019 e que foram beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, também denominado, neste texto, de auxílio estudantil ou auxílio permanência. Dos 425 estudantes deste intervalo, 115 foram beneficiados pelo Programa, o que corresponde a 27%. Estudantes que receberam o auxílio durante o ensino remoto apresentaram, até o momento de finalização desta etapa da pesquisa (dezembro de 2022), 83,5% de concluintes (96); 8,7% de estudantes ainda em curso (10) e 7,8% de evadidos (09). Destes, 34 receberam o auxílio em 2020, 27 em 2021 e 35 receberam durante 2020 e 2021. Não foi verificada relação significativa entre o período em que o benefício foi recebido e a situação do estudante no curso.

Quando verificada a situação dos estudantes que ingressaram nesse mesmo período (2017/2019), mas que não foram contemplados pelo auxílio estudantil durante o ensino remoto, tem-se que: 79,7% (247) concluíram o curso; 6,1% (19) encontram-se em curso e 14,2% (44) deles evadiram, totalizando 310 estudantes.

A situação dos estudantes beneficiados pelo auxílio estudantil se mostrou um pouco melhor que a situação dos estudantes não beneficiados, especialmente quanto aos índices de evasão. Verifica-se que os primeiros apresentam melhores índices de conclusão e estudantes em curso, bem como apresentam melhor cenário em relação aos evadidos. Todavia, a pequena diferença entre esses índices sugere, a princípio, que o PAAE pouco tem contribuído para a permanência dos estudantes. Essa análise, entretanto, é um pouco mais complexa e, assim como o próprio fenômeno da evasão, deve considerar a correlação entre diferentes elementos que compõem o processo. Assim, levando-se em conta que o Programa é voltado aos estudantes em situação socioeconômica desfavorável; e que estudantes nesta situação são mais propensos a sofrer repetência e a evadir (COTRIM-GUIMARÃES, 2022), buscou-se comparar os índices de repetência dentre aqueles estudantes que ingressaram entre 2017 e 2019, beneficiados e não beneficiados pelo auxílio estudantil.

E justamente porque, no Campus estudado, a retenção está fortemente associada à evasão no Ensino Médio integrado (COTRIM-GUIMARÃES; DORE, 2018; COTRIM-GUIMARÃES, 2022), esse estudo aprofundou a análise quanto a essa relação, levando em consideração outras variáveis verificadas na pesquisa.

Faz-se necessário, primeiramente, esclarecer que o estudo de Cotrim-Guimarães (2022) constatou que a retenção não consiste num fenômeno isolado e pontual, mas associado a diversos outros elementos da organização do processo pedagógico, como carga horária semanal de aulas extensa, quantidade expressiva de disciplinas concomitantes e dificuldades dos estudantes para gerenciar a alta carga de atividades, nível de exigência e ritmo intenso de atividades escolares. Tudo isso somado, ainda, às deficiências dos estudantes em relação aos conteúdos do Ensino Fundamental, têm contribuído para os altos índices de reprovação nas disciplinas e, conseqüentemente, de retenção nas séries do curso, já que o sistema avaliativo do Campus prevê a progressão parcial para estudantes reprovados em somente 01 (uma) disciplina.

A fim de analisar a relação entre repetência e evasão no período pandêmico, foi verificada a situação daqueles estudantes que tiveram que repetir pelo menos

**Trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante a pandemia: os efeitos do PAAE sobre a permanência estudantil**

alguma série do curso. Tendo como variável dependente a situação de repetência ou não no curso integrado, a tabela 03 permite comparar os estudantes que ingressaram entre 2017 e 2019 quanto à situação no curso. Mais uma vez a análise se restringiu a esse intervalo porque o período mínimo de integralização do curso (03 anos) foi finalizado para os ingressantes em qualquer um desses anos, o que possibilita uma análise dos ciclos de matrícula completos.

**Tabela 03:** Situação dos estudantes repetentes e não repetentes que ingressaram no Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária no período de 2017 a 2019

<b>Ingressantes entre 2017 e 2019</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Em curso</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Total</b>
Repetentes	48,5%	21,3%	30,2%	100%
Não repetentes	95,9%	0	4,1%	100%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Os dados verificados na tabela 03 confirmam a existência de uma forte associação entre repetência e evasão. Dentre aqueles ingressantes entre 2017 a 2019 que em algum momento tiveram que repetir de ano, a tabela 03 mostra que o índice de evasão é de 30,2%, muito superior aos 4,1% de estudantes evadidos que não sofreram retenção. Nesse caso, os 21,3% de estudantes ainda em curso sugerem que esse índice pode ser alterado, pois a situação dos estudantes encontra-se indefinida (podem concluir ou evadir do curso).

Os dados também indicam que estudantes em condição de vulnerabilidade, que neste cenário são aqueles que compõem, principalmente, o grupo de beneficiados pelo PAAE, apresentam maior índice de repetência quando comparado ao índice daqueles não beneficiados pelo Programa. É o que pode ser verificado na tabela 04, a seguir.

**Tabela 04:** Comparação entre estudantes que ingressaram no Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária no período de 2017 a 2019, segundo benefício do auxílio estudantil e repetência

<b>Auxílio estudantil</b>	<b>Repetentes</b>	<b>Não repetentes</b>	<b>Total</b>
Não beneficiados	31%	69%	100,00%
Beneficiados	34,8%	65,2%	100,00%
<b>Total Geral</b>	<b>32%</b>	<b>68%</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Além disso, quando se analisa a situação de repetência para cada um desses dois grupos (ingressantes entre 2017/2019 beneficiados ou não pelo Programa), tem-

**Trajatória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante a pandemia: os efeitos do PAAE sobre a permanência estudantil**

se que: considerando os estudantes beneficiados pelo auxílio estudantil, dentre aqueles que repetiram de ano, 57,5% deles concluíram o curso; 25% permaneceram na instituição e se encontram em curso e 17,5% deles evadiram. Considerando, agora, o conjunto de estudantes não beneficiados pelo auxílio, os dados indicam que apenas 44,8% daqueles que repetiram de ano concluíram o curso; 19,8% deles estão em curso e 35,4% já evadiram, o que corresponde ao dobro do percentual de evasão dentre aqueles do primeiro grupo. Esses dados podem ser verificados na tabela 05.

Visando confrontar os dados e checar sua prevalência, foi analisada, também, a situação isolada dos estudantes que ingressaram no ano de 2019 quanto à repetência, benefício do auxílio estudantil e situação no curso. Optou-se por realizar a comparação entre esses dois grupos distintos: primeiro grupo (tabela 05) contemplando três anos de ingresso (2017 a 2019); segundo grupo (tabela 06) contemplando apenas os ingressantes em 2019, por ser este último o único grupo em que todos os ingressantes deveriam estar matriculados nos dois anos do ensino remoto (2020-2021).

**Tabela 05:** Comparação entre estudantes repetentes e não repetentes que ingressaram no Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária no período de 2017 a 2019 quanto ao recebimento do auxílio estudantil e situação no curso

Situação/Auxílio	Concluintes		Em curso		Evadidos		Total	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
<b>Repetentes</b>	<b>66</b>	<b>48,5%</b>	<b>29</b>	<b>21,3%</b>	<b>41</b>	<b>30,2%</b>	<b>136</b>	<b>100,0%</b>
Não contemplados pelo auxílio	43	44,8%	19	19,8%	34	35,4%	96	100,0%
Contemplados pelo auxílio	23	57,5%	10	25%	7	17,5%	40	100,0%
<b>Não repetentes</b>	<b>277</b>	<b>95,9%</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>12</b>	<b>4,1%</b>	<b>289</b>	<b>100,0%</b>
Não contemplados pelo auxílio	204	95,3%	0	0,00%	10	4,7%	214	100,0%
Contemplados pelo auxílio	73	97,3%	0	0,00%	2	2,7%	75	100,0%
<b>Total Geral</b>	<b>343</b>	<b>80,7%</b>	<b>29</b>	<b>6,8%</b>	<b>53</b>	<b>12,5%</b>	<b>425</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

**Trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) durante a pandemia: os efeitos do PAAE sobre a permanência estudantil**

**Tabela 06:** Comparação entre estudantes repetentes e não repetentes que ingressaram no Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária em 2019 quanto ao recebimento do auxílio estudantil e situação no curso

Situação/Auxílio	Concluintes		Em curso		Evadidos		Total	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
<b>Repetentes</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>22</b>	<b>48,9%</b>	<b>23</b>	<b>51,1%</b>	<b>45</b>	<b>100,0%</b>
Não contemplados pelo auxílio	0	0,00%	15	41,7%	21	58,3%	36	100,0%
Contemplados pelo auxílio	0	0,00%	7	77,8%	2	22,2%	9	100,0%
<b>Não repetentes</b>	<b>137</b>	<b>94,5%</b>	<b>0,00%</b>	<b>8</b>	<b>5,5%</b>	<b>145</b>	<b>100,0%</b>	
Não contemplados pelo auxílio	88	93,6%	0,00%	6	6,4%	94	100,0%	
Contemplados pelo auxílio	49	96,1%	0,00%	2	3,9%	51	100,0%	
<b>Total Geral</b>	<b>137</b>	<b>72,1%</b>	<b>22</b>	<b>11,6%</b>	<b>31</b>	<b>16,3%</b>	<b>190</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como já falado anteriormente, considerando o conjunto de ingressantes entre 2017 a 2019 (tabela 05), o índice de evasão dentre aqueles repetentes que não receberam auxílio estudantil é bastante expressivo quando comparado ao índice de evasão daqueles repetentes que foram beneficiados. Considerando apenas o grupo de ingressantes em 2019 (tabela 06), essa diferença é ainda maior, são 36,1 pp., como pode ser verificado: dentre os repetentes que receberam o auxílio, a evasão foi de 22,2%, dentre os que não receberam, foi de 58,3%.

Verifica-se, ainda, que dentre os estudantes que ingressaram entre 2017 e 2019, o percentual de concluintes para o grupo de repetentes é maior dentre aqueles que foram beneficiados pelo auxílio estudantil (57,5% contra 44,8%). Quanto ao grupo de estudantes mais restrito, formado por aqueles que ingressaram em 2019, não foi possível, no momento da coleta de dados, verificar o número de concluintes dentre aqueles que repetiram de ano. Isso porque o terceiro ano regular do curso foi em 2021, então os repetentes não tiveram tempo hábil para concluir o curso no ano letivo seguinte, em 2022, que devido à pandemia, tinha seu término previsto para abril de 2023. Sendo assim, pode-se afirmar que os estudantes repetentes que concluíram o curso e foram indicados na tabela 05 se referem, exclusivamente, àqueles que ingressaram em 2017 e 2018.

Por outro lado, quanto aos estudantes que ingressaram em 2019, pode-se verificar que, dentre aqueles repetentes que foram beneficiados pelo auxílio, 77,8% permanecem em curso contra 41,7% dentre aqueles repetentes que não receberam

auxílio. Esse dado sugere que o percentual de concluintes dentre os repetentes beneficiados será maior que dentre aqueles repetentes que não receberam o auxílio. Além disso, o alto percentual de estudantes em curso, por si só, confirma que o auxílio estudantil é muito importante para que os estudantes persistam em direção à conclusão do curso.

Em ambos os grupos analisados (tabelas 05 e 06), verificou-se que, dentre os alunos não repetentes, o auxílio estudantil não apresentou uma relação significativa com a evasão estudantil, dada a proximidade entre os índices encontrados. Assim, verifica-se que o auxílio estudantil exerce maior peso dentre aqueles estudantes em situação de risco para evadir que, no Campus Januária, são aqueles repetentes e que apresentam situação socioeconômica menos favorecida, corroborando, portanto, os estudos sobre a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, dentre os quais reforçamos a afirmação de Bernard (2016) de que a evasão é uma manifestação das desigualdades na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Iniciação Científica, que analisou a trajetória dos estudantes do Ensino Médio integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE). Focalizou-se a situação de estudantes que ingressaram no Ensino Médio integrado do IFNMG/Campus Januária entre 2017 e 2019, já que estes tiveram tempo hábil para integralização do curso até o momento de realização da pesquisa. O total de estudantes nesta situação que se encontravam matriculados durante o ensino remoto imposto pela pandemia foi de 425 alunos. Destes, apenas 115 (27%) receberam o auxílio permanência ou emergencial no período pandêmico, indicando uma baixa abrangência do Programa na instituição.

Considerando os altos índices de evasão verificados em período anterior à Pandemia e a probabilidade de aumento desses índices durante o período pandêmico, o estudo revela que, contradizendo essa projeção, determinados elementos inerentes à organização do ensino remoto contribuíram para uma significativa diminuição da evasão no Ensino Médio integrado do Campus. Quais elementos são esses e como eles contribuíram para esse cenário? Essa questão não foi objeto de estudo da

pesquisa, mas os dados indicam uma importante possibilidade de desdobramento da pesquisa, de forma a contribuir para o aprimoramento do processo pedagógico no Campus estudado.

Verificou-se, ainda, uma relação positiva entre o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes e a permanência no curso, especialmente dentre aqueles estudantes que compõem o grupo de risco para evasão, que no Campus estudado são aqueles que tiveram que repetir pelo menos uma série escolar. O estudo verificou que os maiores índices de repetência se encontram dentre aqueles estudantes que foram beneficiados pelo PAAE, que por sua vez são aqueles classificados como em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, confirma-se a associação entre estudantes em situação socioeconômica desfavorável e retenção no curso, o que também indica uma relação entre desigualdades sociais e evasão escolar, já que esses estudantes têm apresentado maiores índices de abandono do curso.

Mas foi justamente dentre os estudantes pertencentes a esse grupo de maior vulnerabilidade e maiores índices de repetência que o Programa se mostrou fundamental para sua permanência. Pode-se concluir, portanto, que as ações institucionais de suporte e integração dos estudantes, neste estudo representadas pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes ou simplesmente auxílio estudantil ou auxílio permanência, mais que contribuir para a permanência desses estudantes, contribuem para atenuar o efeito das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares.

## REFERÊNCIAS

BERNARD, Pierre Yves. Les inégalités sociales de décrochage scolaire. Paris: Cnesco, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do (Org.). Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático. Campos dos Goytacazes – RJ: Brasil Multicultural, 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan/abr. 2012.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; DORE, Rosemary. Evasão escolar no Ensino Médio integrado e condições socioeconômicas dos estudantes: um estudo de caso. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E

EVASÃO ESCOLAR, 2018, São Luís (MA). Anais do V Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar. São Luís (MA): IFMA, v.1, p. 263-284.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Programas institucionais de assistência aos estudantes no IFNMG/Campus Januária: contribuições para a permanência estudantil. Revista Labor, v. 1, p. 120-145, 2021.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires. Desigualdades sociais, evasão e permanência no Ensino Médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico. 2022. Tese (Doutorado em educação: conhecimento e inclusão social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.144, p. 772 – 789, set/dez 2011.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Origem social dos estudantes como contraponto à evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). Educação Profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017, p. 113- 134.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v.34, n.123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. O que é uma escola justa? a escola das oportunidades. Trad. Ione Ribeiro Vale. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGSTROM, Cathy; TINTO, Vincent. Access without Support Is Not Opportunity. Change, v. 40, n. 1, p. 46-50, jan/fev. 2008.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política Educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Revista Brasileira de Pós Graduação. Brasília, supl.1, v. 8, p.147-176, dez. 2011.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Possibilidades e desafios. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p.106-127.

RUMBERGER, Russel W.; LIM, Sun Ah. Why students drop out of school: A review of 25 years of research. Santa Barbara: University of California, 2008.

RUMBERGER, Russell W.; THOMAS, Scott L. The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. Sociology of Education, v.73, p. 39-67, Jan. 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TINTO, Vicent. Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition. 2 ed. Chicago, USA: The University of Chicago Press, 1993.



# A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho

10.35819/scientiatec.v10i2.6338

Sandra Freitas de Souza<sup>1</sup>

Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo se embasa na Tese de Doutorado denominada “O TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, redigida pela primeira autora e orientada pela segunda. O objeto de estudo está centrado na trajetória escolar de estudantes com deficiências, em Cursos Técnicos de Nível Médio, ofertados por instituições voltadas para a Educação Profissional, situadas no Brasil e em Portugal. Nesta perspectiva, realizou-se um estudo a respeito da permanência dos mencionados sujeitos, nas escolas, enfocando tanto as dificuldades por eles enfrentadas e superadas, quanto seus adentramentos no mundo do trabalho e suas perspectivas para o futuro. Deve-se ressaltar por um lado, a carência de estudos sobre o tema/objeto que foi pesquisado e, por outro lado, a relevância de contribuir, para que os alunos com deficiência se motivem, para alcançarem níveis escolares cada vez mais altos. Constatou-se que os sujeitos em apreço teceram planos para o futuro e estratégias para atenderem aos seus propósitos, voltados para o alcance de patamares mais altos de escolaridade, considerando que os avanços da Educação Inclusiva, notadamente, a partir dos séculos XX e XXI, lhes possibilitará o mencionado avanço.

**Palavras-chave:** Estudantes com deficiência; Cursos técnicos de nível médio; Trajetórias.

**Abstract:** This article is based on the Doctoral Thesis entitled “TEACHING WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES IN MIDDLE TECHNICAL COURSES, written by the first author and guided by the second. The studying objective is focus on the school trajectory of the students with disabilities, in middle technical courses, offered by institutions of professional study level education, located in Brazil and Portugal. In this perspective, a study about the permanence of the mentioned subjects was performed, focusing both on the difficulties faced and overcome by them, as well as their entry into the world of work and their perspectives for the future. It should be noted, on the one hand, the lack of studies on the topic/object that was researched and, on the other hand, the relevance of contributing, so that students with disabilities are motivated, to reach higher school levels. It was found that the subjects in question made plans for the future and strategies to meet their purposes, aimed at reaching higher levels of schooling, considering that the advances of Inclusive Education, notably, from the 20th and 21st centuries, will enable them to make the aforementioned progress.

**Keywords:** Students with disabilities, Middle technical courses; Trajectories.

## INTRODUÇÃO

Embora a Educação Inclusiva esteja presente no meio educacional desde o início dos anos de 1990, ainda são encontradas grandes dificuldades para que ela realmente se efetive. De acordo com o que está previsto no inciso I do artigo 28 da

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: ssandra.fsouza@gmail.com

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, E-mail: dorinhapuc@hotmail.com

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI n. 13.146/2015): “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

Dentre essas dificuldades, podem ser citadas a carência de uma boa formação profissional, por parte dos professores, na sua função de ensinar, bem como falta de materiais adequados para se promover a aprendizagem dos estudantes. Além disso, há poucas orientações aos profissionais das escolas, referentes às formas adequadas de se construir currículos adequados a cada diversidade apresentada na sala de aula. Acresce-se ainda, a pouca sensibilidade do público em geral e, principalmente da comunidade escolar sobre os direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), de frequentarem os mesmos espaços escolares que as demais pessoas e de receberem uma educação de qualidade, como está previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96): “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996).

Esses obstáculos observados, e vários outros, vêm impactando, também, a aprendizagem dos referidos estudantes na Educação Profissional. Nessa modalidade de ensino, diferentemente da Educação Básica, os estudantes, ao concluírem o curso profissionalizante necessitarão ser inseridos no mercado de trabalho com competência para exercerem a profissão para a qual foram preparados e/ou terem condições de continuidade de estudos em instituições de nível superior.

Diante dessas questões, surgiu a necessidade de se realizar uma pesquisa em escolas técnicas de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no Brasil e em escolas profissionalizantes, em Portugal. O objetivo principal foi averiguar como foi o ingresso desses estudantes nas referidas escolas, seus percursos escolares e o ingresso no mercado de trabalho e/ou continuidades dos estudos em faculdades/universidades.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, com revisão bibliográfica e uma inserção no campo e os dados que serão expostos neste trabalho foram obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes com

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

deficiência<sup>3</sup> e com alguns de seus professores. Os *loci* da pesquisa foram duas instituições na RFEPCT de Minas Gerais, uma localizada em Belo Horizonte e outra, no município de Ouro Preto – MG e outras duas instituições em Portugal, uma pública e outra semipública<sup>4</sup>.

Dessa forma, serão expostas as análises das entrevistas realizadas com 06 (seis) professores dos Cursos Técnicos do CEFET Minas e 12 (doze) professores dos Cursos Técnicos do IF Minas Gerais – Campus Ouro Preto, 02 (dois) professores do Agrupamento de Escolas de Maia (pública) e 03 (três) professores da Escola Profissionalizante de Cortegaça<sup>5</sup> (semipública). Serão analisadas, ainda, as entrevistas realizadas com 04 (quatro) estudantes com deficiência do CEFET Minas e 04 (quatro) do IF Minas Gerais – Campus Ouro Preto. Os estudantes lusos não tinham quadros de deficiência e sim de transtornos de aprendizagem, mesmo assim, foram entrevistados 04(quatro) estudantes do Agrupamento de Escolas de Maia, e 03 (três) estudantes da Escola Profissionalizante de Cortegaça.

O objetivo de se fazer entrevistas com os estudantes com deficiência inseridos nos cursos de Educação Profissional de nível técnico, foi, em um primeiro momento, conhecer o percurso escolar, de cada um deles, nas instituições nas quais estudaram, até ingressarem na instituição de ensino técnico e, também, como tem sido a vida acadêmica desde o ingresso nessa instituição. No entanto, foi importante, ainda, entender como era a opinião desses estudantes, a respeito das aulas que eram ministradas por seus professores, ou seja, se havia um trabalho na perspectiva da inclusão escolar, levando-se em conta a diversidade encontrada no dia a dia das salas de aulas. Durante as entrevistas foram encontrados relatos a respeito das aspirações dos estudantes após suas saídas das instituições, o que fez com que esse item fosse acrescentado como mais um dado da pesquisa.

Para melhor compreensão deste trabalho e, também, para que os objetivos propostos sejam alcançados, optou-se por dividi-lo em categorias, como se segue: 1. Conhecimentos e informações sobre os tipos de deficiências dos estudantes; 2. Ingresso nas instituições, processo seletivo e percurso escolar; 3. Preparação dos

---

<sup>3</sup> A partir da Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida também como Lei “Berenice Piana”, as pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) passaram a ter os mesmos direitos legais que as pessoas com deficiência. Por isso, neste trabalho, além dos estudantes com deficiência, aqueles diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista, também, foram participantes da pesquisa.

<sup>4</sup> Uma escola semipública é caracterizada por ser particular, subvencionada com verbas do governo.

<sup>5</sup> Maia e Cortegaça são municípios portugueses situados próximos à cidade do Porto.

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

professores para a aprendizagem dos estudantes com deficiência; 4. Apoios institucionais para que ocorra um efetivo trabalho com os estudantes com deficiência; 5. A vida após a conclusão dos cursos profissionalizantes: a saída da instituição, inserção no mercado de trabalho e/ou continuidade dos estudos em instituições de nível superior.

## **CONHECIMENTOS E INFORMAÇÕES SOBRE OS TIPOS DE DEFICIÊNCIAS DOS ESTUDANTES**

Nas escolas brasileiras, foram entrevistados 8 (oito) estudantes com as seguintes deficiências: 03 (três) Surdos, 01 (um) com Deficiência Auditiva, 01 (um) com Baixa Visão, 01 (um) com Deficiência Intelectual e Transtorno Mental, 01 (um) com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e 01 (um) com Hidrocefalia e Síndrome de Crouzon. Nessas escolas havia outros estudantes cujos quadros de NEE situavam-se nos objetivos da pesquisa, no entanto, não houve interesse, por parte deles, para responderem às entrevistas.

Nas escolas portuguesas foram entrevistados 2 (dois) estudantes com TDA (Transtorno do Déficit de Atenção), 2 (dois) com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e 3 (três) com Dislexia. Nessas escolas havia estudantes com deficiência, que corresponderiam ao público-alvo da pesquisa, mas sem haver uma justificativa, não foram disponibilizados para as entrevistas, a princípio alegando não atenderem esse tipo de público, mas durante as entrevistas com os professores, apareceram relatos sobre estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Dessa forma, foram entrevistados, apenas estudantes com quadros de Transtornos de Aprendizagem, como os já citados anteriormente.

## **INGRESSO NAS INSTITUIÇÕES, PROCESSO SELETIVO E PERCURSO ESCOLAR**

Quanto ao ingresso nas instituições, nas escolas brasileiras, apenas um dos estudantes se beneficiou do regime de cotas, por ter estudado, na educação básica, em instituição federal, os demais ingressaram através da livre concorrência. Mesmo

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

assim, eles foram indagados sobre suas opiniões a respeito do direito a cotas para pessoas com deficiência.

As respostas foram muito interessantes e algumas merecem ser relatadas aqui, pois para Manica e Caliman (2015, p. 70),

consideramos que um aluno com limitações, que conseguiu chegar ao ensino profissional, seja um aluno com potencialidades suficientes para contribuir e participar da aprendizagem de modo crítico e ativo, desenvolvendo seu pensar e interagindo com o outro com vistas à aquisição do conhecimento.

De maneira geral, os estudantes surdos se mostraram favoráveis ao direito a cotas, pois, segundo eles, isso favoreceria o ingresso de um maior número de surdos nas instituições federais. Essa resposta, muito provavelmente pode estar ligada ao fato de esses estudantes, em sua maioria, apresentarem dificuldades com a língua portuguesa, devido à comunicação que possuem através da Língua de Sinais, considerada como língua materna para esses sujeitos. Dessa forma, essa dificuldade poderia estar presente em várias provas que exigissem leitura e interpretação de textos, o que dificultaria o êxito, embora os sujeitos surdos tenham direito de se comunicarem em sua língua materna, bem como de ter uma atenção diferenciada no que se refere a esse tipo de comunicação em situações educacionais, como é o caso de provas, desde o ano de 2002, quando foi promulgada a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2002).

Ainda sobre esse aspecto, do direito dos sujeitos surdos ao uso de sua língua materna em situações acadêmicas, a LBI, no inciso IV do artigo 28 estabelece:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

Outros estudantes não surdos mostraram-se favoráveis a esse regime de ingresso na instituição, mas que não usufririam desse direito, pois um dos estudantes, com diagnóstico de baixa visão, disse que o número de vagas é menor e isso dificultaria o ingresso. Uma estudante, com diagnóstico de deficiência auditiva, disse que não tem necessidade de usufruir desse direito, que deveria ser dado, apenas, aos estudantes que demonstrassem real necessidade, pois, segundo ela, o fato de ter uma deficiência não significa que seja incapaz.

Ainda é importante trazer aqui a opinião de outro estudante, esse com diagnóstico de TEA, que disse que não adianta a escola facilitar o ingresso do

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

estudante e depois, ao longo do curso, não oferecer condições satisfatórias para que ele vença suas dificuldades.

Diante dessas respostas, fica claro que, como os estudantes com deficiência têm alcançado níveis cada vez mais elevados de escolaridade, é preciso fazer valer seus direitos expressos nas legislações a respeito de cotas e de acompanhamento ao longo de seus percursos escolares, como prevê o inciso I do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96): “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Os estudantes foram questionados a respeito de seus percursos escolares antes de ingressarem nos cursos profissionalizantes e como tem sido a caminhada durante esses cursos. As respostas foram, basicamente, unânimes ao relatarem que sofreram os mais variados tipos de discriminações, não somente por parte de colegas de turmas que muitas vezes não se aproximavam deles por julgarem-nos incapazes, mas até mesmo de vários professores que, por não acreditarem em suas possibilidades de aprendizagens, não se empenhavam em construir propostas pedagógicas capazes de proporcionar-lhes aprendizagens significativas. Silva e Costa (2015, p. 11) afirmam que,

os seres humanos são diferentes, e suas diferenças são parte de sua humanidade. Humanidade historicamente obstada pela manifestação do preconceito contra indivíduos considerados deficientes e, conseqüentemente, apartados dos demais desde a infância.

Alguns dos professores desses estudantes nem mesmo tiveram a sensibilidade de aproveitar várias habilidades que possuíam como um facilitador de aprendizagem. Manica e Caliman (2015, p. 180) afirmam a esse respeito:

Percebemos a necessidade de o docente levar em consideração a “bagagem” trazida pelo aluno com deficiência, aquela “bagagem” que este adquiriu em sua trajetória histórica como participante. Esses conhecimentos virão para dentro das salas de aulas e dos laboratórios técnicos e tecnológicos da educação profissional.

Pelos relatos de todos os estudantes, foi possível perceber que as escolas comuns, principalmente as do Ensino Fundamental, não estão preparadas para o trabalho com os estudantes com deficiência; pois ainda são presenciadas muitas resistências por parte dos profissionais dessas instituições em aceitar essas pessoas. A esse respeito, Manica e Caliman (2015, p. 203) assim se posicionam:

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

O preconceito envolve expectativa de fracasso, envolve, também, a questão das expectativas do professor e do aproveitamento do aluno. Caberá ao docente que atua com alunos com deficiência, encarar sua prática pedagógica como possibilidade de crescimento, procurando sempre incentivar os pontos fortes de seus alunos, a partir do diagnóstico e do conhecimento do limite e das possibilidades de seus alunos. Empenhar, além do aspecto profissional, muito amor no que faz.

Somado a isso, e dificultando a quebra dessas resistências, enquanto as escolas especiais continuarem a fazer o movimento contrário à inclusão, recebendo os sujeitos rejeitados pelas escolas comuns, e o poder judiciário continuar dando ganho de causa às famílias desses sujeitos, obrigando as escolas especiais a matriculá-los, a proposta de Educação Inclusiva continuará a caminhar a passos lentos. A esse respeito, a LBI (Lei n. 13.146/2015) prevê no inciso II do artigo 28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Chamou a atenção, ainda, o fato de nenhum desses estudantes terem frequentado algum tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o percurso no Ensino Fundamental, que poderia ter dado a eles melhores condições de aprendizagens e de socialização. O oferecimento do AEE aos estudantes com deficiência está previsto no Inciso III, do Artigo 208, da Constituição Federal de 1988, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Está previsto, também, no Artigo 58, parágrafos 1º e 2º da Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O oferecimento do Atendimento Educacional Especializado está previsto, ainda nos artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Ainda sobre o AEE, a LBI, também, relata sobre a importância do oferecimento desse atendimento aos estudantes com deficiência. No inciso III do artigo 28 está assim estabelecido:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Alguns desses estudantes relataram que em vários momentos de suas vidas escolares lançaram mão de aulas particulares para auxiliarem em suas dificuldades.

Um ponto positivo encontrado nas escolas brasileiras, que merece ser mencionado, foi o auxílio que os estudantes recebem por parte de seus colegas. Uma das prerrogativas da inclusão é fazer com que as pessoas em geral se tornem mais solidárias, enxergando as necessidades dos outros e se mostrando dispostas a ajudar. Para Maset (2012, p. 46),

[...] a única maneira de atender conjuntamente numa mesma sala de aula alunos diferentes – tal como exige a opção por uma escola inclusiva – implica introduzir nela uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista ou competitiva que ainda é, atualmente, dominante nas escolas. Uma das prerrogativas da inclusão é fazer com que as pessoas em geral se tornem mais solidárias, enxergando as necessidades dos outros e se mostrando dispostas a ajudar, “não pode haver propriamente colaboração - com o inerente desenvolvimento da solidariedade e do respeito pelas diferenças que a colaboração implica -, se previamente se tiverem excluídos da sala de aula os que são “diferentes”, isto é, se a aula não for inclusiva.

A escola, geralmente, tem sido um local de competição, as notas vêm contribuindo para que as pessoas se tornem egoístas, não se importando com aqueles que apresentam dificuldades e, com a proposta da Educação Inclusiva, espera-se que



todos respeitem e visualizem a diversidade como uma possibilidade de crescimento individual e social. Esse comportamento dos colegas dos estudantes com NEE demonstra que a inclusão pode dar certo. Para Carvalho (2008, p. 40) “na maneira como os alunos são tratados, quer pelos colegas quer pelos profissionais, pode estar o caminho para a construção da almejada inclusão”.

## **PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Pode-se perceber, através dos relatos dos estudantes brasileiros, que nos cursos profissionalizantes que frequentavam havia muitos professores preocupados com suas aprendizagens, empenhando-se em buscar adaptações. Essas adaptações tinham como objetivo proporcionar-lhes conhecimentos capazes de dar a eles uma boa formação profissional, para que pudessem enfrentar o mercado de trabalho depois de formados. De acordo com Manica e Caliman (2014, p. 67), “socialmente esses alunos foram discriminados e cabe ao docente procurar desenvolver os pré-requisitos que a escola regular não conseguiu desenvolver nos alunos com deficiência”.

Esses professores, em sua grande maioria se colocaram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, principalmente porque suas formações eram em campos da engenharia. No entanto, eles buscavam incessantemente por conhecimentos que pudessem levá-los a realizar trabalhos cada vez mais significativos para seus estudantes, pois segundo eles, havia a responsabilidade de que esses estudantes deveriam estar aptos a enfrentarem o mercado de trabalho em igualdade de condições com os demais sujeitos sem deficiência.

Entre os estudantes portugueses, principalmente aqueles que frequentavam a escola semipública, houve relatos muito positivos referentes ao empenho dos professores para que as aprendizagens acontecessem. Na escola pública, houve o relato de um estudante disléxico sobre sua competência nas aulas práticas, afirmando ser muito melhor que seus colegas nessas aulas, mas essa eficiência era pouco reconhecida pelos professores. Segundo Manica e Caliman (2015, p. 218),

seria prudente o docente imaginar, por um momento, estar no lugar do aluno com deficiência, bem como conhecer o nível de compreensão desse aluno e seus limites. Especialmente, o foco do docente deve estar no potencial e não na deficiência de seu aluno.

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

Nessa escola, uma das docentes entrevistadas disse que não concordava com a presença desses estudantes em escolas comuns, pois, segundo ela, eles deveriam frequentar as escolas que sempre frequentaram, ou seja, as escolas especiais.

## **APOIOS INSTITUCIONAIS PARA QUE OCORRA UM EFETIVO TRABALHO COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

As instituições pesquisadas contavam com a presença de setores de apoio à aprendizagem dos estudantes com NEE. No caso das escolas brasileiras, tratava-se de um Núcleo, o NAPNE<sup>6</sup>. Na escola portuguesa semipública os responsáveis pela efetivação da inclusão dos estudantes com NEE eram uma Psicóloga e uma estagiária do curso de psicologia, que, de acordo com relatos dos professores e estudantes, faziam um excelente trabalho de interlocução entre os docentes e as aprendizagens necessárias para os estudantes. Diferentemente a essa última situação relatada, a escola pública possuía uma Equipe de Educação Especial<sup>7</sup>, formada por profissionais oriundos das escolas especiais, mas segundo relatos, não prestavam uma atenção eficaz, nem aos professores nem aos estudantes.

Esses setores, presentes nas escolas comuns, cujo objetivo é dar a maior assistência aos estudantes com deficiência durante seus percursos escolares, são fundamentais tendo em vista a insegurança presente em muitos deles ao ingressarem nos cursos técnicos. É preciso considerar que chegar a essa modalidade educacional pode ser considerado um avanço para os referidos estudantes, pois, muitos deles

---

<sup>6</sup> NAPNEE: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, presentes em todas as instituições da RFEPCT.

<sup>7</sup> No ano de 2009, através da Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009, foram extintas de Portugal, todas as escolas especiais e os estudantes foram inseridos em escolas comuns. No entanto, nesses espaços, que deveriam ser inclusivos, eles ficaram apartados de seus colegas sem deficiência, tendo salas específicas somente para eles e professores oriundos das mesmas escolas especiais. Mas a partir de 2018, através do Decreto-Lei n. 54, de 06 de junho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva ficou definido que essa situação não seria mais aceita e, a partir dessa data, todos os estudantes com NEE deveriam ser inseridos nas classes comuns, aprendendo junto com seus colegas não deficientes. Os profissionais que até então atendiam os estudantes em classes separadas formaram as denominadas Equipes de Educação Especial, responsáveis por efetivarem o processo de inclusão dos estudantes, orientando os profissionais das escolas a respeito de construção de currículos que atendiam às necessidades de cada um.

interrompiam seu processo escolar antes mesmo de concluírem algum nível de ensino.

## **A VIDA APÓS A CONCLUSÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES**

Houve interesse em saber quais eram as aspirações dos estudantes após concluírem o ensino profissionalizante de nível médio, ou seja, objetivava-se saber se tinham a pretensão de enfrentarem o mercado de trabalho ou se pretendiam continuar os estudos oferecidos por instituições de nível superior. Sempre foi uma constante na vida escolar dos estudantes com deficiência, a interrupção do percurso escolar por não se sentirem capazes de corresponder ao que as escolas lhes exigiam e, somado a isso, as escolas não se modificaram para que eles pudessem avançar na escolaridade. Dessa forma, aqueles que se evadiam da escola iam para o mercado de trabalho, exercendo funções que não exigiam qualquer nível de escolaridade e, por isso, se submetiam a trabalhos mais pesados e menos remunerados.

Com o advento da Educação Inclusiva, as escolas se viram obrigadas a oferecerem melhores condições de aprendizagem a todos os estudantes, incluindo aqueles com alguma deficiência.

Entre os estudantes brasileiros, não houve unanimidade nas respostas. Aqueles estudantes que frequentavam a escola situada em Belo Horizonte demonstraram interesse em continuar os estudos em Universidades, escolhendo cursos na mesma área dos cursos do ensino técnico. Nenhum deles relatou a possibilidade de ir para o mercado de trabalho, nem como uma segunda opção. No entanto, na escola situada na cidade de Ouro Preto houve uma diferença entre as respostas dos estudantes. Um deles, na época da pesquisa, já havia feito o ENEM e escolheu o curso de Educação Física na Universidade, estando se formando em Mineração e, os demais, também, não demonstraram interesse em continuar seus estudos na mesma área do curso técnico, tendo a atuação no mercado de trabalho como um “Plano B”, caso não conseguissem o ingresso na Universidade. Esses estudantes deixaram claro que a escolha do curso técnico se deu mais por falta de opção do que por afinidade com a área de estudo, pois são poucos os tipos de cursos oferecidos pela instituição. Apenas dois estudantes, que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem manifestaram interesse na inserção no mundo do

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

trabalho, talvez por perceberem a grande dificuldade que, provavelmente teriam para ingressarem em um curso superior.

Esses estudantes possuem chances significativas de ingresso no mercado de trabalho, pois de acordo com a Lei n. 8.213/91, também conhecida como Lei de Cotas, as empresas com mais de 100 funcionários devem contratar pessoas com deficiência e, nessa contratação, devem ser levadas em consideração as limitações advindas da deficiência do sujeito, mas sem discriminação (BRASIL, 1991). Ou seja, uma pessoa com deficiência não pode ser contratada com o mesmo rigor que uma que não possui deficiência, pois deve-se considerar muito mais suas habilidades do que suas dificuldades. De acordo com Silva (2015, p. 100), é preciso

a sensibilização das pessoas, em ver o outro como sujeito de direitos, cujas potencialidades são diferentes, e por isso, não podem ser vistas de acordo com os padrões de 'normalidade' ou de 'uniformidade' das capacidades das pessoas, como se fosse possível formatá-las.

Dessa forma, essa lei ampliou as possibilidades dos sujeitos com deficiência de buscarem autonomia financeira através do trabalho. No entanto, a partir desse direito, o mercado de trabalho vem demonstrando dificuldades nas contratações diante da precária formação, muitas vezes encontrada entre os sujeitos com deficiência. Por isso, os cursos profissionalizantes se investem de grande responsabilidade para corresponder a essa demanda, o que acarreta uma mudança de olhar sobre as pessoas que, apesar da deficiência, podem apresentar habilidades para serem bem recebidas no mercado de trabalho, como qualquer cidadão. Tudo isso vem contribuindo para que esses sujeitos passem a acreditar mais em seus potenciais, almejando melhores condições de vida, através de um trabalho mais qualificado.

Nas escolas portuguesas houve uma unanimidade entre os estudantes no que se refere ao desejo de ingressarem no mercado de trabalho, utilizando os conhecimentos adquiridos durante o curso técnico. Uma informação que deixou a pesquisadora bastante surpresa foi dada por uma das professoras entrevistadas. Segundo essa docente, os estudantes que apresentam quadros de NEE são encaminhados aos cursos técnicos, por não se acreditar na possibilidade de os mesmos ingressarem em cursos universitários, o que demonstra a denominada "profecia autorrealizadora", definida como a descrença de vários docentes sobre as possibilidades de aprendizagens desses estudantes, prevendo seus futuros que,

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

nunca é muito promissor. A Declaração de Salamanca, em 1994, determinou que a escola deve se adaptar às necessidades dos estudantes e não o contrário (UNESCO, 1994).

Outra informação, dada por uma das docentes da escola pública portuguesa, a respeito dos estudantes com NEE que são absorvidos pelo mercado de trabalho, foi que, essa aceitação desses estudantes nas empresas se dá por causa do grande conhecimento que ela possui entre os empresários e, por isso os estudantes eram contratados. Mais uma vez, esse tipo de relato demonstra a total descrença nas capacidades dos estudantes e na autonomia destes para gerirem suas vidas profissionais.

Segundo informações dos docentes, muitos estudantes encaminhados ao mercado de trabalho, principalmente, aqueles que possuíam alguma deficiência, eram avaliados pelos empregadores, que os conduzia para trabalhos menos qualificados, de acordo com as habilidades de cada um. Contudo, muitos estudantes, antes mesmo desse encaminhamento, abandonavam o curso, pois não apresentavam condições, segundo os relatos dos professores, para o ingresso no mundo laboral. Essa situação, considerada preconceituosa, evidencia a falta de capacitação dos empresários portugueses, de criarem situações de trabalho compatíveis ao que esses sujeitos poderiam realizar e, também, dos professores, que não se mostraram capazes de transmitir aos estudantes, conhecimentos que fossem suficientes, para que adquirissem as requeridas habilidades laborais.

Diante dos relatos descritos anteriormente foi possível perceber que as pessoas com deficiência ainda vivenciam muitos tipos de discriminações, apesar de todas as legislações criadas e de todas as políticas públicas. É preciso, urgentemente, reverter esse processo, garantindo a todos os mesmos direitos sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados retirados da pesquisa para subsidiar este artigo configurou-se, principalmente, na verificação de como tem sido o percurso escolar e pós-escolar de estudantes com deficiência, em instituições de educação profissional, de nível médio, no Brasil e em Portugal. Dessa forma, foi possível, através dela, verificar como os

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

estudantes têm enfrentado suas dificuldades ao longo do curso técnico e quais são suas perspectivas posteriores à conclusão deste.

A partir dos dados coletados pode-se perceber que, embora a proposta da educação inclusiva tenha chegado a vários países do mundo, inclusive Brasil e Portugal, no início da década de 1990, na prática, as escolas, de maneira geral, ainda não podem ser consideradas como inclusivas. Essa afirmação confirma-se ao se encontrar no interior de muitas delas, propostas pedagógicas arraigadas em modelos tradicionais, que não atendem a todos os estudantes, além de professores resistentes a mudanças, que não veem possibilidade de transformar a escola em um espaço, que possa acolher a todos, oferecendo uma educação de qualidade.

Na década de 1990, com a implementação da educação inclusiva, os governos brasileiros e portugueses elaboraram várias legislações e políticas públicas, que objetivaram extinguir o tratamento oferecido às pessoas com deficiência, em ambientes segregados e fosse dado a eles o direito de frequentarem espaços educacionais, comuns aos demais sujeitos sem deficiência. No entanto, mesmo com todo o aparato legal, muitos professores, ainda se encontram em situação de desconhecimento e desinteresse, no que tange às ações que precisam ser construídas, principalmente, as que se referem ao trabalho pedagógico, destinado a esses sujeitos.

Dentre todos os autores estudados, foi unânime a afirmação de que as escolas precisam estar abertas à construção de uma nova proposta de ensino, que mudem o olhar sobre os sujeitos com deficiência, saindo de uma situação, na qual o sentimento de “piedade” por essas pessoas era o que imperava, para uma outra perspectiva, que procura ver nelas, sujeitos de possibilidades, de apreender os conteúdos formais, oferecidos pelas instituições escolares, como, também, possibilitar suas inserções nos ambientes sociais e laborais.

Apesar de serem encontrados muitos descréditos, identificados nas escolas e na sociedade em geral, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, a pesquisa realizada nas escolas brasileiras evidenciou que, embora os professores se considerassem despreparados para o trabalho, com esses estudantes, pode-se perceber, através dos relatos, que ocorriam muitas iniciativas, visando que o processo de aprendizagem, de todos os sujeitos, pudesse se realizar, de maneira efetiva. A preocupação dos docentes era a de que todos os estudantes conseguissem aprender,

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

independentemente de suas diferenças, considerando que esses docentes assumiram a responsabilidade de fazer com que os estudantes se tornassem capazes de ingressar no mercado de trabalho ao final do curso e, até mesmo, de prosseguirem estudos no ensino superior.

Essa prerrogativa se mostra importante, neste momento em que os sujeitos com deficiência têm conseguido atingir patamares mais elevados de escolarização e, uma formação técnica poderá possibilitar suas inserções no mundo do trabalho de maneira mais profissional, do que as que vinham ocorrendo, ao longo da história. A postura dos professores brasileiros mostrou uma crença na capacidade de trabalho dos estudantes, ao lhes dar melhores condições de formação para o mundo laboral e, conseqüentemente, maiores chances de ascensão social.

Esses docentes se mostraram abertos a novas mudanças, para que pudessem construir propostas mais significativas. Diante disso, percebeu-se a importância da formação docente voltada para o trabalho com os sujeitos com deficiência, considerando as especificidades dessas pessoas. Muitos professores, que lecionavam nos cursos técnicos, tinham uma formação inicial, principalmente, realizada através de cursos na área da engenharia, o que fazia com que se posicionassem mais como técnicos do que como docentes. Dessa forma, uma formação, voltada para a prática pedagógica, poderia lhes dar condições de inverterem a situação, isto é, fazer com que se vissem e atuassem como professores, capazes de entenderem melhor as especificidades dos estudantes e, a partir daí, proporcionarem a eles, condições efetivas de aprendizagens.

Nas escolas portuguesas, as dificuldades encontradas pelos professores foram semelhantes às apresentadas pelos docentes brasileiros. No entanto, naquele país, mesmo as escolas públicas, inclusive, as que oferecem ensino profissional, contam com o apoio/orientação de uma equipe de educação especial, que atua dentro das instituições, que têm como objetivo, o apoio ao processo de inclusão dos estudantes, não só com deficiência, mas de todos que apresentam dificuldades na aprendizagem, não ofereciam uma educação de qualidade aos referidos sujeitos.

Pelos relatos dos professores lusos, pode-se perceber, que a presença dessa equipe não alcançou os resultados esperados, que se traduziam na efetiva inclusão dos estudantes, pois, tanto as orientações aos docentes quanto os atendimentos aos

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

sujeitos com NEE se mostravam incipientes, não alcançando os resultados esperados nas aprendizagens, que pudessem ser considerados como significativos.

Entretanto, essa situação relatada, com grande ênfase, na escola pública, não foi percebida entre os docentes da escola semipública, na qual havia, apenas, a presença de uma psicóloga e de uma estagiária de psicologia, para orientarem o processo de inclusão dos estudantes. Nessa instituição escolar, o trabalho realizado, com os referidos sujeitos, se mostrou mais efetivo, pois se constatou uma maior preocupação, por parte dos professores e do setor de psicologia, com as aprendizagens dos estudantes. Foram, também, relatadas várias estratégias, construídas para minimizar os problemas, encontrados no dia a dia, com esses estudantes.

Diante dessas constatações, pode-se afirmar que, embora a educação inclusiva não se constitua como uma proposta recente, ela, ainda, não foi capaz de obter resultados significativos nas escolas. É necessário que as leis, que versam sobre a temática, se transformem em políticas públicas, capazes de proporcionar a todos, professores e estudantes, plenas condições para que as aprendizagens ocorram, efetivamente. Detecta-se que ainda há um longo caminho a percorrer, para que todos os objetivos dessa proposta possam ser atingidos, dentre eles, a efetiva aprendizagem de todos os estudantes, inclusive, daqueles que apresentam deficiência, para que possam ser inseridos no mercado de trabalho e, além mesmo, ingressarem em instituições de ensino superior.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

BRASIL. *Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm).

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (alterada por diversas leis de 1997 a 2017). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.



**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursosconcursos/promocao/Anexo%20F6\\_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursosconcursos/promocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf).

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). *Tendências contemporâneas de Inclusão*. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2008.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. *A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente*. Brasília (DF): UnB, Unesco, 2015.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. As características, habilidades e competências exigidas para o docente atuar na educação profissional com alunos com algum tipo de deficiência. *Boletim técnico*. SENAC, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 54-73, maio/ago. 2014.

MASET, Pere Pujolàs. Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In.: RODRIGUES, David (Org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação e educação*. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2012.

PORTUGAL. *Lei n. 85, de 27 de agosto de 2009*. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Disponível em: [https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461013\\_Lei852009.pdf](https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461013_Lei852009.pdf).

PORTUGAL. *Decreto-Lei n. 54, de 06 de junho de 2018*. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. 2018a. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In.: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos).

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. Direitos humanos na educação e suas possibilidades inclusivas. In.: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos).

**A trajetória escolar de estudantes com deficiência em Cursos Técnicos de Nível Médio, no Brasil e em Portugal: do ingresso na instituição até o término do curso e inserção no mundo do trabalho**

UNESCO. *Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais*: acesso e qualidade. 1994.

# Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia

10.35819/scientiatec.v10i2.6434

Ana Carla Rocha de Souza Cruz<sup>1</sup>

Elza Ferreira Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo do artigo é discutir os desafios a serem enfrentados na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), neste retorno ao ensino presencial no pós-pandemia, com foco no público-alvo da educação especial. Considerando que esse momento histórico afetou a vida das pessoas, principalmente, daquelas que fazem parte das camadas mais excluídas da sociedade e que a educação tem papel central na busca pela redução das desigualdades e injustiças sociais, por meio da formação crítica, emancipatória e humanizada, é importante refletir sobre os desafios que hoje se impõem à rede profissional e tecnológica federal. A reflexão foi baseada em documentos institucionais – regulamentos e relatórios diagnósticos –, materiais produzidos e distribuídos – cartilhas, lives –, além de questionários aplicados a professores e tradutores intérpretes do Instituto Federal de Sergipe. Foi possível perceber que, embora haja um aparato legal robusto no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a prática diária ainda esbarra em uma série de barreiras, principalmente a barreira atitudinal. Nesse sentido, a pandemia intensificou ainda mais a exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, que já enfrentam inúmeras barreiras para ter seu direito à educação.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica; Alunos com deficiência; Pandemia.

**Abstract:** The aim of the article is to discuss the challenges to be faced in Professional and Technological Education, in this return to face-to-face teaching in the post-pandemic, with a focus on the target audience of special education. Considering that this historical moment affected people's lives, especially those who are part of the most excluded society layers, and that education plays a central role in the search for the reduction of social inequalities and injustices, through critical, emancipatory and humane training, and it is important to reflect about the challenges that are now imposed on the professional and technological federal network. The reflection was based on institutional documents – regulations and diagnostic reports – and materials produced and distributed – booklets, net lives – in addition to questionnaires to teachers and students by the Federal Institute of Sergipe. It was possible to perceive that, although there is a robust legal apparatus regarding the inclusion of disabled students in the Federal Network of Professional Education, Scientific and Technological (RFEPCT), the daily practice still comes up against a series of barriers, mainly the attitudinal barrier. In this sense, the pandemic has further intensified the exclusion experienced by people with disabilities, who already face numerous barriers for having their right to education.

**Keywords:** Professional and technological education; Disabled students; Pandemic.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 tem marcado profundamente a história mundial desde o final de 2019. Os impactos e desdobramentos desta crise sanitária certamente ainda serão sentidos durante muito tempo. No Brasil, a chegada do

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Sergipe, E-mail: ac.rocha88@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Sergipe, E-mail: elzafesantos@gmail.com

**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia**

coronavírus, além de pôr fim a mais de meio milhão de vidas, ao longo dos dois últimos anos, acentuou e escancarou o fosso existente entre ricos e pobres, castigando ainda mais as classes desfavorecidas e trazendo muitas incertezas.

Desemprego, dificuldade de acesso ao sistema público de saúde e a fome se tornaram problemas com proporções ainda maiores para quem já sentia na pele as dificuldades decorrentes da desigualdade social que impera no nosso país. No campo da Educação, experimentamos um momento inédito, a interrupção, por tempo indeterminado, das aulas presenciais em todas as instituições de ensino, como medida de contenção da doença, situação que trouxe desafios gigantescos e consequências que ainda estamos descobrindo.

A suspensão das atividades presenciais nas escolas evidenciou ainda mais as diferenças entre estudantes das redes privada e pública. Enquanto as redes particulares, apesar de algumas dificuldades, rapidamente encontraram nas tecnologias estratégias e mecanismos para driblar o distanciamento social necessário, as redes públicas se viram diante de uma série de barreiras a serem vencidas para planejar a continuidade do calendário acadêmico<sup>3</sup>. A falta de acesso à internet se mostrou como um dos principais obstáculos para a implantação do ensino remoto, uma barreira que nem mesmo com a oferta de auxílios, chips e aparelhos pôde ser superada, considerando que muitos estudantes residem em regiões em que ainda não há ou é precário o acesso à internet. Sendo necessário, nesses casos, recorrer ao uso de material impresso como única alternativa para a continuidade dos estudos.

No caso da Educação Profissional, outro grande desafio foi repensar metodologias que contemplassem os componentes curriculares de caráter prático longe das estruturas disponíveis nas escolas, com laboratórios e equipamentos, além das visitas técnicas. Como formar estudantes para o mundo do trabalho sem possibilitar a experiência prática, sem vivenciar a integração entre ciência e arte, sem experimentar as tecnologias na pesquisa, na extensão? Mas, para além de questões estruturais, os problemas sociais enfrentados por boa parte dos estudantes da rede pública, somados às questões de ordem pedagógica, completaram o cenário de incertezas e desafios para as instituições ao longo dos dois últimos anos.

---

<sup>3</sup> É importante pontuar que ambas as redes de ensino - pública e privada - tiveram celeridade na proposta de alternativas para dar continuidade às suas atividades de forma remota, através do uso de tecnologias e plataformas de aula online. Porém, a falta de recursos impossibilitou que a rede pública efetivasse essas medidas com a mesma rapidez da rede privada.

**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de  
estudantes com deficiência no pós-pandemia**

Sair do “ambiente controlado” das salas de aulas e lidar com as mais diversas realidades encontradas em cada um dos lares desses estudantes se configurou num enorme desafio a ser vencido. Para a grande maioria desses estudantes, as barreiras a serem superadas incluíam a falta de um ambiente com condições adequadas, a necessidade de conciliar atividades domésticas com as de estudo, a realidade de uma nova rotina, o rompimento abrupto da convivência em grupo, além de questões de ordem social, como o desemprego e seus desdobramentos, inclusive o risco de insegurança alimentar. Esse foi o trágico combo pelo qual muitos estudantes passaram durante o período pandêmico.

Pensando nos estudantes com deficiência, que já vivenciavam os desafios da inclusão escolar, as perdas foram ainda maiores e se somaram ao que foi comum aos demais. A falta das estruturas especializadas das escolas, com alguns recursos de tecnologia assistiva, sala de recursos multifuncionais e profissionais especializados, a descontinuidade de acompanhamento médico e atividades de suporte (fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicoterapia), para os estudantes que tinham acesso a um acompanhamento regular em instituições especializadas, sobrecarga das famílias ou falta de assistência delas, em muitos casos, foram alguns dos dilemas vivenciados.

Além das questões apresentadas, a interrupção da convivência talvez tenha sido a maior das perdas no que diz respeito à inclusão, tendo em vista que o simples fato de estarem todos juntos no espaço escolar possibilita ganhos extremamente significativos em vários aspectos da vida. Não se pode perder de vista que, para muitos deles, a escola é a única atividade social, motivo pelo qual a interrupção tem um impacto ainda maior no cotidiano. Ademais, para as pessoas com deficiência, sair de casa tem uma representação simbólica muito forte, pois trata-se de uma conquista social alcançada a duras penas, tendo em vista que durante muito tempo esse era o único espaço em que podiam estar, na invisibilidade. Como recorda Sarmiento:

Isolamento, prisão, exclusão, estranhamento, medo e “não fazer parte” são palavras e/ou termos que marcam a construção social do que é ser uma pessoa com deficiência diante de uma realidade mediada pelo preconceito e que constrói, objetiva e subjetivamente, a condição imposta de invisibilidade e subalternidade desses sujeitos (SARMENTO, 2021, p.12).

**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de  
estudantes com deficiência no pós-pandemia**

Se antes da pandemia o movimento em prol da inclusão já enfrentava uma série de entraves, no contexto pandêmico, passou a caminhar num terreno totalmente irregular, acentuando ainda mais as (in)diferenças.

No que diz respeito às medidas adotadas para garantir a continuidade das aulas, bem como para atender as especificidades do público-alvo da educação especial, no contexto da pandemia, cabe pontuar que não houve nenhuma coordenação nacional liderada pelo Ministério da Educação nesse sentido. De fato, ocorreram algumas ações, várias estratégias foram utilizadas nas diversas regiões do país, pois coube aos estados e municípios o papel de planejar a implantação do ensino remoto de forma a atender os estudantes nos mais diversos contextos e realidades.

A fim de refletir sobre os possíveis desafios da Educação profissional a serem enfrentados no pós-pandemia, enfatizando a realidade dos estudantes com deficiência, faremos um breve panorama das conquistas mais recentes alcançadas no âmbito da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), trataremos do contexto pandêmico e refletiremos sobre os desafios que precisarão ser enfrentados nesse momento que já está sendo denominado como pós-pandemia, embora ainda estejamos convivendo com a doença, porém numa fase menos crítica, do ponto de vista sanitário.

Para fins metodológicos, esse artigo, além dos estudos teóricos, baseia-se no resultado de questionários que foram aplicados a docentes e intérpretes do Instituto Federal de Sergipe, Campus Estância, em março de 2021. Também foram utilizados documentos elaborados pela Instituição, os quais regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial, além de relatórios diagnósticos produzidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, NAPNE. Para fins didáticos, o presente artigo divide-se em mais quatro seções, quais sejam: Educação Profissional e Tecnológica e inclusão, Inclusão escolar em tempos de pandemia, os desafios da EPT na formação para o mundo do trabalho pós-pandemia e, por fim, a conclusão que se destina, nesse texto, expressar expectativas acerca do ensino para estudantes com deficiência.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E INCLUSÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm em sua concepção o intuito de promover uma formação integral e emancipadora, em consonância com as demandas sociais, econômicas e culturais. Suas diretrizes compreendem uma formação para além do foco no mercado de trabalho, estão centradas no ser humano, numa perspectiva de integralidade, e na sua relação com o outro, na coletividade.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. (BRASIL, 2010a, p. 32).

Partindo desse entendimento, pode-se dizer que a Educação Profissional e Tecnológica contempla em sua essência os princípios da inclusão, tendo em vista que se propõe a uma educação democrática, para todos, crítica e reflexiva, alinhada aos valores humanos. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituiu uma conquista importante da educação profissional do país cuja expansão e interiorização por todo o território brasileiro, permitiu a ampliação do acesso de grupos minoritários, como pretos, pardos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, residentes das zonas rurais e pessoas com deficiência à Educação pública, gratuita e de qualidade. Conforme Santos (2018), o processo de interiorização da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) garantiu um expressivo aumento no número de escolas espalhadas por todo o território brasileiro. Segundo o autor:

(...) foi no âmbito desta visão desenvolvimentista fundada na diminuição das desigualdades regionais que foi implementada a expansão em larga escala e de forma interiorizada da RFEPCT (...) nos três períodos previstos para a implantação da política de expansão da RFEPCT, foram construídas 422 unidades, as quais somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a rede passasse a contar com 562 campi vinculados aos IFs, com uma

### **Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia**

distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 Unidades da Federação, situados em regiões geográficas pertencentes ao interior do país. (SANTOS, 2018, p. 121).

Além da ampliação do acesso, os institutos trazem como premissa central uma formação que integra a ciência, a tecnologia e a cultura de maneira articulada às questões socioeconômicas, políticas e éticas possibilitando aos sujeitos uma compreensão da totalidade em que estão inseridos e “o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (RAMOS, 2008, p. 3).

No que diz respeito à implantação de políticas voltadas para os estudantes com deficiência, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) constitui-se como um importante marco que contempla a educação para o trabalho, garantindo a inclusão da educação especial, no sistema educação, como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O documento traz ainda, em seu artigo 29 que:

[...] as escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. (BRASIL, 1999, art. 29, online).

Outro marco importante para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi a implantação do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), no ano 2000, numa parceria que envolveu as secretarias de Educação Especial (Seesp) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). O Programa previu a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, os NAPNEs, em cada uma das instituições, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de ações de inclusão, buscando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação, criando uma cultura de valorização e respeito à diversidade.

É importante dizer que, embora o programa tenha sido criado em nível nacional, o seu funcionamento não ocorreu, nem ocorre da mesma forma em todos



**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de  
estudantes com deficiência no pós-pandemia**

os institutos. Conforme explicam Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), não há uma data exata do surgimento do primeiro NAPNE, apesar de haver indicações sobre a implantação do Núcleo no ano de 2011 no manual do programa TEC NEP. De qualquer forma, a implementação do Núcleo não ocorreu de maneira igual nos Institutos Federais (IFs), o que trouxe diferenças no funcionamento e da compreensão de sua atuação.

Porém, mesmo havendo ainda muitas diferenças no funcionamento dos NAPNEs entre os diferentes Institutos Federais (IFs), algumas conquistas importantes estão sendo alcançadas, ainda que a passos lentos, no âmbito da Rede Federal Profissional Tecnológica. Como exemplo disso, pode-se citar a ampliação na contratação de profissionais especializados, como psicopedagogo, profissional braillista, tradutor intérprete de Libras, e apoio escolar, para os casos em que necessite de auxílio na locomoção, transcrição e alimentação. Alguns Institutos já possuem uma política de inclusão própria ampliando ainda mais as ações para o público-alvo da educação especial, como é o caso do Instituto Federal da Bahia (IFBA), que prevê na resolução nº 30/2017, a Política de Inclusão da Pessoa com deficiência e/ou outras necessidades específicas, que:

Art.16. Os campi deverão proceder à implantação de monitoria acadêmica específica para os discentes com Necessidades Específicas e com transtornos específicos de aprendizagem.

Parágrafo único – Os monitores deverão, preferencialmente, possuir experiência em educação inclusiva ou formação em curso de educação inclusiva de, no mínimo, 20 horas. Este último poderá ser ofertado pela própria instituição, podendo fazer parte como disciplina introdutória do programa de estágio. Os estudantes surdos e surdocegos deverão ser acompanhados por intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e guia-intérprete no caso dos estudantes surdocegos durante as monitorias.

Art. 17. Nas classes que possuem estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento deverá haver redução do número total de estudantes para favorecer a aprendizagem, facilitando aos professores a adaptação/flexibilização das atividades e a adequada avaliação das necessidades e habilidades de cada um.  
(RESOLUÇÃO Nº30/ 2017/ CS/IFBA)

No que diz respeito ao público de estudantes surdos, a resolução traz outras ações importantes, a fim de possibilitar a acessibilidade comunicacional e pedagógica:

Art.23 A disciplina Libras deverá estar incluída como oferta obrigatória e matrícula optativa em todos os cursos de todas as formas e modalidades, exceto nas licenciaturas onde a matrícula é obrigatória, conforme legislação vigente.

**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia**

Art. 26. Nas provas escritas, discursivas ou de produção textual, deverão ser adotados critérios diferenciados de avaliação, considerando a singularidade linguística dos estudantes com surdez e com surdocegueira no domínio da modalidade escrita de língua portuguesa.

Art.27. Aos estudantes com surdez deverão ser garantidos materiais didático-pedagógicos em Libras e materiais audiovisuais com legenda. (RESOLUÇÃO Nº30/ 2017/ CS/IFBA)

No Instituto Federal de Sergipe (IFS), os esforços em prol dos direitos desses estudantes também garantiram algumas conquistas importantes como a criação do seguintes documentos norteadores: Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFS (Resolução CS/IFS nº 76, de 06 de maio de 2021), Regulamento de Ações Pedagógicas Inclusivas para Pessoas com Necessidades Específicas no âmbito do IFS (Resolução CS/IFS nº 76, de 06 de maio de 2021), Documento orientador sobre os procedimentos técnicos realizados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Recomendação CD/IFS Nº 48/2022).

Houve também outras ações institucionais como a criação, em 2018, de uma Comissão Permanente de Suporte ao Atendimento Diferenciado no processo seletivo, formação de ledores para atuação nos processos seletivos, a contratação de profissionais especializados (Intérprete de Libras e psicopedagogos), a oferta de reserva de vagas para candidatos com deficiência na ampla concorrência e a criação de um Grupo de Estudos sobre Inclusão também compõem o histórico de avanços alcançados nos últimos quatro anos.

Como dito anteriormente, as ações e o funcionamento dos NAPNEs não ocorrem de igual modo nas diversas unidades dos Institutos Federais espalhados pelo país, contudo os núcleos constituem-se como uma importante ferramenta para o avanço rumo à consolidação da política de inclusão na Rede Federal. É importante dizer ainda que, embora alguns Institutos tenham conseguido avançar significativamente na criação de políticas, resoluções e instrumentais para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência, ainda existem muitas barreiras que impedem a concretização dessas políticas.

No que diz respeito ao acesso desse público na rede regular de ensino é importante destacar um crescente aumento de matrículas, com um incremento de 70% em dez anos de vigência da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva inclusiva, de 2008 a 2018, segundo dados do Censo Escolar de 2018

### Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia

(INEP, 2018), demonstrando os impactos positivos das ações implementadas em prol da inclusão e se configurando como uma importante conquista na ampliação do acesso das pessoas com deficiência à Educação.

Outro avanço importante, no que diz respeito ao acesso, foi a inclusão das pessoas com deficiência, em 2016, na lei nº 13.409/2016 que assegura a reserva de vagas, conhecida como cotas, para os grupos minoritários e historicamente excluídos, nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Mas, infelizmente apenas a ampliação do acesso não é suficiente para garantir uma mudança efetiva na realidade dessas pessoas, é preciso também dar condições adequadas possibilitando a permanência e a conclusão do curso. Nesse sentido, ainda há um caminho a ser trilhado de forma mais consistente uma efetiva mudança social.

## **INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Se a formação profissional dos estudantes com deficiência já enfrentava desafios, o período pandêmico acentuou ainda mais esse cenário, colocando esses estudantes na linha de frente entre os que mais sofreram os impactos do ensino remoto emergencial<sup>4</sup>. Sem dúvida, a crise educacional causada pela pandemia da COVID-19 agudizou a exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, sobretudo na rede pública de ensino, em que as dificuldades foram potencializadas pela desigualdade social. Mas, antes mesmo de pensar no acesso à educação, é importante pontuar que nem mesmo o direito de acesso às informações sobre a pandemia foi garantido a essa parcela da população, tendo em vista a falta de acessibilidade comunicacional. A descontinuidade de acompanhamento médico de atividades de suporte (fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicoterapia), de modo geral, também trouxe impactos significativos para o desenvolvimento desses estudantes.

---


<sup>4</sup> Conforme disposto no regulamento do Ensino Remoto Emergencial, no âmbito do Instituto Federal de Sergipe, o ensino remoto emergencial é uma estratégia de ensino extraclasse mediada por tecnologias (digitais ou não), que pode ser adotada quando existe a necessidade de distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos com o processo educativo. Essa estratégia foi adotada excepcionalmente durante os anos letivos de 2020 e 2021 durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19).


**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia**

No contexto educacional, uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de identificar os desafios enfrentados para a inclusão escolar no contexto da pandemia, revelou que as maiores dificuldades apontadas pelos docentes foram “Trabalhar com esse grupo a distância” e “estimular a participação deles no grupo”, conforme demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Dificuldades enfrentadas pelos docentes para atuar com o público-alvo da educação especial

Dificuldades enfrentadas pelos docentes para atuar com o público-alvo da educação especial	Classe Comum	AEE e Serviços especializados*
Trabalhar com esse grupo a distância	64,8%	64,0%
Estimular a participação deles no grupo	51,6%	47,6%
Promover atividades para que todos possam participar	44,9%	41,8%
Atender as especificidades desses alunos	48,1%	42,0%
O contato com os alunos e/ou familiares	43,2%	42,2%
O trabalho conjunto entre o docente da classe comum e o docente da educação especial	30,8%	45,0%**
Desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas <i>on-line</i> .	24,9%	19,4%

\* a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola e classe bilíngues para surdos; e em escola ou classe especial 

\*\* para este quesito foram consideradas apenas as respostas das professoras e professores do AEE 

**Fonte:** Fundação Carlos Chagas. Pesquisa: Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia

No Instituto Federal de Sergipe, dentre as principais queixas dos estudantes com deficiência, apontadas nos relatórios diagnósticos produzidos pela equipe do NAPNE, destacaram-se a dificuldade na realização de trabalhos em grupo e sensação de exclusão pelos colegas. O distanciamento físico acabou intensificando ainda mais a sensação de solidão para muitos estudantes. Em relação à acessibilidade, mesmo com a oferta de auxílios e equipamentos, os relatórios demonstram que, em algumas situações, a participação desses estudantes nas aulas síncronas era inviável, como por exemplo, no caso de estudantes surdos, em que até uma pequena instabilidade na internet compromete a comunicação. Entre as

**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de  
estudantes com deficiência no pós-pandemia**

barreiras apontadas pelos estudantes, pode-se listar a alteração na rotina, a falta de mediadores para a realização das atividades, a falta de equipamentos, a falta de recursos de tecnologia assistiva, ambiente inadequado para estudo, material não acessível/adaptado e ausência de intérpretes de Libras.

O Instituto Federal de Sergipe criou alguns instrumentais a fim de garantir e orientar o atendimento adequado aos estudantes com necessidades específicas, como o regulamento do Ensino Remoto Emergencial no âmbito do IFS, com um capítulo dedicado a ações de inclusão de discentes com deficiência, assim como uma cartilha com orientações para atendimento remoto, contemplando as mais variadas deficiências e necessidades. Entretanto, a operacionalização das ações era de grande complexidade e, diante das condições humanas e materiais, foi praticamente impossível realizar o que os documentos previam, de modo que os atendimentos, na prática, apesar de todos os esforços, acabaram sendo precários.

Nos questionários aplicados, foi comum o relato dos professores de não conseguirem dedicar tempo extra para um atendimento individualizado aos estudantes com deficiência, apesar de entender que era necessário. A inserção de novas demandas como a capacitação para uso de tecnologias, bem como a produção de material adequado para aplicação à distância sobrecarregou os docentes impossibilitando não apenas o atendimento particular, quando necessário, mas também a elaboração de material ou adoção de estratégias adaptadas para esses estudantes.

Outro relato recorrente dizia respeito ao processo de aprendizagem, pois à distância, os docentes acabavam tendo dificuldades para saber se esses estudantes estavam acompanhando de maneira satisfatória. Por outro lado, a falta de produção de material adequado aos estudantes com deficiência, por exemplo, acabou intensificando, em muitos momentos, a exclusão e provocando ansiedade nesses estudantes, além de prejudicar seu processo de aprendizagem.

Os profissionais intérpretes de Libras, por sua vez, traziam como queixa recorrente o aumento significativo do volume de trabalho, pois precisavam produzir legendas para uma quantidade grande de vídeos disponibilizados pelos professores e ainda conciliar com as aulas síncronas, além de atuarem nos eventos on-line que se multiplicaram ao longo do período pandêmico. Outro fator apontado por esses profissionais foi a instabilidade da internet o que prejudicou e comprometeu o

### **Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia**

acompanhamento dos estudantes surdos, pois em muitos momentos acabou impedindo a participação nas atividades.

Os intérpretes relataram também que era comum a proposta de atividades de estudos dirigidos sempre indicando leitura de livros ou longos capítulos, o que acabava excluindo o estudante surdo, tendo em vista que não possuía o domínio da Língua Portuguesa. Embora houvesse um projeto que cuidava de ensinar Língua Portuguesa aos surdos, esta foi outra atividade prejudicada no período pandêmico, pois a dinâmica à distância não se mostrava eficiente, por conta da instabilidade da conexão de internet.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), queixas em relação à dificuldade de mensuração da aprendizagem, dificuldade nos trabalhos em grupo e dificuldade na elaboração de estratégias de acompanhamento e elaboração de atividades adaptadas às necessidades e que pudessem ser realizadas à distância foram as principais apontadas pelos docentes. Na ocasião, apenas em um campus do IFS havia o profissional de psicopedagogia. Por esta razão, os docentes se sentiam inseguros e sem suporte no atendimento a esses estudantes.

Um grave acontecimento se deu no fim do primeiro semestre de 2021, os contratos dos intérpretes de Libras foram encerrados, em virtude de terem atingido o prazo máximo permitido da vigência, o que ocasionou a descontinuidade do acompanhamento dos estudantes surdos, situação só foi regularizada em março de 2022 com a contratação de novos Intérpretes de Libras.

Por meio de questionário aplicado aos docentes a respeito do comportamento desses estudantes no ensino remoto, questões como aumento da ansiedade, diminuição da interação, aumento da exclusão, sobretudo nas atividades em grupo, maior dispersão durante as aulas foram as principais elencadas. Outra percepção trazida pelos docentes foi de que o contexto social desses estudantes era muito desfavorável para o ensino remoto.

## **OS DESAFIOS DA EPT NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO PÓS-PANDEMIA**

A educação ocupa papel central na construção ou reconstrução de uma nação. É condição básica para garantir igualdade e desenvolvimento.

**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de  
estudantes com deficiência no pós-pandemia**

Desenvolvimento aqui entendido nas suas mais diversas dimensões, para além do sentido material, que serve a lógica do paradigma econômico. Desenvolvimento da condição humana e dos valores que constroem uma sociedade. A pandemia pôs uma clara linha divisória entre ricos e pobres, da forma mais brutal possível. A primeira morte registrada no Rio de Janeiro, de uma doméstica que foi infectada pela patroa no bairro Leblon (GLOBO.COM, 2020), amplamente divulgada pelos meios de comunicação, é emblemática e evidencia a histórica divisão de classes que assola o nosso país. Enquanto a massa de trabalhadores se viu abandonada a própria sorte, lutando para não morrer de Covid-19 nem de fome, a revista Forbes anunciava, em agosto de 2021, 40 novos representantes milionários brasileiros para integrar a lista daquele ano (CASTRO, 2021).

No âmbito da Educação, como exposto anteriormente, essa segregação entre as classes também foi escancarada. Enquanto os estudantes de escolas privadas puderam rapidamente retomar suas atividades fazendo uso das tecnologias, os da rede pública passaram meses sem aula, aguardando medidas do poder público, das diferentes esferas, na busca de alternativas para transpor a lista de barreiras existentes em decorrência da desigualdade social. É fato que houve perdas na educação para todos os estudantes, mas os de classes menos favorecidas sofreram um impacto gigantesco cujos efeitos certamente acentuaram ainda mais a desigualdade.

Diante dessa realidade desconcertante, o desafio mais urgente que se impõe para a educação nesse contexto pós-pandêmico, é uma reconexão com sua essência, que é qualificar para a vida, não para o mercado, como afirma Mézaros (2008). É resgatar seu sentido emancipador, capaz de ir além dos espaços das salas de aula e de realizar transformações políticas, sociais, culturais e econômicas. Diante da lógica desumanizadora e excludente do sistema capitalista, centrado no lucro, no individualismo e na competição, a escola tem o papel fundamental de não deixar ninguém para trás.

A educação não pode ser tratada como mercadoria nem deve se render ao consumismo pedagógico. Não é possível, ou não deveria ser, pensar a formação de um estudante sem considerar o mundo que o cerca. A verdadeira educação não pode estar desconectada da condição humana e das suas relações com a natureza e com os outros. Se de um lado há um grande movimento de entusiasmo com a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), na educação,

**Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de  
estudantes com deficiência no pós-pandemia**

como principal legado do ensino na pandemia, de outro estão os 55% de estudantes da rede pública que não têm acesso à internet ou equipamento. A quem serve essa educação excludente? Às demandas do sistema capitalista. É lamentável, mas os principais legados da pandemia foram a perda de mais de 600 mil vidas – segundo dados do painel Coronavírus do Ministério da Saúde –, o aumento da desigualdade social e da evasão nas escolas e o inédito retorno do Brasil ao mapa da fome. Esse cenário de horror não pode ser silenciado e estar à margem dos processos educacionais.

A Educação Profissional e Tecnológica tem um conjunto de resistências a serem demarcadas nesse pós-pandemia, sobretudo nos últimos anos em que explicitamente um governo autoritário e negacionista (DUARTE & CÉSAR, 2020) tem realizado ataques e tentativas de sucateamento. A educação foi seriamente ameaçada com cortes de orçamento, ainda na gestão do governo Temer, quando o setor foi incluído no Teto dos Gastos Públicos com previsão de congelamento de investimentos durante 20 anos. Na gestão do governo Bolsonaro vieram novos e sucessivos cortes de orçamento, a suspensão de bolsas de pesquisas científicas, uma intensa política de privatização da educação através da implantação de cursos de formação em plataforma digitais, além da ampla defesa da educação domiciliar (conhecida como *homeschooling*) e da valorização de escolas militares.

Diante desse cenário, não se pode perder de vista que, apesar de todos os desafios e necessidades de avanços, os Institutos Federais são resultado da mais ampla política pública de educação interiorizada pelo país, como explica Pacheco (2011). A maior parte dos campi dos institutos está localizada em cidades pequenas e médias, no interior do Brasil, oportunizando o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade a sujeitos sociais historicamente excluídos como negros, filhos de trabalhadores rurais, pessoas com deficiência, ribeirinhos, quilombolas. A EPT, em sua concepção, tem compromisso científico e técnico, mas também ético e político para com a formação das futuras gerações. É alinhada a essa perspectiva que a inclusão se insere. Como nos lembra Mantoan:

A inclusão se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para



### **Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia**

viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. As condições de que dispomos, hoje, para trans-formar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam. (MANTOAN, 2003, p.30)

Nesse retorno ao espaço escolar pós-pandemia, os desafios para minimizar os impactos vivenciados pelos estudantes com deficiência, seja do ponto de vista da aprendizagem, seja no campo das interações e relações, são gigantescos. É urgente priorizar ações sistemáticas de acolhimento que favoreçam à reconexão de vínculos com a escola, entre os colegas e também em articulação e com a participação das famílias. No tocante às questões de aprendizagem, é importante realizar inicialmente um diagnóstico de saberes e de práticas que são essenciais, fazendo, portanto, a flexibilização dos conteúdos curriculares. Deve-se ainda priorizar a contratação de profissionais de apoio especializado para reforçar o atendimento adequado às necessidades de cada educando, assim como promover a formação continuada dos docentes.

Como foi possível perceber, através das respostas ao questionário, a interrupção do convívio presencial trouxe impactos importantes, como a diminuição da interação, a sensação de exclusão e a dificuldade de realização de trabalhos em grupo foi acentuada. Nesse sentido, é essencial a realização de ações dentro de sala de aula – integrando à temática de inclusão aos componentes curriculares – e fora num movimento de integração também com a comunidade externa, de maneira sistemática e envolvendo todos os atores da escola. No tocante às queixas trazidas pelos intérpretes, com o retorno ao ensino presencial, em que o acompanhamento se torna mais efetivo, passa a ser possível realizar um trabalho em equipe junto aos docentes para a elaboração dos Planos de Ensino Individualizados (PEIs), em que as atividades podem ser adaptadas às necessidades de cada estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como instituição social, tem como missão a transmissão de saberes e práticas, rompendo com a lógica da exclusão. Seu papel principal é formar cidadãos para a tarefa de renovar o mundo que ainda está repleto de desigualdade e injustiça. Nesse sentido, é urgente romper com um modelo fragmentado de educação que parece atender apenas aos interesses do paradigma econômico vigente. Partindo desse entendimento, o artigo em questão propôs uma breve discussão acerca dos desafios a serem enfrentados pela Educação Profissional e Tecnológica, no pós-pandemia, para a formação de estudantes, com enfoque nos estudantes com deficiência.

Como exposto anteriormente, apesar dos esforços da Rede Federal Profissional e Tecnológica na criação de regulamento com orientações para nortear e garantir o atendimento adequado para os estudantes com necessidades específicas, a efetivação das ações ficou muito aquém em razão das condições humanas e materiais dos institutos, bem como do contexto social e econômico vivenciado pelos estudantes no período pandêmico.

Considerando que esse momento histórico afetou a vida das pessoas, sobretudo das que fazem parte das camadas mais excluídas da sociedade e que, a educação ocupa papel central na busca pela redução das desigualdades e injustiças sociais, através da formação crítica, emancipadora e humana, é importante refletir sobre os desafios que agora se impõem à Rede Federal Profissional e Tecnológica. O caminho para a construção de uma sociedade mais justa passa pelo compromisso de não deixar ninguém de fora, perceber onde estamos e aonde iremos é fundamental para realizarmos esse percurso. Portanto, o desafio mais urgente nesse contexto pós-pandêmico, é uma reconexão da educação com sua essência, que é qualificar para a vida, não para o mercado como afirma Mészáros (2008).

O movimento de inclusão está contemplado pelo princípio que alicerça a educação profissional e tecnológica, qual seja: assumir o trabalho como princípio educativo alinhado aos valores humanos, articulando o conhecimento, a ciência e a tecnologia aos contextos políticos, históricos, socioeconômico, cultural e ético de cada época. Nesse sentido, Frigotto pontua que é preciso transpor:

a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de

### Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de estudantes com deficiência no pós-pandemia

transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

Apesar dos avanços, do ponto de vista legal, no que diz respeito à inclusão dos estudantes com deficiência na Rede Federal Profissional e Tecnológica, lamentavelmente a ação prática ainda está distante do que se almeja, e essa situação foi agudizada pela pandemia: aumentaram os desafios para esse cenário de retorno presencial às escolas. Cabe, portanto, à Rede Federal de Educação Profissional, em particular, ao IFS abraçar os desafios.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs)> Acesso em: 17 nov. 2022

CASTRO, Mariangela IN: Quem são os 40 novos bilionários brasileiros no ranking 2021. [www.forbes.com.br](http://www.forbes.com.br), 2021. Disponível em <<https://forbes-money/2021/08/quem-sao-os-40-novos-bilionarios-brasileiros-no-ranking-2021/>> Acesso em: 15 novembro 2022.

FCC- Fundação Carlos Chagas. Pesquisa: Inclusão Escolar em tempos de pandemia. São Paulo, SP, 2021. Disponível em <<https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/#sobre>> Acesso em 18 nov 2022.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

GLOBO.COM. Governo do RJ confirma a primeira morte por coronavírus. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/03/19/rj-confirma-a-primeira-morte-por-coronavirus.ghtml> . Acesso em 10 de outubro de 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2018. Brasília, DF: MEC, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Desafios da educação profissional e tecnológica para a formação de  
estudantes com deficiência no pós-pandemia

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. 2010a. Disponível em <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192) > Acesso em: 15 nov 2022.

PACHECO, Eliezer. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. IN: PACHECO, Eliezer (Org.) *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. Texto produzido a partir da participação em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em <  
[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)> Acesso em: 15 novembro 2022.

Resolução nº 30/2017/CS/IFBA. Aprova a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras necessidades específicas no âmbito do IFBA.

SANTOS, J.A. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, G (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

SARMENTO, Viviane Nunes. Ex/inclusão das pessoas com deficiência em tempo de pandemia: Velhos debates, novos desafios. IN: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Org) e CARMO, Bruno Cleiton Macedo do (Org). *Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada*. Maceió: EDUFAL, 2021.

ZERBATO, A.P.; VILARONGA, C.A.R.; SANTOS, J.R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.27, e0196, p.319-336, Jan.-Dez 2021. Disponível em <  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 15 novembro 2022.

## Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia

10.35819/scientiatec.v10i2.6478

Xênia de Castro Barbosa<sup>1</sup>

Geovana da Costa Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** O ingresso de Pessoas com Deficiência (PcD) no serviço público é um direito que vem sendo aplicado desde que a Constituição Federal de 1988 veio a sedimentar os caminhos da democracia no Brasil. Contudo, a inclusão dessas pessoas no universo do serviço público demanda esforços que vão além da política de ações afirmativas, sendo necessária a adaptação de ambientes e a construção de uma cultura institucional inclusiva, de modo a se eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, programáticas e atitudinais que impedem a plena participação dessas pessoas. Este artigo visa comunicar parte dos resultados da pesquisa “Deficiência e Necessidades Específicas no serviço público: desafios de inclusão e desenvolvimento profissional no Instituto Federal de Rondônia – *Campus Ji-Paraná*”, em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. A investigação pautou-se na metodologia do Estudo de Caso. A aquisição de dados foi procedida mediante pesquisa documental e observação participante. As análises aqui delineadas ancoraram-se em literaturas concernentes ao assunto e apontam para a urgência do estabelecimento de uma política de inclusão e desenvolvimento profissional de servidores com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Pessoas com Deficiência (PcD); Necessidades específicas no serviço público.

**Abstract:** The entry of People with Disabilities (PwD) into the public service is a right that has been applied since the Federal Constitution of 1988 came to consolidate the paths of democracy in Brazil. However, the inclusion of these people in the universe of the service requires efforts that go beyond the affirmative action policy, requiring the adaptation of environments and the construction of an inclusive institutional culture, in order to eliminate architectural, communicational, programmatic and attitudinal barriers that prevent their full participation. This article aims to communicate part of the results of the research “Disability and Specific Needs in the public service: challenges of inclusion and professional development at the Federal Institute of Rondônia – *Campus Ji-Paraná*”, under development in the Master's Program in National Network in Professional and Technological Education - ProfEPT, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia. The investigation was based on the methodology of the Case Study. Data acquisition was processed through documentary research and participant observation. The analyzes outlined here are anchored in literature concerning the subject and point to the urgency of establishing a policy of inclusion and professional development of public servants with disabilities at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia.

**Keywords:** Inclusion; People with Disabilities (PcD); Specific needs in the public service.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, E-mail: [xenia.castro@ifro.edu.br](mailto:xenia.castro@ifro.edu.br)

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, E-mail: [geovana.costa@ifro.edu.br](mailto:geovana.costa@ifro.edu.br)

## INTRODUÇÃO

O trabalho é condição para a realização humana. É por meio dele que mulheres e homens produzem sua própria existência, sua vida material e cultural, e desenvolvem sua própria humanidade. O trabalho é também um princípio educativo, que articula reflexão e ação em um processo dialético e contínuo. Por meio dele é possível desenvolver sofisticados processos cognitivos, aprender e produzir cultura material e simbólica.

Diferentemente dos outros animais, que se moldam à natureza e adequam as suas necessidades ao que ela oferece, “a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, o trabalho é condição para a produção das condições concretas de nossa existência.

Nesse sentido, ele pode ser definido como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154). Necessidades essas que têm variado e se complexificado ao longo do tempo, transcendendo aos aspectos vitais, como água, alimentação e abrigo.

O atendimento a essas necessidades vem sendo cada vez mais desafiado pelo avanço do neoliberalismo sobre a política e os processos produtivos. O neoliberalismo tem imposto ajustes estruturais não só no que diz respeito às relações de produção, como também aos governos dos países em desenvolvimento, diminuindo a presença do Estado na extensão de direitos sociais como educação, saúde e segurança. Ao reduzir investimentos nessas áreas, a população hipossuficiente, que não pode pagar por esses serviços fica desassistida e tem seu grau de vulnerabilidades ampliado. A face reversa desse processo se dá na iniciativa privada, cuja qual as relações trabalhistas são fragilizadas, os vínculos formais se tornam cada vez mais precários e há retração dos direitos trabalhistas. É crescente o número de trabalhadores em subempregos, trabalhando no ambiente de suas próprias casas e assumindo os custos dos insumos necessários a esse trabalho. O resultado dessas novas configurações do mundo do trabalho são relações trabalhistas instáveis do ponto de vista da seguridade social, prejudiciais, portanto, aos trabalhadores e ao desenvolvimento social, e favoráveis aos interesses econômicos que imperam nas gestões corporativas.

**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

As políticas neoliberais têm reconfigurado, portanto, o sentido do trabalho em prol da acumulação flexível do capital. Sua atuação, contudo, não se limita à esfera privada, mas tem tingido cada vez mais o serviço público, mediante exigência de reformas estruturais, impostas, sobretudo, aos países subdesenvolvidos que necessitam adquirir créditos junto a organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A América Latina e o Caribe têm sido palco especial dessas reformas (SOUSA, 2010).

A incorporação de ideais neoliberais no serviço público é um risco social capaz de gerar prejuízos não só aos servidores públicos, como também à sociedade em geral, uma vez que o serviço público é um bem público que atende a interesses e necessidades coletivas.

O serviço público visa à melhoria da relação entre Estado e Sociedade a partir da prestação de serviços de interesse social, que se constituem em prerrogativas dos cidadãos. Ele possui exigências próprias relacionadas à eficácia, efetividade, transparência e compromisso com a moralidade, estabelecidos em regras deontológicas, deveres e proibições (BRASIL, 1994), e de igual modo, necessita de investimentos para que possa ser desenvolvido com qualidade.

No atual cenário brasileiro, é visível o processo de precarização imposto sobre o serviço público. Precarização esta que se expressa não só pela redução de investimentos e de contratação de pessoal, mas pela indigência das abordagens conceituais que se têm feito em relação aos processos de inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD), sejam elas servidoras ou usuárias dos serviços públicos.

No que se refere ao primeiro aspecto, destaca-se o contingenciamento imposto pela Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo novo regime fiscal além de outras providências. A referida Emenda, resultante da PEC 241, congelou por 20 anos os investimentos públicos, mantendo para as duas décadas seguintes a 2017 o mesmo valor do orçamento daquele ano, apenas com o adicional de correção da inflação do ano anterior. Ou seja, o serviço público permanecerá reduzido ao que está - sem acompanhar o crescimento demográfico e as novas demandas que surgirão.

No que diz respeito ao segundo aspecto – a inclusão de PcD do serviço público, grande parte das instituições têm promovido apenas ajustes arquitetônicos visando à acessibilidade geográfica, de modo a cumprir as exigências legais, mas

**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

não tem empreendido uma política de fato comprometida com a inclusão. No que se refere ao direito ao trabalho de servidores com deficiência e com necessidades específicas, a inclusão perpassa por criar condições adequadas para o trabalho e para o desenvolvimento profissional desses servidores.

Em face da contextualização apresentada, a pesquisa aqui apresentada configura-se como estudo de caso que tratou de investigar os programas e ações desenvolvidas pelo IFRO – Instituto Federal de Rondônia - na efetivação do direito ao trabalho aos servidores com deficiência e àqueles que se encontram em processo de readaptação no serviço público, em função de doença atestada por laudo médico.

Quanto ao estado da arte das discussões acerca da temática aqui em esquadro, é crescente o número de estudos que versaram sobre o assunto, nenhum, contudo, considerou o recorte e empírico aqui proposto, o que assegura o ineditismo da proposta e abordagem e representa, por outro lado, um desafio significativo - dada a impossibilidade de comparações do fenômeno no ambiente amazônico.

Na esteira da literatura sobre o tema, destacam-se os trabalhos de Assis (2016), Nogueira (2016), Silva (2017), Carvalho (2018) e Wagner (2019).

Assis (2016) analisou as condições de trabalho dos servidores públicos com deficiência da Universidade Federal de Goiás a partir da análise de documentos institucionais e da legislação nacional vigente. O autor reconheceu que o ingresso de servidores com deficiência no serviço público cria um novo paradigma para a administração pública, a saber: o de estabelecer políticas de gestão que viabilizem a concretização do direito à igualdade e da dignidade a partir da estruturação de um ambiente acessível, fraterno e solidário. Seu estudo evidenciou ainda que limitações e desvantagens pessoais, decorrentes de deficiências se agravam em função da falta ou insuficiência de adaptações e adequações do ambiente de trabalho, e que isto se deve, em muitos dos casos à omissão dos gestores.

O estudo desenvolvido por Nogueira (2016) também considerou como objeto instituição de Ensino Superior da região Centro-oeste do Brasil: a UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. A autora discutiu os limites e possibilidades da instituição em promover a inclusão no trabalho de servidores com deficiência, para tanto, realizou uma descrição do perfil desses servidores e uma análise documental, que abrangeu o processo de lotação, admissão e acompanhamento de



**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

servidores PcD. O estudo concluiu que a instituição, apesar dos esforços que realiza em observar a legislação atinente, não dispõe de uma política institucional de Recursos Humanos consolidada, de modo que as ações desenvolvidas são pontuais, a partir das demandas de cada caso, e que prevalecem os seguintes expedientes: adequação de postos de trabalho quando há laudos restritivos e/ou redução da jornada de trabalho, em casos em que uma junta médica oficial arbitra nesse sentido. O estudo aponta para mecanismos sutis de exclusão, como a baixa quantidade de PcD em cargos com função gratificada. Por fim, a pesquisadora recomenda a elaboração de uma política abrangente que considere as necessidades da PcD e as diversas expressões da diversidade, como as de etnia, gênero, idade, diversidade corporal, de orientação sexual, dentre outras.

Na Região Nordeste, o estudo de Carvalho (2018) analisou o acesso de servidores públicos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba, considerando as dimensões da acessibilidade, em especial a dimensão atitudinal. Para tanto a pesquisadora desenvolveu pesquisa qualitativa do tipo exploratória e registrou entrevistas semiestruturadas com os servidores com deficiência. Os dados coletados possibilitaram-lhe perceber a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem o pleno desenvolvimento profissional dos servidores PcD da referida instituição.

Ainda em relação a essa Região, destaca-se o estudo de Silva (2017), que embora não tenha se endereçado ao estudo da inclusão de PcD diretamente, trouxe relevante contribuição ao considerar os afastamentos por motivo de saúde dos servidores atendidos na unidade SIASS-UFRN e os determinantes sociais relacionados à dimensão do trabalho no processo saúde-doença. O estudo apontou para um aspecto pouco mencionado nos estudos acerca de servidores públicos, que é o “sofrimento psíquico”.

Wagner (2019), por sua vez, discute os limites da inclusão questionando as políticas que se restringem à oferta de vagas para PcD no serviço. A autora serviu-se de entrevistas e questionário para traçar uma avaliação das condições de trabalho e das políticas de inclusão e permanência de servidores na Universidade Federal de Santa Maria e propôs ações específicas nas seguintes dimensões da acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Adotou-se uma abordagem qualitativa, centrada na metodologia do Estudo de Caso. O Estudo de Caso é considerado atualmente, como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, no qual os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente delimitados (YIN, 2001). Outra vantagem apresentada por este método é o de “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55), desse modo, trata-se de um método que vem sendo progressivamente empregado no campo da educação e das ciências sociais, transcendendo a esfera dos estudos biomédicos, onde foi originalmente desenvolvido.

A aquisição de dados foi procedida mediante pesquisa documental, em que foram analisados documentos institucionais do IFRO a fim de se levantar informações sobre programas, projetos e ações desenvolvidos pelo “*Campus Ji-Paraná – RO*”, no que se refere à inclusão e desenvolvimento profissional de servidores PcD e servidores com necessidades específicas.

Os documentos foram lidos, serializados por tipo e fichados em editor eletrônico de texto. As análises, ainda preliminares, foram elaboradas com fulcro em literaturas concernentes ao tema.

As categorias de análise centrais deste estudo foram Inclusão Social, Deficiência, Trabalho e Gestão de Pessoas.

Inclusão social, segundo Sassaki, se refere:

Ao processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999, p.41).

Em sociedades capitalistas, estar socialmente incluso implica em participar das relações produtivas – ou seja, ter trabalho e mostrar-se “produtivamente viável” (MÉSZÁROS, 2002). Isso porque o sistema capitalista vem se configurando, ao longo da história, segundo o autor, como uma poderosa estrutura *totalizadora* de controle, à qual tudo deve se ajustar, inclusive as pessoas.

### **Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

Nesse sentido, é preciso ter claro que a fronteira entre o normal e o patológico foi socialmente definida em relação ao processo de produção e às relações sociais desencadeadas por este (PLATT, 2004).

Em face desse sistema, as pessoas com deficiência e mesmo aquelas que, sem ter deficiência, mostravam-se desviantes do padrão de normalidade socialmente estabelecido foram sistematicamente colocadas à margem da sociedade. Essas pessoas, ao serem marginalizadas, tiveram negado não só os direitos que hoje são considerados básicos, como também sua possibilidade de desenvolvimento humano e de participação na vida social.

O conceito de deficiência, antes abordado exclusivamente dentro de um modelo biomédico, que o relacionava a déficit, impedimento e mesmo a doença – como limitação do indivíduo, atualmente é percebido pelo prisma do paradigma da diversidade, como produto da combinação do meio social com uma ou mais disfuncionalidade, desvantagem ou incapacidade. Desse modo, a deficiência não é mais considerada um problema em si, um problema do indivíduo, mas um problema em relação ao meio em que ele convive: são as barreiras desse meio (barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas) que constituirão ou não uma deficiência.

Essa nova compressão conceitual foi postulada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 1º dispôs que: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006).

No Brasil, esse novo conceito foi adotado pela Lei n. 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da referida Convenção da ONU. Nos termos do Estatuto da Pessoa com Deficiência (nome pelo qual a referida lei é conhecida):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p).

A transposição dessas barreiras é ponto fundamental para que as PcD e as pessoas com necessidades específicas possam participar da vida em sociedade,

### **Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

trabalhar e produzir a própria existência – ainda que de forma parcial, nos casos de maior comprometimento.

Apesar da convenção internacional e de sua regulamentação interna, ainda há pessoas e instituições que abordam a deficiência de modo preconceituoso e demonstram posturas excludentes ou meramente “tolerantes”, não reconhecendo a participação das PcD como direito que deve ser exercitado de modo pleno, inclusive nos ambientes de trabalho.

O trabalho, por sua vez, é considerado neste estudo na perspectiva defendida por Saviani (2007): como ação humana sobre a natureza com vistas a moldá-la ao atendimento das necessidades humanas, necessidades essas que são múltiplas, complexas e variáveis em tempo e espaço.

Outro conceito relevante para esta pesquisa foi o de Gestão de Pessoas, definido por Chiavenato (1999), como a função que permite a colaboração eficaz das pessoas - empregados, funcionários, recursos humanos ou qualquer denominação utilizada - para alcançar os objetivos organizacionais e individuais.

A gestão de pessoas também tem a função de humanizar os setores da empresa ou instituição pública, bem como seus processos organizacionais, com o objetivo de manter um ambiente saudável, positivo e motivador para todos os trabalhadores, contribuindo com o desenvolvimento das pessoas e da própria empresa ou instituição.

Sendo assim, para que “os objetivos da gestão de pessoas possam ser alcançados, é necessário que as pessoas sejam tratadas como elemento básico para a eficácia organizacional” (CHIAVENATO, 2008, p. 11), o que demanda atenção às necessidades de todos os trabalhadores e ações específicas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos trabalhadores com deficiência.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Nas sociedades capitalistas, o trabalho cumpre múltiplas funções, dentre as quais: a de provisionar os recursos necessários para a manutenção da vida humana (alimentos, moradia, medicamentos); a de dar ao trabalhador uma identidade e lugar social; possibilitar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação humana; humanizar as pessoas; e gerar riquezas – riquezas que, em sociedades de classe, concentram-se nas mãos dos detentores dos meios de produção e acirram ainda

**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

mais o abismo entre ricos e pobres, a partir de processos de diferenciação social que envolvem tanto questões materiais quanto simbólicas.

Por meio do trabalho se educa, se edifica, se molda o mundo. Contudo, os ajustes do capitalismo têm tornado o trabalho cada vez mais fragmentado e alienante, consolidando-o como elemento de opressão. Na esteira das contradições engendradas por esse modo de produção tanto é possível ver trabalhadores sobrecarregados, explorados ao extremo, espoliados de seu tempo, de sua capacidade de criação e de leitura do mundo, como trabalhadores desempregados ou subempregados, sem condições de prover o próprio sustento e por isso, tratados como “refugo humano” (BAUMAN, 2005).

É crescente o processo de desmonte dos direitos sociais e trabalhistas, conquistados com árdua luta, processo esse que resulta em exclusão e marginalização, ou em um pertencimento social precário e instável, volúvel aos interesses do mercado.

As relações sociais de produção são desafiadoras e constituem um terreno incerto, ainda mais para as Pessoas com Deficiência, estas que tradicionalmente foram alijadas da vida produtiva, pois consideradas incapazes ou inadequadas para o trabalho e para demonstrar o contrário, submeteram-se a intensas tensões por produtividade e adequação social.

Desde meados do século XX, incluir pessoas com deficiência é uma exigência do próprio mercado, exigência esta que se impõe também sobre as empresas e os governos. Subjaz a ela, contudo, não necessariamente a aceitação das diferenças e a compreensão de suas especificidades, mas o desejo (ainda que velado), de adequação do outro com vistas a reduzir os riscos de baixa na produtividade e diminuir o ônus público com o sustento dessas pessoas. Nesse sentido, a inclusão social que se faz necessária é uma inclusão radical, que vá além das meras acomodações e que enfrente os fundamentos da lógica produtivista vigente – o que ainda não ocorre.

Conforme Pina (2010, p. 135),

Uma evidência de que a inclusão social não visa alterar os fundamentos centrais do modo de produção vigente reside no fato de que tal paradigma não visa erradicar esse princípio central do capitalismo. Ao invés de atacar os fatores que levam os trabalhadores a venderem sua força de trabalho ao capital, o paradigma da inclusão se limita à luta pela ‘inclusão’ no mercado de trabalho. Seguindo a tendência de entender que o ‘problema dos dias de hoje’ não é a exploração, mas a ‘exclusão’, o processo de inclusão social não se propõe a superar as leis do mercado, mas, apenas, modificá-las,

**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

para que pessoas pertencentes a grupos discriminados tenham maiores oportunidades de vender sua força de trabalho.

Refletir sobre os desafios do trabalho na sociedade contemporânea, bem como sobre os desafios de inclusão enfrentados por pessoas com deficiência e necessidades específicas no serviço público, é relevante para se aperfeiçoar os mecanismos de inclusão e desenvolvimento profissional dessas pessoas, assegurando-lhes os direitos previstos na legislação nacional e nas convenções internacionais.

No Brasil, a Constituição Federal consagrou, no Artigo 6º, o trabalho como direito social, ao lado da saúde, da alimentação, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social e da proteção à maternidade, à infância e aos desamparados.

O artigo 7º da Carta Magna, por seu turno elencou uma série de direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, que se estendem também sobre os trabalhadores domésticos, dentre os quais, a relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa; seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário; fundo de garantia do tempo de serviço; salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado; férias anuais remuneradas; licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, dentre outros.

Para proteção do trabalho, o dispositivo jurídico atuou também no estabelecimento de proibições: de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; de discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência; de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos; de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.

No que se refere ao acesso de PcD ao trabalho, o Decreto Nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009 reconheceu juntamente aos demais Estados signatários da Convenção Interamericana dos Direitos da Pessoa com Deficiência (OEA, 1969), o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Segundo o documento, esse direito engloba o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a

**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

pessoas com deficiência. De igual modo, proíbe a discriminação por motivo de deficiência e a diferença salarial por esse mesmo motivo, define que os Estados membros protejam os direitos das pessoas com deficiência, inclusive o direito de participação sindical.

Outros elementos de destaque do referido decreto são as diretrizes para empregar pessoas com deficiência no setor público, a promoção de adaptações no local de trabalho e a reabilitação profissional, manutenção do emprego e programas de retorno ao trabalho para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

A Lei brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) também reforça o direito ao trabalho, ao definir que:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Em vista das exigências legais, têm sido asseguradas vagas para ingresso de PcD no serviço público, sendo esta ação afirmativa um importante mecanismo para redução da exclusão e extensão do direito ao trabalho. Entretanto, como inclusão é processo, assegurar vagas é um passo relevante, mas não suficiente. Desse modo, é preciso assegurar condições de permanência e desenvolvimento profissional das PcD ingressantes do serviço público.

**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) foi levantado no ano de 2021 o total de 13 servidores com deficiência, conforme disposto da Tabela 1.

**Tabela 1:** Servidores com Deficiência no IFRO

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Quantidade de servidores</b>
Deficiência visual – visão parcial	05 servidores
Deficiência visual – baixa visão	01 servidor
Mobilidade reduzida – permanente ou temporária	01 servidor
Deficiência física - amputação	01 servidor
Deficiência física - monoparesia	01 servidor
Deficiência auditiva – surdez bilateral	02 servidores
Deficiência auditiva – parcialmente surdo	02 servidores

**Fonte:** Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRO (2021)

Esses servidores estão distribuídos pela Reitoria e pelos diversos *Campi* e encontram-se adaptados ao trabalho. Na ocasião da coleta de dados, em dezembro de 2021, não estavam afastados do serviço e um deles, em exercício na Reitoria, desempenhava cargo com função gratificada. Essa adaptação ao trabalho se deu a partir da conjugação do esforço dos servidores e da própria instituição. Cabe destacar, todavia, que a instituição ainda está distante do cenário ideal. A maioria das unidades do IFRO ainda não dispõe dos recursos necessários para a promoção da acessibilidade plena.

O ponto falho mais evidente são as barreiras arquitetônicas: na Reitoria e em alguns dos *campi* ainda faltam rampas de acesso, portas largas, sanitários e torneiras adaptadas e mobiliário ergonômico. Em alguns *campi* há sanitário adaptado, mas a porta de entrada para o conjunto das instalações sanitárias não tem a dimensão suficiente para passagem de cadeira de rodas.

A despeito dessas limitações, a instituição tem feito investimentos estruturais para ampliar a acessibilidade física, seja de servidores, seja de usuários dos serviços públicos. Outros desafios, contudo, permanecem sem ações sistemáticas de enfrentamento, como a questão da acessibilidade programática e atitudinal.

Em relação à acessibilidade programática, notou-se que a instituição tem investido em programas e projetos de inclusão de estudantes com deficiência e com necessidades específicas de aprendizagem, mas não se localizou nenhum programa ou projeto voltado aos servidores PcD. A temática da inclusão e do desenvolvimento



### **Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

profissional desses servidores não esteve presente em nenhum dos Planos de Desenvolvimento Institucional até hoje publicados pelo IFRO, o que faz supor que, de certa forma, esse segmento encontra-se invisibilizado perante a instituição.

No Plano de Desenvolvimento Institucional vigente (IFRO, 2018). Os objetivos estratégicos que vêm sendo traçados pela instituição são genéricos, a exemplo do objetivo estratégico nº 52 do PDI vigente: “Promover a valorização dos servidores através de ações que contribuam para sua satisfação, segurança e bem-estar no trabalho”. Não há ações específicas para os servidores com deficiência e nem mesmo um planejamento para o acolhimento e inclusão dos próximos que ingressarão no serviço público. De igual modo, o acesso ao conhecimento das ações específicas que os *Campi* têm desenvolvido para o alcance do objetivo geral não tem sido fácil – o que nos faz supor três coisas: (1) que não estejam sendo realizadas, (2) que estejam sendo realizadas, mas sem alcançar resultados satisfatórios que encorajem a divulgação/publicidade, (3) que não estejam sendo registradas de modo sistemático.

Outro aspecto que requer atenção são as barreiras atitudinais, sem dúvida as mais desafiadoras, uma vez que ocupam o complexo terreno das ideologias sociais, das crenças e preconceitos, e que sua superação é condição para a remoção das demais barreiras.

Atitudes discriminatórias se espalham pelo tecido do cotidiano, de forma explícita ou velada, e muitas vezes de forma até mesmo não intencional. No caso da instituição onde se desenvolveu a pesquisa, o silêncio sobre o assunto foi percebido como barreira atitudinal significativa, que precisa ser vencida em prol da democracia e da plena participação social. Não falar sobre o assunto, não prever ações de inclusão e de desenvolvimento profissional desses servidores é uma atitude discriminatória, ainda que velada e possivelmente não intencional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho é atividade central para a produção da existência humana, para a socialização e humanização dos indivíduos. Por meio dele é possível gerar tanto valor de uso quanto valor de troca, convertendo o segundo em riqueza. Em sociedades de classe as riquezas geradas pelo trabalho são apropriadas de modo desigual, concentrando-se na classe que detêm os meios de produção.

**Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho: um olhar para o Instituto Federal de Rondônia**

Na atual fase do capitalismo é notável a concentração de renda, a ampliação das desigualdades sociais e a intensificação de políticas neoliberais, que impõem ajustes e reformas estruturais que reduzem o Estado e, por conseguinte, diminuem a oferta de serviços públicos e impactam nos direitos sociais. Um dos direitos mais comprometidos na atualidade é o direito ao trabalho, tendo em vista a flexibilização das relações trabalhistas, o aumento do desemprego e do subemprego. Nesse sentido, conseguir um trabalho estável e decente é cada dia mais desafiador, desafio este que adquire proporções ainda maiores para as PcD.

Para reduzir as discriminações sociais e ampliar as oportunidades de inclusão social e produtiva de pessoas com deficiência o Estado brasileiro tem assegurado instrumentos jurídicos que favorecem o acesso dessas pessoas ao serviço público. No rol desses dispositivos, merecem destaque a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e o Decreto Nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009). Tais dispositivos prevêm o direito ao trabalho como dimensão da cidadania e oportunizam o ingresso de PcD do serviço público, configurando-se como elementos relevantes, mas não suficientes para a inclusão.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – *lócus* da pesquisa aqui comunicada tem se pautado na observância à legislação nacional acerca do tema. Em seus concurso pelos menos 5% das vagas tem sido reservadas para PcD, e a partir do ingresso desses servidores, tem promovido os ajustes pontuais para favorecer a adaptação desses servidores no ambiente de trabalho. A referida instituição, embora desenvolva ações pontuais em favor da inclusão, não dispõe, até o momento de uma política de gestão de pessoas voltada à efetivação da inclusão e ao desenvolvimento profissional específico dos servidores com deficiência. Há um silêncio em relação a essas pessoas, às suas necessidades e aos desafios que enfrentam. Esse silêncio não favorece a redução das barreiras que impedem a plena acessibilidade desses servidores.

Diante do exposto, entende-se que é necessário o estabelecimento de uma política institucional, com programas, projetos e definição de fonte de financiamento para assegurar a inclusão e desenvolvimento profissional dos servidores com deficiência. O silêncio acerca desta temática precisa ser superado, esses servidores existem e precisam ser vistos, suas necessidades precisam ser conhecidas e

atendidas da melhor maneira possível, para que possam produzir e se desenvolver em igualdade de condições com os demais servidores.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Jose Gabriel Antunes. *A Pessoa com Deficiência no Serviço Público: Análise das Condições de Trabalho na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí*. Dissertação (Mestrado em Educação) 174f. Universidade Federal de Goiás: Programa de Pós-graduação em Educação. Jataí: 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4032072](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4032072) Acesso em 11 abr. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n. 1.171, de 22 de junho de 1994*. Brasília: Presidência da República, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1171.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm) acesso em 06 abr. 2022

BRASIL, Presidência da República. *Decreto Nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) acesso em 06 abr. 2022

BRASIL, República Federativa. *Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília: Congresso Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) acesso em 06 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PEC 241*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> acesso em 05 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS E DO SENADO FEDERAL. *Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em 11 abr. 2022

CARVALHO, Maria do Rosário. *O Acesso de Servidores Públicos com Deficiência na Universidade Federal da Paraíba e as Barreiras Atitudinais no Ambiente de Trabalho*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). Universidade Federal da Paraíba: Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. João Pessoa: 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 10 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2018-2022*. Porto Velho: 2018.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo/Campinas: Boitempo/Editora da UNICAMP, 2002.

NOGUEIRA, Paula Maia. *Inclusão da pessoa com deficiência no trabalho: possibilidades institucionais no serviço público federal*. Dissertação (Mestrado em Promoção da saúde e prevenção da violência). Universidade Federal de Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência da Faculdade de Medicina. Belo Horizonte: 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Sede das Nações Unidas: Nova Iorque, 2006.

PLATT, Adreana Dulcina. *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)*. Tese (Doutorado), 161f. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

PINA, Leonardo Docena. *Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase*. *Filosofia e Educação (Online)*, Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010, p. 127-149.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Izala Sarah Freitas da. *Saúde do Trabalhador: um estudo acerca da determinação social da saúde que perpassa os afastamentos em uma universidade pública federal*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) 191 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Natal: 2017.

SOUSA, Fernando José Pires (org.). *Poder e políticas públicas na América Latina*. Fortaleza: UFC, 2010.

WAGNER, Giseli Rodrigues. *Inclusão e permanência de servidores com deficiência na UFSM: propostas de ações de acessibilidade*. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas), 17 f. Universidade Federal de Santa Maria: Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas. Santa Maria: 2019.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# O perfil dos estudantes com deficiência egressos do IFB no mercado de trabalho

10.35819/scientiatec.v10i2.6566

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues<sup>1</sup>

Maria Cristina Caminha de Castilhos França<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa investigou o perfil dos estudantes com deficiência, egressos do Instituto Federal de Brasília – IFB, inseridos no mercado de trabalho. Para isso, ela se utilizou do método quantitativo-descritivo e da análise qualitativa sobre a base de dados do mundo do trabalho desses egressos entre 2011 e 2018. Entre suas conclusões, identificou-se que o principal perfil do (a) estudante egresso(a) é pessoa com deficiência física, de raça negra ou parda, com idade entre 18 e 50 anos, havendo equilíbrio entre a proporção quanto ao gênero. A matrícula em curso de ensino técnico de nível médio foi a mais relevante, havendo o decréscimo de registro para os níveis mais avançados de ensino. Uma vez concluída a formação na EPT, a maioria desses egressos possuem vínculo empregatício junto ao mercado privado, com contrato por tempo indeterminado, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. O estudo também destaca as desigualdades relacionadas ao ingresso e continuidade dos estudos entre os estudantes com deficiência, sendo os mais afetados aqueles com restrição sensorial, intelectual e múltipla. Assim, considera-se necessário que as estratégias de inclusão nos IFs, além do atendimento das múltiplas especificidades pedagógicas desse público, devem considerar fatores sociais, como renda, raça, gênero, idade, etc.

**Palavras-chaves:** Educação Profissional; Educação Inclusiva; Mercado de Trabalho.

**Abstract:** This research investigated the profile of students with disabilities, graduates of the Federal Institute of Brasília - IFB, inserted in the labor market. She used the quantitative-descriptive method, qualitative analysis on the database of the world of work of these graduates between 2011 and 2018. Among her conclusions, it was identified that the main profile of the graduate student is a person with a physical disability, of black or brown race, aged between 18 and 50 years, with a balance between the proportion in terms of gender. Enrollment in high school technical education courses was the most relevant, with a decrease in registrations for more advanced levels of education. Once training at EPT is completed, these graduates have an employment relationship with the private market, with a contract for an indefinite period, governed by the Consolidation of Labor Laws – CLT. The study highlights the inequalities related to the entry and continuity of studies among students with disabilities, with those with sensory, intellectual and multiple restrictions being the most affected. Thus, it is considered necessary that inclusion strategies in IFs, to meeting the multiple pedagogical specificities of this public, should consider social factors, such as income, race, gender, age, etc.

**Keywords:** Professional Education; Inclusive education; Labor market.

## INTRODUÇÃO

O direito à oferta, à participação da pessoa com deficiência (doravante também referida como PCD) na educação é resultado de manifestações da sociedade ao longo do tempo, que ganharam força nas últimas décadas do século

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Espírito Santos, E-mail: rallanbr@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

XX, e das primeiras do século XXI. Esses movimentos resultaram, por parte do Brasil, na elaboração de legislações próprias e adesões às leis e protocolos internacionais, de caráter inclusivo, que paulatinamente consolidaram o entendimento do direito a uma formação omnilateral, propedêutica, a ser ofertada às pessoas com deficiência, que também se encontram matriculadas nos institutos federais que compõe a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica-EPT.

Ao lado das políticas educacionais inclusivas, ainda de que forma não sincrônica, integradas e de mesma força política, foram também efetivados no país diversos marcos legais trabalhistas que buscaram reforçar a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Para isso, entre outras diretrizes, foram estabelecidas diversas ações, que contemplaram, por exemplo, a implementação de cotas para vagas de emprego, obrigatoriedade de acessibilidade física, etc., para esse grupo de pessoas no âmbito de órgãos e empresas dos setores público e privado.

Considerados esses referenciais iniciais, faz-se necessário identificar o perfil desse estudante com deficiência que completou um ciclo de formação nos cursos ofertados pela EPT, descartando as evasões e reprovações. Essas informações são essenciais, pois podem ajudar a compreender melhor o tipo de aluno em suas especificidades de gênero, raça, tipo de deficiência, formação inicial, cursos realizados, dentre outras características também inerentes à pessoa com deficiência nos institutos federais.

Da mesma maneira, ao se investigar a inserção desses egressos com deficiência no mercado de trabalho, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia poderão também entender e alinhar a oferta de seus cursos de qualificação profissional, segundo os interesses e necessidades do trabalhador para o mercado de trabalho e participação cidadã.

Assim, esta pesquisa analisou o perfil dos estudantes com deficiências, egressos do Instituto Federal de Brasília - IFB no mercado de trabalho. A partir desta análise, pretende-se estabelecer reflexões que possam orientar às ações educacionais inclusivas na educação profissional tecnológica. Com isso, espera-se que se possam aprimorar a integração entre as políticas públicas educacionais e trabalhistas, a fim de efetivar a participação da pessoa com deficiência, em suas especificidades pedagógicas, raciais, de gênero, idade, etc., como partícipe no desenvolvimento do pensamento, trabalho e participação cidadã no país.

## REVISÃO DA LITERATURA

### Percurso do direito à inclusão dos estudantes com deficiência na EPT

Manica e Caliman (2015, p. 50) refletem que o primeiro registro das escolas profissionais públicas destinadas às pessoas com deficiência ocorreu em 1931 pelos cursos ofertados pelo Instituto Nacional de Surdos – INES, para pessoas com deficiência auditiva, e o Instituto Benjamin Constant – IBC, para pessoas com deficiência visual, ambos no Rio de Janeiro.

Cita-se que nem mesmo o decreto que criou as Escolas de Aprendizizes Artífices, que, posteriormente, daria lugar a atual rede federal de educação profissional tecnológica, garantia a participação de todos os estudantes com deficiência na formação profissional. Isso porque havia dispositivos nesse decreto que estabeleciam, “entre linhas”, que a admissão das pessoas com deficiência era possível, desde que elas não possuíssem “defeitos” que as impossibilitassem para o aprendizado de ofício. Portanto, ainda que tais escolas representassem a inserção no mundo do trabalho para a pessoa com deficiência, essa permissão era relativa, pois dependeria das condições do aluno em adaptar-se ao curso/ofício, em razão de sua deficiência.

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos, no mínimo, e de 13 anos, no máximo, não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício (BRASIL, 1909, grifo nosso).

Ainda que houvesse a possibilidade para a formação profissional para alunos surdos e cegos nas respectivas instituições referidas especializadas no atendimento de suas especificidades, Jannuzzi (2012) alerta que às pessoas com deficiência eram ofertados cursos que capacitavam para tarefas específicas e repetitivas. Essas, por sua vez, representavam baixo impacto de ingresso e remuneração no mercado de trabalho naquela época. Reproduzia-se, assim, a sociedade excludente de classes.

O avanço significativo da inclusão de pessoas com deficiência na formação para educação profissional teve como marco referencial nacional a Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabeleceu, em seu artigo 205, a educação como direito



de todos. Ademais, o inciso terceiro do artigo 208 determinava a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Oliveira e Ferrão (2021, p. 04) ponderam que na década de 1990 importantes declarações internacionais passaram a influenciar a formulação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Entre as principais, temos a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1996), entre outras, as quais o Brasil fez a adesão aos seus princípios, como eixos na elaboração de suas diretrizes educacionais inclusivas e nacionais, entre outros.

A relação entre o direito à educação e a formação para o mercado de trabalho da pessoa com deficiência pode ser encontrada na Lei n.º 9.394 de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Por meio do inciso quarto, do artigo cinquenta e nove dessa Lei, verifica-se o estabelecimento da Educação Especial como modalidade de ensino e sua relação da preparação de seu público, não apenas para a formação propedêutica, mas também para formação para o mundo do trabalho.

Essas novas legislações auxiliaram a diminuir as brechas da dicotomia entre educação e formação profissional, ajudando a unificar tais polos durante o processo formativo para esses estudantes. Verifica-se também que esta legislação estabeleceu que a preparação para educação e para o trabalho contempla também “aqueles que não revelarem capacidade no trabalho competitivo”, ou seja, a educação profissional inclusiva torna-se assim declaradamente efetiva, para todos que compõe o grupo das pessoas do público-alvo da Educação Especial, sem restrições, limitações de acesso e formação, abrangendo todos os estudantes, independente de suas especificidades.

Nesta perspectiva, a Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2001 institui definitivamente a relação da EPT no acolhimento e formação da pessoa com deficiência. Segundo essa legislação, o desenvolvimento pedagógico e profissional desses estudantes ocorrerá mediante a promoção de diversas estratégias de acessibilidade pedagógica, física, comunicacional, etc. Ademais, a legislação inova ao possibilitar a oferta da certificação diferenciada aos estudantes que, em razão da sua deficiência, não conseguiram contemplar todo o currículo escolar, por meio da terminalidade específica.

As ações de inclusão para pessoas com deficiência também se materializaram na EPT com a execução do programa TECNEP. Segundo Rodrigues e França (2019, p. 20), a inclusão de pessoas com deficiência nos IF possibilitou a efetivação do Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas-NAPNE, como desdobramento das diretrizes inclusivas implantadas pelo Programa TECNEP-Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades.

Segundo os autores, o NAPNE tinha como objetivo oferecer o atendimento educacional especializado, por meio da oferta de equipes multidisciplinares (sociólogos, psicólogos, discentes, pais, etc.), tecnologias assistivas e outros meios de acessibilidade nos institutos federais de ensino. Essas ações visavam promover a inclusão de estudantes que apresentassem necessidades pedagógicas específicas, entre eles, as pessoas com deficiência.

Mais recentemente, a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida com o estatuto da pessoa com deficiência, reforça o princípio inclusivo das pessoas com deficiência na educação profissional. Verifica-se, entre seus artigos, o entendimento de que o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica deverá ocorrer em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Ademais, essa lei possui artigos que estimulam e consolidam a participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ao prevê em seus artigos, questões como a vedação da discriminação ao acesso ao trabalho em razão da deficiência, prioridade a estas pessoas em políticas públicas de trabalho, bem como a previsão de ofertas de programas específicos de capacitação, etc.

Assim, com estas ações, esperava-se promover o acesso, permanência e a continuidade de estudos por estes estudantes, de modo a favorecer sua formação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho. No entanto, cabe ponderar: com todos os esforços, legislações e políticas públicas que permeiam a inclusão na EPT, qual é o perfil desse estudante com deficiência que termina um ciclo formativo nos institutos federais e quais são as características da relação empregatícia que esses egressos, uma vez qualificados, conseguem ao se inserir no mercado de trabalho?

## **METODOLOGIA**

As informações em análise foram obtidas da base de dados do mundo do trabalho, que compreende o conhecimento sobre os egressos do Instituto Federal de

Brasília – IFB, entre 2011 e 2018. Tais referências contemplam o plano de Dados Abertos (PDA 2020-2022), documento orientador para as ações de execução e promoção de abertura de dados Instituto Federal de Brasília (IFB, 2022).

Os dados desses egressos na EPT foram cruzados com as informações de empregabilidade disponibilizadas pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS de 2018, também contidas nessa base de dados. Essa relação anual de informações empregatícias tem como fundamento o Decreto n.º 76.900, de 1975, e está vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência.

A amostragem dessa pesquisa selecionou somente os estudantes egressos, consideradas pessoas com deficiência. Essa definição se encontra nas diretrizes elencadas no Decreto n.º 5.296 de 2004, a saber: pessoa com deficiência física, pessoa com deficiência mental, pessoa com deficiência auditiva, pessoa com deficiência visual, pessoa com deficiência mental.

A fim de promover a expansão da reflexão da análise dos dados aqui apresentados, optou-se também pelo uso complementar das informações fornecidas pelo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2021. Para auxiliar a interpretação qualitativa dos dados, também foram consultados artigos especializados em plataformas de pesquisa acadêmica, para orientar as análises e críticas aos dados levantados, a partir de descritores como educação profissional, educação inclusiva, inserção no trabalho para pessoas com deficiência.

A metodologia adotada por essa investigação fundamenta-se na pesquisa quantitativa descritiva. Para Manzato e Santos (2022, p. 04), a pesquisa quantitativa descritiva trata-se do estudo e da descrição das características. Segundo os autores, comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos, como também os estudos que visam identificar estruturas, formas, funções e conteúdos.

A fim de orientar a investigação, este estudo compreendeu a seguinte ordem de análise dos dados: 1) o perfil dos egressos pelo tipo de deficiência, raça, gênero e idade; 2) nível de escolaridade dos egressos, forma de acesso à EPT (uso ou não de cotas), eixos tecnológicos dos cursos realizados, tipo de cursos concluídos, 3) vínculo empregatício no mercado de trabalho dos egressos/PCD da EPT.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira análise contemplou o perfil das especificidades do público da Educação Especial, egressos da EPT. Os dados demonstraram o total de 296 egressos com deficiência, sendo: I) 54(18,24%) com deficiência auditiva; II) 141(47,63%) com deficiência física; III) 16(5,45%) com deficiência mental; IV) 05(1,68%) com deficiência múltipla; V) 80(27%) com deficiência visual.

Observa-se que dos egressos PCD, a deficiência física possui o maior grau de registro, em relação às demais, como, por exemplo, aquelas que possuem algum comprometimento sensorial (como cegos e surdos), intelectual (mental) e dos que possuem deficiência múltipla. As razões desse desequilíbrio entre os egressos PCD são diversas. Entre elas, uma pode estar relacionada à distorção da reprovação e à evasão escolar entre os diferentes tipos de especificidades dos estudantes com deficiência na EPT.

Segundo o Censo Escolar INEP (2021), a taxa de aprovação, reprovação e abandono por tipo de deficiência apresentou os respectivos resultados na educação profissional (ensino médio integrado) da Educação Básica:

**Tabela 01:** aprovados, reprovados e abandonos de alunos PCD na Ed. Profissional (ensino médio integrado) da Educação Básica.

Tipo de deficiência	Educação profissional						
	Ensino médio integrado						
	Total Matrículas	Aprovados		Reprovados		Abandonos	
Total		%	Total	%	Total	%	
Baixa visão	1.409	1.146	81,33	117	8,30	30	2,13
Cegueira	94	69	73,40	16	17,02	02	2,13
Deficiência auditiva	631	524	83,04	49	7,77	20	3,17
Deficiência física	1.358	1.157	85,20	105	7,73	30	2,21
Deficiência intelectual	4.228	3.545	83,85	298	7,05	161	3,81
Deficiência múltipla	323	275	85,14	16	4,95	15	4,64
Surdez	378	294	77,78	46	12,17	11	2,91
Surdocegueira	06	04	66,67	01	16,67	0	0,00
Transtorno do Espectro Autista	1.304	1.132	86,81	102	7,82	17	1,30

Fonte: INEP 2021

Destaca-se dos dados da tabela acima que os maiores índices, taxas de reprovação e abandono abrangem principalmente os estudantes com deficiência sensoriais e intelectuais. Assim, faz-se necessário que a EPT promova uma melhor capacitação entre seus docentes, além de uma melhor oferta de acessibilidade física e pedagógica, etc., segundo as especificidades desses estudantes, conforme a legislação atual já prevê. Dessa forma, devem ser ofertados profissionais de LIBRAS, apoio escolar, bem como na oferta de material acessível em braille, digital, vídeo em LIBRAS, entre outros.

Nesse sentido, tais dados demonstram que a inclusão na EPT possui diversos desafios. Para Maekava (2020, p.16), a superação das barreiras para a inclusão passa necessariamente por um conjunto de procedimentos que contemplam a identificação das deficiências, o acolhimento das diferenças, propostas de atividades, recursos materiais, desmitificações, quebra de paradigmas, formação de profissionais, entre outros aspectos.

Moreira e Lima (2021, p.6) também refletem que, para a consolidação da inclusão na EPT, existe a demanda eminente pela construção de uma política de inclusão na rede. Entre eles, está o desenvolvimento de ações conjuntas, a busca pela valorização dos NAPNEs e dos profissionais neles envolvidos, bem como, na oferta de cursos de capacitação para docentes e servidores, e a contratação de profissionais qualificados para atuar diretamente com os alunos com deficiência.

Rodrigues e França (2020, p. 53), por outro lado, alertam que, embora existam leis que estabeleçam e garantam a promoção da inclusão nos sistemas educativos às pessoas que formam o público da educação especial, por meio de programas educacionais voltados para a oferta da acessibilidade e a formação de professores, a principal barreira encontrada por esse público é constituída pela barreira atitudinal.

Assim, é também necessária a formação empática entre a comunidade escolar dos institutos federais, de modo a romper as barreiras atitudinais que muitas vezes são impostas a todos os estudantes PCD em seu cotidiano escolar. A imposição dessas barreiras, a falta de capacitação e de acessibilidade física e pedagógica, etc., podem constituir-se em motivos para índices tão representativos na evasão e reprovação escolar, em destaque para aqueles que demandarão mais recursos e intervenção pedagógica em seu processo de aprendizagem, portanto, em sua preparação para inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao perfil racial dos estudantes PCD, a composição dos egressos foi assim descrita: I) 05(1,68%) são da raça amarela; II) 62(20,94%) são brancos, III) 01(0,37%) são indígenas; IV) 86(29,05%) não identificaram a raça; V) 113(38,17%) são pardos e VI) 29(9,79%) são da raça negra.

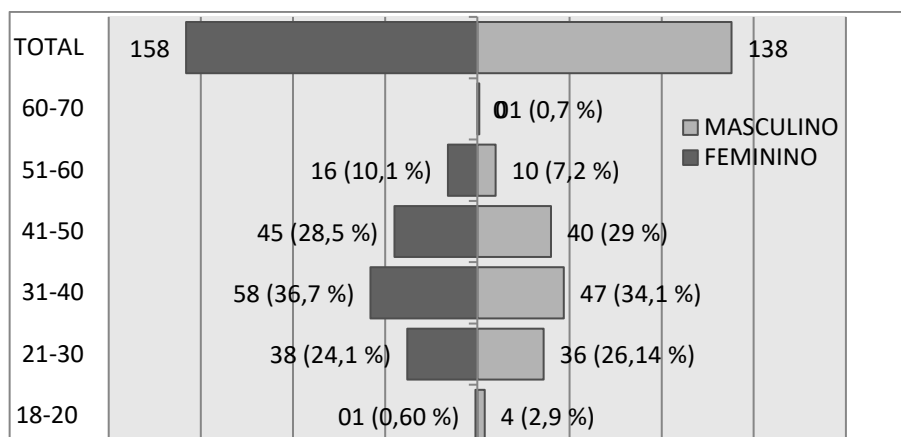
Observa-se a predominância das matrículas da raça negra e parda (48%) entre os estudantes PCD e uma ainda menor participação indígena (0,37%). Tal número pode refletir ainda os ranços da brecha social racial, onde as classes sociais menos favorecidas, como negros e pardos, não tinham acesso ao ensino regular propedêutico e buscavam na EPT um lugar inicial para o desenvolvimento de seus estudos e colocação profissional.

No entanto, a mesma diversidade racial que conforma as pessoas com deficiência, egressos na EPT que conseguiram ingressar no mercado de trabalho, demonstra o atendimento dos objetivos da Educação Profissional. Assim, os cursos da EPT contribuem para a formação omnilateral, a cidadania e para o mercado de trabalho dos segmentos sociais excluídos historicamente no país, como indígenas, pardos, negros, entre os economicamente vulneráveis, etc.

Os CEFETs foram criados como escolas de artífices, exatamente para atender os excluídos, então há um encontro da educação profissional com os excluídos, desde a sua origem. O trabalho que sempre foi discriminado, o trabalho braçal, o trabalhador sempre foi discriminado, sendo deficiente ou não (BRASIL, 2010, p. 35).

A educação profissional e tecnológica é um espaço de união e consolidação de direitos humanos, contemplando principalmente todos os perfis sociais, historicamente excluídos pela visão segregadora que ainda permeia e exclui cidadãos brasileiros vulneráveis na educação. Para Almeida e Santos (2021,p. 8), além de desconstruir o racismo e combater a discriminação, os processos de ensino na EPT devem contemplar ações com vistas a garantir que a diversidade étnico-racial esteja presente no contexto escolar.

Sobre o gênero dos egressos, os dados apresentaram os seguintes totais: I) 158(53,37%) são do gênero feminino; II) 138(46,63%) gênero masculino. Sobre a faixa etária, as idades dos egressos PCD variam entre 18 e 61 anos.

**Gráfico 01:** distribuição dos egressos PCD por idade/sexo

**Fonte:** Dados Abertos, IFB, 2022.

Inicialmente, observa-se que há uma equidade na distribuição entre os gêneros dos alunos com deficiência, egressos do IFB. Tal fato é relevante, pois demonstra que a formação nos institutos federais auxilia a promoção da igualdade de gênero e esta, por sua vez, promove o acesso pela qualificação profissional e formação propedêutica de homens e mulheres no mercado laboral.

Verifica-se também que a maioria dos egressos PCD no mercado de trabalho possui entre 18 e 50 anos (alcançando seu auge entre 31 e 40 anos), descendendo sua participação significativamente a partir dos 51 anos. Assim, possivelmente, tais dados podem refletir um atraso no período educacional destes estudantes PCD, por motivos de evasão escolar, reprovação, dentre outros, como já discutido.

Outra possível razão pode estar relacionada à busca desses egressos em qualificar-se para a especialização no trabalho ou busca de novas áreas, a partir da formação continuada oferecida pelos diversos tipos de cursos nos institutos federais. Os dados desse recorte de estudo, por exemplo, orientam que as políticas públicas e práticas pedagógicas da EPT deveriam considerar um perfil de jovens e adultos, entres seus discentes, em idade economicamente ativa, bem como as características laborais requeridas pelo mercado para pessoas nessa idade.

Nesse sentido, para Santos et al. (p.13,2020), os institutos federem devem, por fim, inserir em seu currículo saberes e experiências que impulsionem a igualdade da pessoa com deficiência em suas diversas dimensões. Logo, essas questões também devem ter como foco e participação as pessoas da Educação Especial, uma vez que as desigualdades relacionadas à idade, raça e gênero

também representam desafios a mais que devem ser superados por esses estudantes.

A segunda questão pontuada nesta pesquisa abordou os indicadores quanto ao perfil educacional, o meio de ingresso nos cursos oferecidos pelo IFB (uso de cotas, aluno regular do instituto federal, etc.). Ademais, complementarmente, a secção também considerou os eixos tecnológicos dos cursos realizados e a categoria de curso concluído pelos egressos/PCD.

O perfil do grau de instrução inicial dos egressos PCD desta pesquisa foi assim diagnosticado: I) 03(1%) possuem ensino fundamental incompleto; II) 05(1,7%) possuem ensino fundamental completo; III) 02(0,67%) possuem ensino médio incompleto; IV) 173(58,4%) possuem ensino médio completo; V) 34(11,5%) possuem ensino superior incompleto; VI) 79(26,7%) possuem ensino superior completo. Dos dados acima, sobre a média geral de instrução destes egressos, temos: I) 08 egressos (2,7%) estão cursando ou cursaram o ensino fundamental, II) 175(59,1%) egressos estão cursando ou cursaram o ensino médio; III) 113(38,2%) egressos estão cursando ou cursaram o ensino superior.

As políticas educacionais de inclusão que tiveram início nos anos noventa do século passado e ganharam força nas primeiras décadas deste milênio promoveram um impulso no nível educacional das pessoas com deficiência. Neste sentido, sem considerar o tipo de deficiência dos egressos, temos um nível satisfatório de estudantes (38,2%) com ensino superior, em curso ou concluído.

No entanto, os estudantes com deficiência física representam 60(53,1%) desses egressos PCD com nível superior. Entre os diferentes tipos de deficiência, as taxas de estudantes cegos, surdos e com deficiência múltipla são menores do que as pessoas com deficiência física. Além disso, a pesquisa detectou que não existia registro, nos dados disponibilizados pelo IFB, de estudantes com deficiência mental com nível superior de ensino.

Por outro lado, 175 (59,1%) egressos PCD estavam cursando ou concluíram o ensino médio. Isso pode mostrar que existem barreiras no âmbito escolar que impedem ou dificultam que a grande maioria dos egressos em análise da EPT no Instituto Federal de Brasília acesse e conclua o ensino superior.

Para Silva e Dore (p.209, 2016), a evasão dos estudantes do público-alvo de Educação Especial na EPT tem, como causas, fatores como a necessidade de trabalhar e conciliar estudo e trabalho. Porém, as autoras também citam que existem



outros fatores específicos que justificam essa exclusão, tais como problemas decorrentes de doenças e acidentes e a ausência do atendimento educacional especializado, entre outros, o que requer que as políticas de inclusão também considerem esses fatores sociais.

Sobre o modo de ingresso (uso ou não de cota) à Educação Profissional e Tecnológica, são demonstradas as seguintes informações: I) 07(2,36%) estudantes entraram por cotas relativas à cor/raça; II) 25(8,45%) estudantes entraram por cotas relativas à escola pública; III) 25(21,62%) estudantes entraram por cotas relativas às necessidades específicas e IV) 200(67,57%) estudantes entraram sem a utilização de cotas.

A grande porcentagem dos estudantes com deficiência que não fizeram o uso de cotas pode estar relacionado ao fato de que 99(49,5%) deles estão matriculados em curso de nível médio, o que sugere que estes alunos possuíam matrículas na escola regular na EPT. Outro grupo desses estudantes está em cursos não identificados. Somente 15(5,6%) estudantes utilizaram as cotas para ingresso na educação superior e 01(0,33%) estudante utilizou o sistema de cotas para concorrer a vagas na pós-graduação no instituto federal de Brasília – IFB.

As cotas para o ingresso nas instituições federais estão previstas na Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Nesse sentido, Bondezan et al.(2022, p.05) lembram que os baixos índices de uso das cotas para o ensino superior refletem o pouco acesso das classes marginalizadas a esse nível de ensino.

Para os autores, o ensino superior possui um histórico de atendimento a um grupo pequeno e exclusivo, ou seja, parte da elite. Nesse contexto, grupos de baixa renda, formados em grande número por pretos e pardos, e grupos minoritários, como indígenas e pessoas com deficiência, ficaram excluídos desse nível.

Os eixos tecnológicos dos cursos realizados pelos egressos/PCD apresentaram as seguintes representações: I) ambiente e saúde (5,74%); II) controle e processos industriais (2,36%); III) desenvolvimento educacional e social (23,54%); IV) gestão e negócios (33,78%); V) informação e comunicação (9,79%); VI) infraestrutura (4,39%); VII) produção alimentícia (2,02%); VIII) produção cultural e design (1,01%); IX) produção industrial (0,67%); X) recursos naturais (3,71%); XI) segurança (5,74%); XII) turismo (5,74%); XIII) hospitalidade e lazer (1,41%).

No que diz respeito ao tipo de curso encontramos: I) especialização lato sensu - superior (1,35%); II) formação continuada – nível segundo o curso (25,37%); III) formação inicial – nível segundo o curso (17,9%); IV) licenciatura – superior (0,67%); V) mestrado profissional – superior (0,33%); VI) técnico – nível médio (47,97%); VII) Educação Profissional tecnológica – superior (6,41%).

Quanto aos eixos tecnológicos, os dados mostram que houve uma maior tendência à opção pelos eixos de desenvolvimento educacional e social (23,54%), além de gestão e negócios (33,78%). Essas porcentagens podem estar relacionadas ao fato de que muitas pessoas com deficiência acabam trabalhando em atividades educacionais inclusivas, seja nas atividades pedagógicas ou gestão de políticas públicas em inclusão.

As informações acima descritas também assinalam que os estudantes com deficiência, egressos do instituto federal de Brasília, ocuparam diferentes áreas do conhecimento, dos cursos propostos pela instituição. Isso demonstra a importância de que haja a capacitação dos diversos professores de sala inclusiva, dos profissionais nos NAPNE quanto ao atendimento pedagógico especializado, o oferecimento das tecnologias assistivas, adaptações curriculares, etc., de modo a contemplar as especificidades de cada estudante PCD em relação às diversas áreas de conhecimento, que vão exigir estratégias distintas a cada avanço curricular destes discentes no curso.

Por isso, é importante que nos IFs sejam estabelecidas redes de apoio com instituições externas, públicas e privadas, especializadas na educação dos estudantes com deficiência, para troca de experiência de boas práticas, a favor da inclusão. Para Rodrigues e França (2002), a vivência da aplicação dessas boas práticas poderia representar experiências concretas, que serviriam como referenciais para formação continuada dos profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas – NAPNE, bem como dos demais atores que desenvolvem práticas em inclusão escolar, ajudando a consolidação da inclusão na EPT.

Quando refletimos sobre o tipo de curso realizado, encontramos que a maioria dos egressos cursou ensino técnico – nível médio (47,97%); seguidos de formação continuada – nível segundo o curso (25,37%) e formação inicial – nível segundo o curso (17,9%). Para os cursos de nível superior detecta-se uma baixa presença dos estudantes PCD: Educação Profissional tecnológica – superior (6,41%). I)

especialização lato sensu - superior (1,35%), mestrado profissional – superior (0,33%).

Esses dados podem mais uma vez confirmar que fatores como reprovação, abandono, evasão, etc. acabam por serem os responsáveis de, além da distorção da idade educacional, como vimos anteriormente, explicar a concentração desses discentes na matrícula de cursos de ensino médio em detrimento a menor presença em cursos que formam para ou exigem a educação superior. Dessa forma, é necessário reforçar que os profissionais que atuam para a inclusão na EPT estejam atentos na organização curricular, na aplicação pedagógica, que considere o atendimento das características de cada estudante, de modo que favoreça a continuidade de estudos aos níveis superiores de ensino por parte desse grupo.

O terceiro tópico desta investigação contempla questões a respeito do vínculo empregatício no mercado de trabalho dos egressos/PCD da EPT. Segundo o Decreto-Lei n.º 5.452 de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, considera-se empregada toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário. Neste sentido, o acompanhamento dos egressos PCD feito pelo IFB considerou como vínculo empregatício aquele em que houve carteira de trabalho assinada pelo empregador, sendo registrado no RAIS de 2018.

Assim, os dados encontrados foram assim descritos: I) 06(2,03%) possuíam vínculo empregatício como aprendiz, contratado nos termos do art. 428 da CLT, regulamentado pelo Decreto n.º 5.598 de 1º de dezembro de 2005; II) 01(0,33%) possuía vínculo empregatício como servidor público não efetivo (demissível ad nutum ou admitido por legislação especial, não regido pela CLT), III) 14(14,9%) possuíam vínculo empregatício como servidor regido pelo Regime Jurídico Único (federal, estadual e municipal) e militar, vinculado a Regime Próprio de Previdência; IV) 33(11,14%) egressos PCD possuíam vínculo empregatício como trabalhador urbano vinculado a empregador pessoa jurídica por contrato de trabalho regido pela CLT, por tempo determinado ou obra certa; V) 212(71,6%) possuíam vínculo empregatício como trabalhador urbano vinculado a empregador pessoa jurídica por contrato de trabalho regido pela CLT, por prazo indeterminado.

Em geral, podemos determinar que 251(84,8%) egressos estavam no mercado de trabalho privado, distribuídos em oitenta e oito áreas, como construção de edifícios, fabricação de medicamentos, agência de notícias, etc. Destaca-se que,

desses egressos, 216(86,9%), incluindo os egressos em condição de aprendiz (que podem exercer essa posição por tempo indeterminado), possuíam emprego por prazo indeterminado. Por último, 33(13,1%) tinham emprego por prazo determinado.

A ocupação funcional desses egressos no setor privado também foi variada, abrangendo atividades como: varredor de rua, assistente administrativo, educação infantil, consultoria de tecnologia da informação, etc. Recordar-se que muitas dessas atividades estão também vinculadas ao nível de escolaridade de cada egresso PCD, que compreendia desde o ensino fundamental ao nível superior (completo ou incompleto, em todas as etapas e níveis), fato que pode ajudar a explicar a atuação nessas áreas de emprego, menos remuneradas e com menor grau de instrução como exigência.

Por outro lado, apenas 45(15,2%) dos egressos considerados pessoas com deficiência estavam no serviço público, em áreas como administração pública, educação, etc. Desse grupo, 44(97,8%) dos egressos possuíam estabilidade de emprego, garantida pelo regime próprio dos servidores públicos, e apenas 01(2,2%) egresso não possuía estabilidade empregatícia, devido à ocupação em cargo em comissão. Os dados disponibilizados não permitem identificar as reais atividades que esses realizam na administração pública.

Sabemos que, ao lado da importância da qualificação profissional recebida pela EPT, os setores público e privado possuem legislações que determinam uma porcentagem de vagas destinadas ao ingresso de pessoas com deficiência. No entanto, os dados analisados nesta investigação não permitem identificar se esses egressos PCD se utilizaram também desses amparos legais para ingresso nos respectivos setores de trabalho. O mesmo pode se dizer quanto à renda média recebida por cada egresso, em geral, em seus respectivos empregos ou tempo de empregabilidade, dado que as informações disponíveis sobre esses tópicos eram irregulares para estabelecer sua análise confiável para esta pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa investigou o perfil das pessoas com deficiência, egressas do Instituto Federal de Brasília – IFB, inseridos no mercado de trabalho. Para isso, foi realizada a análise da base de dados do mundo do trabalho, que compreendeu as informações relacionadas à relação dos egressos do Instituto Federal de Brasília -

IFB entre 2011 e 2018. Os dados desses egressos na EPT foram cruzados com as informações de empregabilidade disponibilizadas pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS de 2018.

Entre suas conclusões, a pesquisa identificou que o principal perfil do egresso da EPT, pessoa com deficiência, do Instituto Federal de Brasília, no período analisado, era predominantemente formado pelo (a) estudante com deficiência física, da raça negra ou parda, havendo equilíbrio na proporção de gêneros entre os estudantes. A média de idade dos egressos compreendia jovens e adultos, entre 18 e 50 anos.

O ensino médio completo é o grau de instrução inicial dos egressos PCD em destaque. Assim, a matrícula curso de ensino técnico – nível médio foi a mais relevante, havendo o decréscimo, em geral, de matrículas para os níveis mais avançados de ensino. Os eixos tecnológicos dos cursos realizados pelos egressos/PCD apresentam grande diversidade, concentrando-se na matrícula em cursos nas áreas de desenvolvimento educacional, social e gestão de negócios.

Uma vez concluída a formação na EPT, a maioria destes egressos possuíam vínculo empregatício relacionado ao mercado privado, com contrato por tempo indeterminado, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Foi identificada a distribuição da atuação desses egressos em oitenta e oito áreas e diversas ocupações de postos de trabalho.

Entre as funções desempenhadas está a de assistente administrativo, educação infantil, consultoria de tecnologia da informação, varredor de rua, dentre outras. Não foi possível estabelecer, pelos dados, a média de renda recebida, a vida laboral progressiva ou posterior dos egressos, uma vez que as informações empregatícias se referem apenas a disponibilizadas pelo RAIS de 2018.

No entanto, a pesquisa também identificou a existência de uma desigualdade relacionada ao ingresso, participação e continuidade aos níveis mais elevados de ensino entre os estudantes com deficiência, egressos do IFB desta pesquisa. Assim, pessoas com deficiência sensorial (surdos, cegos) e pessoas com deficiência intelectual (deficiência mental) possuem menor participação à medida que avançam nos níveis de qualificação na EPT, em comparação às pessoas com deficiência física, reproduzido a sistemática de evasão que ocorre entre as pessoas com deficiência na Educação Básica, afetando a presença desse público evadido no mercado de trabalho.

Uma das possíveis razões pode estar relacionada às dificuldades que ainda as políticas públicas de educação têm em oferecer profissionais inclusivos capacitados (intérpretes de LIBRAS, etc.) e recursos pedagógicos (braille, etc.), dentre outros, para o atendimento desses estudantes com limitações sensoriais, intelectuais. Por outro lado identificou-se que a inclusão do público-alvo da Educação Especial na educação profissional é complexa e deve envolver diferentes políticas públicas intersetoriais.

Na perspectiva aqui defendida, as políticas públicas para pessoas do público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica devem priorizar o atendimento igualitário das diversas especificidades de cada estudante. Além disso, devem também abranger fatores sociais, como renda, raça, gênero, idade, etc., visando sua formação acadêmica e profissional, para atuação no mercado de trabalho e participação cidadã.

## REFERÊNCIAS

BONDEZAN, Andreia Nakamura; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 103, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GzPW3FN9FGn4nMKgD6rMjDh/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em jan. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria nas capitais e dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em jan. 2023.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC, Departamento de Formulação de Políticas da Educação. Profissional e Tecnológica, 2010. Manual de Orientação- TEC NEP: Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ioq2avv1fi8j:www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/lists/pedido/attachments/482265/resposta\\_pedido\\_manual%2520de%2520orientao%2520do%2520tecnep%2520para%2520napne.pdf+%&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ioq2avv1fi8j:www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/lists/pedido/attachments/482265/resposta_pedido_manual%2520de%2520orientao%2520do%2520tecnep%2520para%2520napne.pdf+%&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=br)>. acesso em fev. 2019.

\_\_\_\_\_, Instituto Federal de Brasília-IFB. Plano de dados abertos PDA 2022-2024. Disponível em: <<https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1830>>. Acesso em jan. 2023.

MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Gerald. A Educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente. Universidade Católica de Brasília. UNESCO, 2015.

JANNUZZI, G. S. M. A educação deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI, 3<sup>a</sup>.ed., 2012.

MANZATO, Antonio José. SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa, 2012. Disponível em:<[http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino\\_2012\\_1/elaboracao\\_questionarios\\_pesquisa\\_quantitativa.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa.pdf)>. Acesso em jan. 2023.

MAEKAVA, Fernanda Silva. Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE. Dissertação de Doutorado, Marília, São Paulo, 2020. Disponível em:<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193464/maekava\\_fs\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193464/maekava_fs_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y)> Acesso em mar. 2023.

MOREIRA, Heloisa Beatriz Cordeiro; LIMA, Aline Santos. Núcleo de apoio a pessoas com deficiência na educação inclusiva e seus desafios, IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva - IV CINTEDI, 2021. Disponível em:<[https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO\\_EV110\\_MD1\\_SA6\\_ID2381\\_24072018132019.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA6_ID2381_24072018132019.pdf)>. Acesso em mar. 2023.

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza. FERRÃO, Tassiane Dos Santos. Os caminhos da inclusão das pessoas com deficiência: a evolução até a educação profissional e tecnológica da Rede Federal. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, 2021. Disponível em:<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l9cDSq97Q90J:https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20702/18479/251239&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em jan. 2023.

RODRIGUES; Ricardo Allan de Carvalho. FRANÇA; Maria Cristina Caminha de Castilhos. Guia de formação voltada à educação especial a partir de saberes inclusivos na Educação Profissional e Tecnológica 1<sup>a</sup> ed., Vitória, Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

\_\_\_\_\_, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, v. 7 n. 4, p. 16-42, 2020. Disponível em:<<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814/2848>>. Acesso em jan. 2023

\_\_\_\_\_, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Uso de boas práticas para formação continuada dos profissionais da em inclusão escolar nos IFs. Brazilian Journal of Development, 2022. Disponível em:<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53992>>. Acesso em jan. 2023.

SANTOS, Elza Ferreira Santos; SANTOS, Ieda Fraga; NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres. Teoria e Prática, Rio Claro, São Paulo, v. 30, n.63,2020. Disponível em:<<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13561>>. Acesso em mar.2023.

SANTOS, Silas Lacerda; ALMEIDA, Georgia Bulian Souza. Ações afirmativas em gênero e diversidade no currículo da educação profissional e tecnológica - EPT: uma discussão pós-colonial. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama, Eunápolis -BA, v. 12, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2021. Disponível em:<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Fm6is0VKpAAJ:https://asetore.ifba.edu.br/Pindorama/article/download/934/556&cd=17&hl=es-419&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em mar. 2023.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da Silva; DORE, Rosemary. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais, Revista Educação Especial, v. 29, n. 54, Santa Maria-RS,2016. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em mar. 2023.



## Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce<sup>1</sup>

10.35819/scientiatec.v11i2.7378

Célia Bouchet<sup>2</sup>

**Resumo:** A sub-representação das pessoas com deficiência no emprego está documentada. No entanto, pouco se sabe sobre as restrições acerca do acesso ao trabalho remunerado por tipo de deficiência, e é difícil isolar as saídas do emprego ligadas a deficiências relacionadas com o trabalho. Utilizando o Questionário sobre o Emprego de 2011 e o seu módulo *ad hoc*, este artigo identifica os fatores e os processos que contribuem para a inatividade, o desemprego ou a sua co-presença, para as pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos que vivem em agregados familiares na França continental e que têm uma deficiência que ocorreu antes do fim da sua formação inicial. Em função do tipo e do grau de deficiência, os mecanismos incapacitantes multifatoriais ocorrem em diferentes fases da deficiência. As três configurações do desemprego são: inatividade para as pessoas com uma deficiência cognitiva (grave ou moderada) ou uma deficiência mental moderada, desemprego para as pessoas com uma deficiência visual grave ou uma deficiência motora moderada, e a coexistência das duas para as pessoas com uma deficiência motora grave ou uma deficiência mental grave. Além disso, o reconhecimento administrativo da deficiência tem efeitos variáveis (em função dos direitos associados) e o retorno das qualificações varia consoante os subgrupos.

**Palavras-chave:** Inatividade; Desemprego; Tipo de deficiência; Grau de deficiência; Deficiência de início precoce.

**Abstract:** The under-representation of persons with disabilities in employment is documented. However, the restrictions for persons with disabilities to accessing paid work are not well known in their variations by type of impairment. Moreover, they are likely to be confused with job exits because of work-related impairments. Using the 2011 Employment Survey and its *ad hoc* module, this article identifies factors and processes contributing to inactivity, unemployment, or their co-presence, for people aged 15–64 living in households in metropolitan France and having an impairment that occurred before the end of their initial training. Depending on the type and degree of impairment, multifactorial disabling mechanisms occur at varying stages, drawing three “out-of-employment patterns”: inactivity for people with cognitive impairment or mild mental health impairment, unemployment for people with severe visual impairment or moderate mobility impairment, and coexistence of both for people with severe mobility impairment or severe mental health impairment. Moreover, the administrative recognitions of disabilities have nuanced effects (depending on which rights are associated) and the benefits of diplomas are heterogeneous according to the subgroups.

**Keywords:** Non-participation to the labor market; Unemployment; Type of impairment; Degree of impairment; Early-onset impairment.

---

<sup>1</sup> Nota do autor: esta investigação faz parte de uma tese de doutoramento financiada por um contrato de doutoramento da Sciences Po Paris, sob a direção conjunta de Anne Revillard e Philippe Coulangeon. Beneficiou-se igualmente do apoio da ANR e do governo francês no âmbito do programa Investissements d'avenir no quadro do LIEPP labex (ANR-11-LABX-0091, ANR-11-IDEX-0005-02) e do IdEx Université de Paris (ANR-18-IDEX-0001) e, numa fase preliminar, do apoio da Chaire Sécurisation des Parcours Professionnels. Gostaria de agradecer sinceramente a Anne Revillard, Philippe Coulangeon, Mathéa Boudinet, Manon Pothet e Gaëlle Larrieu pelas respectivas revisões. Gostaria também de agradecer aos dois *revisores* anônimos pelos seus comentários detalhados e perspicazes, que enriqueceram tanto a forma como o conteúdo do artigo. Por fim, os meus agradecimentos a Yannick Savina pelo seu curso intensivo de psicometria, que foi precioso para aperfeiçoar a metodologia utilizada.

<sup>2</sup> Université de Liège, E-mail: [celia.bouchet@sciencespo.fr](mailto:celia.bouchet@sciencespo.fr)

## INTRODUÇÃO

Em 2015, em comparação com a população geral com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos que vivia com seus familiares na França, a probabilidade de estar empregado era reduzida em 40% para as pessoas que declaravam um problema de saúde e uma limitação de atividade duradoura, e quase dividida por quatro para as pessoas com reconhecimento administrativo de uma deficiência ou incapacidade - e isto, para sexo, grupo etário, nível de qualificação, tipo de agregado familiar e características do local de residência equivalentes (Barhoumi, 2017, p. 2). Estas estatísticas francesas estão em consonância com uma observação amplamente estabelecida a nível mundial (OMS, 2011).

A sub-representação das pessoas com deficiência no local de trabalho reúne uma série de dinâmicas (Jenkins, 1991; Mormiche & Boissonnat, 2003). Por um lado, em alguns locais de trabalho, a situação de emprego é enfraquecida quando surgem problemas de saúde. Por outro lado, quando já existe uma deficiência, os obstáculos à obtenção e à manutenção de um emprego podem surgir tanto do lado da procura (medidas adoptadas pelas pessoas com deficiência) como do lado da oferta (discriminação de que são alvo) estas duas formas de falta de emprego refletem a filtragem das populações em diferentes fases: participação no mercado de trabalho ou ocupação efetiva de um emprego. Existe certamente um continuum entre estas fases, com pessoas as pessoas com deficiência estão também sobre-representadas entre os desempregados desencorajados no "halo do desemprego" (Barhoumi, 2017; Bessone, Cavannes, & Marrakchi, 2016). No entanto, as fronteiras parecem estar presentes. Em termos descritivos, diferentes subpopulações de pessoas com deficiência parecem ser afetadas de forma desigual por cada uma destas formas de desemprego. Em 2006, as pessoas com deficiência reconhecidas administrativamente, cuja infância foi marcada por uma deficiência, tiveram um período de inatividade muito mais longo do que os seus pares com deficiência na idade adulta (32% da duração do período para as primeiras, 18% para as segundas), apesar de terem experimentado o desemprego numa proporção semelhante (Amrous, 2011).

Do mesmo modo, em 2008, em França, as pessoas com limitações funcionais de natureza psicológica, mental ou intelectual apresentavam uma taxa de atividade inferior à das outras subpopulações com deficiência (37%, contra 53% para as

### Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce

peças com limitações motoras, 56% para as pessoas com limitações visuais e 71% para as pessoas com limitações auditivas). Por outro lado, todas elas apresentavam taxas de desemprego semelhantes (Roy, 2016).

Uma leitura interactiva da deficiência (Mitra, 2018; Mitra & Shakespeare, 2019; OMS, 2011; Shakespeare, 2013) convida-nos a ir além de uma caracterização estática das posições em relação ao emprego, identificando as influências intersectoriais que moldam as situações. Neste sentido, este artigo analisa as respectivas exposições à inatividade e ao desemprego de adultos com deficiência desde o nascimento, escolaridade ou estudos, segundo o seu tipo e grau de deficiência (ver definição abaixo). Utilizamos os dados do Inquérito Contínuo ao Emprego 2011 (ADISP & INSEE, 2011) e do seu módulo ad hoc Insertion professionnelle des personnes handicapées (ADISP, INSEE, & DARES, 2011), abrangendo as pessoas que vivem em agregados familiares na França continental.

A categorização das pessoas como deficientes e a tipificação das incapacidades são particularmente importantes para a análise das situações de emprego das pessoas que cresceram com uma deficiência. Apresentaremos as razões que justificam esta categorização, após o que veremos como as pessoas com deficiência que se tornaram deficientes antes de abandonarem a escola constituem um grupo específico cujas razões específicas de exclusão do emprego devem ser identificadas (tendo em conta a diversidade de deficiências neste grupo). Seguidamente, apresentaremos a metodologia e os principais resultados das nossas análises, salientando que, consoante o tipo e o grau de deficiência, os mecanismos multifatoriais de incapacidade ocorrem em diferentes fases do acesso ao emprego.

### **FORMAS DE MANTER AS PESSOAS FORA DO MERCADO DE TRABALHO ATRAVÉS DO PRISMA DA DEFICIÊNCIA**

Começaremos por rever a nossa operacionalização estatística da deficiência e o lugar especial que as incapacidades ocupam no seu interior. A existência destas categorias é essencial para uma melhor compreensão dos fatores e mecanismos susceptíveis de contribuir para a inatividade e/ou desemprego das pessoas com uma deficiência de início precoce (antes de começarem a trabalhar).

## RECONSTRUÇÃO DE PROCESSOS A PARTIR DE CATEGORIAS ESTADÍSTICAS

A deficiência tem sido conceituada de várias maneiras (Shakespeare, 2013): como um problema de saúde individual (modelo médico), como uma opressão sistêmica das pessoas que vivem com deficiências (abordagem materialista do modelo social), como uma representação desvalorizadora dos corpos não conformes (abordagem cultural do modelo social). . . Inspiramo-nos aqui nos chamados modelos biopsicossociais ou interativos, que colocam a deficiência na conjugação de vários fatores individuais e estruturais. Esta interação pode ser conceptualizada de diferentes formas. A Classificação

Internacional de Funcionalidade (CIF) adopta um formato multipolar, em que as estruturas e as funções do corpo, as atividades e a participação estão ligadas a problemas de saúde, p o r um lado, e ao ambiente e a fatores pessoais, por outro. Mitra (2018) ajusta e operacionaliza. Este quadro para a sua exploração estatística num modelo com cinco polos interligados: função/capacidade, fatores estruturais, fatores pessoais, recursos, perturbações e/ou doenças. De acordo com esta abordagem multidimensional, enquadrámos a deficiência na junção entre uma alteração individual das estruturas e funções do corpo (uma "incapacidade"), uma deterioração (se existir) da saúde, outros atributos sociodemográficos (recursos ou fatores pessoais) e múltiplos fatores sociais e ambientais.

Na medida em que as características corporais individuais ajudam a moldar a experiência da deficiência, é importante objetivá-las, delimitar limiares de desvio da norma e especificar o grau e a natureza desses desvios (Mitra & Shakespeare, 2019; Shakespeare, 2013). A delimitação estatística das pessoas com deficiência não é isenta de riscos: a metodologia quantitativa convida à categorização, com o risco de essencialização (Barnes & Oliver, 2012). No entanto, esta categorização é essencial para estudar as ligações entre categorias, a fim de revelar processos. Assim, a identificação de (sub)populações de pessoas com deficiência permite identificar correlações entre as características intrínsecas desse(s) grupo(s) e a(s) sua(s) posição(ões) face ao emprego, para, a partir daí, considerar os mecanismos pelos quais essas situações se cristalizam; não num sentido causal único, mas na interação entre deficiências específicas e ambientes que lhes são mais ou menos favoráveis.

## **ACESSO AO EMPREGO PARA PESSOAS QUE JÁ SÃO PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA: MÚLTIPLAS ETAPAS**

O próprio emprego é uma fonte de incapacidade, através de acidentes de trabalho e de doenças profissionais. Nestas ocasiões, a manutenção do emprego não é sistemática e depende do sector de atividade (Barnay, Duguet, Le Clainche, Narcy, & Videau, 2014). Se olharmos para o mecanismo oposto, ou seja, o acesso ao emprego das pessoas que já vivem com uma deficiência, a integração profissional deve ser conceptualizada distinguindo várias etapas. Alguns obstáculos podem dificultar especificamente a participação no mercado de trabalho (ou seja, a disponibilidade para o trabalho remunerado e a implementação de iniciativas de investigação); outros, a ocupação de um posto de trabalho para pessoas no mercado de trabalho; outros ainda são suscetíveis de afetar tanto a inatividade como o desemprego. Além disso, vários fatores têm efeitos ambivalentes ou complexos, pelo que resta esclarecer se são vantagens ou obstáculos.

Em alguns casos, é a participação no mercado de trabalho que é especificamente afetada. Por exemplo, as pessoas desempregadas podem abster-se de procurar trabalho se, no estado atual das normas e estruturas de emprego, a perspectiva de aceitar um emprego parecer demasiado complicada (requisitos de produtividade considerados inatingíveis; tempo ou esforço considerados incompatíveis com o "trabalho suplementar" a realizar paralelamente, como o tratamento médico ou a reabilitação; desânimo na sequência de candidaturas sem sucesso ou de experiências negativas no emprego, etc.). Outras barreiras são mais específicas das pessoas que participam no mercado de trabalho: as práticas discriminatórias dos empregadores face a uma deficiência conhecida ou visível dificultarão a obtenção de um emprego quando se candidatam a um, mantendo assim o desemprego (Kaye, Jans, & Jones, 2011).

Algumas barreiras ao emprego são mais transversais. A acessibilidade é uma questão relativamente global (Mor, 2017): a configuração dos transportes e do ambiente construído, bem como as formas de divulgação da informação, são suscetíveis de interferir tanto no processo de procura de emprego como na obtenção de um emprego (em particular, se os anúncios forem publicados num formato inacessível; se não houver transporte para chegar a uma entrevista; se as

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

instalações ou os postos de trabalho não forem adaptados; se não houver alojamento adequado nas proximidades...). Os meios de comunicação individuais, quer sejam materiais (dispositivos técnicos) ou humanos (ajuda formal ou informal), podem atenuar alguns destes obstáculos, mas nem sempre estão à disposição das pessoas (devido ao custo, ao estado da arte da tecnologia, à rede pessoal, etc.). As políticas em vigor em cada localidade (sejam elas específicas da deficiência, do emprego ou mais transversais) são também suscetíveis de interferir em diferentes fases.

Por último, certos recursos ou fatores pessoais resultantes do percurso de vida anterior têm um impacto ambivalente. Presume-se que o peso do percurso pré-profissional sobre o emprego é particularmente importante para as pessoas que cresceram com uma deficiência, os obstáculos encontrados no percurso de vida anterior e o fato de terem sido criadas com uma deficiência são fatores que podem ter um impacto ambivalente. Cada fase do ciclo de vida pode então condicionar as oportunidades de emprego (Baldwin & Johnson, 1998). No entanto, o impacto no emprego dos recursos obtidos anteriormente (nível de educação, prestações sociais recebidas, etc.) continua largamente por explorar. Os déficits de escolaridade são frequentemente apresentados como uma explicação para as dificuldades que as pessoas com deficiência têm em encontrar trabalho desde a infância (Loprest & Maag, 2003; Mann & Honeycutt, 2014); mas uma análise da situação das pessoas com deficiência mais escolarizadas qualifica esta hipótese. Enquanto um estudo norueguês concluiu que a posse de uma qualificação de

ensino superior era mais importante para as pessoas com deficiência do que para as pessoas sem deficiência quando se tratava de entrar no mercado de trabalho (Ballo, 2019), os dados franceses mostram, pelo contrário, que o retorno de uma qualificação de ensino superior (tanto em termos de entrada no mercado de trabalho como de obtenção de um emprego) é menor para as pessoas com deficiência do que para as pessoas sem deficiência. Por outras palavras, mesmo para as pessoas com deficiência, um diploma continua a ser uma vantagem quando se trata de aceder ao emprego, mas em menor grau do que para as pessoas sem deficiência (Vérétout, 2015). As pessoas com deficiência mais qualificadas podem, de fato, enfrentar mecanismos discriminatórios que as impedem de tirar o máximo partido das suas qualificações na mesma medida que as pessoas sem deficiência (Meager & Higgins, 2011).

### Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce

O reconhecimento administrativo de uma deficiência e os benefícios e direitos que lhe estão associados podem também interferir de muitas formas. Por exemplo, receber uma prestação financeira como o subsídio para adultos com deficiência (AAH) pode tornar a inatividade economicamente viável (Ville & Winance, 2006). Pelo contrário, em França, as pessoas com este reconhecimento administrativo podem beneficiar de um sistema de quotas destinado a encorajar o seu emprego. Na sua forma atual, esta política consiste na obrigação de empregar pessoas com deficiência (OETH)<sup>2</sup> a um nível de 6% da força de trabalho das empresas com pelo menos 20 trabalhadores<sup>3</sup>. O cumprimento desta obrigação é medido regularmente, por sector (Amira & Lo, 2009) ou por região (Barhoumi & Chabanon, 2015); em contrapartida, a eficácia da medida para favorecer o recrutamento e/ou a manutenção das pessoas com deficiência deu lugar a menos investigações. Os primeiros estudos qualitativos sugerem uma certa eficácia no sector público (Jaffrès & Guével, 2017). Se este resultado for confirmado, o direito ao OETH poderia, hipoteticamente, reduzir o risco de desemprego.

## QUESTIONAMENTO

Os mecanismos através dos quais as pessoas com deficiências pré-ocupacionais se afastam do emprego diferem em função das características individuais, nomeadamente dos tipos de deficiência? Se existem interações específicas entre cada deficiência e os ambientes encontrados, e se estas interações se manifestam em fases distintas do processo de inserção profissional, isto poderia explicar por que razão as pessoas com limitações cognitivas, intelectuais ou psicológicas (ou, pelo menos, aquelas de entre as quais a deficiência surgiu antes da inserção profissional) estão particularmente expostas à inatividade (ver acima). Para testar esta hipótese, é essencial controlar também outros atributos pessoais (gênero, idade, status migratório, origem social), que também estão sujeitos a tratamentos sociais que podem alimentar a diferenciação (ver em particular Barnartt & Altman, 2016; Le Laidier, 2017; Shandra, 2018). Deve também ser dada especial atenção ao papel desempenhado pelo reconhecimento administrativo da deficiência e pelo retorno das qualificações, que são pontos incertos na literatura. Apenas um pequeno grupo de pessoas que cresceram com uma deficiência obtém o reconhecimento administrativo; o que é que a candidatura e

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as  
pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

a obtenção do reconhecimento significam em termos de emprego? Por último, no que respeita à eficácia dos diplomas, examinaremos se a heterogeneidade dos resultados na literatura pode refletir as diferenças de incapacidade nas populações consideradas, com resultados que seriam distintos por subpopulação.

## **METODOLOGIA**

Os dados utilizados provêm do Questionário Contínuo sobre o Emprego (EEC – sigla original do órgão francês) de 2011 e do seu módulo ad hoc. Todos os trimestres desde 2003, a EEC questiona uma amostra de pessoas em idade ativa (15-64 anos) sobre a sua situação de emprego. Só são inquiridas as pessoas que vivem em agregados familiares, o que significa que os residentes em instituições de cuidados estão excluídos. Cada agregado familiar é inquirido durante seis trimestres consecutivos, com uma renovação de 1/6 da amostra em cada trimestre. Em 2011, o módulo ad hoc Integração profissional das pessoas com deficiência foi planeado para 80% dos agregados familiares que saem em cada trimestre na França continental, ou seja, cerca de 30 060 agregados familiares. Este módulo, que inclui perguntas sobre problemas de saúde ou doenças crónicas, dificuldades duradouras nas atividades quotidianas, limitações em relação ao trabalho e reconhecimento administrativo de uma deficiência, responde simultaneamente à exigência do serviço de estatística da União Europeia (Eurostat) de transmitir um conjunto central de 11 perguntas nos países membros e a um impulso nacional para avaliar a lei de 11 de fevereiro de 2005 sobre a igualdade de direitos e oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas com deficiência.

As variáveis do módulo ad hoc permitem identificar, de entre os 23.534 questionários individuais finalmente retidos, uma população "deficiente" em sentido lato. A identificação de uma população com deficiência pode basear-se em vários critérios: autoidentificação, reconhecimento administrativo, limitações duradouras nas atividades quotidianas, etc. As delimitações assim produzidas só parcialmente se sobrepõem (Ravaud, Letourmy, & Ville, 2002). A atual definição francesa de "população com deficiência em sentido lato" agrupa as pessoas com reconhecimento administrativo de uma deficiência e as pessoas com limitações duradouras nas atividades ligadas a um problema de saúde (Barhoumi & Chabanon, 2015, p. 7). No que concerne ao Questionário sobre o Emprego de 2011, tal



**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

população corresponde às pessoas que declaram ou o reconhecimento administrativo de uma deficiência ou de uma incapacidade, ou simultaneamente um problema de saúde com uma duração superior a 6 meses e uma limitação no trabalho, ou simultaneamente um problema de saúde com uma duração superior a 6 meses e uma dificuldade em realizar uma atividade quotidiana<sup>5</sup> durante mais de 6 meses (Amrous, Barhoumi, & Biauxque, 2013). No presente artigo, a expressão "pessoas com deficiência" refere-se a pessoas identificadas por estes critérios.

Retiramos 422 pessoas da amostra por não terem respondido a questões relacionadas com problemas de saúde ou dificuldades funcionais. Além disso, das 6.944 pessoas com deficiência no sentido lato dos critérios acima referidos, 3.759 declararam que as suas dificuldades ou deficiência começaram após o fim da sua formação inicial; como esta população estava fora do nosso âmbito, também a excluímos. Por último, excluímos as 1.638 pessoas que ainda frequentavam a formação inicial e que, de outra forma, seriam estruturalmente contabilizadas como "inativas". A amostra final é composta por 17.715 inquiridos com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (representando, de acordo com a ponderação fornecida pelo INSEE, 30.183.179 pessoas que vivem em agregados familiares na França metropolitana), incluindo 3.050 pessoas afetadas por uma deficiência desde o nascimento, escolaridade ou período da sua educação inicial (o que representa 4.219.224 pessoas com deficiência desde o nascimento, escola ou estudo)<sup>6</sup>. Este grupo de pessoas com deficiência inclui, portanto, indivíduos para os quais as dificuldades surgiram em vários momentos, desde o nascimento até ao final da adolescência, e que podem ter tido diferentes graus de influência nos seus possíveis percursos profissionais.

Nas estatísticas descritivas e nas regressões logísticas, os dois indicadores que consideramos são a taxa de atividade e a taxa de desemprego. A taxa de atividade reflete a proporção da população que participa no mercado de trabalho, ou seja, que está empregada (força de trabalho empregada) ou que procura ativamente emprego (força de trabalho não empregada, também conhecida como "desempregada"). O desemprego, tal como definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), é a ausência de trabalho (ou seja, de pelo menos uma hora de trabalho durante uma semana de referência) de uma pessoa com pelo menos 15 anos de idade, que está disponível para trabalhar no prazo de duas semanas e que tomou medidas para procurar trabalho durante o mês anterior (ou que encontrou um

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

emprego que começou no prazo de três meses). Este segundo indicador reflete, portanto, a seleção (estar empregado ou desempregado) feita dentro de uma população já selecionada (pessoas com emprego, em vez de inativas)<sup>7</sup>. As pessoas empregadas, mais uma vez de acordo com a definição da OIT, são aquelas que exerceram uma atividade remunerada durante pelo menos uma hora numa semana de referência. De fato, esta definição combina o emprego regular e o emprego protegido, duas formas de trabalho remunerado com estatutos jurídicos muito diferentes: o primeiro está abrangido pelo Código do Trabalho, o segundo altera-o e insere-se numa lógica médico-social (Velche, 2009).

As variáveis cuja influência na situação de emprego iremos estudar (designadas por variáveis de interesse) são os "tipos e graus de incapacidade" das pessoas com deficiência desde o nascimento ou desde o período de estudo. As questões que compilamos para identificar categorias e criar escalas de medida, utilizando o modelo de Rasch (1966), referem-se às estruturas e funções do corpo, tal como definidas pela CIF (ver Anexo 1-1). Em vez de falar de «estruturas corporais e/ou funções do corpo que se afastem das normas socialmente estabelecidas», fórmula mais precisa, mas pesada à leitura, resumiremos em «deficiências» termo entendido no seu sentido mais lato, que inclui as limitações das funções corporais, ou seja, limitações funcionais. Das cinco categorias que estabelecemos, as deficiências motoras, visuais, auditivas e cognitivas baseiam-se essencialmente em critérios de limitações funcionais (dificuldade em ver a letra de um jornal, em ouvir uma conversa, em compreender os outros ou em fazer-se compreender, etc.). As deficiências motoras e cognitivas baseiam-se igualmente em certos "problemas de saúde" enumerados no questionário (que indicam partes do corpo defeituosas e/ou se baseiam em diagnósticos: problema de mão, dificuldade de aprendizagem, etc.). Na ausência de variáveis de limitação funcional para captar a perturbação psicológica, apontaremos aqui unicamente como um "problema de saúde". Estes baseiam-se em "problemas" auto-referidos, principalmente diagnósticos (depressão, ansiedade crónica, etc.)<sup>8</sup>. As pessoas com várias deficiências aparecem em vários grupos (ver Anexo 1-2 para os casos de deficiências múltiplas).

Os atributos sociodemográficos são incluídos como variáveis de controle em todos os modelos: sexo, idade, idade ao quadrado, estatuto migratório, origem social, dummies. O status migratório é utilizado para identificar as pessoas nascidas

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

no exterior (distinguindo entre as que chegaram à França antes do fim da sua escolaridade ou estudos, "geração 1,5", e as que chegaram mais tarde, "geração 1") e as que têm um ou dois pais nascidos no estrangeiro (respetivamente "geração 2,5" e "geração 2"). Este nível de pormenor é justificado pelo fato de a natureza e a extensão dos mecanismos que influenciam o acesso ao emprego variarem consideravelmente em função do momento de chegada à França, da(s) língua(s) materna(s), do tipo de socialização recebida, etc. (Beauchemin, Hamel, Simon, & Héran, 2015). A origem social é estimada com base nas profissões de ambos os pais. As dummies (presença de uma terceira pessoa aquando do preenchimento do questionário, deficiência primária ou secundária) destinam-se a tornar a leitura dos modelos mais intuitiva e precisa (ver, por exemplo, [Beliard et al., 2013, Bouchet, 2018 sobre o interesse de controlar a ajuda ou a substituição por outras pessoas aquando do preenchimento do questionário. Estas variáveis são apresentadas em pormenor no Apêndice 2-1.

O modelo 1 também controla outra característica da "infância", nomeadamente o departamento de nascimento. Os coeficientes deste modelo estimam assim as desigualdades de emprego em pontos de origem semelhantes, englobando um conjunto de maturidades intermediárias que podem ter repercussões no emprego.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

**Quadro 1:** Taxa de inatividade e taxa de desemprego - estatísticas descritivas.

	Inatividade	Desemprego
Embalagem	19	9
Nenhuma deficiência	16,6	8,1
Deficiência em sentido lato	33,5	15,3
Reconhecimento direto da OETH	56,2	21,3
Deficiência auditiva moderada	30,3	11,8
Deficiência auditiva grave	32,8	12,4
Deficiência visual moderada	33,1	13,9
Deficiência visual grave	46,3	23,3
Deficiência motora moderada	29,2	14,9
Deficiência motora grave	63,3	20,6
Deficiência mental moderada	37,9	19,2
Deficiência psicológica grave	59,4	25,6
Comprometimento cognitivo moderado	39,5	20,6
Comprometimento cognitivo grave	57,3	22,2

**Âmbito:** pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos que vivem em agregados familiares na França continental e que concluíram a sua educação inicial, sem deficiência ou com deficiência desde o nascimento ou escolaridade. Fonte: Questionário contínuo ao emprego e módulo ad-hoc sobre a integração profissional das pessoas com deficiência, 2011. Taxa de inatividade = população inativa/população em idade ativa. Taxa de desemprego = população desempregada (segundo a definição da OIT)/população em idade ativa. Exemplo de leitura: Entre as pessoas com deficiência desde o nascimento ou escolaridade (todos os tipos e graus de deficiência combinados), a taxa de inatividade é de 33,5% e a taxa de desemprego é de 15,3%.

O modelo controla igualmente o impacto sobre o emprego (obtenção ou não de um diploma, existência ou não de um casal, etc.). O modelo 2 controla a situação quando se é "adulto", no momento do inquérito: departamento de residência atual, diploma equivalente ao número de anos de estudo de acordo com o método de Ganzeboom & Treiman (2007), viver com um parceiro e, quando significativo, a presença de crianças no agregado familiar - cujo efeito é quantificado separadamente para homens e mulheres. Por conseguinte, este modelo aproxima as diferenças na situação de emprego entre indivíduos que, de outro modo, teriam percursos de vida semelhantes.

Esta configuração é experimental: na prática, devido aos obstáculos acima referidos, poucas pessoas com deficiência atingem efetivamente o mesmo nível de qualificações ou o mesmo estado civil que as pessoas sem deficiência. Não obstante, continuam a ser possíveis interpretações realistas, por exemplo, lendo as estimativas como a diferença entre as situações das pessoas com deficiência com poucas qualificações que vivem sozinhas e as das pessoas sem deficiência com poucas qualificações que vivem sozinhas.

### **Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

Dois modelos complementares alargam os debates abertos na literatura, incorporando variáveis adicionais e/ou efeitos de interação. O modelo 3 explora o papel do reconhecimento administrativo do direito ao OETH na obtenção de um emprego (ver Anexo 2-2 para mais pormenores). O modelo 4 estima o retorno da educação para diferentes subgrupos de pessoas com deficiência (visual ou cognitiva), em comparação com pessoas sem deficiência.

Para todos os modelos, apenas os coeficientes de probabilidades que são significativos pelo menos no limiar de 0,1 são discutidos no corpo do texto e são apresentados graficamente, uma vez que os resultados não significativos não nos permitem concluir se existem ou não efeitos. A partir dos “odds ratios”, derivamos os efeitos marginais médios associados (AMEs) que, baseando-se em diferenças nas probabilidades previstas, facilitam as comparações. Os interesses e limitações destes indicadores (Kuha e Mills, 2018, Mood, 2010, Deauvieu, 2019) são discutidos no Anexo 2-3.

## **RESULTADOS**

### **Estatísticas descritivas**

Na população com deficiência inquirida, as taxas de inatividade e de desemprego excedem as da população sem deficiência (ver Quadro 1). Estas duas formas de afastamento do emprego podem ser observadas independentemente da subpopulação com deficiência, mas em graus diferentes consoante o tipo e o grau de deficiência. As taxas de inatividade variam entre 29,2% para as pessoas com deficiência As taxas de desemprego variam entre 11,8% para as pessoas com uma deficiência auditiva moderada e 25,5% para as pessoas com uma deficiência mental grave (contra 8,1% para as pessoas sem deficiência). As pessoas com reconhecimento administrativo que lhes dá direito ao OETH estão particularmente em risco, com uma taxa de inatividade de 56,2% e uma taxa de desemprego de 21,3%.

Estes resultados são influenciados pelos atributos sociodemográficos específicos das pessoas com deficiência aqui estudadas (em comparação com a população sem deficiência), em particular: a sua estrutura etária mais inclinada para cima; a sua origem social mais modesta; o seu nível de educação mais baixo; e a

### Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce

sua menor propensão para viver com um parceiro (as características sociodemográficas são enumeradas no Anexo 3). Estas tendências variam consoante os subgrupos de deficiência, com, por exemplo, uma menor diferença de idade para as pessoas com deficiência cognitiva, mas uma maior diferença de escolaridade. É necessária uma análise de regressão para distinguir entre as dinâmicas em que as deficiências estão envolvidas e as que se devem a fatores externos.

### Regressões

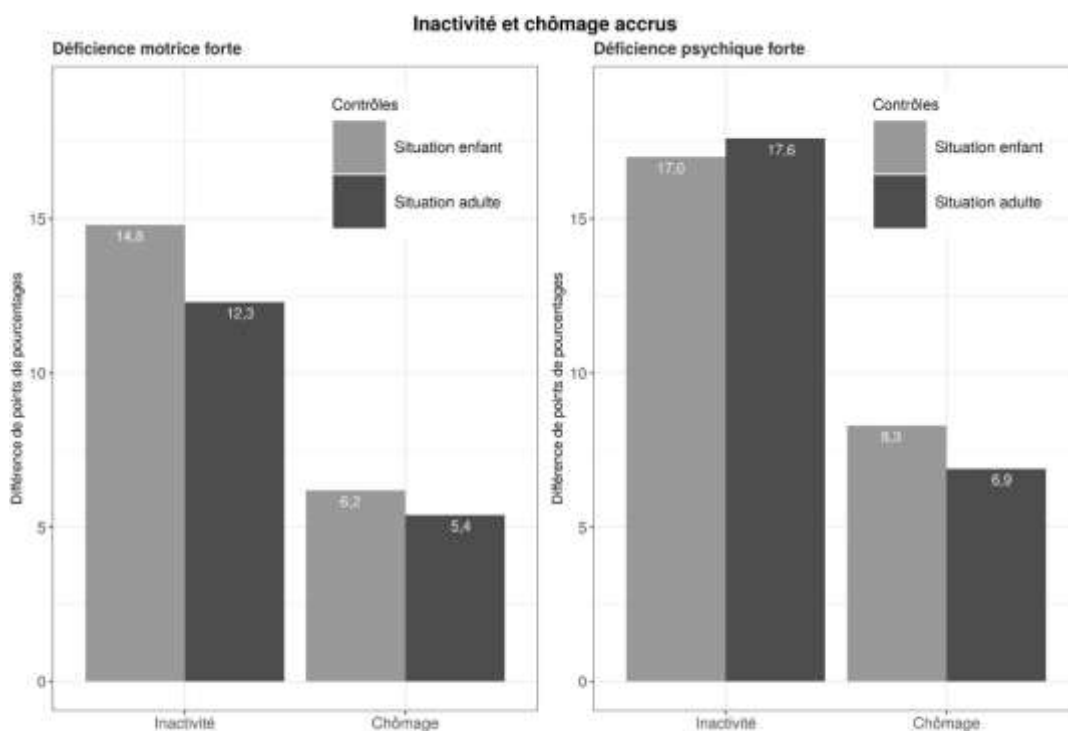
As regressões logísticas sobre a inatividade e o desemprego revelam diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas sem deficiência e as pessoas que cresceram com uma deficiência, com as mesmas características controladas (ver Quadros 2 e 3). A relação entre estas duas formas de desemprego varia, no entanto, consoante as subpopulações (ver Quadros 6 e 7 e Figuras 1, 2 e 3). Para as pessoas com uma deficiência motora grave ou uma deficiência mental grave, a inatividade e o desemprego estão ambos significativamente aumentados, o que aponta no sentido de uma porosidade entre estes dois regimes. Por outro lado, para as pessoas com uma deficiência cognitiva (grave ou moderada) e para as pessoas com uma deficiência psicológica moderada, apenas a inatividade aumenta significativamente, enquanto para as pessoas com uma deficiência visual grave ou uma deficiência motora moderada, apenas o desemprego aumenta significativamente. Além disso, se as pessoas com deficiência reconhecida administrativamente encontram dificuldades de emprego (inatividade para os beneficiários de prestações, desemprego para os beneficiários de OETH), o mesmo acontece, de uma forma mais geral, para as pessoas que apenas deram os passos necessários (ver Quadros 4, 5 e Fig. 4). Finalmente, veremos que é aproximado representar os obstáculos ao emprego como uma acumulação de desvantagens passadas e presentes (como fazemos quando comparamos modelos sem e com controlo para diferenças de percurso). De fato, a adição de interações revela que o desempenho do nível de educação é diferenciado de acordo com as subpopulações: muito bom para as pessoas com uma forte deficiência visual, medíocre para as pessoas com uma forte deficiência cognitiva (ver Quadros 4 e 5).

### **Inatividade e desemprego: um *continuum***

Para as pessoas com uma deficiência motora grave e para as pessoas com uma deficiência mental grave, as probabilidades estatísticas de inatividade e desemprego aumentam, tanto antes como depois de se ter em conta os recursos acumulados ao longo da vida (ver Quadros 2 e 3). Se traduzirmos os coeficientes estimados nos modelos em diferenças nas probabilidades previstas (ver Quadros 6, 7 e Fig. 1), isto corresponde, para características equivalentes durante a infância (origem social, sexo, ano de nascimento...) a uma probabilidade de inatividade e desemprego. A probabilidade de inatividade aumenta, em média, 14,8 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência motora grave (em comparação com as pessoas sem esta deficiência) e 17 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência mental grave (idem); enquanto a probabilidade de desemprego aumenta, em média, 6,2 pontos percentuais para as primeiras e 8,3 pontos percentuais para as segundas. Se considerarmos igualmente elementos semelhantes da posição adquirida (diploma, estrutura do agregado familiar, ver modelo 2), em termos de inatividade, estas probabilidades suplementares previstas em relação aos pares sem deficiência mantêm-se, em média, em 12,3 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência motora grave e em 17,6 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência mental grave; e em termos de desemprego, embora ligeiramente reduzida em relação ao modelo 1, a diferença média entre os dois grupos mantêm-se inalterada.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

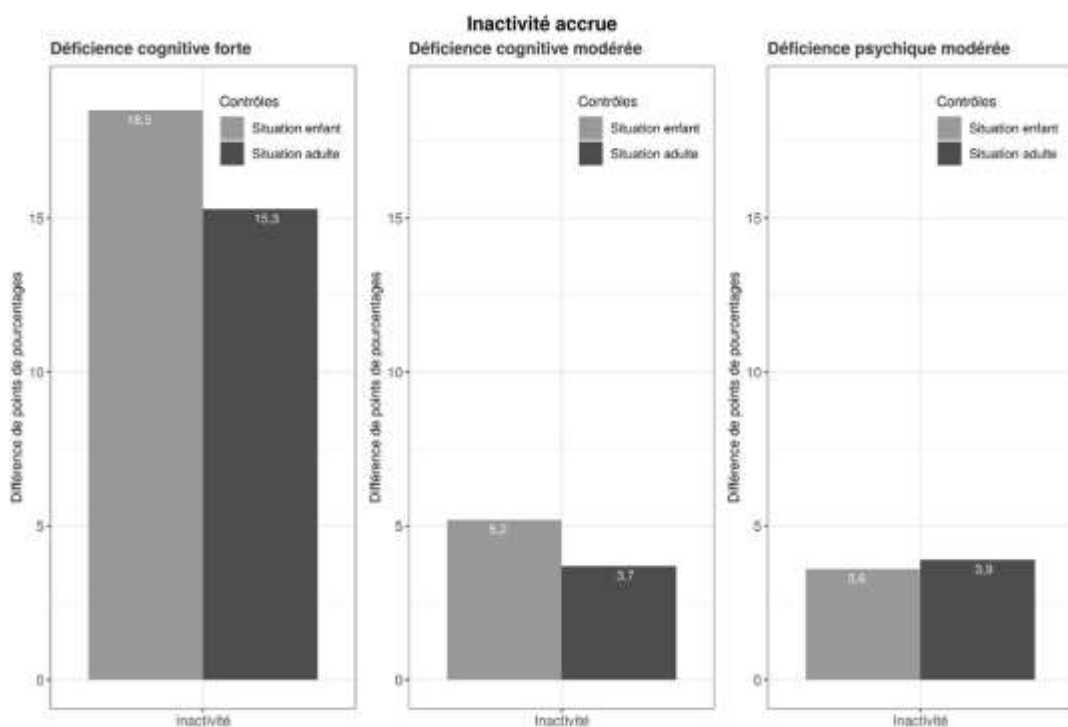
**Figura 1:** Aumento da inatividade e do desemprego (efeitos marginais médios: diferença nas probabilidades médias previstas, em pontos percentuais)



*Effets marginaux moyens : différence de probabilités moyennes prédites, en points de pourcentage*

**Fonte:** ALTER, Jornal Europeu de Investigação sobre Deficiência 15 (2021) 282-304

**Figura 2:** Aumento da inatividade (efeitos marginais médios: diferença nas probabilidades médias previstas, em pontos percentuais)



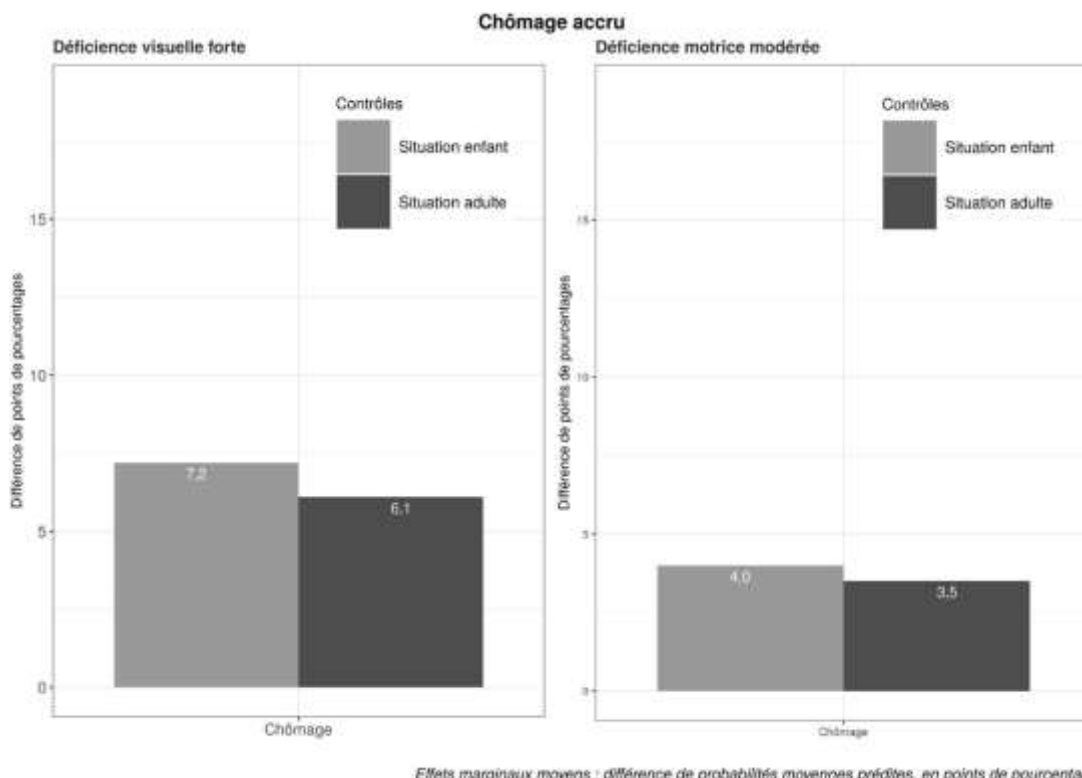
*Effets marginaux moyens : différence de probabilités moyennes prédites, en points de pourcentage*

**Fonte:** ALTER, Jornal Europeu de Investigação sobre Deficiência 15 (2021) 282-304



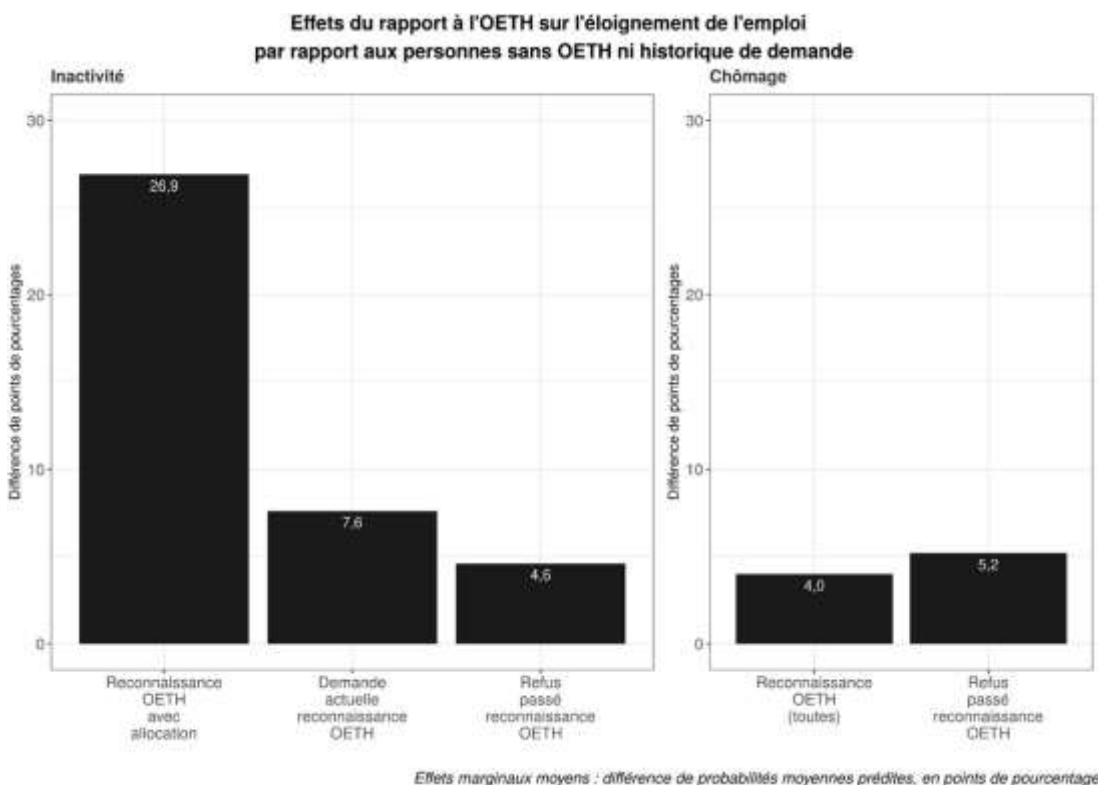
Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce

Figura 3: Aumento do desemprego (efeitos marginais médios: diferença nas probabilidades médias previstas, em pontos percentuais).



Fonte: ALTER, Jornal Europeu de Investigação sobre Deficiência 15 (2021) 282-304

Figura 4: Efeitos da relação com o OETH na distância do emprego em comparação com pessoas sem um pedido histórico de OETH ou (efeitos marginais médios: diferença nas probabilidades médias previstas, em pontos percentuais).



Fonte: ALTER, Jornal Europeu de Investigação sobre Deficiência 15 (2021) 282-304

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

**Quadro 2: Inatividade - Rácio de probabilidade**

	Modelo 1	Modelo 2
Deficiência auditiva moderada	0,74+ (0,52, 1,06)	0,71+ (0,50, 1,02)
Deficiência auditiva grave	0,80 (0,48, 1,33)	0,74 (0,43, 1,27)
Deficiência visual moderada	1,26 (0,85, 1,88)	1,21 (0,82, 1,81)
Deficiência visual grave	1,48+ (0,97, 2,26)	1,43 (0,93, 2,21)
Deficiência motora moderada	1,13 (0,92, 1,39)	1,05 (0,86, 1,29)
Deficiência motora grave	3,04*** (2,13, 4,35)	2,75*** (1,90, 3,98)
Deficiência mental moderada	1,37+ (0,97, 1,91)	1,42* (1,01, 1,99)
Deficiência psicológica grave	3,53*** (2,32, 5,37)	3,97*** (2,53, 6,23)
Comprometimento cognitivo moderado	1,55* (1,08, 2,21)	1,41+ (0,96, 2,05)
Comprometimento cognitivo grave	3,86*** (2,46, 6,06)	3,41*** (2,11, 5,51)
Constante	109,11*** (56,17, 211,94)	657,00*** (278,96, 1,547,31)
Comentários	17 715	17 715
População	30 183 179	30 183 179
AIC	12 634,56	12 039,45
Alcunha R2 McFadden	0,29	0,32

\*\*\*  $p < 0,1$ . () Intervalos de confiança a 0,95. Âmbito: pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos que vivem em agregados familiares na França continental e que concluíram a sua educação inicial, sem deficiência ou com deficiência desde o nascimento ou escolaridade. Fonte: Inquérito contínuo ao emprego e módulo ad-hoc sobre a integração profissional das pessoas com deficiência, 2011. Variáveis de controlo comuns: sexo, idade, idade ao quadrado, PCS do pai, PCS da mãe, estatuto migratório, presença de um procurador, deficiência principal ou associada. Variáveis de controlo do modelo 1: departamento de nascimento. Variáveis de controlo do modelo 2: departamento de residência atual, número de anos com um diploma, viver com um parceiro, viver com filhos, interação entre sexo e viver com um parceiro, interação entre sexo e viver com filhos. Exemplo de leitura: De acordo com o modelo 2, mantendo-se constantes os outros parâmetros do modelo, as pessoas com deficiência psicológica grave desde o nascimento ou desde a escola têm cerca de 4 vezes mais probabilidades de serem inativas (em vez de ativas) do que as pessoas sem deficiência psicológica.

O coeficiente de probabilidade continua a ser de 5,4 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência motora grave e de 6,9 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência mental grave.

### Ruptura entre os dois polos

Para outras subpopulações, uma forma de desemprego parece predominar sobre a outra. As pessoas com uma deficiência cognitiva (grave ou moderada) e as pessoas com uma deficiência psicológica moderada são, assim, particularmente

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

propensas à inatividade, para características semelhantes na infância e na idade adulta (ver Quadros 2 e 3). Se traduzirmos os coeficientes das regressões em efeitos marginais (ver Quadros 6 e 7 e Fig. 2), com características semelhantes na infância (ver modelo 1), a probabilidade prevista de inatividade aumenta, em média, 18,5 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência cognitiva grave (em comparação com as pessoas sem esta deficiência), 5,2 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência cognitiva moderada e 3,6 pontos percentuais para as pessoas com uma deficiência psicológica moderada. Se aprofundarmos ainda mais esta comparação, utilizando percursos aproximados (ver modelo 2), verificamos que as probabilidades previstas de inatividade para estes subgrupos continuam a ser muito superiores às das pessoas não afetadas por estas deficiências, com uma taxa média de 15,3 pontos percentuais adicionais para as pessoas com uma deficiência cognitiva grave, 3,7 pontos percentuais adicionais para as pessoas com uma deficiência cognitiva moderada e 3,9 pontos percentuais adicionais para as pessoas com uma deficiência psicológica moderada. É de notar que as pessoas com uma deficiência auditiva moderada, por outro lado, parecem ter um nível relativamente elevado de deficiência cognitiva. pessoas com deficiência auditiva, com uma participação no mercado de trabalho bastante mais elevada do que as pessoas sem deficiência auditiva - tanto antes como depois de controladas as diferenças nos percursos profissionais. Devido ao seu baixo nível de evidência ( $0,1 < pval < 0,05$ ), este resultado deve, no entanto, ser tratado com cautela.

Pelo contrário, para as pessoas com deficiência visual grave ou com deficiência motora moderada, as dificuldades de acesso ao emprego refletem-se sob a forma de desemprego. Se compararmos as respetivas probabilidades previstas de desemprego destes subgrupos de pessoas com deficiência com as de pessoas sem estas deficiências (ver Quadros 6 e 7 e Figura 3), com características semelhantes durante a infância (ver modelo 1), as pessoas com deficiência visual grave têm, em média, uma probabilidade de desemprego superior em 7,2 pontos percentuais e as pessoas com deficiência motora grave em 4 pontos percentuais. Se tivermos em conta a comparabilidade de certas fases do percurso de vida (ver modelo 2), as probabilidades de desemprego previstas continuam a ser significativamente mais elevadas para as pessoas com deficiência visual grave e para as pessoas com deficiência motora grave do que para as pessoas que não declaram estas deficiências, com diferenciais de 6,1 e 3,5 pontos percentuais, respetivamente.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

**Quadro 3: Desemprego - Rácio de probabilidade**

	Modelo 1	Modelo 2
Deficiência auditiva moderada	0,81 (0,46, 1,44)	0,82 (0,44, 1,55)
Deficiência auditiva grave	1,00 (0,51, 1,94)	0,90 (0,46, 1,77)
Deficiência visual moderada	1,36 (0,72, 2,57)	1,42 (0,75, 2,69)
Deficiência visual grave	2,11* (1,07, 4,17)	1,90+ (0,94, 3,83)
Deficiência motora moderada	1,61*** (1,24, 2,08)	1,51** (1,16, 1,96)
Deficiência motora grave	1,98* (1,02, 3,83)	1,81+ (0,94, 3,49)
Deficiência mental moderada	1,53+ (0,94, 2,50)	1,47 (0,90, 2,40)
Deficiência psicológica grave	2,32* (1,20, 4,49)	2,04* (1,04, 3,99)
Comprometimento cognitivo moderado	1,49 (0,84, 2,63)	1,32 (0,78, 2,25)
Comprometimento cognitivo grave	1,13 (0,51, 2,46)	0,78 (0,32, 1,87)
Constante	7,42*** (2,83, 19,45)	6,33*** (2,44, 16,43)
Comentários	13 828	13 828
População	24 446 869	24 446 869
AIC	7 820,3	7 701,21
Alcunha R2 McFadden	0,1	0,12

\*\*\*  $p < 0,1$ . ( ) Intervalos de confiança a 0,95. Âmbito: pessoas com emprego entre os 15 e os 64 anos que vivem em agregados familiares na França continental, sem deficiência ou com deficiência desde o nascimento ou escolaridade. Fonte: Inquérito contínuo ao emprego e módulo ad-hoc "Insertion professionnelle des personnes handicapées", 2011. Variáveis de controlo comuns: sexo, idade, idade ao quadrado, PCS do pai, P C S da mãe, estatuto migratório, presença de um parceiro. Variáveis de controlo do modelo 2: departamento de residência atual, número de anos com um diploma, viver com um parceiro. Exemplo de leitura: De acordo com o modelo 2, mantendo-se constantes os outros parâmetros do modelo, as pessoas com deficiência motora grave desde o nascimento ou desde a escola têm cerca de 1,8 vezes mais probabilidades de estar desempregadas (em vez de empregadas) do que as pessoas sem deficiência motora.

### Reconhecimento(s) administrativo(s)

A consideração da relação com o reconhecimento administrativo da deficiência nos modelos relativos à inatividade (ver modelo 3 do quadro 4) e ao desemprego (ver modelo 3 do quadro 5) dá resultados contrastantes. Em termos de inatividade, o recebimento de prestações destinadas a pessoas com deficiência (AAH, pensão de invalidez, pensão militar, pensão AT-MP) e não a ausência de um pedido de reconhecimento de deficiência (passado ou presente) está associado a um excedente muito claro de desemprego.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

**Quadro 4: Inatividade - OETH e diploma**

	Modelo 3	Modelo 4
Reconhecimento de OETH com pelo menos um subsídio	7,40*** (4,72, 11,60)	7,65*** (4,86, 12,04)
Reconhecimento de OETH sem subsídio	1,41 (0,88, 2,27)	1,41 (0,88, 2,27)
Reconhecimento pendente de candidatura	1,95* (1,07, 3,58)	1,97* (1,08, 3,59)
Reconhecimento recusado	1,53+ (0,94, 2,48)	1,52+ (0,93, 2,48)
Deficiência auditiva moderada	0,71 (0,45, 1,14)	0,71 (0,44, 1,13)
Deficiência auditiva grave	0,70 (0,40, 1,22)	0,70 (0,40, 1,21)
Deficiência visual moderada	1,30 (0,87, 1,95)	4,03+ (0,98, 16,53)
Deficiência visual grave	1,27 (0,85, 1,89)	4,25* (1,30, 13,93)
Deficiência motora moderada	0,90 (0,73, 1,10)	0,90 (0,73, 1,11)
Deficiência motora grave	1,72** (1,17, 2,51)	1,67** (1,14, 2,44)
Deficiência mental moderada	1,28 (0,92, 1,78)	1,31 (0,94, 1,81)
Deficiência psicológica grave	3,01*** (1,92, 4,72)	3,04*** (1,94, 4,75)
Comprometimento cognitivo moderado	1,34 (0,92, 1,95)	0,89 (0,35, 2,26)
Comprometimento cognitivo grave	1,76* (1,04, 2,97)	0,70 (0,26, 1,83)
Ano de estudo adicional	0,92*** (0,90, 0,94)	0,92*** (0,90, 0,94)
Deficiência visual moderada X Ano adicional de estudo		0,89 (0,78, 1,02)
Deficiência visual grave X Ano de estudo adicional		0,88* (0,78, 1,00)
Comprometimento cognitivo moderado X Ano adicional de estudo		1,04 (0,96, 1,14)
Comprometimento cognitivo grave X Ano adicional de estudo		1,12* (1,00, 1,24)
Constante	845,27*** (355,39, 2,010,40)	845,88*** (354,72, 2,017,09)
Comentários	17 715	17 715
População	30 183 179	30 183 179
AIC	11 890,45	11 888,69
Alcunha R2 McFadden	0,33	0,33

\*\*\*  $p < 0,1$ . () Intervalos de confiança a 0,95. Âmbito: pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos que vivem em agregados familiares na França continental e que concluíram a sua educação inicial, sem deficiência ou com deficiência desde o nascimento ou escolaridade. Fonte: Questionário contínuo ao emprego e módulo ad-hoc sobre a integração profissional das pessoas com deficiência, 2011. Variáveis de controlo comuns: sexo, idade, idade ao quadrado, PCS do pai, PCS da mãe, estatuto migratório, presença de um procurador, deficiência principal ou associada, departamento de residência atual, número de anos com um diploma, vida em casal, vida com filhos, interação entre sexo e vida em casal, interação entre sexo e vida com filhos. Exemplo de leitura: De acordo com o modelo 4, mantendo constantes os outros parâmetros do modelo, a vantagem de um ano de escolaridade mais elevado para o acesso ao mercado de trabalho (em vez da inatividade) é de 8% mais atividade para as pessoas sem deficiência (OR 0,92), 20% mais atividade para as pessoas que cresceram com uma deficiência visual grave (OR  $0,92 \times 0,88 = 0,80$ ) e 3% menos atividade para as pessoas que cresceram com uma deficiência cognitiva grave (OR =  $0,92 \times 1,13 = 1,03$ ).

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

A probabilidade de inatividade é de 26,9 pontos percentuais (ver figura 4). É importante notar que os níveis de inatividade também aumentam significativamente para as pessoas que estão em vias de requerer o reconhecimento da deficiência (7,6 pontos percentuais) ou que apresentaram um pedido que foi recusado (4,6 pontos percentuais); comentaremos este resultado na seção seguinte.

**Quadro 5: Desemprego - OETH e diploma**

	Modelo 3	Modelo 4
Reconhecimento da OETH	1,57* (1,04, 2,39)	1,72* (1,13, 2,60)
Reconhecimento recusado	1,76+ (0,93, 3,32)	1,78+ (0,94, 3,36)
Deficiência auditiva moderada	0,80 (0,42, 1,53)	0,78 (0,40, 1,50)
Deficiência auditiva grave	0,88 (0,45, 1,72)	0,89 (0,46, 1,73)
Deficiência visual moderada	1,45 (0,76, 2,73)	1,32 (0,08, 21,41)
Deficiência visual grave	1,84+ (0,91, 3,71)	12,92** (1,87, 89,27)
Deficiência motora moderada	1,44** (1,11, 1,88)	1,41* (1,08, 1,84)
Deficiência motora grave	1,53 (0,77, 3,04)	1,41 (0,70, 2,87)
Deficiência mental moderada	1,44 (0,87, 2,37)	1,49 (0,91, 2,44)
Deficiência psicológica grave	1,87+ (0,95, 3,65)	1,98* (1,01, 3,87)
Comprometimento cognitivo moderado	1,31 (0,77, 2,25)	0,89 (0,22, 3,55)
Comprometimento cognitivo grave	0,69 (0,27, 1,76)	0,03*** (0,003, 0,22)
Ano de estudo adicional	0,90*** (0,87, 0,92)	0,89*** (0,87, 0,92)
Deficiência visual moderada X Ano adicional de estudo		1,01 (0,78, 1,29)
Deficiência visual grave X Ano de estudo adicional		0,82* (0,68, 1,00)
Comprometimento cognitivo moderado X Ano adicional de estudo		1,03 (0,90, 1,19)
Comprometimento cognitivo grave X Ano adicional de estudo		1,44*** (1,17, 1,78)
Constante	6,42*** (2,47, 16,69)	6,51*** (2,50, 16,97)
Comentários	13 828	13 828
População	24 446 869	24 446 869
AIC	7 699,11	7 690,43
Alcunha R2 McFadden	0,12	0,12

\*\*\*  $p < 0,1$ . () Intervalos de confiança a 0,95. Âmbito: pessoas com emprego entre os 15 e os 64 anos que vivem em agregados familiares na França continental, sem deficiência ou com deficiência desde o nascimento ou escolaridade. Fonte: Questionário contínuo ao emprego e módulo ad-hoc Inserção profissional de deficientes, 2011. Variáveis de controle para os modelos 3 e 4: sexo, idade, idade ao quadrado, PCS do pai, PCS da mãe, situação migratória, presença de um procurador, deficiência principal ou associada, departamento de residência atual, número de anos de licenciatura, viver com um parceiro. Exemplo de leitura: De acordo com o modelo 3, mantendo-se constantes os outros parâmetros do modelo, as pessoas com deficiência desde o nascimento ou desde a escolaridade e que têm o reconhecimento da OETH têm 1,6 vezes mais probabilidades de estarem desempregadas (em vez de terem emprego) do que as pessoas sem reconhecimento. Este risco aumenta para 1,8 no caso das pessoas que apresentaram um pedido que foi rejeitado.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

Em termos de desemprego, em comparação com as pessoas sem reconhecimento nem histórico de recusa de pedido, as pessoas com reconhecimento administrativo de deficiência (com ou sem prestação associada) têm uma probabilidade média prevista de desemprego aumentada em 4 pontos percentuais; e as que fizeram um pedido que foi recusado, em 5,2 pontos percentuais.

**Quadro 6: Inatividade - Efeitos marginais médios**

	Modelo 1	Modelo 2
Deficiência auditiva: não moderada	-0,031	-0,033
Deficiência auditiva: nenhuma-forte	-0,024	-0,030
Deficiência visual: não moderada	0,027	0,021
Deficiência visual: nenhuma-forte	0,047	0,040
Deficiência motora: não moderada	0,014	0,006
Deficiência motora: não forte	0,148	0,123
Incapacidade psicológica: não moderada	0,036	0,039
Incapacidade psicológica: nenhum-forte	0,170	0,176
Comprometimento cognitivo: não moderado	0,052	0,037
Comprometimento cognitivo: nenhum-forte	0,185	0,153

**Âmbito:** pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos que vivem em agregados familiares na França continental e que concluíram a sua educação inicial, sem deficiência ou com deficiência desde o nascimento ou escolaridade. **Fonte:** Inquérito contínuo ao emprego e módulo ad-hoc sobre a integração profissional das pessoas com deficiência, 2011. Variáveis de controlo comuns: sexo, idade, idade ao quadrado, PCS do pai, PCS da mãe, estatuto migratório, presença de um procurador, deficiência principal ou associada. Variáveis de controlo do modelo 1: departamento de nascimento. Variáveis de controlo do modelo 2: departamento de residência atual, número de anos de licenciatura, viver com um parceiro, viver com filhos, interação entre sexo e viver com um parceiro, interação entre sexo e viver com filhos. Exemplo de leitura: Um forte déficit cognitivo desde o nascimento ou a escolaridade (em vez de nenhum déficit cognitivo) está associado a um risco de inatividade aumentado, em média, em 18,5 pontos percentuais, segundo o modelo 1, e em 15,3 pontos percentuais, segundo o modelo 2.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

**Quadro 7: Desemprego - Efeitos marginais médios**

	Modelo 1	Modelo 2
Deficiência auditiva: não moderada	-0,014	-0,014
Deficiência auditiva: nenhuma-forte	-0,0003	-0,008
Deficiência visual: não moderada	0,025	0,030
Deficiência visual: nenhuma-forte	0,072	0,061
Deficiência motora: não moderada	0,040	0,035
Deficiência motora: não forte	0,062	0,054
Incapacidade psicológica: não moderada	0,036	0,033
Incapacidade psicológica: nenhum-forte	0,083	0,069
Comprometimento cognitivo: não moderado	0,034	0,024
Comprometimento cognitivo: nenhum-forte	0,009	-0,018

**Âmbito:** jovens entre os 15 e os 64 anos com emprego que vivem em agregados familiares na França continental, sem deficiência ou com deficiência desde o nascimento ou escolaridade. **Fonte:** Inquérito contínuo ao emprego e módulo ad-hoc sobre a integração profissional das pessoas com deficiência, 2011. Variáveis de controlo comuns: sexo, idade, idade ao quadrado, PCS do pai, PCS da mãe, estatuto migratório, presença de um procurador, deficiência principal ou associada. Variáveis de controlo do modelo 1: departamento de nascimento. Variáveis de controlo do modelo 2: departamento de residência atual, número de anos de licenciatura, viver com um parceiro. Exemplo de leitura: Uma deficiência visual grave desde o nascimento ou a escolaridade (em vez de nenhuma deficiência visual) está associada a um risco de desemprego aumentado, em média, em 7,2 pontos percentuais segundo o modelo 1 e em 6,1 pontos percentuais segundo o modelo 2.

## DESEMPENHO DO DIPLOMA

Em quase todos os subgrupos de pessoas com deficiência, a comparação entre os efeitos marginais do modelo 1 (com as características da infância controladas) e do modelo 2 (com as características da idade adulta controladas) sugere que uma parte das desvantagens em termos de emprego, da ordem de alguns pontos percentuais, decorre das penalizações acumuladas a montante do curso. Só no caso das pessoas com deficiência mental (severa ou moderada) é que a redução da participação no mercado de trabalho parece ser relativamente independente dos recursos obtidos durante o curso - ou mesmo ligeiramente superior ao que o seu nível de escolaridade poderia sugerir.

No entanto, esta estimativa, baseada nos "efeitos médios" das componentes dos percursos (efeito médio do diploma, efeito médio do estado civil, etc.), deve ser aperfeiçoada tendo em conta os efeitos diferenciados destes recursos para vários subgrupos. Por exemplo, o desempenho das qualificações na facilitação do acesso ao mercado de trabalho (ver modelo 4 no Quadro 4) e na redução do desemprego (ver modelo 4 no Quadro 5) é claramente melhor para as pessoas com uma deficiência



**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

visual grave do que para as pessoas com uma deficiência cognitiva grave. No caso da população sem deficiência, cada ano de estudo validado está associado a uma probabilidade 8% superior de participar no mercado de trabalho de trabalhar em vez de não participar (odds ratio ou OR: 0,92), e 11% mais probabilidades de ter emprego em vez de estar desempregado (OR : 0,89), para as pessoas com deficiência visual grave, um ano adicional de estudo aumenta, em média, em 19% as probabilidades de participar no mercado de trabalho em vez de serem inativas (OR:  $0,92 \times 0,88 \approx 0,81$ ) e em 27% as probabilidades de estarem empregadas em vez de desempregadas (OR:  $0,89 \times 0,82 \approx 0,73$ ). Inversamente, para as pessoas com déficit cognitivo elevado, a proximidade ao emprego é maior para as pessoas com menos qualificações, verificando-se, por cada ano de estudo, um aumento de 3% nas probabilidades de serem inativas em vez de participarem no mercado de trabalho (OR:  $0,92 \times 1,12 \approx 1,03$ ) e um aumento de 28% nas probabilidades de estarem desempregadas em vez de empregadas (OR:  $0,89 \times 1,44 \approx 1,28$ ).

## **DISCUSSÃO**

A co-presença da inatividade e do desemprego para certas subpopulações com deficiência (deficiência motora grave, deficiência mental grave) testemunha a porosidade entre estes dois estatutos, tal como sugerido pela literatura. Este resultado é tanto mais interessante quanto se aplica a dois grupos a priori muito diferentes, tanto no que se refere à visibilidade da deficiência e ao momento do seu aparecimento (ou seja, o seu impacto no percurso pré-profissional) como às suas manifestações (ou seja, a forma que as restrições assumem no mesmo meio). O que estes dois grupos têm em comum, no entanto, é o fato de incluírem pessoas que têm "trabalho extra" a fazer no dia a dia (Revillard, 2019, p. 39), como a gestão de cuidadores (no caso das pessoas que precisam de assistência humana diária) e/ou de atividades terapêuticas (no caso das "pessoas com deficiência não saudáveis", ou seja, pessoas com deficiência cujo estado de saúde e limitações funcionais são instáveis e imprevisíveis; Wendell, 2001). Se este outro trabalho for moroso, ou se entrar em tensão com os padrões de investimento e de resistência valorizados pelas estruturas de trabalho (Bay, 2018), pode pôr em causa o emprego, quer pela antecipação de dificuldades que travarão a perspectiva de um emprego, quer pela procura infrutífera de um enquadramento profissional onde se possa ter a flexibilidade

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

necessária para articular estes diferentes trabalhos. Além disso, devido ao carácter instável ou evolutivo de algumas das deficiências destes grupos, as pessoas em causa podem também correr riscos específicos de agravamento da sua deficiência uma vez empregadas, quando as condições de trabalho se deterioram. Em França, 75% das notificações de inaptidão dizem respeito a "patologias osteoarticulares" e a "perturbações mentais e comportamentais", dois terços das quais são de origem não profissional (Aballea, du Mesnil duBuisson, & Burstin, 2017, p. 74). Uma grande parte dos avisos de inaptidão resulta no abandono do emprego atual, que pode assumir a forma de inatividade ou desemprego.

Em termos de inatividade, a sobre-exposição específica das pessoas com déficit cognitivo merece ser questionada. Estas pessoas enfrentam obstáculos particulares na obtenção de qualificações educacionais (Carroll, Humphries, & Muller, 2018; Mann & Honeycutt, 2014; Newman, Wagner, Cameto, & Knokey, 2009). A lógica meritocrática da instituição de ensino é, de fato, particularmente desfavorável para eles (Ebersold, 2015). No entanto, podemos ver que a sua baixa taxa de atividade não está apenas ligada à marcação induzida pelo seu diploma, uma vez que uma proporção de inatividade persiste mesmo após o controle da posição alcançada - e, como veremos mais adiante, os estudos longos não são necessariamente uma fonte de integração profissional para eles. De acordo com os dados do inquérito Handicap-Santé, as pessoas que cresceram com uma deficiência mental, cognitiva ou psíquica e, em alguns casos, com uma deficiência motora associada, encontram-se entre as que mais frequentemente se declaram deficientes.

A maior parte destas pessoas são "inaptas para o trabalho" - embora a maioria não afirme ter restrições no seu trabalho - e estão, portanto, claramente sobre-representadas entre os economicamente inativos (Lo & Ville, 2013, grupo 5 da tipologia, p. 236). Os juízos sociais de baixas competências atribuídos às pessoas com "deficiência mental", "autismo" ou "síndrome de Down" são susceptíveis de ter repercussões na sua integração no mercado de trabalho (Rohmer & Louvet, 2011, 2016; Rohmer et Louvet, 2011, 2016): vistas como pouco empregáveis, a própria ideia da sua participação no mercado de trabalho é posta em causa (exceto em formatos específicos; ver abaixo).

No que se refere ao desemprego, a sobre-exposição das pessoas com deficiência motora (grave ou moderada) e das pessoas com deficiência visual grave sugere que estas duas subpopulações partilham desafios comuns, em termos da

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

visibili2d8a2d-3e04da sua deficiência e das suas necessidades em matéria de acessibilidade física. As práticas de recrutamento são um primeiro fator a considerar. Vários estudos experimentais que utilizaram CV fictícios demonstraram que as candidaturas que mencionam uma deficiência motora têm menos probabilidades de receber uma resposta positiva do que as que não a mencionam, com uma queda que varia entre 16% e 69% (3,2 vezes menos provável) em função do género, do setor, do ramo de atividade e do grau de experiência dos pseudocandidatos (Ameri et al, 2018; Bellemare, Goussé, Lacroix, & Marchand, 2018; Mbaye, 2018; Ravaud, Madiot, & Ville, 1992). Tanto quanto é do nosso conhecimento, não existem estudos semelhantes relacionados com a deficiência visual. Estes comportamentos por parte dos empregadores podem basear-se em imagens negativas das pessoas com deficiência (discriminação de gosto ou discriminação estatística<sup>11</sup>), mas também na relutância em tornar os locais e postos de trabalho acessíveis ou em oferecer adaptações individuais razoáveis (não aplicação do princípio de não discriminação estabelecido na lei de 2005). Além disso, para estas populações, a questão da acessibilidade física também se coloca muito a montante das decisões de recrutamento, em todas as fases da procura de emprego. De fato, no Canadá, 43% dos adolescentes e jovens adultos com limitações funcionais visuais citam os transportes inacessíveis como uma barreira ao emprego (Lindsay, 2011). Também em França, a acessibilidade é uma questão recorrente nas biografias das pessoas com deficiências visuais ou motoras (Revillard, 2020), com implicações particulares no local de trabalho.

Ao situar estes diferentes fatores de afastamento do emprego no quadro jurídico francês, é útil examinar as interferências específicas ligadas à posse de um reconhecimento administrativo de deficiência. Para a quase totalidade destes reconhecimentos, a atribuição está subordinada à avaliação de uma restrição ao trabalho e/ou de um certo nível de incapacidade para o trabalho; mas a situação profissional do requerente não é, enquanto tal, um critério. Na implementação desta política, a distinção entre as pessoas com deficiência que são "incapazes de trabalhar" (que precisam de receber prestações) e as que são "capazes de trabalhar" (que precisam de ser reconhecidas estatutariamente como "trabalhador com deficiência") tornou-se recentemente mais tênue, com um número crescente de pessoas a receber ambos os tipos de reconhecimento (Bertrand, 2013). No entanto, os nossos resultados mostram que a falta de emprego continua a ser uma razão

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

importante para solicitar o reconhecimento (quer este seja concedido ou não). Esta tendência pode ser alimentada por dois fatores: por um lado, a insegurança financeira causada pela ausência de emprego é uma razão possível para requerer uma prestação; por outro lado, os limites máximos de rendimento são uma condição para a concessão de certas prestações. No que diz respeito à inatividade, para a franja de pessoas que obtiveram efetivamente o reconhecimento administrativo do direito às prestações, o efeito é provavelmente bidirecional (o intervalo de confiança não se sobrepõe ao das pessoas que não obtiveram êxito no seu pedido): as prestações são requeridas por pessoas que têm dificuldade em encontrar trabalho e, ao mesmo tempo, fazem com que a inatividade dure um certo tempo, garantindo um nível mínimo de estabilidade económica (Ville & Winance, 2006). No que diz respeito ao desemprego, é mais difícil distinguir o efeito da concessão do reconhecimento administrativo das dificuldades que motivaram o pedido: o intervalo de confiança para as pessoas que obtiveram efetivamente o reconhecimento sobrepõe-se quase inteiramente ao das pessoas cujo pedido foi recusado. Este fato não prova a ausência de efeito da política de quotas (seria necessária uma amostra maior), mas tende a sugerir que, se existe um efeito, este é relativamente modesto.

Por último, e para matizar a ideia de uma acumulação aditiva de desigualdades ao longo da carreira, importa sublinhar as diferenças de retorno dos níveis de qualificação em função das subpopulações com deficiência.

A duração dos estudos é um trunfo importante para as pessoas com deficiência visual grave, tanto para facilitar a participação no mercado de trabalho como para a obtenção de um emprego. Um diploma pode abrir-lhes perspectivas de carreira mais variadas, dar-lhes mais possibilidades de encontrar ambientes de trabalho adaptáveis e acomodados e, eventualmente, dar-lhes experiência (adquirida durante os estudos) dos instrumentos ou métodos de compensação a utilizar. Ao mesmo tempo, o diploma pode ser um sinal positivo de competências aos olhos do empregador. Esta hipótese é coerente com a conclusão de Ravaud et al (1992) de que, em termos de rejeição de CV, a diferença é menor entre os candidatos mais qualificados com e sem deficiência do que entre os candidatos menos qualificados.

No entanto, para as pessoas com déficit cognitivo, este mecanismo parece não se aplicar. Para compreender este fato, convém notar que as pessoas com déficit cognitivo que tiveram a escolaridade mais curta (nível primário ou inferior) são geralmente as que são encaminhadas para estabelecimentos especializados para

### Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce

peças com deficiência mental (Institutos Médico-Educativos, Institutos Médico-Pedagógicos, etc.). Em seguida, os residentes são frequentemente envolvidos em "percursos" no ambiente especializado, com a partida para um ambiente de vida especializado (uma população não incluída neste estudo) ou, para os outros, orientação na ESAT (Boudinet, 2019). Por outro lado, é menos provável que o emprego protegido seja encarado por ou para as pessoas com deficiência cognitiva que são educadas num ambiente regular e que tiveram uma educação um pouco mais longa (escolaridade obrigatória, por exemplo). Isto poderia explicar, em parte, por que razão estas pessoas, que, no entanto, enfrentam obstáculos estruturais, se encontram mais inativas e mais desempregadas.

## CONCLUSÃO

Embora uma percentagem significativa de pessoas com deficiência não tenha emprego, a dicotomia entre emprego e falta de emprego não é suficiente para compreender e analisar os mecanismos envolvidos. A análise das situações dos adultos que cresceram com uma deficiência mostra que, consoante o tipo e o grau de deficiência, as restrições à integração profissional ocorrem em diferentes fases (acesso ao mercado de trabalho e/ou ocupação de um posto de trabalho). Além disso, a análise aprofundada de dois instrumentos de integração identificados pelas políticas públicas e/ou pela literatura científica, a saber, o reconhecimento administrativo da deficiência e a formação qualificante, mostra que estes determinantes não têm um efeito universal sobre o emprego, embora, em certos casos específicos ou para certas populações, possam constituir recursos.

Nota-se que a natureza dos dados utilizados afeta a escolha da nossa metodologia estatística e condiciona as análises desenvolvidas. Os dados transversais não podem ser utilizados para provar a causalidade. Certos métodos econométricos, como os modelos de equações estruturais (Barnay & Legendre, 2012; Tessier & Wolff, 2005), são, por vezes, utilizados para fornecer provas a favor da causalidade, mas o poder computacional necessário significa que o número de variáveis controladas tem de ser muito limitado, resultando numa perda significativa de informação. Outra limitação da pesquisa é que o número relativamente pequeno de pessoas com deficiência (e ainda mais quando subdividido por tipo de deficiência) pode obscurecer certos resultados que, de outra forma, teriam sido estatisticamente

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

significativos. Esta pequena dimensão da amostra também impede uma exploração ainda mais fina por subgrupos, por exemplo, a detecção das dinâmicas intersetoriais através das quais as desigualdades ligadas à deficiência interagem com outras desigualdades sociais (étnico-raciais, geracionais, de gênero, etc.) em emaranhados complexos, para além de uma simples lógica aditiva (Chauvin & Jaunait, 2015; West & Fenstermaker, 2006).

Algumas destas investigações poderiam ser levadas a cabo a médio prazo através da realização de inquéritos de painel com números mais elevados (ver, em particular, o painel de estudantes com deficiência lançado pelo DEPP em 2013; Le Laidier, 2017). Além disso, os nossos resultados beneficiariam de mais investigação no campo especificamente orientado para a tensão entre inatividade e desemprego, a fim de combinar as vantagens de um estudo quantitativo (representatividade estatística, instrumentos de medição normalizados) com os contributos específicos dos métodos qualitativos (compreensão dos processos, apreensão de experiências de vida concretas). As narrativas das pessoas em causa são, de fato, suscetíveis de fornecer informações muito mais pormenorizadas que podem complementar, de diferentes ângulos, os desenvolvimentos aqui iniciados: por exemplo, especificando as formas como a inatividade e/ou o desemprego se tornaram parte (ou não) do seu percurso de vida, em função das suas características pessoais; ou ainda, caracterizando os respectivos avatares da inatividade e do desemprego nas suas experiências concretas (trabalho voluntário, trabalho doméstico ou parental, "trabalho extra" ligado à deficiência, métodos de procura de emprego, etc.), ao mesmo tempo que mostram os resultados da investigação), mostrando ao mesmo tempo como estes dois estatutos são apropriados. No final, embora o nosso inquérito exploratório desafie a ideia de uma total permeabilidade entre inatividade e desemprego, caberá à investigação futura definir as fronteiras entre os dois.

No final, se a nossa investigação preliminar dificultar a ideia de uma permeabilidade total entre inatividade e desemprego, caberá à investigação futura delimitar mais claramente as suas zonas de divisão, tendo em conta o caráter plurifatorial dos mecanismos incapacitantes e substituindo as características de deficiência que, como vimos, interferem.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as  
pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

## REFERÊNCIAS

- Aballea, P., du Mesnil du Buisson, M.-A., & Burstin, A. (2017). La prévention de la désinsertion professionnelle des salariés malades ou handicapés. Rapport no 2017-025r. IGAS.
- ADISP (diffuseur), INSEE, (producteur). (2011). Enquête Emploi en continu - 2011. ADISP.
- ADISP (diffuseur), INSEE, (producteur), DARES (producteur). (2011). Module ad hoc de l'enquête Emploi : insertion professionnelle des personnes handicapées. ADISP.
- Ameri, M., Schur, L., Adya, M., Bentley, F. S., McKay, P., & Kruse, D. (2018). The disability employment puzzle: A field experiment on employer hiring behavior. *ILR Review*, 71(2), 329–364.
- Amira, S., & Lo, S. H. (2009). L'emploi des travailleurs handicapés et le bilan de la loi de 1987. In A. Blanc (Ed.), *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapés* (pp. 189–218). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Amrous, N. (2011). Les parcours professionnels des personnes ayant une reconnaissance administrative de leur handicap. *DARES Analyses*, 41, 1–8.
- Amrous, N., Barhoumi, M., & Biauxque, V. (2013). L'accès à l'emploi des personnes handicapées en 2011. *DARES Analyses*, 66, 1–11.
- Baldwin, M. L., & Johnson, W. G. (1998). Dispelling the Myths about Work Disability. In T. Thomason, J. F. Burton, & D. Hyatt (Eds.), *New approaches to disability in the workplace. Proceedings of the Annual Meeting* (pp. 39–62). Madison: University of Wisconsin-Madison, Industrial Relations Research Association.
- Ballo, J. G. (2019). Labour Market Participation for Young People with Disabilities: The Impact of Gender and Higher Education. *Work. Employment and Society*, 34(2), 336–355.
- Barhoumi, M. (2017). Travailleurs handicapés : quel accès à l'emploi en 2015 ? *DARES Analyses*, 32, 1–10.
- Barhoumi, M., & Chabanon, L. (2015). Emploi et chômage des personnes handicapées. *Synthèse Stat'*, 17, 98.
- Barnartt, S. N., & Altman, B. M. (2016). *Disability and intersecting statuses*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Barnay, T., Duguet, E., Le Clainche, C., Narcy, M., & Videau, Y. (2014). L'impact du handicap sur les trajectoires d'emploi: une comparaison public-privé. pp. 1–42.
- ERUDITE (Document de travail no 05-2014)

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

- Barnay, T., & Legendre, F. (2012). Simultaneous causality between health status and employment status within the population aged 30-59 in France. *Document de Travail TEPP*, 12–13, 48.
- Barnes, C., & Oliver, M. (2012). *The new politics of disablement*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bay, O. R. (2018). Battling the Warrior-Litigator: An Exploration of Chronic Illness and Employment Discrimination Paradigms. In R. Malhotra, & B. Isitt (Eds.), *Disabling Barriers: Social Movements, Disability History, and the Law* (pp. 125–160). Vancouver: UBC Press.
- Beauchemin, C., Hamel, C., Simon, P., & Héran, F. (2015). *Trajectoires et origines: enquête sur la diversité des populations en France*. Paris: Ined éditions.
- Beliard, A., Billaud, S., Perrin-Heredia, A., & Weber, F. (2013). Circulation de l'enquêteur, relations familiales et aide informelle. *Postenquête qualitative sur les situations de handicap, la santé et l'aide aux personnes en situation de handicap*. DREES-CNSA-CMH (Convention de recherche 09-3548).
- Bellemare, C., Goussé, M., Lacroix, G., & Marchand, S. (2018). Physical Disability and Labor Market Discrimination: Evidence from a Field Experiment. *Cahier de Recherche de La Chaire de Recherche Industrielle Alliance Sur Les Enjeux Économiques Des Changements Démographiques*, 17–03, 1–23.
- Bertrand, L. (2013). Politiques sociales du handicap et politiques d'insertion: continuités, innovations, convergences. *Politiques Sociales et Familiales*, 111(1), 43–53.
- Bessone, A.-J., Cavannes, P.-Y., & Marrakchi, A. (2016). Halo autour du chômage : une population hétérogène et une situation transitoire. pp. 21–33. *Insee Références*.
- Bouchet, C. (2018). *Faire jeu égal: les statuts sociaux des personnes handicapées dans un dispositif artistique à visée égalisatrice*. Sciences Po Paris.
- Boudinet, M. (2019). *Intégrer par le travail: les ESAT dans les politiques de l'emploi des personnes handicapées*. Sciences Po Paris.
- Cambois, E., & Robine, J.-M. (2008). Inégalités sociales face à l'incapacité : le rôle spécifique de la profession. In *Population et travail : Dynamiques démographiques et travail*. Cinquième séance : Santé mortalité et travail. pp. 591–604. Paris: Association Internationale des Démographes de Langue Franc, aise (Aidelf).
- Carroll, J. M., Humphries, M., & Muller, C. (2018). Mental and physical health impairments at the transition to college: Early patterns in the education-health gradient. *Social Science Research*, 74, 120–131.
- Chauvin, S., & Jaunait, A. (2015). L'intersectionnalité contre l'intersection. *Raisons Politiques*, 58(2), 55–74.



**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

Deauvieau, J. (2019). Comparer les résultats d'un modèle logit dichotomique ou polytomique entre plusieurs groupes à partir des probabilités estimées. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 142(1), 7–31.

Ebersold, S. (2015). Scolarité, accessibilité et inégalités. In J. Zaffran (Ed.), *Accessibilité et handicap: anciennes pratiques, nouvel enjeu* (pp. 179–208). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (2007). Ascription and achievement in occupational attainment in comparative perspective. In Paper prepared for presentation at The Sixth Meeting of the Russell Sage Foundation/Carnegie Corporation. University Working Groups on the Social Dimensions of Inequality UCLA.

Jaffrès, F., & Guével, M.-R. (2017). L'emploi des personnes handicapées dans la fonction publique? Entre quota et nondiscrimination, quelles pratiques des employeurs? *Travail et Emploi*, 152(4), 33–57.

Jenkins, R. (1991). Disability and Social Stratification. *The British Journal of Sociology*, 42(4), 557–580.

Kaye, H. S., Jans, L. H., & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 21(4), 526–536.

Kuha, J., & Mills, C. (2020). On group comparisons with logistic regression models. *Sociological Methods & Research*, 49(2), 498–525.

Le Laidier, S. (2017). Les enfants en situation de handicap. Parcours scolaires à l'école et au collège. *Éducation & Formations*, 95, 33–58.

Lindsay, S. (2011). Discrimination and other barriers to employment for teens and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 33(15–16), 1340–1350.

Lo, S. H., & Ville, I. (2013). The “employability” of disabled people in France: A labile and speculative notion to be tested against the empirical data from the 2008 “handicap-Santé” study. *Alter*, 7(4), 227–243.

Loprest, P., & Maag, E. (2003). *The Relationship between Early Disability Onset and Education and Employment*. Urban Institute (NJ1).

Makdessi, Y., & Mordier, B. (2013). . Établissements et services pour adultes handicapés. Résultats de l'enquête ES 2010. Document de travail, Série Statistiques (180) DREES.

Mann, D. R., & Honeycutt, T. C. (2014). Is timing everything? Disability onset of youth and their outcomes as young adults. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(2), 117–129.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

Mbaye, L. P. (2018). Handicap et Discriminations dans l'accès à l'emploi : un testing dans les établissements culturels. TEPP - Travail, Emploi et Politiques Publiques - FR CNRS 3435.

Meager, N., & Higgins, T. (2011). Disability and skills in a changing economy. UK Commission on Employment and Skills.

Mitra, S. (2018). Disability, health and human development. New-York: Palgrave Macmillan US.

Mitra, S., & Shakespeare, T. (2019). Remodeling the ICF. Disability and Health Journal, 12(3), 337–339.

Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. European Sociological Review, 26(1), 67–82.

Mor, S. (2017). With access and justice for all. Cardozo Law Review, 39, 611–647.

Mormiche, P., & Boissonnat, V. (2003). Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance ». Revue Franc, aise Des Affaires Sociales, 1, 267–285.

Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A.-M. (2009). The Post-High School Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: National Center for Special Education Research.

O.M.S. (2011). Rapport Mondial sur le Handicap. Malte: Organisation Mondiale de la Santé.

Rasch, G. (1966). An item analysis which takes individual differences into account. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 19(1), 49–57.

Ravaud, J.-F., Letourmy, A., & Ville, I. (2002). Les méthodes de délimitation de la population handicapée : l'approche de l'enquête de l'Insee Vie quotidienne et santé. Population, 57(3), 541–567.

Ravaud, J.-F., Madiot, B., & Ville, I. (1992). Discrimination towards disabled people seeking employment. Social Science & Medicine, 35(8), 951–958.

Revillard, A. (2019). Handicap et travail. Paris: Presses de Sciences Po.

Revillard, A. (2020). Des droits vulnérables : handicap, action publique et changement social. Paris: Presses de Sciences Po.

Rohmer, O., & Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience Une application des modèles de la bi-dimensionnalité du jugement social. L'Année Psychologique, 111(01), 69–85.

**Onde estão as barreiras ao emprego? Inatividade e desemprego entre as pessoas com uma deficiência de ocorrência precoce**

Rohmer, O., & Louvet, E. (2016). On dit qu'on les apprécie mais sommes-nous prêts à les côtoyer ? Le cas particulier des personnes en situation de handicap. *Psihologia Socială*, 2(38), 17–34.

Roy, D. (2016). Population handicapée en âge de travailler : éléments de cadrage statistique. In *Travailleurs handicapés: quelle place dans l'entreprise ?*. pp. 1–17. Paris: DARES.

Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. New-York, London: Routledge.

Shandra, C. L. (2018). Disability as inequality: Social disparities, health disparities, and participation in daily activities. *Social Forces*, 97(1), 157–192.

Tessier, P., & Wolff, F.-C. (2005). Offre de travail et santé en France. *Economie & Prévision*, 2, 17–41.

Velche, D. (2009). Les lois de 1987 et 2005: une chance pour le travail protégé? In A. Blanc (Ed.), *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapés* (pp. 231–281). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Vérétout, A. (2015). Être en situation de handicap et diplômé de l'enseignement supérieur. In J. Zaffran (Ed.), *Accessibilité et handicap: anciennes pratiques, nouvel enjeu* (pp. 249–273). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Ville, I., & Winance, M. (2006). To work or not to work? The occupational trajectories of wheelchair users. *Disability and Rehabilitation*, 28(7), 423–436.

Wendell, S. (2001). *Unhealthy disabled: Treating chronic illnesses as disabilities*.

Hypatia, 16(4), 17–33. West, C., & Fenstermaker, S. (2006). « Faire » la différence. *Terrains & Travaux*, 10(1), 103–136.

## Percursos de formação e acesso ao emprego para antigos estudantes com deficiência: utilização de sistemas e dinâmicas de identidade

Michaël Segon<sup>1</sup>

Nathalie Le Roux<sup>2</sup>

Embora a população de jovens que abandonam o ensino superior seja objeto de numerosas análises<sup>13</sup>, a população de antigos estudantes com deficiência é muito menos conhecida e estudada. A principal fonte de informação é o recenseamento anual dos estudantes que beneficiam de alojamento devido a um problema de saúde ou a uma deficiência, efetuado pelo Ministério do Ensino Superior e da Investigação. A lei de 2005<sup>24</sup> contribuiu para acelerar o desenvolvimento de serviços para estudantes com deficiência (SAEH) nas universidades. Este fato reflete-se no aumento constante do número de pessoas que se beneficiam destes serviços<sup>35</sup>. No entanto, pouco se sabe sobre o que lhes acontece após os estudos. Um estudo estatístico exploratório<sup>46</sup> (Segon *et al.*, 2012) revelou dificuldades significativas nos percursos profissionais dos jovens com deficiência, quer no acesso ao ensino superior, quer durante os estudos ou na fase de integração profissional. Por exemplo, em comparação com a população total, menos jovens estão empregados três anos após a conclusão dos estudos, com ou sem diploma<sup>57</sup>.

De acordo com o modelo social da deficiência (Fougeyrollas, 2002), a "situação de deficiência" (ou "limitação da participação social") resulta da interação entre as incapacidades - causadas por uma deficiência - e um contexto gerador de obstáculos (materiais e/ou simbólicos). Este conceito tem um impacto direto na forma como as políticas públicas são concebidas. Em particular, coloca a questão do direito à indenização das pessoas com necessidades específicas.

---

<sup>1</sup> Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, E-mail: michael.segon@cereq.fr

<sup>2</sup> Université Paris Nanterre, E-mail nathalie.leroux@parisnanterre.fr

<sup>3</sup> Para uma bibliografia indicativa, ver Leménager, 2012.

<sup>4</sup> Lei n.º 2005-102, de 11 de fevereiro de 2005, relativa à igualdade de direitos e oportunidades, à participação e à cidadania das pessoas com deficiência.

<sup>5</sup> Atualmente, 12 000 estudantes do ensino superior beneficiam anualmente de alojamento, o que representa um aumento de mais de 200% na última década (fonte: dados ministeriais, ano letivo 2011-2012, HandiU).

<sup>6</sup> Este trabalho baseia-se no inquérito Génération 2004 (CEREQ, 2007 e 2009).

<sup>7</sup> 62% versus 84%. Note-se que este trabalho exploratório evidenciou as limitações atuais do acompanhamento estatístico dos antigos alunos com deficiência, nomeadamente no que se refere à definição das amostras observadas. O último questionário que interrogou especificamente esta população parece estar desatualizado (Palauqui, Lebas, 2000).

de 2005 fez recentemente referência a esta noção e à de "lógica inclusiva"<sup>6-8</sup>. Serge Ebersold (2008) mostrou como as questões do acesso ao ensino superior, da adaptação do ensino e mesmo da definição da noção de "estudantes com deficiência" variam muito de um país para outro no seio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na França, não dispomos de uma visão retrospectiva que nos permita avaliar os efeitos reais da lei de 2005 no meio universitário. No entanto, relatórios recentes sublinharam as limitações não só da semântica utilizada (Chossy, 2011), mas também da sua aplicação prática. Em geral, estes relatórios apontam para a dificuldade de aplicar a acessibilidade ao ambiente construído (Bellurot *et al.*, 2011) e, mais especificamente, para os limites da implementação da lei de 2005 no sistema educativo francês (Caraglio, Delaubier, 2012).

Além disso, a literatura científica mostra que é mais difícil desenvolver sistemas de compensação para certas categorias de deficiência susceptíveis de perturbar as relações interindividuais (Barreyre, Peintre, 2009; Barreyre *et al.*, 2011) e, mais particularmente, para as perturbações que conduzem a limitações nos domínios da comunicação ou do comportamento. As deficiências "invisíveis" (Werner, 1998) ou "ocultas"<sup>7-9</sup> (Escaig, 2009) parecem ser as mais problemáticas neste domínio. As mesmas conclusões podem ser retiradas relativamente ao ensino superior (Le Roux, Marcellini, 2011). Os percursos profissionais dos indivíduos são suscetíveis de diferir significativamente em função da natureza e da origem da sua deficiência ou patologia e das limitações que lhe estão associadas.

Este trabalho faz parte de um programa de investigação<sup>8-10</sup>, cujo objetivo é identificar os fatores que os antigos estudantes consideram ter facilitado ou dificultado o seu percurso até ao emprego. Neste artigo, centraremos a nossa análise nas situações que levam os jovens portadores de deficiência a utilizar ou a não utilizar determinados equipamentos durante os seus estudos e a sua integração. Veremos que os jovens podem recorrer a estes serviços em diferentes momentos da sua vida. Apresentaremos quatro percursos típicos, definidos em função desta utilização dos

---

<sup>8</sup> No sentido anglo-saxónico do termo, que designa a ação de incluir uma pessoa num todo concebido por todos e para todos.

<sup>9</sup> É o caso, nomeadamente, das deficiências mentais, das sequelas de traumatismos cranianos e das perturbações sensoriais.

<sup>10</sup> "Estudo das perspectivas de carreira dos estudantes com deficiência", 2011-2012, financiado pelo MIRE/DRESS/CNSA.

equipamentos. O objetivo é descobrir como o ambiente familiar, comunitário, universitário e profissional e o posicionamento identitário dos indivíduos determinam e/ou influenciam esta utilização, bem como a sua evolução ao longo do tempo.

As medidas utilizadas na análise podem ser observadas em todos os percursos de formação e de carreira dos inquiridos. No ensino superior, os SAEH oferecem sistemas de indenização por deficiência, ajudas técnicas ou humanas como um cartão de fotocópias, acesso a elevadores, tempo suplementar para os exames, um anotador, uma secretária ou ajuda na procura de estágios.

A partir dos 16 anos, as pessoas podem solicitar o reconhecimento administrativo da sua deficiência junto das casas para pessoas com deficiência ou *maisons départementales des personnes handicapées* (MDPH). Para a população estudada, procuramos mais especificamente obter um subsídio de adulto deficiente (AAH) ou o reconhecimento de trabalhador deficiente (RQTH). Esta qualificação permite cumprir a obrigação de empregar trabalhadores com deficiência (OETH). O papel desempenhado pelas redes ou associações do tipo Cap Emploi para ajudar as pessoas com deficiência a encontrar emprego foi tido em conta na análise. O mesmo se aplica às candidaturas a lugares específicos, destinadas aos titulares do RQTH<sup>9-11</sup>. Por último, no que diz respeito ao emprego, incluímos as adaptações dos postos de trabalho. Todas estas medidas podem ser entendidas de acordo com dois princípios gerais de intervenção: a discriminação positiva e a não discriminação (Blanc, 2012).

## METODOLOGIA

O material qualitativo deste estudo baseia-se num corpus de narrativas de integração (n = 22) recolhidas entre dezembro de 2011 e junho de 2012. Foram estudadas três situações, de um a cinco anos após a saída do ensino superior: "empregado", "à procura de emprego" e "desistiu de procurar emprego". O trabalho estatístico exploratório tinha revelado uma sobre-representação dos indivíduos que saíam do ensino superior sem terem validado outras qualificações para além do vestibular (*baccalauréat*); procuramos, portanto, encontrar pessoas com e sem

---

<sup>11</sup> Estes postos de trabalho fazem parte da quota de 6% para trabalhadores com deficiência em empresas com mais de 20 trabalhadores, ou de lugares reservados a pessoas com deficiência (concursos especiais da função pública, etc.).

qualificações (primeiro critério de diversidade). A amostra teórica foi igualmente concebida para verificar se a natureza das deficiências - relacionadas ou não com problemas de comunicação ou de comportamento - tinha influência no percurso profissional dos indivíduos (segundo critério de diversidade da amostra). Por último, tivemos o cuidado de diversificar a origem geográfica, o género, o tipo de estudos realizados, bem como o fato de a deficiência ser ou não diretamente visível.

Entramos no terreno distribuindo um anúncio a uma rede de contatos tão vasta quanto possível (SAEH, associações de pais e de pessoas com deficiência, estruturas de apoio à integração profissional, redes médicas, mas também associações desportivas).

A percentagem de pessoas com limitações de comunicação e/ou de comportamento é satisfatória (n = 10). No entanto, tivemos dificuldade em contactar pessoas que não possuíam um diploma (n = 4) ou que tinham desistido, pelo menos temporariamente, de procurar emprego (n = 3). A limitação introduzida pela redação do anúncio<sup>10-12</sup>, mas também pela forma como foi distribuído, pode ter desencorajado as pessoas que tinham vivido a sua passagem pelo ensino superior como um fracasso, ou as pessoas que tinham abandonado o mercado de trabalho.

## **RECURSO CONTÍNUO: UMA QUESTÃO NATURAL**

A vida de algumas pessoas é caracterizada por uma utilização precoce e contínua destes dispositivos, o que nem sequer suscita qualquer dúvida para alguns dos inquiridos. Uma deficiência de nascença e/ou um diagnóstico médico efectuado numa idade muito precoce produzem uma configuração em que a procura e a utilização de instrumentos de compensação começam na infância. Inicia-se então uma cadeia linear de acontecimentos, que pode começar por um acolhimento institucional, seguido de adaptações durante os estudos e, por fim, do reconhecimento administrativo da deficiência. Noémie e Marie têm paralisia cerebral, Sônia é hemiplégica e Alexis e Gaétan são deficientes visuais. Diplomados do ensino superior, obtiveram todos os anos adaptações "clássicas" e constantes (tempo

---

<sup>12</sup> O anúncio abordava explicitamente a questão da integração profissional e do ensino superior.

suplementar para os exames, cartão de fotocópias, secretária, etc.). A maioria destes inquiridos tem deficiências motoras ou sensoriais que requerem assistência material (cadeira de rodas, bengala, cão-guia, etc.) e/ou humana<sup>11-</sup>. Os pais tomaram a seu cargo os procedimentos administrativos a montante e fizeram reconhecer os direitos dos seus filhos: "É assim desde que eu era pequeno [...]. Portanto, isso, os ficheiros, a minha mãe está habituada a isso, é bom, portanto [ri-se brevemente] preenchamos tudo e pronto" (Alexis).

Observa-se um fenómeno de "marcação" relativamente cedo nestas trajetórias. O projeto de formação foi por vezes limitado por prescrições familiares, associativas ou médicas. Por exemplo, um psicólogo de uma associação de pessoas com deficiência aconselhou Gaétan a não enveredar pelo ensino. As escolhas da escola e da universidade também foram, muitas vezes, condicionadas pelo nível de acessibilidade do meio e/ou pela autonomia do indivíduo. Esta limitação das possibilidades também pode levar à frustração. A necessidade de encontrar um alojamento adequado é também um fator na escolha de um curso, como foi o caso de Florian e Anthony: "Foi assim que fiz a minha escolha, foi um pouco por despeito, ou seja, 'isto não quero fazer, isto não posso fazer, bem, este parece ser o melhor compromisso'. Mas não foi uma escolha deliberada, não foi realmente apoiada ou uma ambição pessoal. (Anthony.)

Neste tipo de trajetória, o RQTH parece representar apenas uma forma de lógica administrativa e não suscita qualquer reflexão particular por parte dos beneficiários quanto ao posicionamento identitário que engendra: é sobretudo um direito. Quando entraram no mercado de trabalho, apresentaram-no na sua procura de emprego: "Eu tenho-o [RQTH]! Não tenho vergonha disso, não me importo, sou só eu! [...] Há muitas pessoas com deficiência que não sabem quais são os seus direitos, embora... tenhamos a sorte de ter direitos, por isso mais vale aproveitá-los" (Sônia).

É mais provável que tenham perspectivas nas grandes empresas, que consideram mais conscientes das "vantagens" de recrutar um trabalhador com deficiência e de dispor de instalações mais acessíveis. As estruturas dedicadas à integração profissional das pessoas com deficiência são então mobilizadas de forma espontânea:

E como me dirigia principalmente a grandes empresas, especifiquei isso no meu CV [...] As pequenas empresas estão muito menos interessadas devido aos custos de instalação de rampas, casas de banho acessíveis, etc."



(Anthony). [...] As pequenas empresas estão muito menos interessadas porque há custos envolvidos na instalação de rampas, casas de banho acessíveis, etc." (Anthony.)

Alguns restringem as suas pesquisas aos lugares reservados. Marie encontrou imediatamente um emprego no final dos seus estudos através de um concurso aberto a pessoas com este reconhecimento. Nos seus empregos, estão familiarizados com as adaptações do posto de trabalho, porque o equipamento fornecido é idêntico ao que utilizam no seu quotidiano (síntese de voz e ditado para Alexis e Marie). Assim, não têm qualquer dificuldade em apresentá-los aos seus superiores e integrá-los nos seus postos de trabalho.

Noémie dirige-se às grandes empresas e tem o seu RQTH, mas ainda não encontrou emprego após um ano e meio de procura. Sente-se obrigada a rever em baixa as suas perspectivas de carreira em relação ao seu diploma:

Percebi que não havia assim tantas vagas, por isso disse a mim própria: "Está bem, vamos descer um pouco". [...] Mesmo assim é complicado, a receção, bem, é um trabalho pequeno, mas é quente na mesma [...] e dizem-me sempre: "Mas menina, tem qualificações a mais!" (Noémie.)

Após vários meses de desemprego, Florian orientou a sua procura para estruturas que lhe parecessem mais "acolhedoras". Optou por criar e tornar-se gerente de uma empresa de serviços de assistência pessoal:

"Depois, no verão de 2010, abri a minha procura de emprego a tudo o que tinha a ver com a banca e os seguros, coisas que não me atraíam necessariamente no início, mas [...] era o setor de atividade menos relutante em recrutar pessoas com deficiência". (Florian.)

Quando confrontada com o mercado de trabalho, a deficiência parece orientar continuamente os percursos profissionais. Para além destas orientações, os interrogados identificam-se fortemente com o mundo da deficiência e estão todos envolvidos nele de várias formas. Durante o seu estágio, Alexis organizou eventos para sensibilizar os trabalhadores para a deficiência. Anthony é diretor de uma associação local para pessoas com deficiência. Marie escreveu uma dissertação sobre o tratamento de pessoas com deficiências motoras num estabelecimento especializado. Por último, Sônia, que está à procura de emprego, gostaria de fazer desta atividade a sua futura atividade profissional: "É complicado, espera! Um gestor de projetos não seria mau. Um gestor de projetos, bem, deficiência, claro" (Sônia).

No entanto, a utilização destes serviços nem sempre foi bem sucedida. Estes entrevistados têm deficiências que ocupam muito tempo das suas vidas (necessidade de cuidados regulares e/ou simplesmente tempo de preparação,

deslocamento e gestão da assistência humana). O acesso à educação e ao emprego parece continuar a ser um compromisso por vezes frustrante e a sua articulação com a vida quotidiana complicada.

## UM RECURSO TARDIO APÓS UMA INTERRUPTÃO BIOGRÁFICA

Pierre e Emma foram diagnosticados com a sua doença durante os seus estudos. Ao contrário de Anthony e Florian, esta fase ocorreu após a adolescência. Afetados por uma doença incapacitante, passaram então a recorrer aos serviços.

Pierre trabalhou durante dois anos antes de entrar na universidade para financiar os seus estudos. Os sintomas da sua doença inflamatória intestinal apareceram durante o seu primeiro ano na universidade. A aceitação da incurabilidade da sua doença, a descoberta das suas novas limitações, a aprendizagem do tratamento médico a seguir e o aparecimento de fases de disfunção perturbaram e até interromperam os seus estudos. Pierre optou por explicar ao corpo docente as possíveis consequências da sua doença, sem a associar a uma deficiência. Mais tarde, no entanto, pediu o seu RQTH para poder beneficiar de uma bolsa de tese. Uma pessoa de referência indicou-lhe esta direção:

"Nessa altura, estava pensando no que ia fazer para a tese [...] e foi aí que o meu chefe disse: "Mas também há bolsas para trabalhadores com deficiência" [...]. [...], foi ele que desencadeou, e eu não tinha pensado nisso [...], porque não via isso como uma deficiência, não, não é isso, não pensei que me pudesse candidatar ao RQTH". (Pierre)

Atualmente, com 32 anos e um doutorado, procura emprego há dois anos. Recorre a todos os mecanismos disponíveis para o ajudar a encontrar um emprego, sejam eles específicos da deficiência ou não. Apesar de ter dificuldades em conseguir uma entrevista de emprego, mostra-se relutante em apresentar o seu RQTH (Qualified Disabled Person): já não o indica no seu CV, embora participe regularmente em fóruns para pessoas com deficiência. Associa as suas dificuldades em encontrar trabalho ao seu nível de educação e compara-se a outros "médicos" e não a trabalhadores com deficiência: dado o seu nível de educação, o RQTH não seria útil:

"Devo ser sincero, não há muitas vantagens no RQTH. [...] Não me ajuda muito porque, quer dizer, quando se tem um doutorado, é um curso de 8 anos, é especializado... [...] É como se amanhã eu fosse ao seu laboratório e dissesse: 'Pronto, sou um trabalhador com deficiência, aceitam-me? Bom, seria absurdo que me aceitassem quando tenho um doutorado em química' (Pierre).

A Emma sonhava ser médica, juíza ou diplomata. Teve um bom desempenho na escola secundária e entrou na universidade para estudar Direito. Gostou dos dois primeiros anos e começou a trabalhar a um ritmo acelerado. Episódios depressivos, que surgiram de forma intermitente nos últimos anos, perturbaram o seu progresso e isolaram-na:

"Eu era muito boa aluna, não precisava de fazer revisões para ter boas notas [Silêncio]. Depois disso, no contato social, houve, por vezes, grandes dificuldades de relacionamento [...] Perdi sempre amigos por causa disso. [...] Sempre perdi amigos por causa disso". (Emma.)

Para fugir à rotina e à carga de trabalho pesada, foi estudar no exterior no terceiro ano. Durante esse período, contraiu uma infecção e ficou muito cansada. O seu médico receitou-lhe antidepressivos. Concluiu o curso com sucesso, mas decidiu mudar de rumo quando regressou à França. Inscreve-se então no primeiro ano de medicina. O ambiente e a carga de trabalho afetaram-na e desistiu ao fim de três dias. Em seguida, "correu" para um mestrado em Direito. Algumassemanas mais tarde, foi hospitalizada. Aos 21 anos, foi-lhe diagnosticada bipolaridade, tendo sido submetida a tratamento e acompanhamento psiquiátrico. Este diagnóstico não foi um dado adquirido, nem um ponto de virada. O seu pai, psiquiatra, e a sua mãe, psicóloga, "recusaram" a avaliação. No ano seguinte, mudou de casa e inscreveu-se num curso de mestrado equivalente.

Sentindo-se um pouco perdida na sua nova universidade, pediu para conhecer um psicólogo, que a encaminhou para o médico da universidade. Começou a utilizar os serviços disponíveis quando este lhe pediu para contactar o serviço de apoio a deficientes da instituição. A partir daí, utilizou este apoio para obter um RQTH para a sua procura de estágio. Beneficiou-se também de uma série de adaptações: "Foi aí que percebi que... que existe realmente um freio... [...] Por isso, foi-me permitido dizer que, se estivesse doente, podia ser dispensada do curso". (Emma.)

Obteve um Master 2 em Direito. Acima de tudo, no espaço de dois anos, reconfigurou a sua identidade pessoal e profissional:

"Foi uma escolha difícil [candidatar-se ao RQTH], porque não me via assim. E depois..., mas acho que ao mesmo tempo, quando o obtive, senti-me reconhecida. Tudo, desde os meus 15 anos, todas as dificuldades que tive, os meus problemas de saúde, enfim, isso me fez reconhecer. Por isso, por um lado, também me senti aliviada". (Emma.)

Por fim, candidatou-se a um emprego reservado a trabalhadores com deficiência. No entanto, isso custou-lhe uma degradação da sua carreira em relação

às suas intenções iniciais e ao seu nível de qualificações. Desde novembro de 2010, ocupa um lugar de secretária estável e em tempointegral. Ao utilizar estrategicamente os mecanismos à sua disposição, Emma conseguiu criar um ambiente de trabalho que a protege. Faz valer os seus direitos, não revelando a sua doença aos colegas, mas explicando as consequências de uma medicação pesada na sua capacidade de trabalho:

"Ao fim de duas semanas, disse que me estavam a pedir para fazer muita coisa e que também não era normal que não tivessem em conta que eu estava mais cansada e mais lenta do que outra pessoa. Por isso, tiraram-me o correio das mãos". (Emma)

Neste tipo de percurso, a ruptura biográfica altera as trajetórias dos indivíduos. Pierre descreve este deslocamento entre o antes e o depois:

Digamos que, nos primeiros cinco anos, ainda estava agarrado à minha vida antiga, dizendo a mim próprio "bem, estou tentando fazer isto, isto, isto e isto"... e me dei conta que não, afinal, eu estou doente, vou continuar doente e, aconteça o que acontecer, já não terei a minha vida antiga". (Pierre)

Por outro lado, identificam-se muito pouco com a deficiência. Anthony e Florian sofreram um acidente no início da adolescência e passaram algum tempo em centros de reabilitação e instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência. Emma e Pierre, pelo contrário, nunca frequentaram instituições médicas ou associações que os tivessem "socializado" em relação à sua deficiência. Para além disso, a sua deficiência é invisível. Eles apresentam-se como tendo uma "doença". Quando ocorre uma limitação das capacidades durante o ensino superior, é a capacidade de utilizar da melhor forma os recursos oferecidos pelo meio ao redor que parece limitar a perturbação das trajetórias das pessoas.

## O RECURSO FLUTUA COM AS MUDANÇAS NO AMBIENTE

Todos os indivíduos, incluindo os referidos na seção anterior, inventaram, em algum momento das suas vidas, estratégias de auto-compensação, quer recusando utilizar o sistema, quer desconhecendo-o. Mesmo as pessoas com deficiência de nascença podem recorrer a estes serviços numa fase posterior. Neste caso, a deficiência restringiu tanto a orientação dos indivíduos como na primeira configuração. Mas a forma como compensam a sua deficiência pode ser posta em causa a dada altura. O ambiente pode alterar-se e perturbar esta configuração inicial.

Ludivine é deficiente auditiva desde o nascimento. Durante a sua infância e

adolescência, sofreu perda de audição. Para além de mobilizar os recursos da sua família, desenvolveu estratégias durante os anos de escolaridade para compensar a sua deficiência: avisar os professores no início do ano, encontrar o melhor lugar na sala de aula, etc. O mesmo se aplica a Gaëlle, que é gravemente surda. Cada uma delas esforça-se por esconder a sua deficiência.

No último ano da sua licenciatura, Ludivine utilizou pela primeira vez um dispositivo para um exame de inglês. Sentiu que precisava de apoio especial (leitura labial) para a ajudar a preparar-se para um exame oral. Contactou um centro especializado que conhecia através da sua rede familiar, uma vez que o seu irmão também é deficiente auditivo. De seguida, formalizou este apoio com a escola.

Durante o seu segundo ano de estudos universitários, a mãe de Gaëlle ficou gravemente doente. Mudou de universidade para estar mais perto da família, o que a levou a procurar ajuda institucional. Para o último ano do curso, contactou o SAEH da sua universidade. Obteve o seu diploma de bacharelado e inscreveu-se no mestrado:

"Foi aí que me explicaram [...] os meus direitos, que tinha direito a tomar notas, que tinha direito a que alguém me acompanhasse quando não estivesse na universidade. [...] Nesse ano, decidi ver como é que as coisas se resolviam. (Gaëlle.)

Ludivine e Gaëlle optaram por fazer desta medida uma ação pontual. Ludivine privilegiou a auto-compensação durante a maior parte da sua escolaridade, apesar de sua audição ter se deteriorado. Não sente necessidade de renovar o seu único pedido de indenização. Gaëlle considera que os sistemas de indenização são restritivos e teme que sejam vistos como favoritismo:

"Não aceitava o fato de ser diferente [...] tinha medo que as pessoas me dissessem "bem, sim, mas tu tiveste um terceiro período, por isso é normal que tenhas tido boas notas" [...] Sentia-me diferente [...] queria mesmo provar que não era por ter tido estes arranjos que estava tendo um bom desempenho. [...] Sentia-me diferente [...] queria mesmo provar que não era por ter estes arranjos especiais que estava obtendo um bom desempenho". (Gaëlle.)

Continuou a tentar disfarçar o seu comportamento, sobretudo quando reparou que estava a obter mais cooperação dos outros alunos e professores:

"Havia uma segunda pessoa surda que estava no mesmo ano, mas que conseguia ouvir. [...] E ela usava tranças, por isso o aparelho ficava mesmo à vista. É verdade que é algo que sempre tentei esconder. [...] Quando era eu, a título individual, a pedir ajuda discretamente, era muito melhor do que quando era à vista de todos [...] Foi o ano em que acabei por não terminar o mestrado...". (Gaëlle.)

No entanto, ambos entraram no mercado de trabalho com o RQTH e receberam a AAH. Gaëlle trabalhou várias vezes no sector da deficiência e fez uma utilização estratégica do seu RQTH para encontrar um emprego no setor profissional que lhe interessava. Ludivine encontrou um emprego após dois anos de procura ativa de emprego, sem anunciar o seu RQTH. Nestes casos, o recurso aos dispositivos é mais contextual do que na configuração anterior.

As pessoas que entrevistamos tiveram, por vezes, de se confrontar com o fato de certos intervenientes - professores, médicos universitários, até conselheiros do MDPH - questionarem a sua legitimidade para utilizar as instalações. Para Camille, que é disléxica, esta redução da compensação que recebia anteriormente ocorreu quando foi encaminhada para uma universidade maior: "[O médico universitário] descreveu a dislexia como se toda a gente a tivesse: [...] "Então é por isso que só te dou um quarto do tempo." [...] Acho que isso me ofendeu, porque era a primeira vez." (Camille.)

Para ela, o recurso a medidas compensatórias foi durante muito tempo parte integrante dos seus estudos. No entanto, afastou-se delas quando entrou na vida ativa. Aceitou um contrato a termo certo imediatamente após o estágio de fim de estudos. A esfera profissional, que corresponde ao seu nível de estudos e às suas expectativas, torna-se menos restritiva do que a esfera universitária. Não sente necessidade de se candidatar ao RQTH, embora não exclua a possibilidade de o fazer no futuro, se tiver dificuldades no mercado de trabalho.

A influência do ambiente é fundamental para estes percursos. Por vezes criando novos obstáculos, pode levar os indivíduos a romper com a sua forma inicial de compensar (e assim mascarar) a sua deficiência. O ambiente pode também revelar-se um facilitador: os indivíduos encontram novos contactos e aceitam beneficiar de compensações institucionais. A possibilidade de poder dissimular a sua deficiência tende a favorecer esta utilização alternativa dos equipamentos. De fato, observam-se períodos de desistência. A não adesão traduz-se então por uma recusa - parcial ou total - de utilizar o sistema. Contrariamente aos casos anteriores, observa-se aqui uma identificação flutuante com a categoria das pessoas com deficiência. Esta é posta em causa ao longo da vida da pessoa e sob a influência de mudanças ambientais.

## UM FUTURO RECURSO?

Enfim, foi possível observar poucos casos de total ignorância dos sistemas (provavelmente devido à forma como entramos no caso). No entanto, o caso de Annette merece ser mencionado por ser tão revelador das dificuldades que alguns estudantes com problemas de saúde mental podem encontrar.

Annette, que foi diagnosticada com uma depressão maníaca aos 22 anos, passou doze anos na faculdade de medicina (repetindo todos os anos e desistindo no final do sexto ano). Escondeu a sua doença tanto quanto possível:

"Um estágio correu mal [...] eu adormecia durante as visitas, por causa dos medicamentos. E a certa altura, no final do curso, um médico veio ver-me [...] não queriadesistir! E depois, é sempre a mesma coisa, a vergonha, o medo de que ele saiba". (Annette)

Annette sofreu uma forte pressão dos pais para ter sucesso na escola e um grande isolamento, que ela associa à sua doença. O seu diagnóstico não contribuiu em nada para aliviar o peso dos seus estudos, nem para alterar a direção ou os planos da sua carreira. Ao contrário de Emma, não teve qualquer apoio externo. Em retrospectiva, diz que o apoio de que dispunha (que ela resumia por "terceiro tempo") lhe parecia inadequado.

Atualmente, frequenta um grupo de ajuda mútua (GEM) e tem um emprego precário como assistente escolar de uma criança deficiente. Não fala dos seus problemas no trabalho, tem medo de ser estigmatizada e não vê como é que o RQTH a pode ajudar. Além disso, o seu psiquiatra não parece encorajá-la nesse sentido. Por conseguinte, considera-se simplesmente inadaptada ao mundo do trabalho, que é demasiado estressante:

"Não devemos nos iludir, o mundo do trabalho é estressante de qualquer maneira... Não acho que se sejamos aptos para o mundo do trabalho quando se está doente. [...] Não suporto o mundo do trabalho, acho que é mesmo assim. (Annette)

Diz que está numa fase de "aceitação" da sua doença e que "não tem pressa". Para ela, o GEM é a primeira oportunidade de conhecer outras pessoas com a mesma doença. É também a primeira fonte de informação sobre os seus direitos. Embora esteja a começar a fazer planos, não prevê a possibilidade de alojamento e continua a distanciar-se das "pobres pessoas com deficiência":

"É por isso que não sei muito bem do que se trata [...] Falaram-me disso há pouco tempo, mas não me interessei muito mais porque não vi utilidade para

a minha situação [...] Mas é um pouco complicado: "Olá, sou deficiente e vou tomar conta de pessoas com deficiência! [risos] Sim, é complicado..." (Annette)

Registamos aqui a singularidade da experiência de Annette e interrogamo-nos até que ponto a sua relação com os sistemas irá evoluir. Embora lhe tenha sido diagnosticada a doença de Alzheimer há mais de dez anos, foi o início de uma "grande" crise, alguns meses antes do nosso encontro, que alterou significativamente a sua trajetória. Ao reorientar-se profissionalmente depois de ter "deixado tudo para trás" e ao frequentar um espaço social, a sua relação com a doença modificou-se. Recentemente, começou a levar em conta as suas limitações, o que é, sem dúvida, um sinal do início de uma reconfiguração da sua identidade. Parece que, ao conhecer esses dispositivos, ela poderá aproximar-se deles a médio prazo.

## **CONCLUSÃO**

O relato retrospectivo das experiências dos antigos alunos com deficiência permitiu-nos identificar quatro tipos de percursos em que os entrevistados utilizaram ou não os mecanismos. No primeiro, a utilização foi espontânea e contínua ao longo do percurso de formação e de inserção profissional. No segundo, a utilização dos serviços foi tardia, motivada pelo aparecimento ou diagnóstico de uma doença. No terceiro grupo, alguns entrevistados, que estavam em melhores condições para ocultar a sua deficiência, puderam ter feito uma utilização mais episódica e contextual dos serviços. Por último, observamos um percurso em que nenhum sistema foi utilizado. A criação de uma rede rica de interdependências suscetível de ser mobilizada em cada etapa do percurso é particularmente decisiva (Winance, 2007). A existência de mediadores (família, associações, professores, médicos, etc.) parece essencial quando se trata de requerer uma indemnização por deficiência.

Acima de tudo, há que ter em conta que a integração profissional (conforme Paugam, 2000) não está necessariamente correlacionada de forma positiva com o fato de se ter recorrido a estes dispositivos. Tal como acontece com todos os que abandonam o ensino superior, este fato deve ser considerado em função, entre outros fatores, do nível de qualificações, do ciclo de estudos e do tipo de orientação seguida. Por exemplo, constatamos vários percursos de estudo em que não foi definido qualquer projeto profissional.



A utilização de esquemas específicos pressupõe que os indivíduos sejam capazes de medir, ou pelo menos antecipar, a sua utilidade. Mas, antes de o fazerem, devem poder identificar-se como destinatários desses dispositivos. No percurso das suas vidas, os interrogados puderam identificar-se como pertencentes ou não à categoria das pessoas com deficiência e, por conseguinte, como potenciais beneficiários dos regimes. As suas experiências revelam diferentes relações com a deficiência, que podem por vezes evoluir.

Como é que a deficiência afeta os percursos educativos e profissionais? Ela afeta as possibilidades e afeta as escolhas individuais. No entanto, é necessário sublinhar a influenciadas dinâmicas identitárias nos percursos profissionais destes jovens deficientes. A evolução do contexto sociopolítico em matéria de deficiência tende para uma abordagem inclusiva, da qual fazem parte os dispositivos estudados. Defendem a igualdade de oportunidades através do direito à compensação, o que implica a afirmação e o reconhecimento das diferenças. Algumas pessoas não terão qualquer dificuldade em adotá-los. Outras podem ter relutância, temporária ou prolongada, em afirmar uma diferença ainda estigmatizada; conscientes das suas limitações, mas insatisfeitas com a identidade que lhes é oferecida por estes regimes, podem, muitas vezes, afastar-se deles. O elemento subjetivo na utilização dos dispositivos de compensação parece, pois, ser significativo. Podemos interrogar-nos até que ponto este elemento é atualmente levado em conta na concepção dos sistemas de compensação.

## REFERÊNCIAS

Barreyre J.-Y., Asencio A.-M., Peintre C., "Recherche documentaire. As situações complexas de deficiência. Des populations que l'on ne veut pas voir, pas entendre, pas comprendre", CEDIAS - CREAHI Île-de-France, Paris, 2011.

Barreyre J.-Y., Peintre C. (coord.), "Handicap d'origine psychique. Une évaluation partagée pour mieux accompagner les personnes", Actes du colloque du 23 mars 2009, Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), Paris, 2009.

Bellurot N., Chain P., Debiesse G., Renaudin N., Raymond M., "Rapport sur les modalités d'application des règles du cadre bâti pour les personnes handicapées", Conseil général de l'environnement et du développement durable, Inspection générale des affaires sociales, Contrôle général économique et financier, 2011.

Blanc A., *Sociologie du handicap*, Armand Colin, col. "Cursus", Paris, 2012.

Caraglio M., Delaubier J.-P., "La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale", Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, madame la ministre déléguée chargée de la Réussite éducative, madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2012-100, julho de 2012.

Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), "Génération 2004: enquêtes 2007, 2009 sur l'insertion des jeunes sortis de formation initiale en 2003-2004" [ficheiro eletrónico] (disponível em [www.cereq.fr/index.php/sous-themes/Enquetes-Generation-Sous-Themes/Generation-2004-enquetes-2007-2009](http://www.cereq.fr/index.php/sous-themes/Enquetes-Generation-Sous-Themes/Generation-2004-enquetes-2007-2009)).

Chossy J.-F., "Évolution des mentalités et changement du regard de la société sur les personnes handicapées. Passer de la prise en charge... à la prise en compte", Relatório apresentado ao Ministro da Solidariedade e da Coesão Social, novembro de 2011.

Ebersold S., "L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap: évolution, enjeux et perspectives", in *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Vol. I: Demografia*, OCDE, Paris, 2008, pp. 241-261.

Escaig B., "Le handicap psychique, un handicap caché, un handicap de tous les malentendus", *Revue française des affaires sociales*, "Handicap psychique et vie quotidienne", n° 1-2, 2009, pp. 83-93.

Fougeyrollas P., "L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: enjeux sociopolitiques et contributions québécoises", *Pistes*, n° 2, vol. IV, 2002, pp. 1-26.

Leménager N., "Bibliography", *Formation Emploi*, n° 117, 2012, pp. 117-131.

Le Roux N., Marcellini A., "L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche", *Alter*, n° 4, vol. V, 2011, pp. 281-296.

Palauqui M., Lebas F., *L'insertion professionnelle des étudiants handicapés*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Supérieur et Bordeaux 3, Université Michel de Montaigne Bordeaux, 2000.

Paugam S., *Le salarié de la précarité*, Presses universitaires de France, coll. "Le lien social", Paris, 2000.

Bellurot N., Chain P., Debiesse G., Renaudin N., Raymond M., "Rapport sur les modalités d'application des règles du cadre bâti pour les personnes handicapées", Conseil général de l'environnement et du développement durable, Inspection générale des affaires sociales, Contrôle général économique et financier, 2011.

Segon M., Banens M., Champely S., Le Roux N., "Les parcours d'insertion des anciens étudiants handicapés: état des lieux statistique et perspectives de recherche", comunicação apresentada no colóquio "Trajectoires, emploi et politiques publiques", Caen, 14-15 de junho de 2012.

Werner A., "L'insertion professionnelle des jeunes adultes atteints de mucoviscidose", in Derelle J., Hubert D., Scheid P. (dir.), *La mucoviscidose de l'enfant à l'adulte*, John Libbey Eurotext, Montrouge, 1998.

Winance M., "Dépendance versus autonomie... De la signification et de l'imprégnation de ces notions dans les pratiques médicosociales", *Sciences sociales et santé*, n° 4, vol. XXV, 2007, pp. 83-91.

## Alunos com deficiência do IFRS e a inclusão no mundo do trabalho

10.35819/scientiatec.v10i2.6749

Andréa Poletto Sonza<sup>1</sup>

Samuel dos Santos Mota<sup>2</sup>

**Resumo:** A participação das pessoas com deficiência em todas as instâncias sociais é um direito e para que isso ocorra de forma acessível há uma série de normativas legais, como a Lei Brasileira de Inclusão. Nesse contexto, trazemos um recorte da pesquisa intitulada “Alunos com deficiência do IFRS e a inclusão no mundo do trabalho”, a qual está se desenvolvendo por meio do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Este estudo objetiva identificar, no que concerne aos estágios curriculares obrigatórios, quais elementos têm influenciado na inclusão dos alunos com deficiência do IFRS no mundo do trabalho. A pesquisa é de abordagem qualitativa e organiza-se a partir de uma perspectiva interpretativa, tendo seu enfoque direcionado aos cursos técnicos subsequentes e cursos superiores do *campus* Porto Alegre do IFRS. A coleta de dados está ocorrendo por meio de entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos vinculados à instituição: professores que acompanharam os alunos com deficiência durante as disciplinas de estágio curricular obrigatório; profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne); profissionais do setor de estágios e alunos e egressos com deficiência.

**Palavras-chave:** Alunos com deficiência; Inclusão; Mundo do trabalho.

**Resumen:** La participación de personas con discapacidad en todas las esferas sociales es un derecho y para que eso se cumpla de forma accesible hay una serie de directrices legales, como la *Lei Brasileira de Inclusão*. En ese contexto, presentamos un recorte de la investigación nombrada “Alumnos con discapacidad del IFRS y la inclusión en el mundo laboral”, la cual se ha desarrollado en el *mestrado profesional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT* del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS*. La investigación, de enfoque cualitativo, se estructura bajo una perspectiva interpretativa y se dirige a los cursos técnicos posteriores y a las carreras de nivel superior del *campus* Porto Alegre de RS. Se han recolectado los datos a través de entrevistas semiestructuradas con los siguientes sujetos vinculados a la institución: docentes que asistieron a los alumnos con discapacidad durante las asignaturas de práctica curricular obligatoria; profesionales del Núcleo de Atención a las Personas con Necesidades Educativas Especiales (Napne); profesionales del sector de prácticas y alumnos y egresados con discapacidad.

**Palabras clave:** Alumnos con discapacidad; Inclusión; Mundo laboral.

## INTRODUÇÃO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE publicou no ano de 2022 a 47<sup>a</sup> edição do periódico denominado “Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica” (IBGE, 2022), o qual abordou o tema das pessoas

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, E-mail: profsamuelmota@gmail.com

com deficiência – PcD e as desigualdades sociais no Brasil. Entre outras questões, a publicação trouxe que, em 2019, havia 17,2 milhões de pessoas com deficiência<sup>3</sup> com dois anos ou mais no país. Ao analisar as PcD que podem trabalhar, de acordo com delineamento apresentado (14 anos ou mais), o IBGE apontou que somente 28,3% participavam do mundo do trabalho, sendo que 34,4% ocupavam vagas formais. Em relação às pessoas sem deficiência, esses percentuais foram de 66,3% para a participação no mundo do trabalho e 50,9% para a formalização.

Os dados supramencionados evidenciam uma participação menor das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Isso ocorre apesar da existência de normativos como a Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991), a qual destaca, entre outros, a obrigatoriedade que as empresas com mais de 100 (cem) funcionários têm de comporem o seu quadro com pessoas com deficiência em percentuais que vão de 2 (dois) até 5% (cinco por cento), conforme destacado abaixo:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I- até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.....	5%.

(BRASIL, 1991, p. 33).

Em relação à Lei 8.213 e a política de reserva de vagas para PcD, durante seu mestrado em direito, Salomão (2021) realizou um estudo para compreender como esta obrigatoriedade pode interferir e impactar nos serviços das empresas privadas e na colocação adequada das pessoas com deficiência no “mercado de trabalho particular”, segundo os termos empregados pela autora. Quanto aos procedimentos, a pesquisa desenvolvida foi bibliográfica e utilizou o método dedutivo. A autora analisa, em sua dissertação, o caminho traçado pelas pessoas com deficiência na luta pela inclusão social, reflete a respeito de noções de isonomia e igualdade, trata sobre as políticas de ações afirmativas em território nacional e, por último, examina o sistema de cotas nas empresas privadas como ferramenta que pode gerar inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho (SALOMÃO, 2021). No que concerne às conclusões as quais chegou durante a realização da pesquisa, refere que

<sup>3</sup> A classificação de pessoas com deficiência empregada pelo IBGE teve como referência as orientações internacionais do Grupo Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência.

“A política de cotas, mesmo com todos os problemas apresentados devido ao seu caráter meramente impositivo e coercitivo, ainda é o melhor caminho de inserção dos deficientes.” (*Ibidem*, p. 88). Ela chega a esta conclusão por compreender, com base nas análises feitas no decorrer de sua dissertação, que sem essa política a contratação de pessoas com deficiência por empresas privadas possivelmente não ocorreria. Todavia, ressalta que esse instrumento carece de aperfeiçoamento e que “Incluir é muito mais do que dar o direito de participar, é criar condições propícias para o acolhimento e satisfação pessoal.” (SALOMÃO, 2021, p.88).

Considerando que a simples oferta de vagas, conforme os dados supramencionados, não garante a participação efetiva das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, este estudo traz a hipótese de que isto ocorre em decorrência das diversas barreiras com as quais as PcD se deparam em diferentes contextos das suas vidas. Nesse sentido, a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15) conceitua o que são barreiras e categoriza algumas enfrentadas pelas PcD.

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015, p. 8)

Algumas publicações científicas vão ao encontro da hipótese considerada. Nesse sentido, Amaral (2020) realizou uma pesquisa de natureza quali-quantitativa que teve como objetivo identificar a percepção dos trabalhadores com deficiência do Metrô-DF quanto à acessibilidade no seu ambiente de trabalho. A coleta de dados ocorreu por meio de dois estudos – sendo uma pesquisa de campo e um estudo de

caso - e teve a participação de 40 (quarenta) pessoas com deficiência que trabalhavam no metrô, sendo estruturada em duas partes: a primeira relacionada ao perfil dos participantes e a segunda referente às seis dimensões de acessibilidade<sup>4</sup>: comunicacional, atitudinal, instrumental, arquitetônica, metodológica e programática, propostas por Sasaki (2009). Quanto aos resultados do estudo, a autora refere que as adversidades apresentadas pelos participantes foram diferentes, mencionando que:

Os resultados identificam barreiras no acesso aos espaços, na comunicação, na utilização dos equipamentos e nos métodos e técnicas de trabalho, além de aspectos que envolvem a ergonomia, segurança e saúde no trabalho. Evidencia-se que as dificuldades apresentadas pelos deficientes foram diferentes. Para o deficiente auditivo a comunicação foi uma barreira significativa no seu contexto de trabalho. Os obstáculos arquitetônicos foram para o deficiente físico a principal queixa relacionada com a utilização do espaço laboral. (AMARAL, 2020, p. 40)

Viana (2018) analisou como eram as políticas e práticas da gestão de pessoas com deficiência em duas empresas privadas do estado do Rio de Janeiro, sendo que o estudo foi de natureza qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) PcD e 2 (dois) gestores das empresas. Entre outras questões, depreende-se que o estudo revelou barreiras de acessibilidade arquitetônica e comunicacional em uma das empresas, a qual, no período da realização do estudo, além de não ter alcançado o percentual mínimo previsto em lei de pessoas com deficiência em seu quadro de funcionários, possuía “problemas com acessibilidade física nas fábricas e embarcações, gestão de carreira e falta de intérpretes em treinamentos e no momento de recrutamento e seleção de PCD's.” (VIANA, 2018, p. 8).

Tendo como cerne as dimensões de acessibilidade, Santos (2020) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar uma universidade pública do estado da Bahia; por conseguinte, investigou como a instituição estava se organizando para garantir aos seus servidores os direitos presentes nas políticas de inclusão de pessoas com deficiência. Para tal, realizou um estudo de caso na universidade,

---

<sup>4</sup> A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência traz a compreensão do termo acessibilidade enquanto: “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;” (BRASIL, 2015, p. 8)

durante o qual coletou os dados por meio de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com as PcD que compunham o quadro funcional da instituição. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas por meio de três categorias: dimensões de acessibilidade, repercussões das condições de acessibilidade na trajetória profissional e ações de acessibilidade a serem desenvolvidas pela instituição. Quanto aos resultados, no tocante às dimensões de acessibilidade, a autora traz, entre outras, as seguintes conclusões:

Nos fragmentos retirados das falas desses servidores é visível que ainda são incipientes na instituição políticas voltadas para oferta de recursos de Tecnologia Assistiva<sup>5</sup> destinadas para a acessibilidade instrumental. No entanto, é importante ressaltar que, à época em que os servidores foram entrevistados, nenhum alegou a impossibilidade de executar suas funções ou relatou desejo de se desvincular de sua unidade de lotação. [...]

A falta de um documento que formalize a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência pode ser considerada, portanto, como uma barreira programática que precisa ser transposta pelos servidores com deficiência. (SANTOS, 2020, p. 60 e 69)

Encerrada a exposição dos estudos correlatos, no que concerne à descrição da pesquisa que está sendo apresentada, esta encontra-se na etapa da coleta de dados, vincula-se ao mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do IFRS, integrando a linha de pesquisa denominada Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e pertence ao macroprojeto de inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Seu problema de pesquisa, considerando a hipótese e os estudos correlatos trazidos nos parágrafos anteriores, é o seguinte: durante os estágios curriculares obrigatórios, quais são os fatores que têm influenciado na inclusão dos alunos com deficiência do IFRS, *campus* Porto Alegre, no mundo do trabalho? Os objetivos da pesquisa, decorrentes desse questionamento, são: identificar quais elementos têm influenciado na inclusão dos alunos com deficiência do IFRS - *campus* Porto Alegre - no mundo do trabalho; tipificar os fatores que contribuem e os que dificultam para que os estágios curriculares deles ocorram de forma acessível e propor práticas educacionais inclusivas que favoreçam a inserção de alunos e egressos com deficiência da instituição de ensino no mundo do trabalho.

---

<sup>5</sup> “II – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;” (BRASIL, 2015, p. 8)



Os estágios curriculares obrigatórios, enquanto disciplinas de alguns cursos técnicos subsequentes e superiores oferecidos pelo IFRS, compõem as atividades de ensino da instituição. Devem, portanto, ser acessíveis aos alunos com deficiência, já que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...]

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino...” (BRASIL, 2015, p. 12 – 13, grifo nosso)

Ao abordar a questão da inclusão dos alunos com deficiência do IFRS no mundo do trabalho, este escrito parte do entendimento de que a inclusão é um paradigma social que se corporifica por meio de um processo pelo qual os sistemas sociais comuns “são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos [...]” (SASSAKI, 2009, p. 1). Já a concepção de pessoa com deficiência diz respeito àqueles que possuem algum impedimento caracterizado como de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 8).

A pesquisa está se desenvolvendo no *campus* Porto Alegre do IFRS, localizado na rua Coronel Vicente, 281 - Centro Histórico, Porto Alegre – RS. A instituição oferta à comunidade, segundo o seu site, os seguintes cursos: técnicos subsequentes, superiores e de pós-graduação, sendo três cursos de mestrado e um curso de especialização, todos gratuitos.

Quanto à acessibilidade, possui o Centro Tecnológico de Acessibilidade - CTA, vinculado à Pró-reitoria de Ensino, o qual tem sua sede em Bento Gonçalves – RS e, de acordo com a página do IFRS, “atua no desenvolvimento de soluções em acessibilidade para pessoas com deficiência” (IFRSa, 2023, p. 1). O objetivo do Centro é “propor, orientar e executar ações para a promoção da acessibilidade no IFRS nas suas dimensões: arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica e atitudinal.” (IFRSa, 2023, p. 1). A figura que segue apresenta alguns recursos de tecnologia assistiva desenvolvidos pelo CTA e disponibilizados para os alunos com deficiência do IFRS quando necessário. Na imagem aparecem materiais



Segundo Coradini e Santos (2020), durante o ano de 2014, por meio da Resolução do Conselho Superior nº 022 de 2014, foi aprovada a Política de Ações Afirmativas do IFRS, a qual:

é orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. (CORADINI e SANTOS, 2020, p. 11)

A referida Política tem como proposição que haja no IFRS medidas especiais para viabilizar o acesso, permanência e êxito dos alunos nos cursos oferecidos pela instituição, tendo como foco principal a população negra, indígenas, pessoas com necessidades específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. Entre os princípios norteadores da Política de Ações Afirmativas do IFRS, estão a universalização da educação inclusiva e convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo relatado aqui é de abordagem qualitativa, visto que este tipo de pesquisa não está centrado na métrica dos fenômenos percebidos, mas, primordialmente, considera a conjuntura em que ocorrem, procurando compreendê-los e, quando necessário, propor alternativas para resolvê-los (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). A investigação enquadra-se nessa abordagem, pois busca analisar quais são os fatores que têm influenciado na inclusão dos alunos com deficiência do IFRS, *campus* Porto Alegre, no mundo do trabalho, o que envolve pessoas e suas subjetividades frente às situações com as quais se deparam no dia a dia, elementos que seriam desprezados se a análise fosse meramente percentual.

Quanto aos objetivos, é explicativa, visto que este tipo de pesquisa “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos.” (GIL, 2002. p. 42). Nesse caso, o fenômeno investigado são as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência dos cursos de ensino técnico subsequente e superiores do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, sendo que esse tipo de estudo objetiva “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à

solução de problemas específicos” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35). A respeito do estudo relatado no presente artigo, este pretende gerar conhecimentos sobre acessibilidade, que poderão ser aplicados nos momentos em que os alunos com deficiência do IFRS, campus Porto Alegre, forem realizar seus estágios curriculares obrigatórios nos cursos de ensino técnico e superior em que estejam participando. Enquanto pesquisa qualitativa, este estudo organiza-se a partir de uma perspectiva interpretativa, considerando que:

a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir maneiras específicas através das quais formas locais e não locais de organização social e cultural se relacionam com atividades de pessoas específicas em suas eleições e ações sociais conjuntas. ( MOREIRA, 2002, p. 4)

Os sujeitos que estão participando da coleta de dados são: 1 (um) aluno e 1 (um) ex-aluno com deficiência de cursos, respectivamente, superior e técnico do IFRS, *campus* Porto Alegre, que já concluíram disciplinas de estágio curricular obrigatório; 2 (dois) profissionais responsáveis por receberem esses estudantes nos locais em que realizaram essas inserções profissionais; 2 (dois) professores que orientaram os estágios curriculares obrigatórios desses alunos; 1(um) professor que acompanhou o estágio curricular obrigatório de 1 (um) dos alunos; um profissional que os atendeu no Napne do IFRS e 1 (um) responsável pelo setor de estágios da instituição.

A coleta de dados está ocorrendo por meio de entrevistas semiestruturadas e individuais com os sujeitos supracitados. No presente trabalho, a entrevista semiestruturada tem sido entendida enquanto uma técnica de coleta de dados em que “o pesquisador, diante de uma temática norteadora, e tendo a narrativa como referência principal, realiza outras indagações, na busca da compreensão do que o participante está narrando.” Moré (2015, p. 3). As questões norteadoras das entrevistas foram organizadas em duas categorias: estudante e demais entrevistados. A entrevista com este grupo ocorreu a partir das seguintes questões:

- A) Você pode falar a respeito de como foram as suas experiências profissionais durante o estágio curricular obrigatório? Foi a sua primeira inserção no mundo do trabalho? Quais expectativas havia construído em relação a essa etapa?
- B) Enquanto aluno do IFRS, *campus* Porto Alegre, quais as principais barreiras enfrentadas durante a realização de seu estágio curricular obrigatório?
- C) Você consegue definir a origem dessas barreiras?
- D) De que forma foram superadas?

- E) Em relação às dimensões de acessibilidade — sobre as quais falamos durante a apresentação da pesquisa — quais você percebe como adequadas no decorrer de seus estágios curriculares obrigatórios?
- F) É possível definir se essas conformidades são oriundas de iniciativas individuais ou institucionais?

O método utilizado para a análise qualitativa dos dados obtidos será a triangulação, a qual é a “combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista”. Minayo (2005, p. 29). Segundo Gomes e Dias (2020), durante a década de 70 (setenta), Denzin apontou a existência de 4 (quatro) tipos de triangulação: de dados, do investigador, da teoria e metodológica. A análise das entrevistas semiestruturadas ocorrerá por meio de uma triangulação de dados, visto que serão consideradas semelhanças e diferenças nas falas de cada participante. Do mesmo modo, os dados examinados serão organizados em duas categorias: barreiras e dimensões de acessibilidade, sendo que estas últimas dirão respeito às questões de acessibilidade consideradas adequadas durante o estudo das entrevistas e aquelas (as barreiras) tratarão sobre as dificuldades relatadas pelos participantes a respeito dos estágios obrigatórios dos alunos com deficiência.

## **CONSIDERAÇÕES**

Em tempo, o relato da pesquisa descrito acima foi elaborado antes da banca de qualificação de mestrado de um dos autores, que ocorreu em julho de 2023. No decorrer desta etapa, em função de uma solicitação da banca, o estudo tornou-se uma pesquisa documental, mantendo sua abordagem qualitativa e seu caráter explicativo. Dessa forma, os resultados trazidos abaixo não coadunam com os procedimentos metodológicos apresentados na seção anterior. Visam, por outro lado, atualizar o leitor dos caminhos percorridos pela pesquisa antes que este artigo fosse publicado.

Neste diapasão, o objetivo geral do estudo passou a ser o de investigar os desafios e estratégias para promover a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. Além disso, um de seus objetivos específicos tornou-se sugerir potenciais alterações na redação dos documentos analisados, visando contribuir para que sejam mais inclusivos e contemplem as

condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência durante os seus estágios curriculares obrigatórios. Para cumprir os referidos objetivos, este estudo avaliou e propôs alterações nos seguintes regulamentos: Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019 e Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020.

A respeito da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a pesquisa sugeriu a troca da expressão “portador de deficiência” no texto da lei por pessoa com deficiência, adequando ao termo empregado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; ainda, o estudo refletiu como o artigo 17, parágrafo 5º, deste Regulamento, ao trazer que 10% das vagas de estágio oferecidas nas empresas/instituições concedentes serão asseguradas às pessoas com deficiência, pode contribuir para minoração da exclusão destas do mundo do trabalho, uma vez que o estágio se constitui enquanto um ato educativo escolar supervisionado realizado em ambientes laborais (Brasil, 2008).

Sobre a Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019, abordou, entre outras questões, a possibilidade de reformulação do seu art. 7º, parágrafo II, que, ao tratar sobre o número efetivo de estagiários contratados por um órgão ou entidade, determina que 10% das vagas de estágio devem ser reservadas aos estudantes “cuja deficiência seja compatível com o estágio a ser realizado [...]” (BRASIL, 2019, p. 2). A análise feita a respeito desse período trouxe questões como o fato de refletir um modelo médico de deficiência e um viés integracionista de sociedade (SASSAKI, 2012), ambos já ultrapassados, visto que não consideravam as barreiras impostas pela sociedade às PcD e condicionavam suas participações a “compatibilidade de suas deficiências”. Como também, ponderou que a atual redação do excerto contribui para uma hierarquização das pessoas com deficiência enquanto “compatíveis ou incompatíveis” para ocuparem determinada vaga de estágio, demonstrando um viés capacitista.

No que concerne à Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, trouxe que o art. 15 da mesma possibilita a ampliação do período máximo de conclusão do estágio para pessoas com necessidades educacionais específicas, indo ao encontro da dimensão metodológica de acessibilidade. Após, propôs a inserção na redação desta normativa da avaliação de acessibilidade dos locais em que os estudantes com necessidades educacionais específicas farão seus estágios curriculares, referindo os sujeitos responsáveis por essa ação (professor

orientador do estágio, aluno com necessidades educacionais específicas, membro do Napne e supervisor de estágio). Por último, tratou sobre a importância da elaboração do Plano Individualizado de Estágio – PIE, instrumento fundamental na garantia da acessibilidade ofertada aos alunos com necessidades educacionais específicas durante seus estágios curriculares obrigatórios, apresentando sugestões de colocação deste instrumento na Instrução Normativa PROEX/PROEN/DGP IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020. Portanto, frente as proposições apresentadas acima, esta pesquisa compreende que contribuiu para que os documentos analisados sejam mais inclusivos e contemplem as condições de acessibilidade encontradas pelos alunos com deficiência do IFRS durante os seus estágios curriculares obrigatórios

Outrossim, o estudo também trouxe como objetivo específico desenvolver um checklist que sirva como ferramenta de verificação da acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência do IFRS durante seus estágios curriculares obrigatórios. Este instrumento foi elaborado entre os meses de setembro de 2023 e fevereiro de 2024 e avaliado por um grupo de 3 (três) usuários no mês de fevereiro de 2024, sendo 2 (duas) pessoas com deficiência e uma outra que atua no campo da educação inclusiva. Quanto aos apontamentos trazidos pelos avaliadores, todos consideraram o produto educacional acessível e foram unânimes em dizer que, através do instrumento, é possível avaliar as condições de acessibilidade ofertadas aos alunos com deficiência do IFRS em seus estágios curriculares obrigatórios.

Ademais, considerando a educação inclusiva enquanto processo em constante evolução, algumas proposições feitas quanto aos regulamentos analisados têm a limitação de estarem adequadas ao período temporal em que estão sendo feitas. Quanto ao produto educacional, apesar de poder ser aplicado em partes, por ser composto de 157 slides, pode ter seu emprego restringido, visto que não se torna um instrumento prático para todos os contextos de estágios curriculares obrigatórios em que poderia ser inserido.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Veras de Oliveira. Acessibilidade no local de trabalho e a percepção dos trabalhadores com deficiência no metrô de Brasília. Orientadora: Ana Maria Pujol Vieira dos Santos. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde, Canoas, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR NM 313: Elevadores de passageiros – Requisitos de segurança para construção e instalação – Requisitos particulares para a acessibilidade das pessoas, incluindo pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: ABNT, 2007.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, p. 1 – 20, 2017. Disponível em: [https://assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL, Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL, Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 3 jul. 2022.

BRASIL. Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019. Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-213-de-17-de-dezembro-de-2019-234040690](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-213-de-17-de-dezembro-de-2019-234040690). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Instrução Normativa Proex/Proen/Dgp IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020. Regulamenta as diretrizes e procedimentos para organização e realização de estágio obrigatório e não obrigatório dos estudantes do IFRS, assim como a atuação do IFRS como instituição concedente de estágio. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/PUBLICADA-Instrucao-Normativa-PROEX\\_PROEN\\_DGP-001\\_2020\\_-Regulamenta-as-diretrizes-para-estagios-no-IFRS-2.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/PUBLICADA-Instrucao-Normativa-PROEX_PROEN_DGP-001_2020_-Regulamenta-as-diretrizes-para-estagios-no-IFRS-2.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 10 set. 2023.



BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 03 jun. 2023. CAVI Consultoria e Acessibilidade. Acessibilidade Programática. 2023. Disponível em: <https://www.caviacessibilidade.com.br/acessibilidade/o-que-e-acessibilidade-programatica?url=acessibilidade/o-que-e-acessibilidade-programatica>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CORADINI, Lucas; SANTOS, Marlise. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. In: SONZA, Andréa Polleto [et al.], organizadores. *Afirmar: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões*. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. p. 9 - 18.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do RS. Cartilha sobre Acessibilidade Comunicacional. 2020. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202011/25122559-1597926462cartilha-de-acessibilidade-versao-final.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

FADERS. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades do RS. Checklist Selo de Acessibilidade e Inclusão. 2021. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202105/14105531-checklist-selo-de-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GÓES, Anderson R. T.; COSTA, Priscila. Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. In: Anderson Roges Teixeira Góes; Priscila Kabbaz Alves da Costa. (Org.). *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva*. 1ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, v. 1, p. 25-33.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômico. Rio de Janeiro: IBGE, 2022, v. 47, 32p. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf). Acesso em: 30 de jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRSa). Centro Tecnológico de Acessibilidade. Bento Gonçalves, 2022. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRSb). Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Bento Gonçalves, 2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assessoria-de-aco-es-inclusivas/nucleo-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napne/>. Acesso em: 31 de jan. 2023.

LEITE, Ana Paula *et al.* O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. *Revista Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 13 p. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.3944>. Acesso em: 10 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (orgs). *Avaliação por triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MORÉ, Carmen. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *In*: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, IV e VI; 2015, Aracaju - SE. Anais. Goiânia: UFG; 2015. p. 126-31. Vol. 3.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em Educação em Ciências: métodos qualitativos. *Actas del PIDEC*, Burgos – ES, P. 25 – 55, 2002. Disponível em: [if.ufrgs.br/~moreira/pesqquali.pdf](http://if.ufrgs.br/~moreira/pesqquali.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023

PÔNCIO, Elis R. *Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino: o caso do IFRS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Porto Alegre, p.84. 2019.

RODRIGUES, Clarisse Corrêa de Mattos. *Diretrizes da Linguagem Simples sobre a ótica da Gramática Funcional*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2022. 297p. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/dcb76407-c555-445d-bb5a-6f85809298a1>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SALOMÃO, Amanda Godinho. *O Sistema de Cotas nas Empresas Privadas como Iniciativa de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Orientadora: Danúbia Patrícia de Paiva. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade FUMEC, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Direito, Belo Horizonte, 2021.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. *Manual de acessibilidade em documentos digitais*. – Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. 108 p. ISBN 978-85-64961-07-4.

SANTOS, Ana Carolina Santana e Santana. Políticas para a inclusão de servidores com deficiência em Universidade Pública do Estado da Bahia: um estudo das dimensões de acessibilidade. Orientadora: Susana Couto Pimentel. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Cruz das Almas, 2019.

SÃO PAULO (cidade). 10 Dicas para escrever um documento em Linguagem Simples. São Paulo: Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia, [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5259/1/10-dicas-de-linguagem-simples.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SÃO PAULO (cidade). Guia de Linguagem Simples: como posso revisar meu documento? Deixe a linguagem do seu documento mais simples. São Paulo: Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia, [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5258/1/Guia-para-revisa%cc%83o-de-documentos.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SASSAKI, R. K. As sete dimensões da acessibilidade. 1ª ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019. 200p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. SASSAKI, Romeu. Por falar em classificação de deficiências [online]. Disponível em: <https://adww.online/por-falar-em-classificacao-de-deficiencias/>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2012. 595p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SONZA, Andréa Poletto; CASTAMAN, Ana Sara; PIGOZZO, Ivair Nilton; STRAPAZZON, Jair Adriano; LODER, Luiza Ludwig; LISKA, Milene Gehling; LOUSADA, Vinícius. Checklist de Averiguação da Acessibilidade no IFRS. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. A. (Org.). Soluções Acessíveis: experiências inclusivas no IFRS. 1. ed. Porto Alegre/RS: CORAG, 2014. v. 1. 268p. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1eTHcEJm7oykouKkg5-GFBKATAIEUWXp1/view>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SOUZA, Cleiton Venâncio. Acessibilidade e cultura em jogos de cartas colecionáveis: Desenvolvimento do Jogo “Conflito América: A Guerra do Paraguai”. 2021. 93 f. TCC (Graduação em Design) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Minimanual de acessibilidade comunicacional. 1ª. Ed. 2019. 27 p. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/767/2020/09/CARTILHA-Acessibilidade-Comunicacional-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

VIANA, Diogo Silva. Desafios e Perspectivas da Gestão de Pessoas com Deficiência (PcD'S): uma Proposta de Melhoria da Gestão de PcD'S. Orientadora: Denise Medeiros Ribeiro Salles. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Niterói, 2018.

VIDEOSAÚDE FIOCRUZ. Módulo 3 | 1/14 - Acessibilidade: barreiras e soluções. Alves e Sacramento. Google, 6 de abr. de 2023, (3m 25 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3hXN3gvGQf4>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ZERBATO, Ana Paula, MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos. São Leopoldo, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 17 mar. 2024.