

UNIVERSIDADE VILA VELHA-ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

**PROCESSOS DE EVASÃO E PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
O CASO DO PROGRAMA QUALIFICAR ES**

LADYR DIAS DORNELAS PAULA FERREIRA

VILA VELHA
FEVEREIRO/2023

UNIVERSIDADE VILA VELHA-ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

**PROCESSOS DE EVASÃO E PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
O CASO DO PROGRAMA QUALIFICAR ES**

Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, para a obtenção do grau de Mestra em Sociologia Política.

LADYR DIAS DORNELAS PAULA FERREIRA

VILA VELHA
FEVEREIRO/2023

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UVV-ES

F383p

Ferreira, Ladyr Dias Dornelas Paula
Processos de evasão e permanência na educação
profissional e tecnológica: o caso do Programa Qualificar ES /
Ladyr Dias Dornelas Paula Ferreira. – 2023.
115 f.: il.

Orientador: Eduardo Georjão Fernandes
Dissertação (mestrado em Sociologia Política) -
Universidade Vila Velha, 2023.
Inclui bibliografias.

1. Sociologia Política. 2. Ensino profissional. 3. Evasão
escolar. 4. População vulneráveis. I. Fernandes, Eduardo
Georjão. II. Universidade Vila Velha. III. Título.

CDD 306.2

LADYR DIAS DORNELAS PAULA FERREIRA

**PROCESSOS DE EVASÃO E PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
O CASO DO PROGRAMA QUALIFICAR ES**


Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, para a obtenção do grau de Mestra em Sociologia Política.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2023.


Banca Examinadora:

--
 Documento assinado digitalmente
FRANK ANDREW DAVIES
Data: 19/05/2023 16:33:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Frank Andrew Davies (UVV)

 Documento assinado digitalmente
BERNARDO MATTES CAPRARA
Data: 18/05/2023 20:16:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Bernardo Mattes Caprara (UFRGS)

 Documento assinado digitalmente
EDUARDO GEORJAO FERNANDES
Data: 18/05/2023 12:32:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Eduardo Georjão Fernandes (UVV)
Orientador

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

Madre Teresa de Calcutá

AGRADECIMENTOS

Nesse período de mestrado, de muito estudo, esforço, empenho e dedicação, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

Primeiramente, agradeço A Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente. Obrigada por ser a minha força e o meu guia em todos os momentos. A Ti, Senhor, toda honra e toda a glória.

Aos meus pais Edmar e Odete vocês são inspiração, equilíbrio e porto seguro nos momentos de tribulação. Obrigada por ensinar à nossa família os valores mais preciosos de um ser humano: a humildade, o amor e o respeito ao próximo. Sem vocês nada teria graça. Meu amor por vocês é infinito!

Às minhas irmãs Leticia e Larissa, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem em mim, e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem vocês, nada seria possível. Amo vocês com amor eterno!

Ao meu marido pela compreensão, ao ser privado em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. E à minha filha Laura que veio junto com o mestrado sendo meu maior presente e minha maior força para conclusão deste.

A vocês, minha família, sou eternamente grata por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho. Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Eduardo Georjão Fernandes, meu orientador e, sobretudo, um querido e pela pessoa e profissional que é. Obrigada por sua dedicação, que o fez para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo desses dois anos de mestrado. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Agradeço também a minha ex-professora Débora Rosa Stein, ao qual foi minha maior incentivadora a cursar o mestrado. Um obrigado especial aos meus colegas de mestrado que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim, independente da distância entre nós. Agradeço imensamente aos meus amigos especiais Susana e Mauro por todo apoio psicológico e técnico.

Quero também agradecer a todos os meus amigos, colegas de trabalho, demais familiares e a todos aqueles envolvidos no programa Qualificar ES, cujos esforços e auxílio tornaram possível a concretização deste projeto, em especial a Eliana e Alexandra.

Agradeço também aos professores, membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste projeto. E todos os professores e professoras do PPGSP UVV. Por fim, o agradecimento mais importante: agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por estarem sempre comigo, me guiando, iluminando cada passo meu e me abençoando. Obrigada por me darem a fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir. Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me abençoarem com tantos presentes divinos, me dando, talvez, além do que posso merecer, inúmeras bênçãos concretizadas a vida da Laura. Obrigada, meu Pai, por tudo de bom que tenho e que sou. Agradeço também aos santos e anjos, que sempre estão olhando por mim e intercedendo a meu favor. Sem essa força divina, nenhuma conquista seria possível.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADERES - Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo

ADERES - Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEET - Centro Estadual de Educação Técnica

CEFET - Escolas Técnicas Federais

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

EAA-ES - Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo

EEEPs - Escola Estadual de Educação Profissional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ES- Espírito Santo

IASES - Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

MEC - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PROFIC - Programa de Formação Inicial e Continuada

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEAE - Secretaria de Estado Extraordinária de Ações Estratégicas

SECTI - Secretaria de Estado Tecnologia e Educação Profissional e Inovação

SECTIDES - Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Desenvolvimento Econômico

SEDH - Secretaria de Estado de Direitos Humanos

SEJUS - Secretaria de Estado de Justiça

SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação

TI - Tecnologia da Informação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICAMP - Universidade de Campinas

UniversidadeES - Sistema de Universidade do Espírito Santo

USP - Universidade de São Paulo

UUV - Universidade e Vila Velha

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes	69
Gráfico 2 – Inserção dos participantes no mercado de trabalho.....	73
Gráfico 3 – Avaliação dos participantes sobre sua situação econômica	75
Gráfico 4 – Principais motivos para inscrição no curso	81
Gráfico 5 – Principais fatores para permanência entre alunos que se mantiveram matriculados no curso	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas às perguntas “Fale um pouco sobre sua relação com os colegas e professor e a instituição” / “Como você descreve sua relação com o programa de modo geral? Colegas, professor, coordenação etc.”	79
Quadro 2 – Respostas à pergunta “Quais ações da instituição você acredita que aumentariam a permanência dos alunos no curso?”	84

RESUMO

FERREIRA, Ladyr Dias Dornelas Paula. M.Sc, Universidade Vila Velha-ES, fevereiro de 2023. **Processos de evasão e permanência na educação profissional e tecnológica: o caso do Programa Qualificar ES.** Orientador: Eduardo Georjão Fernandes.

O ensino profissional vem se constituindo como uma forma prática de inserir ou recolocar o indivíduo no mercado de trabalho de modo a permitir que duas frentes sejam alcançadas, uma no intuito de estabelecer suporte ao mercado, demandante de mão de obra qualificada, outra na direção de favorecer maiores chances para que o indivíduo possa competir por melhores condições sociais para si, para sua família e, indiretamente, para o meio social. A prática da educação, e em particular a profissional, porém, está longe de realizar o importante objetivo de se fazer da sociedade um conjunto de seres que mereçam possuir, entre si, direitos alienáveis em todos os sentidos. A realidade é dada por uma educação que tem foco particularmente para suprir o mercado com mão de obra qualificada, e de acordo com seus objetivos econômicos fundamentais, em detrimento das necessidades do profissional que vê sua inserção social limitada por fatores socioeconômicos. Os resultados se apresentam com baixa qualificação, baixa qualidade da própria educação e a conseqüente evasão escolar, temas pesquisados em variados estudos. Como forma de auxílio para a supressão da demanda por profissionais qualificados nasceu o Programa Qualificar ES, como projeto governamental que surgiu inicialmente com adendo a um programa maior de combate à violência, sendo um braço concernente para melhorias de vidas de cidadãos presentes na periferia e em bairros periféricos. O objetivo desta pesquisa é analisar e compreender trajetórias estudantis a fim de discutir os processos de permanência e evasão no programa Qualificar ES dentro do período de 2019 a 2020. Para as devidas respostas, este estudo se configurou como uma pesquisa mesclando técnicas quantitativas com uma abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica, observações participantes, análise documental, desenvolvimento e aplicação de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas. Como conclusão percebeu-se que o processo de evasão está relacionado às vulnerabilidades sociais que o indivíduo já possui e traz de suas origens, sendo ele oriundo, de modo geral, de uma classe de baixa renda, que busca em Programas como o Qualificar ES uma forma de inserção no mercado de trabalho, mas problemas estruturais interferem dificultando os objetivos de melhoria das condições de vida.

Palavras-chave: Educação Profissional; Vulnerabilidade Social; Evasão e Permanência.

ABSTRACT

FERREIRA, Ladyr Dias Dornelas Paula. M.Sc, Universidade Vila Velha-ES, february de 2023. **Evasion processes and permanence in professional and technological education: the case of the Qualificar ES Program.** Advisor: Eduardo Georjão Fernandes.

Vocational education has been constituting itself as a practical way of inserting or replacing the individual in the labor market in order to allow two fronts to be achieved, one in order to establish support for the market, which demands qualified labor, the other in the direction of favoring greater chances for the individual to compete for better social conditions for himself, his family and, indirectly, for the social environment. The practice of education, and in particular the professional one, however, is far from fulfilling the important objective of making society a group of beings that deserve to have, among themselves, alienable rights in all senses. The reality is given by an education that is particularly focused on supplying the market with qualified labor, and in accordance with its fundamental economic objectives, to the detriment of the needs of the professional who sees his social insertion limited by socioeconomic factors. The results show low qualifications, low quality of education itself and the consequent school dropout, themes researched in several studies. As a way of helping to suppress the demand for qualified professionals, the Qualificar ES Program was born, as a government project that initially emerged as an addendum to a larger program to combat violence, being an arm concerned with improving the lives of citizens present in the periphery and in peripheral neighborhoods. The objective of this research is to analyze and understand student trajectories to discuss the processes of permanence and evasion in the Qualificar ES program within the period from 2019 to 2020. For the necessary answers, this study was configured as a research mixing quantitative techniques with qualitative approach, including literature review, participant observations, document analysis, development and application of a sociodemographic questionnaire and semi-structured interviews. As a conclusion, it was noticed that the evasion process is related to the vulnerabilities that the individual already has and brings from his origins, being that he comes, in general, from a low-income class, that seeks in Programs such as Qualificar ES a way of insertion in the labor market, but structural problems interfere, hindering the objectives of improving living conditions.

Keywords: Professional Education; Social vulnerability; Evasion and Permanence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 TRAJETÓRIA PESSOAL.....	19
3 CONTEXTUALIZAÇÃO	21
3.1 OBJETIVOS.....	27
3.1.1 Objetivo geral	27
3.1.2 Objetivos Específicos	27
3.2 JUSTIFICATIVA.....	27
4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA LITERATURA CIENTÍFICA	29
4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	30
4.2 FATORES E PROCESSOS DE EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	34
4.3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	38
4.4 REPRODUÇÃO SOCIAL, EVASÃO E EDUCAÇÃO	40
4.4.1 Breves conceitos sobre o espaço social Bourdieusiano	40
4.4.2 O conceito de classe social e coletividade social.....	42
4.4.3 A classe escolar e seu contexto social Bourdieusiano	44
4.5 O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	48
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
5.1 DETALHAMENTO DA PESQUISA	52
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA	54
5.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	54
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
6.1 O QUALIFICAR ES	56
6.1.1 Programa Estado Presente em Defesa da Vida	56
6.1.2 O Programa Qualificar ES	59
6.2 OS ESTUDANTES DO QUALIFICAR ES: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA	64
6.2.1 Características sociodemográficas	66
6.2.2 Relação com o Programa Qualificar ES e o curso	73
6.3 PRINCIPAIS FATORES DE INFLUÊNCIA SOBRE PERMANÊNCIA E EVASÃO DO PROGRAMA	81
6.3.1 Renda familiar.....	85
6.3.2. Maternidade	86
6.3.3 Conciliação entre trabalho e estudo	87
6.3.4 Capacidade pessoal do aluno	88
6.3.5 Considerações sobre os processos de evasão e permanência.....	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
8 REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	109

1 INTRODUÇÃO

O ensino profissional vem se constituindo como uma forma prática de inserir ou recolocar o indivíduo no mercado de trabalho de modo a permitir que duas frentes sejam alcançadas, uma no intuito de estabelecer suporte ao mercado, demandante de mão de obra qualificada, outra na direção de favorecer maiores chances para que o indivíduo possa competir por melhores condições sociais para si, para sua família e, indiretamente, para o meio social. Em teoria este seria o objetivo a ser alcançado no sentido de fazer da sociedade um conjunto de seres que mereçam possuir, entre si, direitos alienáveis dispostos na Constituição Federal no art. 5º, de 1988¹, que garante o direito à igualdade, estabelecendo uma sociedade justa e fraterna.

No entanto, a prática da educação, e em particular a profissional, está longe de realizar esse importante objetivo. A realidade é dada por uma educação que tem foco particularmente para suprir o mercado com mão de obra qualificada, em detrimento das necessidades do sujeito, que vê sua inserção social limitada por fatores socioeconômicos, limitações estas que estão ligadas às desigualdades históricas e estruturais da sociedade brasileira. Uma das principais consequências desse contexto são os constantes casos de evasão do ensino profissional, que deveria ser frequentado indistintamente para que a qualificação pudesse oferecer chances ao sujeito na formação necessária para que este supere suas dificuldades, alcance sucesso profissional e ascenda socialmente.

A evasão se destaca na forma de uma das mais preocupantes condicionantes no processo educacional como um todo e, em particular, no ensino profissional, de modo que diversos estudos buscam compreender a fonte do problema, bem como as causas e possíveis soluções para a diminuição do índice de evasão escolar (LINKE; NOGUEIRA; LINKE, 2017, p. 2).

O governo estadual do Espírito Santo (ES), na figura da administração de Renato Casagrande, em 2019, pôs em prática o Programa Qualificar ES, surgido nos moldes do anterior Programa Estado Presente, cujos objetivos se destinam à inserção social e ao combate à violência. O Qualificar ES foi criado com fins sociais de ofertar condições para que jovens e adultos das classes de baixa renda possam ter novas perspectivas profissionais por meio de um Programa que lhes ofereça condições para se desenvolver, se qualificar e permitir

¹ Art. 5º. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”:

I – “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

competição em vagas profissionais de mercado, melhorando suas condições pessoais, de sua família e, por extensão, da sociedade.

O Qualificar ES se trata de um projeto de oferta de cursos profissionalizantes, que está associado à comunidade em geral, a partir do uso de espaços locais, disponíveis em ambientes físicos das igrejas, centros comunitários, entre outros, que formam os polos de ensino, onde são realizadas as atividades do Programa, ofertados numa variedade de cursos disponibilizados, tendo as aulas ministradas por professores qualificados e concursados, com cargas horárias definidas, programa de disciplinas específicas por curso, e apoio para estudos e qualificação. Tendo sido criado em 2019, o Programa já realizou a formatura de centenas de estudantes: só em 2021 cerca de 1.500 alunos se formaram na segunda oferta do programa em 19 municípios capixabas (ESPÍRITO SANTO, 2022).

No entanto, a despeito das questões acima mencionadas, o Programa traz outros aspectos que são inseparáveis dos contextos educacionais, como a evasão escolar. No caso do Qualificar ES, alguns dos alunos que ingressam no Programa não finalizam os cursos nos quais se matricularam². Entender o porquê isso acontece é relevante para que as medidas possam ser tomadas e o estudante do Programa possa se manter ativo, ter formação adequada ao seu objetivo profissional e se qualificar para evoluir econômica e socialmente, diminuindo dificuldades presentes em suas vidas.

A partir dessa realidade, este trabalho buscou analisar e compreender trajetórias estudantis a fim de discutir os processos de permanência e evasão no programa Qualificar ES dentro do período de 2019 a 202. Foi possível, assim, identificar questões pertinentes, através da pesquisa desenvolvida, para a compreensão do contexto dos alunos, cuja permanência ou evasão é influenciada por motivos diversos, sejam internos ou externos à realidade dos estudantes.

Este estudo se estruturou em seções dedicadas a delinear e compreender o objetivo acima mencionado. Assim, a presente pesquisa está dividida em três partes fundamentais: introdução e contextualização; revisão da literatura; análise dos dados e resultados.

Na primeira parte faz-se um relato sobre a trajetória pessoal desta autora, trazendo um perfil que se abre diante das perspectivas de um trabalho exaustivo de participação no ensino profissional. Os momentos mais marcantes dessa trajetória permitiram seguir para uma formação voltada para a aquisição de conhecimentos críticos relativos à sociedade.

A primeira parte continua com uma contextualização do tema, de modo a se conhecer a relevância da educação profissional em que se apoia este estudo. Apresenta as razões e

² O Programa Qualificar ES não possui em seus sites dados a respeito de alunos que evadem o Programa, pois não há acompanhamento sobre o percentual de alunos evadidos.

importância da criação do ensino profissional no Brasil, refletindo sobre as leis que o justificam, além da análise sobre os fatores históricos que se incorporam a esse tipo de educação, desde os primeiros momentos no regime escravocrata até os atuais momentos contemporâneos. Este capítulo traz, ainda, os apontamentos de Vieira e Souza Junior (2016) que explicam as formas de aprendizados das novas técnicas, a produção através da manufatura e a produção por máquinas e em larga escala.

A segunda parte se destina a uma revisão de literatura para se entender os aspectos que abrangem a discussão sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil, os processos de permanência e evasão e os impactos dessas realidades para o futuro do aluno enquanto ser social. Segue para uma reflexão por meio dos preceitos sociológicos desenvolvidos nas análises de Bourdieu, entre outros autores, cujos debates procuram entender o papel da educação na reprodução social, identificando-se as principais barreiras para que as instituições educacionais produzam transformações significativas na vida de sujeitos em vulnerabilidade.

Por fim, este estudo se debruça sobre o Programa Qualificar ES, desenvolvido pelo Governo de Estado do Espírito Santo, explicando sua origem através do Programa originário Estado Presente em Defesa da Vida, o principal projeto que surgiu como enfrentamento aos graves números da criminalidade que se faziam presente nos primeiros anos do Governo de Renato Casagrande. O projeto formador buscava, por um lado, enfrentar a criminalidade com políticas públicas de cunho policial e, por outro, construir programas sociais que se antecipassem à criminalidade e destacassem jovens e adultos com alternativas em formação social. Tais iniciativas deram origem ao Qualificar ES, que se destinou, e ainda se destina, a formar e qualificar jovens e adultos como profissionais e empreendedores, de modo a estimular melhores condições sociais aos mesmos.

A pesquisa mobiliza, metodologicamente, um conjunto de questionários e entrevistas realizadas com alunos, ex-alunos e docentes do Programa, em que se objetivou a percepção dos mesmos para com suas realidades presentes no cotidiano do Programa Qualificar ES, através de suas experiências, para compreender as causas e consequências que levam tanto à permanência quanto à evasão deste Programa de formação profissional. Para este fim, na sequência, seguiu-se à análise e discussão a respeito dessas realidades para as consequências para a vida pessoal, profissional e coletiva dos estudantes.

Após a análise passar pelos caminhos dos capítulos citados, são apresentadas as considerações finais de modo a responder às indagações pertinentes aos objetivos propostos na pesquisa. São realizadas as devidas reflexões sobre o problema investigado conferindo o alcance destes para a compreensão do problema.

2 TRAJETÓRIA PESSOAL

A relevância da pesquisa começa pela minha própria condição de participante no projeto, tendo o privilégio de atuar como mediadora, sendo eu, Ladyr, fruto da EPT. Em 2009 concluí o ensino médio. No ano seguinte ingressei no curso técnico em Administração do Centro Estadual de Educação Técnica (CEET) - Vasco Coutinho, Vila Velha – ES, no turno vespertino, enquanto a noite cursava técnico em mecânica industrial, em outra instituição. Uma jovem de 18 anos estudando e trabalhando, não imaginaria quantos desafios ainda estariam por vir. Durante os cursos conheci vários professores, destacando umas delas, Debora Rosa Stein, com quem tive muitas inspirações profissionais. Ainda no primeiro ano do curso de administração consegui um estágio na área. Em 2011 concluí os cursos me dividindo entre estudos e trabalho. Dentro deste contexto, todas estas experiências me propulsionaram o ingresso no curso superior em Administração, o que me motivou a seguir adiante com os estudos, mesmo ainda tendo que trabalhar. Fui me especializando; fiz outra graduação; e, ao pensar nas voltas que o mundo dá, percebo meu retorno ao CEET - Vasco Coutinho, não mais como aluna, mas como professora na instituição ao qual estudei. Em 2019 surgiu a oportunidade, por meio de processo seletivo, de ingressar no programa Qualificar ES, como professora. Neste Programa leciono os cursos da área de gestão contemplados no catálogo de cursos da instituição. Depois de dois cursos técnicos, duas graduações, uma licenciatura, quatro especializações, senti a necessidade como professora de me aperfeiçoar ainda mais. Comecei a buscar por mestrados, porém não me interessava por mestrados na área de educação. Buscava estudar algo diferente de tudo aquilo que já tinha estudado, de modo que pudesse levar algo diferente para meus alunos. Nos contatos com pessoas, e numa orientação específica com uma ex-professora, Debora, que também já havia feito mestrado na UVV em sociologia, escolhi o mestrado em Sociologia. Este novo desafio surgiu em meio à pandemia que, num mix de sentimentos e incertezas, comecei a estudar, confirmando a notícia da aprovação, me alegrando, festejando e me incentivando aos novos desafios: trabalhar home office e estudar! E agora, com um peso a mais com o mestrado, eu sabia que estes novos desafios seriam muitos, mas não imaginaria o belo complemento da descoberta de uma gravidez. Sim! Descobri que estava grávida já com 5 meses. Neste momento da vida, me deparei com a qualificação no mestrado e com minha filhinha Laura aos meus cuidados. Minha realidade eu encaro enquanto filha, esposa, profissional, e agora mãe.

Toda essa história me leva ao pensamento de que muitos alunos buscam o curso como uma válvula de escape de sua realidade. Seja essa realidade proporcionada por violência doméstica, pela falta de atenção, por maus tratos, por baixa estima, ou, ainda por não ter o que

comer em casa, ou, mesmo, simplesmente para terem uma ocupação ou na busca de conhecimento. Eu, enquanto professora em sala de aula, pude perceber isso, me levando a estudar, não somente o conteúdo, mas a própria situação desse aluno que frequenta o curso, me possibilitando a perspectiva de poder contribuir por algo a mais, um diferencial social, além do papel de professora. Este fato poderia me permitir uma reflexão em como e porque a sociedade encara as dificuldades dessas pessoas.

Esta forma de pensar sempre me foi norteadora, pois, como professora, sempre procurei oferecer algo além do conteúdo proposto pelo curso. Assim, e depois de muita pesquisa, me deparei com a possibilidade de me dedicar a este referido mestrado em Sociologia Política da UVV, o que prontamente estabeleci como objetivo. Essa oportunidade me traria as chances de participar do contato com o aluno, podendo contribuir para com seu despertar quanto à aspectos maiores do que simplesmente sua formação, contribuindo para seu conhecimento, valorizando a oportunidade oferecida e ajudando quanto a uma nova visão para com suas realidades.

Assim, além de tudo apontado e, ao mesmo tempo, sendo a educação parte integrante de minha vida, percebi ser importante compreender como as condições presentes em suas realidades quanto ao contexto social, econômico, de gênero, entre outros, interferem nas situações de evasão e no processo de permanência nos cursos em que estão matriculados(as).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo o Ministério da Educação (MEC) “a educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional com a finalidade precípua de preparar ‘para o exercício de profissões’, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (BRASIL, 2022). Esse conceito é o mesmo utilizado para monitorar o Plano Nacional de Educação³ (Lei nº 13.005 – BRASIL, 2014), que, na sua meta 11, dedica-se a tratar da oferta de educação profissional.

A literatura sobre educação profissional aponta que, historicamente, no Brasil, esse tipo de ensino relacionou-se com a formação colonial e escravocrata do país. O ensino profissional se restringia ao saber fazer de um determinado ofício no qual o trabalhador, que também era considerado como propriedade, aprendia determinada atividade manual, e esta, por ser realizada por um escravo, carregava as marcas do preconceito, representando dessa forma que “qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho ‘desqualificado’” (MANFREDI, 2002, p. 71). Podemos também acrescentar que “aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres” (CUNHA, *apud* MANFREDI, 2002, p. 71).

No mesmo sentido, Vieira e Souza Júnior (2016, p. 154) afirmam que a formação do trabalhador no Brasil “teve seu início no período da colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade”. Formalmente, a EPT foi regulamentada no Brasil no início do século XX, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente Nilo Peçanha (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 156).

O trabalho manual era considerado “indigno” para o homem branco. Os ofícios de carpintaria, serralheria, tecelagem, construção, entre outros eram “ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como escravos, aqueles advindos das Casas da Roda⁴, garotos de rua e delinquentes” (SALES; OLIVEIRA, 2011, p. 165). É importante ressaltar que, segundo Morais (2016, p. 26), o aprendizado e o trabalho de artes e ofícios, tanto no Brasil Colônia, quanto no Império, foi feito de modo compulsório, sobre a população pobre,

³ Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional decenal, aprovado pela [Lei nº 13.005/2014](#), estará em vigor até 2024. O Plano ultrapassa diferentes gestões de governo, superando, dessa forma, a descontinuidade das políticas públicas a cada mudança de condução político-partidária, com 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira e 20 metas a serem cumpridas na sua vigência.

⁴ A partir do final do século XVII, algumas instituições caritativas, particularmente aquelas entregues às Irmandades de Misericórdia, passaram a ser conhecidas por “Casa da Roda”, “Casa dos Enjeitados”, ou “Casa dos Expostos”, as quais tinham por tarefa recolher e cuidar das crianças abandonadas para que não ficassem desprotegidas nem morressem (CORAZZA, 1998).

desvalidos e crianças abandonadas, os quais, além dos escravos, são os sujeitos sociais que moldaram a construção e desenvolvimento do ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil.

Por outro lado, à elite se destinava a “educação intelectual”, dado que se entendia que as classes altas não poderiam se submeter à “indignidade” de um trabalho manual. Assim, a história da EPT no Brasil é atravessada pelas profundas desigualdades socioeconômicas que caracterizam o país desde a sua formação.

Dentro desta perspectiva histórica, no período da modernidade, pensar em Educação Profissional no Brasil também se relaciona à época da Revolução Industrial da Inglaterra, em meados do século XVIII. Em um período anterior ao advento maquinofatura, a produção de bens era feita no espaço domiciliar pelo processo de “autoprodução”. Com o comércio, o artesão passou a viver do seu ofício e, para atender à demanda, passou a ter os seus aprendizes.

Os artesãos eram os proprietários da matéria-prima e dos seus instrumentos de trabalho. Esse modo de produção exigia o conhecimento total da cadeia de realização do produto. Tendo em vista que a Revolução Industrial modificou profundamente o modo de produção do mercado e, logo, as maneiras de aprendizados das novas técnicas, o que antes era produzido através da manufatura, e que demandava muito tempo, passa a ser produzido por máquinas e em larga escala (VIEIRA; SOUZA, 2016, p. 153).

Com a industrialização, ocorre emergência de massas de trabalhadores assalariados, trabalhando em péssimas condições de salubridade, com jornadas extenuantes e baixos salários. Assim, de um modo geral, a Revolução Industrial transformou não só o setor econômico e industrial, como também as relações sociais, as relações entre o homem e a natureza, provocando alterações no modo de vida das pessoas, nos padrões de consumo e no meio ambiente (GIDDENS, 2008). A EPT, em alguma medida, surge para adequar os trabalhadores às crescentes demandas da indústria capitalista.

Costa e Coutinho (2018, p. 1634) afirmam que a educação profissional, propriamente dita, teve seu início no Brasil em 23 de setembro de 1909, quando o Presidente da República, Nilo Peçanha, criou as Escolas de Aprendizes Artífices a partir do Decreto nº 7.566⁵, como um dos balizadores diante do fim do trabalho escravo e a necessidade de atender a demanda de 636 fábricas existentes que precisavam de mão de obra profissional. Segundo os autores, havia na época uma população de cerca de 14 milhões de habitantes com 54 mil

⁵ Este Decreto viabilizou nas capitais dos estados da República a criação oficial do que viriam a ser chamadas escolas técnicas, ou escolas profissionalizantes, sendo intermediadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e destinada ao ensino profissional primário gratuito.

trabalhadores, exigindo uma política que qualificasse a força de trabalho para a economia agrário-exportadora existente.

No Brasil, até o final dos anos 1970, o modelo tecnicista, influenciado pelo fordismo, taylorismo e, posteriormente, toyotismo, fundamentava a educação e a formação profissional, restringindo-se a capacitar o indivíduo para a produção em série, cuja premissa era de apenas adaptação dos operários aos postos de trabalho. Na década de 1980, com o surgimento de novas formas de organização e de gestão, ocorreu a modificação estrutural do mundo do trabalho, tendo, por consequência, a exigência de maior nível de especialização dos empregados.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei Federal nº 9.394⁶ –, e posteriormente em 1997, com a promulgação do Decreto 2.208⁷, entre as mudanças houve uma cisão da educação, desvinculando-se o ensino médio do ensino técnico. Assim, o ensino médio volta-se à preparação básica para o trabalho e a cidadania, enquanto a formação técnica volta-se aos estudos específicos a fim de habilitar a uma profissão ou para postos de trabalho, em escolas técnicas e profissionalizantes. Esta cisão se deu em função de pressões e resistência de diferentes segmentos sociais que não concordavam com o ensino de 2º grau (atual ensino médio) ter uma formação específica (técnica) dada pela Lei nº 5.692/71⁸.

Conforme Oliveira (2015), as políticas públicas de qualificação profissional são justificadas pela relação entre as demandas do mercado de trabalho brasileiro e a configuração das políticas para jovens. O destaque para as políticas públicas de qualificação profissional no Brasil contemporâneo se dá no mandato do presidente Lula (2003-2011) e sua continuidade no governo Dilma (2011-2016) ao pautarem-se pelo desenvolvimento de competências laborais, pelo fortalecimento da empregabilidade e pelo objetivo de formar sujeitos empreendedores.

Pode-se considerar que no decorrer dos dois mandatos do presidente Lula houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais (OLIVEIRA, 2009, p. 207). Ainda de acordo com

⁶ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional tendo sido criada para garantir o direito à educação gratuita e de qualidade para toda população, além de dar valor aos profissionais da educação, e gerar compromisso da União, Estado e Municípios com a educação pública.

⁷ Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

⁸ Estabeleceu a obrigatoriedade da Orientação Educacional com o foco no aconselhamento vocacional e no ajustamento ao ensino profissionalizante.

Oliveira (2015), por outro lado, há autores que problematizam essas políticas ao argumentar que elas reforçariam a ideologia da meritocracia, bem como individualizariam o enfrentamento ao problema do desemprego, retirando do Estado o compromisso social e político de enfrentamento à lógica desestruturante do capital.

No atual governo federal, o discurso de fomento à EPT para integração de mão-de-obra técnica no mercado segue presente. Em 28 de março de 2019, segundo o ex-Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, sobre a atualização da Plataforma Nilo Peçanha:

O fomento à educação profissional vem ao encontro das necessidades da retomada do crescimento econômico. Não há crescimento da produção de bens e prestação de serviços sem que haja os profissionais adequados sendo permanentemente inseridos nessa dinâmica. Empreendedorismo e inovação também são molas propulsoras de desenvolvimento econômico e social. Ambos temas abordados nas instituições de educação profissional (MEC, 2019).

Dentre os aspectos centrais para a análise das políticas relacionadas à educação profissional no Brasil, existem problemáticas ligadas aos processos de evasão e permanência. A evasão escolar no Brasil é um problema significativo e complexo, caracterizado por diversas causas políticas, pedagógicas, econômicas e pessoais. Observa-se, desde meados da década de 1940, que os documentos oficiais já apontavam a intensidade com que os estudantes deixavam de frequentar a escola de ensino médio profissional integrado. Um estudo realizado na década de 1940 por Anísio Teixeira (1999, p. 499) apontou que dos cerca de um milhão e 200 mil alunos, que entraram na escola em 1945, permaneciam nela apenas um ano, 104 mil crianças; permaneciam apenas um ano 506 mil crianças; permaneciam dois anos, 152 mil crianças; permaneciam três anos, 111 mil crianças; permaneciam; quatro anos, 143 mil crianças; cinco anos, 125 mil; seis anos, 49 mil e sete anos, 10 mil.

Apenas a título de informação, estudo divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) apontou que quase 80 mil estudantes, em idades entre 6 e 17 anos, pararam de estudar no Espírito Santo apenas em 2020.⁹ Cabe a observação que 2020 foi o ano em que se decretaram os cuidados sanitários com a pandemia de Covid-19, condições que impactaram nos resultados dos dados do ano em relação aos anos anteriores.

Outra observação feita a partir dos dados da PNAD Contínua¹⁰ é que a tendência de evasão ocorre ao longo dos anos letivos, em que a curva de frequência sofre queda à medida que avançam os anos do ensino fundamental para o ensino médio e deste, de seu início para o final, no terceiro ano do ensino médio. A curva de frequência se dá em sentido oposto ao da evasão e se comporta segundo está.

⁹ Fonte: < <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/05/2021/quase-78-mil-alunos-deixaram-de-estudar-no-es-durante-a-pandemia>>. Acesso em 28 jun. 2022.

¹⁰ Trata-se de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em amostras de domicílios que investiga diversas características socioeconômicas dentro sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, entre tantos outros dados estatísticos conforme as necessidades de informação.

As taxas de desocupação e de analfabetismo, ainda, são sintomas de uma ampla problemática, na qual situa-se também a evasão escolar. Este fato é um dos elementos centrais da administração pública pelas dificuldades de serem demasiados graves e complexos para serem devidamente tratados, assim como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços e as grandes desigualdades sociais e econômicas. Isso porque dependem de uma eficiente máquina administrativa (RAMALHO; SALLES, 2015).

A complexidade do processo de evasão demanda soluções também complexas, de difícil execução e que envolvem a participação de diversos agentes sociais (DORE; LÜSCHER, 2011). Além disso, como já mencionado, a EPT no Brasil possui historicamente um recorte de classe, sendo majoritariamente frequentada por grupos sociais vulneráveis, os quais podem enfrentar diversas dificuldades para permanência nos programas de educação profissional.

Esta situação social pode ser compreendida para um modelo mais amplo e profundo, e que se enquadra na forma como o sociólogo britânico Anthony Giddens oferece para validar essa afirmativa, ao lembrar que a pobreza não tem sentido de definição por ser complexa e heterogênea, quando considerados os ambientes de risco envolvidos na reflexividade institucional, pois ela infere um sentido mais abrangente resultando em contextos como esse (GIDDENS, 1997, p. 223). Além-se a diversos aspectos inerentes, e não somente o econômico, pois, uma vez desprovidos de meios que o permita acesso a diversas fontes de “riqueza¹¹”, o indivíduo não alcança os importantes meios de acessos para seu crescimento social, ficando desprovido dessa “riqueza” representadas pelos fatores econômicos, políticos, culturais etc.

Dessa forma, a reflexão se faz no entendimento de que “as estruturas condicionam a ação dos atores, fornecendo-lhe instrumentos para que aja por meio de regras e recursos específico” (BUNGENSTAB, 2018, p. 780), cujos resultados podem refletir no, anteriormente apresentado, motivo de evasão nos projetos sociais dos quais este indivíduo faça parte e procure exercer desempenho. Esse debate também se relaciona com a teoria dos capitais de Bourdieu (1992; 2010) e com suas discussões acerca do papel das instituições escolares na reprodução das desigualdades.

As consequências, portanto, levam às perspectivas não atingidas para o contexto social de inclusão para com o indivíduo, pois a sociedade atual tende a “segregar a experiência e o surgimento de especialistas/conselheiros torna-se perigoso para o exercício da reflexividade

¹¹ No sentido de acúmulo de sentidos e significados.

do indivíduo e sua emancipação” (BUNGENSTAB, 2018, p. 782 *apud* GIDDENS, 2000). Os consequentes resultados nos “fracassos sociais” podem refletir tal afirmação.

Assim, o tema deste trabalho se debruça sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil, buscando-se entender os processos de evasão e permanência dos alunos dentro destes projetos sociais.

O objeto empírico dessa dissertação é um programa de EPT do Estado do Espírito Santo, o Qualificar ES. Lançado em maio de 2019, pelo Governo do Espírito Santo, por meio da Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Desenvolvimento Econômico (SECTIDES), o programa Qualificar ES no início foi realizado em conjunto com o Programa Estado Presente¹², que tem por objetivo reduzir os índices de violência e criminalidade¹³, como foco sobre áreas urbanas (atende atualmente 41 municípios ao todo, atualmente) com índices altos de incidência de crimes etc.

Em 15 de maio de 2022 o programa Qualificar ES completou três anos de existência. Conforme informações do próprio programa em redes sociais são mais de 300 mil capixabas que já foram atendidos em cursos nas três modalidades de ensino. Os cursos tiveram um aumento de mais de 600% desde o início do programa, pulando de 10 para 60 municípios.

O Qualificar ES atende, ainda, os cidadãos de todo o Espírito Santo que desejam se qualificar para o mercado de trabalho oferecendo cursos presenciais, semipresenciais e à distância. O Qualificar ES foi instituído como programa de governo de Estado por meio da Lei nº 11.903, oficialmente em 03 de maio de 2021, mas tendo seu início já em maio de 2019, foram ofertadas 48.850 vagas naquele ano, seguidas de 114.595 vagas em 2020 e 160 mil vagas em 2021. Em 2022, serão mais 200 mil vagas de qualificação profissional, em cursos on-line, presenciais e semipresenciais¹⁴.

O programa passou por uma ampliação significativa, começando em 2019, com polos presenciais de ensino em dez municípios capixabas, número que foi ampliado para 19 municípios no ano seguinte e chegou a 2021 com presença em 41 cidades.

Em 2021, também foi implantada a entrega do “kit empreendedor” com produtos (como por exemplo: paleta de maquiagem, pincel, peneiras, base, corretivo, pó facial, pinça, fouet e outros) para ajudar a subsidiar a abertura de novos negócios pelos alunos formandos dos cursos de eixos de Gastronomia e Beleza, cursos, Os itens de cada kit variam de acordo com o curso. Além disso, os professores da educação profissional também receberam auxílio

¹² Para mais informações sobre o Programa Estado Presente, ver: Cerqueira et al., 2020; Orlandi, 2021.

¹³ O Programa Estado Presente em Defesa da Vida, um conjunto articulado de políticas públicas, envolvendo secretarias e órgãos da administração estadual, havia sido criado e implantado no Governo Casagrande do período 2011-2014, mas sofreu descontinuidade na gestão estadual posterior.

¹⁴ Fonte: <<https://portalmaratimba.com.br/ifes-assina-acordo-de-cooperacao-com-governo-do-estado/>>. Acesso em 28 jun. 2022.

para a aquisição de equipamentos de informática e plano de internet mensal. Segundo o governador Renato Casagrande a “entrega de equipamentos que permitirão que os alunos e professores possam usar a tecnologia para que a gente melhore ainda mais a qualidade de educação no nosso Estado e recupere um pouco daquilo que a gente perdeu em 2020 por causa da pandemia”.

Dessa forma, o programa se destina a oferecer qualificação profissional por meio da Secretaria de Inovação e Desenvolvimento (SECTIDES), integrando o Sistema Universidade do Espírito Santo e oferecendo vagas de aprendizado e qualificação à população, por meio de inscrições, a partir de políticas estaduais de educação profissional, de níveis técnico e superior, na forma de educação presencial e a distância, além da pesquisa, extensão e inovação. A finalidade do programa é contribuir com a qualificação profissional, com foco na prevenção da criminalidade, promoção da autoestima, senso de pertencimento local, melhoria de condições de desenvolvimento dos moradores dos bairros atendidos e possibilidade para sua inserção ao mundo do trabalho.

A partir destas considerações iniciais, este trabalho levanta a seguinte questão: Como a trajetória de estudantes do programa Qualificar ES contribui para a compreensão em torno das condições de permanência e evasão na educação profissional?

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

Analisar e compreender trajetórias estudantis a fim de discutir os processos de permanência e evasão no programa Qualificar ES dentro do período de 2019 e 2020.

3.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever o programa Qualificar ES, considerando suas concepções e suas características institucionais;
- b) Identificar, por meio da aplicação de questionário, o perfil sociodemográfico dos estudantes do programa governamental Qualificar ES;
- c) Analisar, por meio de entrevistas, de que modo as vulnerabilidades e os recursos destes estudantes se relacionam com sua permanência ou evasão no programa.

3.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se compreender com maior profundidade as condições, possibilidades e desafios na trajetória de formação na educação

profissional dos estudantes, no programa Qualificar ES. Especificamente, é importante compreender como as condições presentes em suas realidades quanto ao contexto social, econômico, de gênero, entre outros, interferem nas situações de evasão e no processo de permanência nos cursos em que estão matriculados(as).

De modo semelhante, busca-se refletir de que modo políticas públicas de adesão ao programa, a partir de um contexto de recursos que poderiam ser disponibilizados aos alunos, poderiam auxiliar na forma de evitar evasões dos estudantes e impactar no sucesso deste empreendimento social, recursos, estes, que poderiam ser propostos, de cunho preventivo, na identificação precoce do problema e acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco, uma vez que o programa é de cunho social.

A escolha do Programa Qualificar ES se dá em virtude de ele ser um programa de qualificação regional do Espírito Santo, e não um programa nacional como o Pronatec, por exemplo, dado que a literatura sobre EPT tende a se concentrar sobre programas nacionais (PEDROSA, 2016). Em buscas no Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Redalyc, há somente um estudo com o tema de palavras-chaves “programa de educação profissional no Espírito Santo, EPT”, e mais especificamente quanto ao programa Qualificar ES não existe nenhum estudo, nas principais plataformas de conteúdo de pesquisa acadêmica. A especificidade de um programa regional pode auxiliar na compreensão dos processos e dinâmicas de nível local, contribuindo-se assim para uma análise mais pormenorizada dos diversos aspectos ligados à EPT no Espírito Santo.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA LITERATURA CIENTÍFICA

A presente revisão de literatura, relativa à temática, procurou se ater a autores que alisavam os contextos relativos aos processos educacionais cujo teor incorporava conceitos reunindo questões associadas às classes sociais e acessos à educação, incluindo as ofertas, os meios disponibilizados e as dificuldades inerentes àqueles que, por algum motivo, não possuíam condições para permanecerem neste contexto da educação. As pesquisas iniciais se focaram em um resumo histórico a respeito da educação profissionalizante desde a monarquia portuguesa no Brasil, passando pela forma com se desenvolveu a criação de escolas que ofereciam capacitação profissionalizante, e finalizando com a educação especializada ofertada nos governos mais recentes. Conjuntamente seguiu-se uma análise sobre as relações entre escolarização e sociedade. Foram lidas pesquisas com autores que possuem artigos e livros sobre a temática deste estudo, a partir de palavras-chaves como "escola profissionalizante", "escolas técnicas", "vulnerabilidade social", "recursos sociais e educação", como principais descritores para a pesquisa. Os dados foram investigados em repositórios como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico, Portal da CAPES.

Antes de se determinar o contexto que narra todo o processo que delimitou a existência da educação profissional no Brasil é por demais necessário que se delimitem duas correntes de aprendizagem educacional: ensino profissionalizante e ensino técnico. O primeiro é um ramo de atividade que visa especificamente fornecer o serviço de formação prática em um determinado campo de conhecimento específico, oferecendo para isso, os mais diversos cursos de educação profissional, como corte e costura, porteiro etc. Já o segundo possui caráter oficial apresentado pelo curso técnico, por exigir o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC), enquanto os cursos profissionalizantes são cursos livres, não necessitam dessa “autorização”. Eles também se diferenciam por outros fatores, como carga horária, duração, exigências de formação inicial, estágio obrigatório e trabalho de conclusão de curso, certificação e valores.

Assim, pode-se entender como educação profissional um conjunto de ideias que relacionam aprendizado com formação de mão de obra e se destina a uma parcela da sociedade quando esta necessita suprir uma demanda, em dado momento, e que se encontraria na raiz das práticas desenvolvidas na sociedade contemporânea, com vistas à formação daqueles que vivem do trabalho (PICANÇO, 2007, p. 538). O tema educação profissional está diretamente relacionado com trabalho e emprego, e acaba envolvendo outras esferas além da educação, como o governo, por meio das políticas públicas, as empresas/organizações em

muitos casos como partícipes, e por último a sociedade, como usuários/beneficiários dessas políticas.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Enquanto o desenvolvimento industrial surgia e crescia na Europa no século XVIII, no Brasil a economia se mantinha agropecuária e toda e qualquer forma de industrialização estava longe de ser alcançada. A mão de obra, basicamente escrava, servia aos interesses econômicos e políticos da época, o que não justificava especialização em outros modelos de aprendizado que não estivessem destinados a essa economia. No entanto, a vinda de João VI em 1808 para o Brasil fez com que aumentasse a demanda por mão de obra em algumas profissões, o que culminou na adoção de algumas medidas para reparar a ausência destes profissionais qualificados em várias áreas.

Nesse sentido, surge a necessidade de criar o Colégio das Fábricas¹⁵ em 1809, com uma proposta de reestruturação do ensino profissional, com vistas a qualificar as pessoas para atendimento às necessidades das fábricas, em suas manufaturas. Assim, D. João VI teve a iniciativa de criar um modelo de ensino profissional em 1826, com o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, com a finalidade de estruturar o ensino público do país em todas as modalidades de ensino. Assim, ficou estabelecido que o segundo grau e o ensino profissional passassem a ser de responsabilidade dos Liceus; as pedagogias, responsáveis pelo primeiro grau; os Ginásios, pelo terceiro grau; e as Academias, encarregadas pelo ensino superior (SANTOS, 2003, p. 209).

Em seguida, durante o regime republicano, novas mudanças foram realizadas em busca do desenvolvimento do país, por meio do processo de industrialização. Nesse período, o então presidente Nilo Peçanha publicou o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices¹⁶ e oferecendo o ensino profissional primário e gratuito à população (SANTOS, 2003, p. 212).

Segundo Vieira e Souza Junior essa realidade se tornou prática:

Pelo Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906, Nilo Peçanha – então Presidente do Estado do Rio de Janeiro – iniciou o ensino técnico no Brasil, com a criação de quatro escolas profissionais, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do

¹⁵ 1809: Criação do Colégio das Fábricas: considerado como um dos primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional.

¹⁶ A primeira ação a impulsionar o ensino profissional no país foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, por meio do Decreto 7566, de 23 de setembro, o então presidente Nilo Peçanha criou escolas nas capitais dos estados, voltadas para o ensino profissional primário gratuito e destinadas a habilitar para o trabalho os filhos das classes sociais mais baixas.

Sul. As três primeiras destinavam-se ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 156).

No estado do Espírito Santo, após a criação por lei das escolas com fins profissionalizantes, foi inaugurada no território do estado em 24 de fevereiro de 1910, a Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (EAA-ES) que se tornaria mais tarde a conhecida Escola Técnica do Espírito Santo (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES), a primeira instituição pública de interesse profissionalizante (SILVA, 2013, p.16).

Voltando ao contexto nacional, reformas educacionais adotadas durante tanto a Segunda República (1930-1937) quanto a Terceira República (1937- 1945), períodos em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, elevaram a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Tais transformações foram de extrema importância para a educação profissional, estendendo-se para a década seguinte em função dessas transformações que se seguiram. Vieira e Souza Junior (2016, p. 157) afirmam:

Em 1930, com o início da industrialização do Brasil, a preocupação com a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo tomou forma [...]. A partir dessa reorganização, iniciou-se um período de significativa expansão, marcado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Em 1959, com o Decreto nº 47.038, se modificam as “Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais. Estas escolas passam a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (SILVA *et al.*, 2020, p. 4). Com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) em 1971, os cursos técnicos se tornam equivalentes ao ensino secundário, diante de um ambiente de mercado que “demandava por mão-de-obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitadas pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que garantia a inserção no mercado de trabalho” (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1496).

A obrigatoriedade da profissionalização e a estruturação da educação em ensino de 1º grau, ensino de 2º grau ou o ensino técnico é exigida pela lei nº 5.692/71, mas a lei 7.044/82 retira essa obrigatoriedade, não retomando, porém, de forma explícita a dualidade entre “ensino normal” e “ensino técnico”, algo que já vinha “ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade” (KUENZER, 2007, p. 30).

Com a aprovação da LDB de 1996 e do decreto nº 2.208/97, “o ensino técnico passa a ter apenas caráter complementar ao ensino médio” (SANTOS, 2003, p. 222). O art. 5º do referido decreto afirma que “a educação profissional de nível técnico terá organização

curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997), efetivando-se a separação entre ensino médio e ensino profissional.

Não obstante, Berger Filho, sobre este Decreto, afirma que:

De acordo com os objetivos estabelecidos, define os níveis da educação profissional: básico, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; um segundo nível, o técnico, para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio; e o terceiro, nível tecnológico, que dá formação superior, tanto graduação como pós-graduação, a jovens e adultos (1999, p. 93).

Em seguida, com a eleição de Luís Inácio da Silva em 2002, inicia-se uma nova concepção de educação profissional, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004 em seu governo. Segundo Frigotto (2005), no Decreto 5.154/2004 “não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”. Conforme Frigotto e colegas (2005, p. 1090):

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

De acordo com Frigotto (1997, p.64), com o Decreto nº 5.154/2004, levou-se à determinação por um modelo que “relaciona-se ao fato de que o ensino médio dentro do regime federativo dá aos estados a atribuição do ensino médio e autonomia na sua definição”, configurando-se avanços nessa modalidade de ensino. Ainda nesta mesma linha, tem-se o ano de 2008 na criação dos Institutos Federais de Educação, com a edição da Lei n.º 11.892/2008, em que esses Institutos “passaram a ter que atuar não somente na área do ensino profissionalizante, mas também nos campos de pesquisa e extensão, de forma a contribuir efetivamente com o desenvolvimento socioeconômico local e regional” (NUNES *et al.*, 2021, p. 6). Com isso foi possível reestruturar 1.584 academias de Instituições Federais responsáveis pelas modalidades de ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Com este novo Decreto as escolas até então designadas como Escolas Técnicas Federais passaram a ser designadas CEFET, ocupando o espaço como ensino profissionalizante destacado do ensino médio, ainda de caráter público. Estas haviam sido implantadas em 1978, com a Lei nº 6.545/78 como forma de substituir algumas das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil até aquele momento. De início tinha como objetivo a organização e funcionamento de três Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que teriam como forma o

ensino de nível superior de conceitos tanto administrativos quanto educacionais. Nasceu para suprir a então demanda do mercado de trabalho regional e nacional (CAMPELLO, 2011, p. 02).

Urbanetz e Bastos (2021, p. 3) afirmam que “a EPT foi se estruturando em nosso país sob a égide das contradições de uma sociedade que se firmou nas bases inconstantes da colonização e dos ideais capitalistas.” Este fato se notabiliza pela pertinência do Estado se manter fiel às práticas que se estabelecem na manutenção da formação de mão de obra destinada ao mercado.

É por isso fundamental uma reflexão sobre uma forma de ensino-aprendizagem que se faz “marcadamente ideológica, e se desdobra nas concepções de educação e formação profissional ultrafragmentárias e individualistas centradas na pedagogia ou ideologia das competências” puramente voltadas ao mercado (FRIGOTTO, 2008, p. 525).

No entendimento de Kuenzer (1998, p. 105), esse tipo de política traduz-se em “investimento individual e não social, para a empregabilidade em um mercado. É possível perceber a proposta de acesso, mas não uma proposta de conhecimento”. Nesse sentido, Urbanetz e Bastos observam os objetivos maiores a serem conquistado ao afirmarem:

Quando o sujeito está empenhado em participar do seu mundo histórico e político, utilizando suas habilidades para ser e estar em seus ambientes de vivência, é totalmente natural que tal sujeito renove sua esperança, periodicamente, por intermédio de suas ações com e no mundo. Isso significa superarmos a educação bancária, tão comum nas ofertas educativas em todos os níveis e modalidades de ensino, e muito mais comum ainda na educação profissional, cuja organização curricular ainda se mostra fragmentada. (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 3).

Ainda, conforme Vieira e Souza Junior (2016, p.153), um processo que se mantém “com as profundas alterações nas relações de produção e capital, a necessidade de difusão das técnicas, preparando gerações futuras para a continuidade dos ofícios” de modo a manter os processo de produção e inevitável exploração. Ciavatta (2010, p. 169) aprofunda essa questão ao expor as contradições entre a lógica capitalista e a lógica da educação:

Salienta a flagrante diferença entre os objetivos do capitalismo empresarial e os objetivos educacionais, destacando que estas diferenças não podem ser desconsideradas na formulação de políticas e na gestão da educação. A produção capitalista tem uma lógica própria que difere da lógica da educação. Há uma contradição entre a lógica da produção capitalista, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania (CIAVATTA, 2010, p. 169).

Essa literatura, em suma, propõe uma concepção crítica e emancipadora de educação, para que a EPT não se torne apenas mais um mecanismo de incorporação das classes trabalhadoras à lógica exploratória do capitalismo. Nas palavras de Freire (1997, p. 100),

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. [...] homens e mulheres, ao longo da história, vimos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 1997, p. 100).

4.2 FATORES E PROCESSOS DE EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No início dos anos 2000, a Educação Profissional Tecnológica registrou aumentos significativos tanto no que diz respeito ao acréscimo do número de instituições quanto na expansão da oferta de vagas. Enquanto, em 2002, havia 140 escolas profissionalizantes, esse número aumentou para 356 em 2010, passou para 578 em 2014 e chegou a 644 em 2016 (BRASIL, 2016).

No entanto, apesar da ampliação do número de instituições/vagas, há problemas relacionados à permanência e à alta taxa de evasão nesse contexto, suscitando discussões relacionadas à qualidade da educação ofertada e à permanência e evasão escolar nessas instituições, no campo teórico brasileiro nos últimos anos.

Figueiredo e Salles (2017, p. 358) recorrem aos escritos de Gaioso (2005, apud BAGGI; LOPES, 2011, p. 356), para definir a evasão como “um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos”. Desse modo, segundo Johann (2012, p. 65):

A evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Segundo Favero (2006), a evasão é o ato de evadir-se, fuga, ou seja, é a saída do estudante de um curso ou do sistema de educação sem concluí-lo com sucesso. Conforme o relatório da Comissão Especial de Estudo sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, designada pelo MEC, “há o reconhecimento da não unanimidade em relação ao conceito de evasão, seguido da recomendação de que a opção por esta ou aquela definição esteja em consonância com o objeto particular de estudo, o que evitaria o risco de generalizações ou simplificações” (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS, 1996, p. 19 apud FIGUEIREDO E SALLES, 2017, p. 358).

De acordo com MEC (1996, p. 19, *apud* FIGUEIREDO E SALLES, 2017, p. 358), existem três tipos de evasão:

- a) a evasão de curso – quando o estudante se desliga do curso em situações diversas, tais como: abandono, desistência, transferência interna ou externa, exclusão por regimento institucional;
- b) evasão da instituição – quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado; e
- c) evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Para Dore e Lüscher (2011, p. 775 *apud* FIGUEIREDO E SALLES, 2021, p. 357):

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. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um dropout.

Neste trabalho, considerando-se o recorte empírico sobre o programa Qualificar ES, recorre-se ao conceito de evasão da instituição, pois o critério é a o desligamento desse programa específico. Além dos debates sobre o conceito de evasão, a literatura tem buscado identificar e analisar os fatores ou condições que se relacionam a esse fenômeno.

Figueiredo e Salles (2017, p. 361) recorrem a Rumberger (2011) quando afirmam que:

Uma grande variedade de fatores, dentre eles os relacionados à escola, família e trabalho, pode contribuir para o fenômeno da evasão e a interação entre esses fatores ao longo do tempo torna praticamente impossível demonstrar uma relação causal entre um fator isolado e a decisão de abandonar a escola”.

As autoras prosseguem ao indicar que:

Ainda de acordo com Rumberger (2011), uma série de estudos empíricos, oriundos de disciplinas das Ciências Sociais, tem distinguido dois tipos de fatores: os individuais, relacionados aos próprios alunos, suas atitudes, comportamentos, desempenho escolar e experiências anteriores; e os contextuais, que se associam às famílias dos estudantes, às escolas e às comunidades em que vivem. Fatores também como ingresso ao mercado de trabalho, mudança de endereço, falta de segurança, filhos, gênero, religião, também são alguns fatores que podem contribuir para evasão e/ou permanência dos estudantes (FIGUEIREDO E SALLES, 2017, p. 361-62).

Figueiredo e Salles (2017, p. 357) afirmam ainda que “indicadores de retenção, evasão discente, formação de professores, bem como os relacionados à infraestrutura das escolas podem fornecer informações relevantes às pesquisas que visam avaliar a eficiência e a eficácia desses programas governamentais”. Para além da mera identificação e classificação de fatores, faz-se necessário, assim, analisar como eles relacionam entre si, produzindo o fenômeno da evasão.

Segundo Souza e Freitas (2021, p. 03), informes da Plataforma Nilo Peçanha, responsável pela mostra de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, indicam que as taxas de evasão nos anos de 2017, 2018 e 2019 estiveram na ordem de 17,6%, 14,5% e 12,7%, respectivamente. O documento produzido pela SETEC/MEC teve o objetivo de “orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo” (BRASIL, 2016, p. 5).

Como medidas de enfrentamento à evasão e retenção, a SETEC/MEC propõe no documento que cada instituição “elabore e desenvolva um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção” (BRASIL, 2016, p. 29) que tenha como foco o diagnóstico sobre as causas da evasão e constem ações que “contribuam para o enfrentamento da evasão e retenção em todos os níveis e modalidades da oferta educacional” (BRASIL, 2016, p. 28).

As questões relacionadas à evasão escolar também têm sido alvo de preocupação para os gestores da Rede Profissional, Científica e Tecnológica. Prova disso foi a temática “Acesso, permanência e êxito estudantil na rede” debatida na 41ª Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec), realizada em novembro de 2017 em João Pessoa/PB.

Essas e outras questões pertinentes ao processo de permanência e evasão têm gerado constantes debates em tentativas de se encontrar denominadores comuns que permitam a reflexão e a identificação de soluções que possam ser postas em práticas de modo a potencializar a permanência do aluno em sala de aula, bem como enfrentar a evasão e seus impactos no aluno e na sociedade. Nas últimas décadas uma sequência de normas estabelecidas, diretrizes de ensino e outras leis vêm sendo propostas e promulgadas com incentivos para a educação, principalmente a educação profissional.

Os efeitos nas EPT se moldam num sentido de preparo de parte da sociedade para a capacitação ou habilitação de profissionais, por um lado, no atendimento ao mercado, o qual necessita de mão de obra qualificada; por outro, a EPT tem surgido como uma ferramenta de inclusão, permitindo ao sujeito desenvolver aprendizado técnico para exercer a atividade em sociedade e enfrentar as dificuldades econômicas sobre si, sua família e demais. Santos, Da Silva e Silva (2020, p. 174) refletem sobre a existência de cursos profissionalizantes ao dizer que a Educação Profissional “apresenta-se como uma possibilidade de formação na qual os trabalhadores são formados para produzirem sua própria existência por meio do trabalho, voltando-se para a geração de bens e serviços necessários e valorizados social e historicamente”.

Em particular, quanto à educação profissional, seja na modalidade profissionalizante, seja na modalidade técnica, cada qual com suas peculiaridades, a importância se define pelas

possibilidades que abre no cenário nacional. A capacitação e profissionalização define uma forma de aquisição de conhecimentos de modo que se possa ver a concepção de Educação Profissional como algo que aponte para autonomia e emancipação dos sujeitos, podendo ser um caminho que permita aos jovens fazer opções existenciais conforme sua formação (SANTOS, DA SILVA E SILVA, 2020, P. 174).

O imperativo, no entanto, é que haja condições que permitam o aprendizado, o treino e a qualificação do aluno, mantendo-o nos programas de habilitação profissional. Sem a permanência dos estudantes, as metas objetivas não se tornarão reais, refletindo nos impactos sociais (como taxas de desemprego). Segundo Feitosa e Oliveira (2020, p. 21), ao permitir-se que o banco escolar, de objetivo profissional, se esvazie, com a ausência do aluno, outrora matriculado, “um sujeito deixou de progredir em seus estudos, especializar-se numa determinada profissão e, conseqüentemente, deixou lacunas nos variados conhecimentos que a escola poderia lhe proporcionar”.

Por motivos como esse, é imperativo que metas sejam estabelecidas e reflexões sejam feitas para entender e superar essa problemática no campo da educação, pois altas taxas de evasão já são uma realidade nos diversos estabelecimentos de ensino profissional, assim como em outras modalidades semelhantes. Além disso, o “êxito dos estudos é fundamental para o desenvolvimento intelectual, social e econômico dos alunos, tendo em vista que a função social da educação é proporcionar aos sujeitos uma formação integral que lhe possibilite ter uma ampla visão do mundo” (SANTOS; NETO, 2021, p. 453).

O pensamento imediato é que não houve, por parte dos responsáveis pela educação, nos últimos anos, e ainda que tenham surgidos diversas formas de ensino nas mais variadas modalidades, principalmente a profissional, o compromisso para que diminuíssem as possibilidades da ausência do aluno nos ambientes educacionais, ao mesmo tempo em que fossem praticadas formas de permanência deste nas escolas.

Para a solução de problemas como esse é fundamental entender a dinâmica que determina as razões para que um conjunto de alunos de mantenham ativos até a formação, enquanto outros, por motivos mais variados, abandonam os cursos. Tal realidade urge no sentido de que sejam compreendidos os motivos do abandono do curso e para que sejam mensuradas quais as principais causas que promovem a desistência (MARQUES, 2020, p. 3).

4.3 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Um dos principais fatores identificados pela literatura como centrais para explicar os processos de evasão e permanência são as condições socioeconômicas de estudantes. Essa questão torna-se ainda mais relevante quando se identifica, a partir do percurso histórico já demonstrado, que a EPT no Brasil tende a ser direcionada exatamente para as camadas mais vulneráveis da população.

O modelo econômico capitalista apresenta contradições; dentre elas, a do capital e trabalho; este último, sofrendo transformações em decorrência da “exploração de uma parte da produção do trabalhador para fins da apropriação produtiva e financeira do capital” (CIAVATTA, 2012, p. 70). Exige-se do trabalhador, nesse modelo, um novo patamar de conhecimentos, agrupados, segundo a lógica pragmática, em “competências e habilidades” requeridas pelo mercado a fim de maior exploração e produtividade, sem as quais esses sujeitos estariam postos à margem do processo e das possibilidades de dominar os meios de produção e de sobrevivência. Assim, a educação profissional emerge a partir do discurso de melhoria do nível educacional da população, atrelando-se esse processo ao aumento da renda.

A questão da qualificação profissional vem à tona quando há o crescimento econômico, sendo um fator para atender demandas da economia, pois se acredita que com mais conhecimento é possível aprimorar o avanço tecnológico, logo, também o desenvolvimento socioeconômico. Inglehart e Welzel (2009) cita as ideias de Adam Smith e Karl Marx como convergentes sobre a questão do progresso humano, pois esse é dependente da inovação tecnológica. Todavia, é fato que nações com maiores e melhores níveis de educação são mais desenvolvidas, mas é importante apontar para como essa educação é promovida.

Assim, Frigotto (2001) defende que:

[...] não se pode tomar a educação profissional como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado. As políticas de emprego, renda e de nossa inserção soberana no plano mundial, estão inscritas num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano se constitui o centro e a medida e não o mercado ou o lucro. [...]. Por fim, o horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. [...] (FRIGOTTO, 2001, p. 83).

Segundo Caprara (2017), pesquisas recentes têm identificado um enfraquecimento na relação entre origens sociais e resultados educacionais nas últimas décadas no país. De qualquer modo, ainda segundo o autor, a origem social segue relevante para explicar o

desempenho e a inserção de estudantes no contexto escolar. As “famílias que se localizam em posições de classe mais privilegiadas se mostram capacitadas a obter melhores condições para ascensão social ou, pelo menos, a permanência da posição de classe dos seus filhos” (COSTA RIBEIRO, 2014, 2011 *apud* CAPRARA, 2017, p. 203).

Gonçalves e Santos (2017) descreveram o perfil socioeconômico dos alunos de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará, instituições implementadas a partir de 2008. Apresentaram, ainda, uma comparação entre esses alunos e seus pares da rede pública regular. Os autores utilizaram o Questionário Socioeconômico do ENEM, edições 2012 e 2013, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Concluem que se debruçar sobre tais dados é “elemento importante para uma análise dentro da abordagem sociológica da educação, abrindo pistas sobre as relações com o desempenho escolar” (GONÇALVES; SANTOS, 2017, p. 155).

Silva e colegas (2015, p. 279) também analisaram o perfil socioeconômico de estudantes de cursos técnicos e relacionaram tais informações com o cenário de evasão e eficácia neste seguimento educacional. Realizaram revisão bibliográfica do tema e um levantamento de dados por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação (SISTEC). Por fim, constaram que “a permanência do aluno também depende do seu suporte social, cultural e pedagógico em esferas individuais e institucionais” (SILVA *et al.* 2015, p. 279).

Santos e colegas (2014) alinharam o perfil socioeconômico de estudantes ingressantes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a suas expectativas profissionais. Os pesquisadores lançaram mão de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas para checar o perfil econômico dos estudantes e suas razões da escolha do curso. Dentre as várias conclusões alcançadas pelos autores, verificou-se que a maioria dos alunos que concluíram o Ensino Médio em rede pública são de classe média baixa e filhos de pais com baixo nível escolar.

Leon e Menezes-Filho (2002) trazem como fatores as condições socioeconômicas do estudante, bem como a dificuldade de conciliar estudo com trabalho. Nesse sentido, Brandão, Baeta e Rocha (1985, p. 68) afirmam que “os alunos de nível socioeconômico e cultural mais baixo tem um menor índice de rendimento, e de acordo com alguns autores são mais propensos à evasão”.

A maior parte dos estudos propõe como o encaminhamento mais adequado para a evasão o problema a “prevenção”, identificação precoce do problema e acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco, uma vez que o programa é de cunho social.

4.4 REPRODUÇÃO SOCIAL, EVASÃO E EDUCAÇÃO

4.4.1 Breves conceitos sobre o espaço social Bourdieusiano

Para Bourdieu, o pressuposto para compreensão do fenômeno dos mecanismos sociais se encontra no entendimento dos mecanismos que a reprodução das hierarquias sociais a representa (VARAJÃO, 2013, p. 21). Trata-se de compreender os complexos sistemas, fatores culturais e simbólicos, como composição do espaço social.

É esta a premissa fundamental para se entender os aspectos que influenciam socialmente o sujeito, provocando nele a capacidade de se adequar ao meio social segundo as normas e capitais dos quais disponibiliza para seus eventos dentro de aparente sistema de grupos de poder. Para este fim, os termos espaço social, campo social, agente social, posições sociais, entre outros emergem para entender a dinâmica de poder que fazem esse sujeito se movimentar ante a esfera social.

Neste quesito, o pensamento de Bourdieu em relação ao espaço social segue sendo um conceito que, de acordo com Varajão (2013, p. 21) “está composto de campos de poder diferenciados (artístico, político, educativo, e. o.), relativamente autônomos e hierarquizados segundo a dinâmica das lutas pelo poder inscrita em cada um”. Estas lutas se perfazem permitindo a percepção de uma noção de espaço social multidimensional, ou seja, como uma “estrutura de estruturas” composta de determinados campos, que permite deslocamentos e conversões de capitais entre esses campos (MÁRCIO SÁ, 2015, p. 120). A esta assertiva se adequa o que Bourdieu (1996, p. 27) concebeu como uma existência que se define como um espaço social, ou ainda, um espaço de diferenças sendo uma realidade primeira e última que atua compreendendo ideais de concepções representativas sobre os agentes sociais que dependem dele.

Conforme Hemmi, Baptista e Rezende (2020, p. 4), o conceito de campo se encontra relacionado ao de agentes sociais e capital (específico para cada campo), e este campo pode ser entendido como um sistema dentro do qual estão inseridos os agentes sociais.

A composição desses agentes se constitui como elementos representados na figura de indivíduos ou instituições, sendo que estes atuam de acordo com as características de cada campo do qual fazem parte. As peculiaridades de cada campo determinam suas lógicas próprias, trazendo normas internas de modo a garantir sua subsistência.

Pode-se presumir, coerentemente, que os agentes sociais se relacionam entre si conforme uma conduta relativa às suas relações objetivas. Estas, por sua vez, são subentendidas como os princípios que norteiam o campo social, os meios pelos quais os

próprios agentes constituem esse mesmo campo, mas com o atenuante de que cada agente social possui pesos diferentes em suas posições no contexto deste campo.

Neste sentido, Bourdieu (2004, p. 26) vê cada campo como sendo o lugar de constituição de um modo muito peculiar de capital. Este apontamento de Bourdieu traz a percepção de que os agentes sociais assim ocupam determinadas posições que os caracterizam no campo conforme o capital o tipo e as especificidades que detém.

Aqui começam as percepções a respeito de condicionantes que definem coerentemente aspectos dos atores sociais no universo de Bourdieu. Para ele, destacam-se as diferenças entre as classes dominantes e as classes dominadas, partindo do princípio de que são atribuídas às classes dominantes a habilidade da construção de preceitos de referência cultural e simbólica, que se legitimam de acordo com as características que se definem na posição social destes. São peculiaridades que se mostram como essenciais para a reprodução das relações sociais de dominação (HEMMI; BAPTISTA; REZENDE, 2020, p. 21).

Os mesmos autores continuam e acentuam a definição deste universo que, na ótica dada por Bourdieu, é o chamado *habitus* (que se constitui como as disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados), princípio de ação dos agentes, e se mostra como um fundamental gerador da sua teoria da ação, em que, objetivando à permanência ou à ascensão num determinado campo do espaço social, os agentes sociais preconizam estratégias de reprodução que os levem a este fim.

Estes fatores são definidos na posição social de cada ator social. Esta, por sua vez, emerge, com a infundável tarefa de incorporar neste ator, ou agente social, o *habitus* que está relacionado à sua prática social dentro do campo social. Desta forma, se incorpora num “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 2008, p. 65).

Com este pensamento, pode ser subentendido, diante das características, predispostas dos agentes sociais no campo social, que cada “posição contida no espaço social se associa a práticas específicas que são a condição e o produto do próprio funcionamento do campo e das tomadas de posição dos agentes sociais presentes” (SIQUEIRA, 2021).

Para exemplificar, tome-se um conjunto de agentes sociais dispostos em determinado contexto do campo social, do qual façam partes: grupo detentor de diplomas universitários, seu capital cultural. Esse grupo se oporá plenamente a outro grupo que não possua esse tipo de capital, supervalorizando seu próprio grupo em detrimento a este último. Esse fato caracteriza a condição predisposta desses agentes “com vista à permanência ou à ascensão em seu determinado campo do espaço social” (VARAJÃO, 2013, p. 21).

Bourdieu (2008) observa ser o espaço social uma concepção cujos agentes, ou grupos, está distribuído de acordo com sua posição nas distribuições estatísticas e conforme os princípios de diferenciação que são mais eficientes, nas mais diversas sociedades, representados pelo capital econômico e capital cultural (BOURDIEU, 2008, p. 19).

Varajão traz uma reflexão a respeito do papel dos agentes sociais, e do campo social como consequência, nesse universo. Para a autora (VARAJÃO, 2013, p. 21), Bourdieu descreve um sentido para com uma rede de interações, que moldam o próprio espaço social, ao relacionar o capital econômico e cultural, determinantes como esferas de sustentação para cada um dos agentes participantes e contribuintes relativizando o peso que possuem dentro deste campo. As consequências deste pensamento é que cada agente flui dentro do campo, evoluindo, decaindo, ou mesmo perpetuando-se, nos diferentes níveis que perfazem o campo social. A ocupação e evolução dentro deste campo se associam ao capital econômico e cultural que cada sujeito possui e determina em que condições irá atuar em cada momento do referido campo: “Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas” (Bourdieu, 1997, p. 27).

Desta forma, percebe-se que os agentes são os detentores da constituição do espaço social e ocupam posições referentes ao capital inerente ao volume de capital que cada um possui. Este espaço social se condiciona, de modo global, a uma forma de rede diafragmática (VARAJÃO, 2013, p. 21) que se molda de acordo com a posição social dos agentes em função dos campos que se condicionam a cada atuação específica. Está assim caracterizado um sistema de hierarquia presente no espaço social determinando pelas relações intrínsecas que existem entre seus agentes internos e o teor e particularidade de capital relativizado.

Assim, a representação dos agentes dentro deste campo social está definida segundo a inscrição destes nos espaços autônomos de relações sociais que possuem características próprias. Por conseguinte, as relações de poder que os agentes preconizam são associadas a uma forma de flexibilidade relativa que influencia as transformações desta estrutura social. A distribuição social destes agentes se volta conforme certos princípios de diferenciação, permitindo "flutuações"¹⁷ sociais destes para com outros agentes.

4.4.2 O conceito de classe social e coletividade social

Entender as ações dos diversos atores que personificam o meio social, de modo a construir suas expectativas e perspectivas, que são contempladas cotidianamente e

¹⁷ Flutuações aqui se explicam como ascensão e quedas nas posições sociais dos agentes.

justificam os caminhos que seguem, é de todo importante para se entender os motivos que levam esses mesmos atores a desempenharem determinados papéis que simbolizam os níveis que ocupam nesse mesmo meio social. A esses níveis Bourdieu definiu como classe social:

[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes. (BOURDIEU, 1998, p.136).

Essa percepção está contemplada no olhar específico de Bourdieu e sua ótica social, diante de um termo que conjectura a dinâmica dos atores no meio social e suas disposições, mas pode ser compreendida e ampliada na análise de que “o conceito de classe social implica em agrupamentos discretos, hierarquizados num sistema de estratificação.” (TINEU, 2017, p. 98). A especificação de estratificação, aqui, se refere às camadas sociais que se compõem o todo social.

Acrescentando a esse modelo disposto, Tineu (2017, p. 91-92) traz a observação de que “as classes sociais não existem de maneira isolada, mas como parte de um sistema de classes, o que define e distingue as classes sociais são as relações específicas que se estabelecem entre elas” e acrescenta que “A política, as ideologias e a cultura conjuntamente às questões de ordem econômica são fatores determinantes para o processo de constituição da classe social”.

Essa percepção pode ser pensada também sob um contexto de coletividade. Coletividade social se define sob diversos ângulos e pode ser interpretada a partir da chamada classe social, que se subentende de modo complexo obtendo sob diversas perspectivas.

De maneira geral, pensar classe como coletividade social é investigar as possibilidades de homologias entre as condições objetivas de existência e as práticas culturais, crenças, valores e estilos de vida. Essa parece uma pretensão sociologicamente promissora, na medida em que não deixa para trás o “retrato” da objetividade das posições sociais¹⁸, mas procura entender as dimensões que assumem e como se dão os mecanismos que conformam práticas sociais em relação com as condições objetivas de existência.

A condição de classe que a estatística social apreende por meio de diferentes indicadores materiais da posição nas relações de produção, ou, mais precisamente, das capacidades de apropriação material dos instrumentos de produção material ou cultural (capital econômico) e das capacidades de apropriação simbólica desses instrumentos (capital cultural), determina direta e indiretamente, conforme a posição a ela conferida pela classificação coletiva, as representações de cada agente de sua posição e as estratégias de “apresentação de si” de que fala Goffman, ou seja, sua encenação de sua própria posição (BOURDIEU, 2013, p. 109).

Da mesma forma, é importante compreender outros fatores de influência sobre os atores sociais. O primeiro pode ser entendido ao se recorrer a diversas unidades de análise,

¹⁸ Uma forma de apreensão concreta da realidade social.

como os indivíduos, os domicílios e as comunidades, que identificados com cenários e contextos, e diferentemente do conceito de exclusão, relacionam-se a múltiplos planos, como as estruturas sociais vulnerabilizantes, ou seus condicionantes, relativas às debilidades, ou fragilidades (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 144).

O segundo, os recursos que, segundo Hermano Roberto Thiry-Cherques (2006, p. 39, 46) representam-se nas diversas formas de capital, isto é, relacionam-se aos meios para determinação e reprodução das posições sociais, compreendidos pelos aspectos econômicos, sociais, culturais e simbólicos, podendo ser compreendidos, também, como classes sociais.

Caprara amplia a compreensão do que pode ser entendido como “classe”:

Em primeiro lugar, a sociedade é considerada um espaço multidimensional de posições sociais. Nesse espaço, os agentes se localizam em posições relativas distintas, que são definidas de acordo com a distribuição das propriedades entre eles. Tais propriedades afetam o poder dos agentes, quando em relação com os demais. Trata-se de recursos de poder e configuram diferentes formas de capital. Nas formações sociais capitalistas, a distribuição desses capitais obedece a uma estrutura tridimensional: o volume e a composição dos capitais, com pesos relativos para diferentes formas de capital, numa dimensão sincrônica; e a trajetória, relacionada à evolução estrutural dos capitais durante o tempo, numa dimensão diacrônica (BERTONCELO, 2016b, p. 74). Se os agentes se localizam em posições relativas vizinhas no espaço social, podemos falar de uma “classe objetiva” ou “classe no papel”, uma “classe provável”, em função da proximidade das condições sociais e da grande probabilidade de internalizarem disposições semelhantes para agir e tomar decisões (CAPRARA, 2017, p. 46).

Assim, "a base do espaço social reside na diferença, na separação, num complexo de posições coexistentes, mas distintas" (CAPRARA, 2020, p. 3), que se relacionam umas com as outras. Como afirma também Caprara (2020, 202, p. 3),

o desenvolvimento da modernidade, o espaço social foi se fragmentando em diferentes campos, que passaram a ter autonomia relativa uns com relação aos outros. Os campos são microcosmos com regras próprias, nos quais os agentes disputam posições de hierarquia através da posse, do tipo e do volume dos capitais que possuem.

Uma vez observada essa dinâmica, Bourdieu (1998, p. 53) leva essa compreensão para outro importante meio social, o escolar, analisando e refletindo sobre uma observação pertinente nesse contexto, demonstrando o impacto dessa objetividade sobre essa classe:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes.

4.4.3 A classe escolar e seu contexto social Bourdieusiano

Houve uma corrente de pensamento, na metade do século passado, que alimentava a certeza de que o processo educacional resultava na tendência a uma sociedade mais justa e

igualitária (BONAMINO *et al*, 2010, p. 487), cujos atores sociais, participantes desse núcleo, poderiam competir em igualdade entre si, de modo que se destacassem aqueles puramente detentores de capacidade.

Bourdieu vem desconstruir essa verdade aparente, argumentando que as origens sociais determinavam características que interferiam no desempenho, não produzindo os resultados esperados. Bonamino e seus colegas (2010, p. 488) argumentam que os estudos de Bourdieu “acentuaram que a origem social dos alunos leva às desigualdades escolares e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação”.

Segundo Bourdieu (1993, p. 483), “estudantes de famílias das classes populares, estarão condenados a uma ‘exclusão’, sem dúvida, mais estigmatizante que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’”. E segue o autor (1998, p. 231) nos dizeres de que “os alunos ou estudantes de famílias mais desprovidas culturalmente tem todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado”.

Segundo Arami e Oliveira (2021, p. 81),

essa rede de ligações é um investimento social, consciente ou não, que transforma as relações de vizinhança, de trabalho ou até mesmo de parentesco, relações essas que são necessárias e que implicam obrigações duráveis subjetivas, assim como sentimentos de reconhecimento, de respeito e amizade ou de obrigações garantidas (direitos).

Esse desafio é, ainda, externado por Bourdieu em um conjunto de conceitos. Tais conceitos envolvem o espaço social, campo e campo científico, o *habitus*¹⁹, e capital simbólico como conjunto do capital cultural, capital social e capital científico, entre outros.

Como espaço de reprodução das desigualdades sociais, a escola, em relação aos sujeitos oriundos das classes populares, promove a inserção dos sujeitos em desenvolvimento em instituições nas quais as características culturais e valores divergem de suas origens, seja familiares ou coletivas, o que produz impactos negativos nas trajetórias escolares (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013, p. 216).

Segundo Bauer (2016, p. 03), Bourdieu externa a compreensão para a perspectiva de campo como uma concepção de um espaço social, no qual os agentes, na figura de indivíduos e grupos, estejam inseridos possuindo disposições específicas e buscando alcançar inerentes recursos que lhe proporcionem o acesso ao poder. Essa premissa fundamentaria a ideia de campo, e por extensão, do espaço social, como detentores de valores próprios atribuindo,

¹⁹ Trata-se, na visão de Bourdieu, da subjetividade social representada na figura de estilos de vida, modos e trejeitos incorporados.

sobre seu contexto, princípios regulatórios, abertamente definidos por Bourdieu (1989, p. 135) como sendo:

[...] um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das duas posses.

Esse contexto relaciona-se também ao conceito de *habitus* que, como anteriormente definido, para Bourdieu, traduz-se em "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações" (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Este sentido se aprofunda no campo da aprendizagem quando esta, no compromisso das aquisições internas e/ou externas a ela, “funciona como um sistema de esquemas geradores é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido concebidas para este fim” (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Esse simbolismo é externado mais uma vez para Marteleto e Pimenta (2017, p. 194) na ampliação da exatidão da crença de que o *habitus* surge como um sistema abstrato predeterminado na mesma condição, tanto para o seu funcionamento, como produto desse funcionamento. É o despertar da compreensão da relação entre condições objetivas dadas pela estrutura social:

Note-se que o Estado participa ativamente na conformação do *habitus*, pois regula e media a ação individual e social, em conformidade com princípios normativos que definem o comportamento e as lutas travadas nesse meta-campo. E, ao se referir ao *habitus* correspondente a um campo, Bourdieu afirma que este se encontra entre o sistema imperceptível das relações estruturais, que moldam as ações e as instituições, e as ações visíveis desses atores que estruturam as relações. (MARTELETO; PIMENTA, 2017, p. 194).

Retratando os laços que especificam ordinariamente, delimitando um complexo sistema de propriedades pertinentes, que condiciona exatamente na acepção de ser um:

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (BOURDIEU, 1982, p. 201-202).

Toda essa dinâmica, que se ocupa de compreender a relação entre aspectos da escolaridade e conceitos meramente econômicos, é fruto de um modelo que Bourdieu defende como forma de perceber o complexo campo de lutas, definido por ele, em que os atores sociais se fazem do uso de práticas estratégicas como modo de sustentar sua posição social ou, ainda, ampliá-la (BONAMINO, *et al.*, 2010, p. 488). De modo geral, explicaria o funcionamento do chamado capital econômico que, de outra forma, como fatores de produção

e de bens, resultaria numa decorrência de acúmulo, valendo-se de todos os meios possíveis que determinassem essa realidade, perpassando por critérios objetivos de investimentos tanto econômicos quanto culturais.

Esse panorama pontua a essência do discurso em que o processo de escolarização se enquadra num modelo do capital cultural, sendo uma de suas representações, com o mesmo peso que o capital econômico. Surge como ferramenta de marginalização, como uma categoria de seleção e exclusão, para com alunos procedentes de classes menos abastadas, num processo contínuo de manutenção e perpetuação dos capitais acumulados para aqueles outros alunos oriundos de condições sociais mais elevadas, seja por meio do capital econômico, seja por meio dos capitais social e cultural (BONAMINO, *et al.*, 2010, p. 489).

Bauer e Darbilly (2016), citando Misoczky (2009), atestam esse argumento discorrendo que “os jogadores no campo permanecem em constante trabalho para se destacarem de seus adversários, com intuito de estabelecer uma hegemonia sobre um subsetor particular do campo, onde os limites estão estabelecidos no ponto em que seus efeitos cessam” (MISOCZKY, 2009 *apud* BAUER; DARBILLY, 2016, p. 03). E ainda Bauer e Darbilly (2016, p. 02) afirmam que “[...] esses agentes possuem disposições específicas, buscando alcançar recursos que lhe proporcionem poder”.

Bonamino e colegas (2010, p. 489) exemplificam estes fatos ao trazer Coleman (1988)²⁰ para o debate e apontam ser:

Plausível esperar que famílias que têm capital econômico elevado proporcionem a seus filhos acesso a excelentes instituições de ensino, a bens culturais variados de alta qualidade e a viagens de estudo. Além de cuidados cotidianos, baseados na presença permanente de um dos pais durante os anos de formação e de escolarização dos filhos, e de um local apropriado para o estudo dentro de casa.

Marteleteo e Pimenta (2017, p. 194) ampliam esse pensamento ao trazer o sentido do capital social nessa conjuntura analisada por Bourdieu:

A noção de capital social emerge da correlação da obtenção de capital cultural (ou econômico) segundo o grau de energia social que os atores podem mobilizar em um campo social. O capital social se evidencia, segundo Bourdieu (1998, p.65), “no conjunto de recursos, atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, de interconhecimento e inter-reconhecimentos ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (capital cultural), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis”. O volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) de posse de cada um daqueles a quem está ligado.

Estes aspectos se estendem, naturalmente, e sob essa retórica (DE ARAÚJO; DE OLIVEIRA, 2013, p. 217), para estabelecidos grupos que, também, funcionam em

²⁰ COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v. 94, p. 95-120, 1988.

continuidade com o contexto escolar, a partir da manipulação adequada de determinados conteúdos e códigos de modo a tornarem mais eficientes os resultados do desempenho acadêmico dos atores envolvidos nele, marginalizando os demais agentes sociais, o que pode resultar, para estes últimos, no fracasso escolar.

Esta realidade permeia todos os aspectos do processo educacional, se infiltrando em todas as áreas da aprendizagem e atuando para manutenção dos já referidos aspectos econômicos, de modo que se torna impossível ignorar as desigualdades existentes na escola que, de uma forma ou de outra, plenamente favorecem ainda mais os já favorecidos (DE ARAÚJO; DE OLIVEIRA, 2013, p. 217).

Este conjunto de aspectos é relevante para permitir fazer sentido e entender o contexto que leva ao “sucesso” ou “fracasso” daqueles agentes que frequentam os espaços de aprendizagem. Ditam regras nos quais os mais abastecidos socialmente e economicamente se apoiam na estrutura social, e esta dinamiza condições para que se sobressaiam ainda mais na manutenção de vantagens explícitas. Os resultados retratam um modelo semelhante ao “círculo de moto-perpétuo”, em que este sempre retorna ao início, se repetindo remotamente e mantendo a continuidade do sistema.

Em suma, o processo escolar atua como elemento social representativo das desigualdades entre classes sociais, destacando-se como formador e perpetuador de poder de determinados agentes em detrimento de outros. Essa conjuntura influencia o meio social em que as classes estão inseridas, determinando, de acordo com o olhar de Bourdieu, as perspectivas que cada classe possui sobre seu destino. A evasão escolar seria, nesse contexto, a consequência de uma condição social estabelecida e ditada pela classe correspondente, pelos atores sociais e pelas resultantes desses dois componentes.

4.5 O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Um dos discursos propagados socialmente para a redução das diferenças entre classes sociais é o do investimento no empreendedorismo. Na educação profissional, pode-se dizer que o empreendedorismo é tema bastante evidenciado nos últimos anos e apresentado como possibilidade de o sujeito ascender socialmente, superar a crise do emprego. É oferecido, por meio de unidade curricular, ou mesmo, por participação livre em desenvolvimento de projetos, ou participação em concursos como o Jovem empreendedor. Com as reformas educacionais e institucionais do início do século XXI, o empreendedorismo passou a ser ensinado também nos cursos superiores de tecnologia, sendo que alguns cursos técnicos de nível médio ainda mantiveram a unidade curricular. Além do ensino do empreendedorismo,

em sala de aula, a instituição passou a desenvolver e estimular outras práticas voltadas à educação para o empreendedorismo.

Esses cursos, aliados aos anos de experiência que são necessários para a formação de um bom profissional deste tipo, permitem ao operário o domínio do conteúdo do trabalho em sua totalidade. Em função disso, eles são privilegiados, na medida em que tem um controle maior sobre seu próprio trabalho, decidindo, refletindo, criando, projetando, e tendo maior poder de negociação no estabelecimento dos salários e promoções (KUENZER, 1995, p. 90).

Para Kuenzer (1995, p. 183), “o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico”.

Em termos históricos, o empreendedorismo, derivado do termo francês *entrepreneur*, traduzido para o inglês como *intrepreneurship*, remonta ao século XV e estava relacionado às pessoas de negócios. O termo ganhou maior visibilidade com autores como Cantillon (2002) e Say (1983) que, a partir da consolidação da sociedade capitalista, relacionaram o empreendedor ao empresário, imprimindo, dessa forma, uma vertente forte ao termo, a partir de outros economistas. No século XX, o empreendedor passou a ser alvo de estudos de outros campos do saber, de modo especial, de administradores, psicólogos, sociólogos, fundando outra vertente de compreensão do empreendedorismo, a partir do comportamento empreendedor. Também foi a partir dessa vertente que, em meados do século XX, o tema do empreendedorismo ocupou espaço no campo educacional. Nota-se que vários pesquisadores, notadamente nos Estados Unidos e Canadá se interessaram pelo assunto e, inclusive, foi criada disciplina específica para tratar do tema.

Assim Cantillon descreve Marx, em “O capital”, quando diz ser ele o autor do assim chamado grupo dos antigos economistas e que, portanto, realiza os primeiros estudos do nascente modo capitalista de produção, cuja análise da renda não oferecia muitas dificuldades, ou apresentava dificuldades de outra natureza que as apresentadas hoje no atual modo capitalista de produção, quando são tratados, por exemplo, da extração da mais-valia. Nesse sentido, Cantillon está mais próximo da era feudal que propriamente do capitalismo, e o conceito de mais-valia ou lucro não pode ser entendido no autor como nos outros pensadores da economia clássica. De fato, diz Marx, na era Cantillon, o determinante era a produção agrícola, logo o papel central da propriedade agrícola, que estava nas mãos de poucos e era a condição principal de produção. Referindo-se a esse assunto, assim comenta Marx: “não podia existir a questão oposta, formulada no contexto do modo capitalista de produção, a de descobrir como a propriedade fundiária consegue por sua vez subtrair do capital parte da mais-valia que este produziu e de que já se apropriou em primeira mão” (MARX, 2003 p. 1039).

Procurou-se destacar partes da obra de Cantillon que dizem respeito ao tema ora pesquisado, registra-se que na atualidade o autor, além de ser redescoberto pelos estudiosos do empreendedorismo, também está sendo estudado por economistas em assuntos relativos à teoria do valor e circulação de capital, além de autores que investigam geografia econômica. Cantillon é considerado por muitos autores que abordam a educação para o empreendedorismo como o “pai” do tema sendo as ideias do autor mais reivindicadas aquelas relativas à visão de novas oportunidades para obtenção de mais lucros (ganhos), empreender e correr riscos e as incertezas de empreender.

Pensando nos estudantes do programa Qualificar ES, a Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo (ADERES) e a Secretaria de Estado Tecnologia e Educação Profissional e Inovação (SECTI) oferecem uma linha de crédito para empreendedores, conhecida como Acreditar ES. Trata-se de um crédito para profissionais que concluíram cursos de qualificação profissional do Qualificar ES.

O programa Acreditar ES tem como objetivo fomentar o empreendedorismo e a economia criativa, além de contribuir para a ampliação do mercado através de novos negócios. Para ter benefícios o aluno e/ou ex-aluno deve apresentar um plano de negócios. O valor do microcrédito é no valor de R\$3.000,00 (três mil reais), que pode ser dar continuidade a sua operação ou para investimento de máquinas e equipamentos (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Para ter benefícios, o aluno e/ou ex-aluno deve apresentar um plano de negócios para poder solicitar o crédito, podendo escolher entre duas modalidades oferecidas pelo programa: uma se refere ao crédito para capital de giro, adequado para financiar a continuidade das operações do empreendimento, tendo limite de R\$ 1,5 mil, com prazo para quitação de até 24 meses para pagamento; o outro modelo é o crédito de investimento fixo, que pode ser utilizado para fins de financiamento de máquinas e equipamentos, tendo limite máximo de R\$ 3 mil e prazo de quitação de 30 meses. Com a liberação do crédito o empreendedor segue com as devidas orientações e acompanhamento do agente de crédito de seu município nos investimentos que tenha planejado (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Segundo Frigotto (2013), o conceito de empreendedorismo e outros pseudoconceitos como os de capital humano, sociedade do conhecimento, qualidade total, Pedagogia das Competências e empreendedorismo aparecem no ideário pedagógico muito recentemente – a maioria deles, a partir do final da década de 1970. Compete, desde então, aos profissionais da educação desvelar o que escondem essas noções, que, por fim, acabam culpabilizando os próprios trabalhadores, que são vítimas de um sistema social estruturado sobre a desigualdade e a sua exploração. Esse público, uma vez desempregado, alimenta a ilusão do novo emprego e busca, na escola ou nos cursos de formação profissional, conquistar uma ocupação, manter-

se empregado ou conseguir outras oportunidades, com a esperança de acender a níveis de maior prestígio (PAIVA, 2012).

Fundamentada em um currículo tecnicista, que remete à Lei N.º 5.692/71 e ao Decreto N.º 2.208/97, a nova lei, Lei 11.308 de 2021, contribui para uma concepção de educação instrumental e reduzida em detrimento dos aspectos que podem contribuir para uma formação integral da classe trabalhadora, “reduzindo a formação humana à aquisição de competências para a empregabilidade e para o empreendedorismo, o que vem se agudizando sob a égide neoliberal” (MOURA, 2016, p. 383).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se configura como uma pesquisa que mescla técnicas quantitativas com uma abordagem qualitativa. Além da revisão bibliográfica, foram adotadas as seguintes técnicas: observações participantes; análise documental; desenvolvimento e aplicação de questionário sociodemográfico; entrevistas semiestruturadas.

As observações participantes e a análise documental foram realizadas para descrever o programa Qualificar ES, considerando suas concepções e suas características institucionais. Essa etapa se direcionou no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o programa, descrevendo-se o contexto no qual os estudantes inserem-se quando se matriculam em cursos oferecidos pelo Qualificar ES.

Por meio de técnicas quantitativas (questionário) com estudantes (participantes, concluintes e evadidos) do programa, o estudo buscou descrever e analisar o perfil sociodemográfico, as vulnerabilidades que detêm no contexto de sua participação (de formação familiar, de acesso à escola, quanto a exposição à violência, entre outros), bem como os recursos (econômicos, sociais, de gênero etc.) e suas dificuldades na relação com o programa. Esses dados foram interpretados de modo a compreender os processos de evasão e permanência dos estudantes no programa Qualificar ES.

A abordagem qualitativa foi realizada através do estudo das trajetórias sociais (VELHO, 2003) de alguns estudantes, por meio de entrevistas semiestruturadas com foco em suas trajetórias escolar e de trabalho, bem como em seus projetos para o futuro e sua vivência no programa. Na análise de trajetórias individuais e biografias, segundo Velho (2003, p.39), é possível perceber que “os indivíduos modernos nascem e vivem dentro de culturas e tradições particulares [...] mas estão expostos, são afetados e vivenciam sistemas de valores diferenciados e heterogêneos”. As informações tratadas nas entrevistas foram complementadas com dados de um questionário realizado com docentes do programa. No conjunto buscou-se identificar como os docentes compreendem as causas de evasão e permanência dos alunos no programa.

5.1 DETALHAMENTO DA PESQUISA

1. Revisão bibliográfica, como método de investigação para a averiguação, reflexão crítica e a síntese de dados de informação disponíveis a respeito de trabalhos que contemplem o perfil socioeconômico, as vulnerabilidades e recursos de estudantes do ensino profissional. Como critérios de inclusão foram adotados artigos de teor científico, principalmente publicados na

última década, principalmente em português, disponibilizados tanto na forma online como em materiais publicados e disponíveis em bibliotecas e demais meios físicos, atendendo às seguintes palavras-chaves: “vulnerabilidades sociais”, “dificuldades estudantis”, “recursos educacionais”, “recursos sociais”, “socioculturais”, “exclusão”, “evasão escolar”, como principais descritores. Como critérios de exclusão foram descartados aqueles documentos que não estiveram de acordo com a temática deste estudo.

2. Pesquisa *in loco* inspirada no método de observação participante, realizada em instituição de ensino integrada ao Qualificar ES: o Centro Estadual de Educação Técnica (CEET) Vasco Coutinho localizado à Av. Luciano das Neves, s/n - Centro de Vila Velha, Vila Velha - ES. A autora desta pesquisa é também professora da referida instituição desde 2019, vindo dessa experiência a motivação para a pesquisa.

3. Coleta e análise de documentos institucionais e oficiais que permitam a caracterização e descrição do programa Qualificar ES, a partir das leis e demais materiais oficiais.

4. Seleção dos estudantes que participaram da pesquisa: houve divulgação e informes sobre a pesquisa em mídias sociais e diretamente para com os alunos do Programa, e aqueles que assim desejassem participar da pesquisa e estivessem adequados para a participação, para que fosse possível compor o perfil sociodemográfico.

5. Desenvolvimento e aplicação de questionário semiestruturado²¹ para estudantes participantes, concluintes e evadidos de cursos do programa Qualificar ES. A aplicação do questionário foi realizada utilizando-se da ferramenta *Google Forms*.

6. Os dados colhidos por meio do questionário foram organizados em tabelas e gráficos, categorizando as informações de acordo com os objetivos da pesquisa.

7. Realização de entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes participantes, concluintes e evadidos de cursos do Programa Qualificar ES. As duas formas de entrevistas foram realizadas a partir de contatos com alunos participantes e evadidos por meio de mensagens a partir de meios eletrônicos como e-mail, contato por aplicativos tipo WhatsApp, e outros, discriminando as informações sobre o teor da pesquisa, sua importância e os aspectos relativos, tendo datas e horários definidos, de modo que permitissem ao aluno participação voluntária. A quantidade de professores e alunos participantes se moldou às possibilidades de cada um.

8. Os dados das entrevistas auxiliaram na análise da relação entre o perfil dos estudantes e suas trajetórias no programa.

Esta pesquisa se dedicou a investigar a permanência e a evasão dos estudantes da EPT em um programa de educação profissional do ES (Qualificar ES), cujos dados apontam que de

²¹ Modelo de questionário disponível no Apêndice.

maio de 2019 até junho de 2022, foram qualificados mais de 150 mil alunos capixabas²², sendo que somente em 2022 o Programa ofertou cerca de 51 mil vagas em cursos on-line, presenciais e semipresenciais, para todo o público capixaba.

Em suma, tratou-se de uma pesquisa que mesclou técnicas quantitativas e qualitativas, recorrendo ao levantamento bibliográfico, observação participante, análise documental, questionários e entrevistas.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A população é composta por alunos concluintes e evadidos. A opção por abranger ambos os tipos de alunos (participantes/concluintes e evadidos) envolveu a possibilidade de identificação de elementos e dinâmicas que explicassem as diferenças entre a evasão e a permanência. Para proteger os dados e a identidade dos sujeitos, os nomes serão colocados em anonimato, sendo apresentados por nomes fictícios. Os alunos participantes foram limitados somente àqueles que frequentaram o Programa entre 2019 e 2020, no polo da escola CEET Vasco Coutinho de Vila Velha – ES, que faz parte do Qualificar ES, pelo fato de ter sido este o período em que a pesquisadora deste estudo esteve presencialmente participando como docente do Programa Qualificar ES, permitindo contato direto com alunos e demais professores, e orientando-os a respeito dos questionários e entrevistas que seriam disponibilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Estes alunos vêm de áreas da Grande Vitória, de variadas classes sociais, pois o Programa não limita a critérios relativos à classe social, além do que existem algumas exigências quanto aos requisitos para participação em determinados cursos (alguns exigem escolaridade e graduação).

5.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário semiestruturado via *Google Forms* e entrevistas via *Google Meet*, análise documental (resumos de reuniões, relatórios, anotações, manuais de procedimentos etc.) a partir de data e local que foram justificados e agendados para execução das atividades de coleta de dados.

Os dados do questionário foram organizados em tabelas e gráficos para mapeamento do perfil sociodemográfico dos participantes, das relações dos estudantes com o programa e dos elementos que impactam na permanência ou na evasão do programa.

²² Fonte: <https://qualificar.es.gov.br/Not%C3%ADcia/governo-do-estado-realiza-cerimonia-de-formatura-dos-alunos-de-cursos-presenciais-do-programa-qualificar-es>.

Com vistas a responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, optou-se por tomar como balizador deste estudo, para as entrevistas, a análise de conteúdo. Nas palavras de Silva e Fossá (2015, p. 02), o termo análise de conteúdo é definido num conjunto de instrumentos metodológicos de modo a analisar diferentes fontes de conteúdos, cuja interpretação flutua entre a objetividade e a subjetividade.

Sendo assim, adotou-se, portanto, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que está organizada em três fases:

- a) Pré-análise – É realizada uma análise das ideias iniciais, referencial teórico, além dos indicadores que tratam das informações coletadas. A sistematização e a organização do material a ser investigado dão condições para as análises a serem feitas.
- b) Exploração do material – Trata da produção das operações de codificação, sendo relevantes os recortes de textos em unidades de registros, definindo as regras de contagem e classificação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Essa codificação, segundo Bardin (2011), surge da transformação de recortes, agregação e enumeração, com base em regras precisas ou informações textuais, representativas das características dos conteúdos.
- c) Tratamento dos resultados – Abarca o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O material coletado apresenta condições de análises que levam em consideração o referencial teórico.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 O QUALIFICAR ES

6.1.1 Programa Estado Presente em Defesa da Vida

O Qualificar ES nasceu de um projeto do governo do estado no ano de 2019, a partir do contexto de apoio as comunidades contra a violência. O Qualificar ES é parte de uma série de iniciativas governamentais locais, surgidas com o governo de Casagrande, que visam o sentido de “garantir o exercício pleno da cidadania, por meio de ações capazes de ampliar a segurança e a percepção de um território pacífico e com cooperação mútua de seus habitantes e organizações” na sociedade capixaba (OLIVEIRA, 2019, p. 14). Desta forma, antes de especificar o que é o Qualificar ES, é bastante pertinente fazer um breve relato do que significam as bases para que o Qualificar ES se mostrasse ser o que é atualmente.

Os primeiros objetivos inclusivos do atual governo capixaba se valeram da criação e implantação do Programa Estado Presente. Este Programa surgiu em 2011 com a chegada do governo de Renato Casagrande, a partir das preocupações com a escalada da violência que se destacava nas estatísticas presentes no ano de 2010, quando o número de homicídios no estado do Espírito Santo se tornava fator relevante. Segundo o Instituto Jones dos Santos Neves (2015, p. 18) as taxas de homicídios, para cada 100 mil habitantes, no estado do Espírito Santo, eram da ordem de 56,9 assassinatos para o ano de 2009, e 51,0 assassinatos em 2010. Essas taxas eram elevadas para as condições sociais que se esperam de uma sociedade que busque equilíbrio no convívio entre cidadãos, o que resultava que o estado do Espírito Santo fosse um dos três mais violentos do país à época (CERQUEIRA *et al.*, 2020, p. 7). A título de comparação, a Organização Mundial da Saúde considera a taxa tolerável de referência para valores menores do que 10,0 homicídios para cada faixa de 100 mil habitantes (FERREIRA, 2016, P. 155).

O título oficial, Programa Estado Presente em Defesa da Vida, já remete aos objetivos que norteiam este projeto. Este Programa, embora seja conhecido por ter surgido em 2011, é parte integrante de uma política maior de combate à violência impetrando desafios práticos em várias vertentes. Em 2010 investimentos no sistema prisional²³ (CERQUEIRA *et al.*, 2020, p. 7) já anunciavam as interferências do governo local frente a esta realidade. O passo seguinte foi a criação do Programa Estado Presente. O mesmo autor (2020, p. 11) acrescenta

²³ Em valores de R\$ 453 milhões reconhecidos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

ter este Programa surgido, também, como fruto de aprendizado e experiências de políticas de segurança pública já adotada em outros lugares. Segundo Lima *et al.* (2017, p. 76):

Seu principal objetivo é promover a articulação institucional necessária para priorizar a implantação de um conjunto de ações e projetos voltados para o enfrentamento da violência letal e para a prevenção primária a partir da ampliação do acesso à educação, esporte, cultura, geração de emprego, renda e promoção da cidadania em regiões caracterizadas por altos índices de vulnerabilidade social.

Ou seja, o Programa Estado Presente, desde seu início, se fundamentou não apenas em articulações no combate à violência sob a ótica militarizada, mas com extensões do programa que visassem ações de prevenção no contexto social, com práticas que se destinavam a modalidades culturais e sociais que trabalhassem a violência ainda no nascedouro nas comunidades locais. Cerqueira e colegas (2020, p. 7) atentam para o fato de que o Programa buscava combater a criminalidade “como escopo a redução dos índices de homicídios em áreas com maior vulnerabilidade social”.

Segundo Oliveira (2019, p. 15), os objetivos do Programa Estado Presente se moldavam aos pressupostos inerentes nos quais seguiam-se diferentes modalidades de intervenção:

A primária (avanços no campo da educação, saúde, assistência social, habitação e outras áreas), secundária (intervenções no desenho arquitetônico e urbanístico, ordenamento territorial, sistema de videomonitoramento, policiamento ostensivo), terciária (programas de diminuição de reincidência criminal e ressocialização de internos do sistema prisional).

A mesma autora (OLIVEIRA, 2019, p. 16) acrescenta que o planejamento e as ações do Programa se pautavam em 30 aglomerados, sendo 20 localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória, e os restantes, nas demais regiões do interior do estado do Espírito Santo. Estes locais eram focos das ações do Programa por representarem parte importante do número da criminalidade que se fazia presente naquele momento. Lima e colegas (2017, p. 76) apontam o Programa ter projeto de ações obedecendo a uma série priorizada para as práticas estabelecidas, e que se apoiavam na caracterização desses aglomerados destacados, sua classificação, elegibilidade e priorização segundo as necessidades de atendimento, seguindo formas de aplicabilidade no contexto de Proteção Policial, Proteção Social e Infraestrutura.

Essa estrutura do Programa, de modo prático, buscava esse conjunto de normas a serem postas em prática para que o Programa atingisse seus objetivos primários. Cerqueira e colegas destacam esse conjunto:

- 1) Infraestrutura: estrutura física e tecnológica, investimento em viaturas e equipamentos de proteção individual e novas unidades prisionais e socioeducativas.
- 2) Proteção policial: tendo a defesa da vida como foco, são desenvolvidas estratégias específicas para cada organização policial, identificando-se homicidas e traficantes, fazendo-se mapeamento de locais de risco, monitoramento de indivíduos de alto risco social, reforço de pessoal, além de melhorias na estrutura com ênfase no combate ao homicídio.

3) Proteção social: integração das ações governamentais, em parceria com iniciativas privadas e outras instituições, com a criação de oportunidades para a população em situação de vulnerabilidade social (2020, p. 11).

Como forma de organizar o sistema e permitir a eficiência do Programa destinando não somente ações contra a criminalidade, mas meios de prevenção com atitudes reais nas comunidades, o governo criou a Secretaria de Estado Extraordinária de Ações Estratégicas (SEAE), em 2011, que se fundamentava não somente ao apoio policial, mas no papel preventivo do programa. O intuito dessa secretaria era apoiar o sentido prático da segurança pública, bem como a integração das polícias, a destinação de recursos pelas demais secretarias e a ampliação dos meios de trabalhar a qualidade de vida dos cidadãos nos aglomerados (OLIVEIRA, 2019, p. 16). Desta forma, permitia-se um novo passo de enfrentamento à violência, por meio de um método voltado ao conceito institucional do Programa.

Se por um lado, as atitudes de combate à violência com os trabalhos policiais não se mostraram diferenciadas do que sempre foi feito, a outra ponta, quanto à prevenção, se mostrou algo de certo inovador. O Programa seguiu para uma sequência de trabalhos estipulados visando o sentido da inclusão, respeito aos direitos etc., em outras palavras, trouxe o comprometimento com o chamado eixo social “integrando todas as ações do governo, ofertando cidadania e inclusão social” (LIMA *et al.*, 2017, p. 76).

Segundo Oliveira (2019, p. 17), o Programa seguiu para novas propostas gerando novas atitudes que incorporavam relações sociais com as comunidades como processos de prevenção. Como exemplo, o Programa incorporou a integração das famílias com as unidades escolares de modo a objetivar diminuir a evasão escolar e combater a queda de desempenho dos estudantes. Com isso definiu uma série de subprogramas associados para transformar esses objetivos em situações reais e funcionais que se destacam com os “Coordenadores de Pais”, o “Esporte pela Paz”, a “Cultura Presente”, todos envolvendo as famílias e os jovens, concluindo com ações que implementassem projetos de qualificação profissional nos aglomerados definidos do Programa - estes últimos transformaram-se em projetos como o Qualificar ES. Estes buscavam implementar propostas de requalificar os indivíduos que estavam à margem da sociedade, necessitando de oportunidades profissionais, ao mesmo tempo em que abriam possibilidades a demais jovens, como os acompanhados pelo Programa.

Para finalizar, deve-se ater que, de acordo com Lima e colegas (2017, p. 78), para perfeito funcionamento do Programa, está integrada toda a máquina administrativa estadual, desde as secretarias de saúde, esporte, cultura, à Inovação, Ciência e Educação Profissional e Trabalho, além do Instituto de Atendimento Socioeducativo, a Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo, entre outros.

Em todos os aspectos que envolvem o Programa, pode-se observar que a participação da população e das comunidades tem sido fundamental para que o sucesso impacte diretamente na melhoria da qualidade de vida como resultante para a redução da criminalidade e da violência (CERQUEIRA *et al.*, 2020, p. 11). Assim, a partir das propostas iniciais, o Programa tem promovido a articulação institucional na forma de um conjunto de ações e projetos no combate à violência e prevenção primária através da ampliação do acesso da população atendida à educação, ao esporte, à cultura, à geração de emprego, além de renda e promoção da cidadania na superação de vulnerabilidade social (OLIVEIRA, 2019, p. 19).

Uma das articulações do Programa está voltada à qualificação educacional e profissional dos jovens, que por extensão atende também a parte da população que necessita de especialização, ou mesmo formação, para atender tanto suas demandas como a demanda de mercado na busca de mão de obra nas mais variadas especialidades. Atualmente essa questão é encabeçada pelo Qualificar ES, originalmente um subprograma do Programa Estado Presente, que atualmente assumiu a dimensão independente por já se apresentar como um sistema formador de considerável qualidade dentro do sistema educacional e profissional.

6.1.2 O Programa Qualificar ES

O Qualificar nasceu em 2019 como consequência das atividades da administração do governo estadual frente ao combate à violência e inclusão social com ênfase à educação, cultura e qualificação profissional. É parte componente de programas semelhantes de incentivo à formação profissional como o Programa de Formação Inicial e Continuada (PROFIC), Qualifica Trabalhador, Qualifica ES Turismo e, como estes, se prontifica a oferecer cursos de qualificação àqueles que buscam formação e não possuem condições pessoais ou sociais para tanto.

Segundo a Secretaria de Inovação e desenvolvimento – SECTIDES (ESPÍRITO SANTO, 2022), o Programa Qualificar ES se molda como um sistema de capacitação profissional a partir de cursos voltados para o aprendizado e formação de mão de obra qualificada com certificação reconhecida internacionalmente. Este Programa possui vínculo de trabalho e está associado ao chamado Sistema de Universidade do Espírito Santo – *UniversidadES*²⁴, com atividades presenciais, semipresenciais e na modalidade online. O

²⁴ Reúne e organiza políticas estaduais de educação profissional, de níveis técnico e superior, por meio da educação presencial e à distância, além da pesquisa, da extensão e da inovação. Também consolida um sistema estadual integrado de Ensino Superior e Profissionalizante, e a criação de vagas de graduação e pós-graduação, por meio da Universidade Aberta Capixaba (UnAC).

Qualificar ES enquanto sistema educacional é atendido na plataforma *Coursera*, responsável pela capacitação dos estudantes.

Ainda conforme a *SECTIDES* esta plataforma foi escolhida por disponibilizar cerca de 9 mil cursos e estar associada a grandes universidades reconhecidas no mundo como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (Unicamp), Stanford nos Estados Unidos, entre outras, justificando ser essa plataforma a escolhida pelo governo estadual como suporte ao aluno do Qualificar ES. Esta forma de trabalho se atenta, segundo o *SECTIDES*, por permitir cursos on-line, gratuitos e de livre acesso que contemplam os objetivos de uma educação formadora e pública que se destina ao aluno compreendido tanto no Programa Qualificar ES como o seu mentor maior, o Programa Estado Presente.

Como projeto de estrutura política, o Programa Qualificar ES tem sua regulamentação dada pela lei estadual nº 11.308/21, tendo sido sancionado pelo governador Renato Casagrande:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Desenvolvimento Econômico - *SECTIDES*, o Programa Estadual Qualificar ES destinado à oferta de formação inicial e continuada (FIC), para a promoção da formação com foco no empreendedorismo, na inovação e na empregabilidade, visando ampliar as possibilidades de trabalho, renda e inserção ou reinserção ao mundo do trabalho (ESPÍRITO SANTO, 2021).

Os objetivos do Programa estão explicitados no art. 2º da referida Lei:

I - implementar uma educação inovadora, com foco na inclusão e no empreendedorismo, preconizando: inclusão digital por meio de programas para diferentes realidades do Estado;

II - tornar a educação do Espírito Santo referência nacional e internacional, com uso das novas tecnologias;

III - incentivar a formação tecnológica dos jovens;

IV - atender com ofertas de cursos de qualificação profissional as áreas de proteção social;

V - fomentar a cultura de inovação e empreendedorismo no Estado;

VI - promover um ambiente favorável à inovação;

VII - fomentar a formação de parcerias ampliando os resultados;

VIII - fortalecer a economia criativa no Estado;

IX - ofertar formação continuada aos professores do Espírito Santo, em todo território capixaba;

X - contribuir para o alcance das metas estabelecidas para cada área estratégica prevista do Plano de Governo Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2021).

O programa Qualificar ES tem parceria com a Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), o Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES) e a

Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo (ADERES), e a Secretaria de Estado de Justiça (SEJUS).

O acesso à participação nos cursos do Qualificar ES é realizado por meio eletrônico no site oficial, sendo disponibilizado a todos os cidadãos capixabas, segundo a quantidade disponível de vagas para cada curso e ofertadas pelo Programa, conforme edital, publicado em cada oferta²⁵. O Programa atende presencialmente nos chamados polos estudantis, que em geral são áreas disponibilizadas em escolas estaduais, centros de referência de assistência social (CRAS), igrejas católicas e evangélicas, associação de moradores, instituições de ensino públicas e privadas ou, ainda, em determinados locais cedidos pelas comunidades. O conjunto de cursos varia de polo para polo, e alguns podem ser encontrados apenas em determinados locais de atuação. Este fato é relacionado às demandas conforme as necessidades locais. Os horários das atividades são disponibilizados pelos locais, com aulas ofertadas pelo Programa no período matutino, vespertino e noturno, sempre dependendo das possibilidades dadas pelo local. Uma observação a ser feita se refere a esses espaços cedidos ao Programa: tal condição isenta a SECTIDES de qualquer prejuízo material, decorrente de danos, perdas, furtos, roubos e acidentes ocorridos nas áreas internas e externas dos locais em que os cursos são ofertados. Isto se deve à secretaria não ter controle sobre os locais, ambientes etc., e os eventos envolvidos, sendo de responsabilidade de cada polo os cuidados para com todos aqueles que participam das atividades do Programa nesses locais.

No outro formato, as atividades são exercidas por meio eletrônico, por meio do chamado ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de modo que o aluno pode estudar através do computador, tablets e celulares, permitindo liberdade para seguir suas aulas no horário que melhor que couber. Além disso, os alunos têm disponibilidades de acesso a apostilas para *downloads*, permissão para frequentar fóruns e direito ao certificado quando do término do curso.

Nos cursos semipresenciais, são aplicados os meios termos em que os alunos participam das atividades ora presencialmente nos horários marcados das aulas, ora em atividades na modalidade online.

As cargas horárias dependem de cada curso ofertado. Como exemplo tem-se o curso de auxiliar administrativo, que possui carga horária de 120h e um total de 30 vagas em média, para um determinado polo; em outro essa carga horária cai para apenas 90h²⁶. Vale apontar que tanto o número de vagas quanto a carga horária variam de polo para polo e de turno, necessitando-se averiguar essas informações quando das inscrições nos sites do Programa. O

²⁵ Fonte: <https://qualificar.es.gov.br/presencial-edital>.

²⁶ *Ibidem*.

Programa possui uma vasta quantidade de cursos ofertados, desde cuidador de idosos, agente comunitário de saúde, passando por cursos voltados à panificação e balconista de farmácia, até cursos de informática e inglês básico, e que são disponibilizados de acordo com as necessidades de cada região que oferta o Programa, estando todos listados e disponibilizados no site oficial do Programa e variando entre cursos presenciais, semipresenciais, e no modo online (ESPÍRITO SANTO, 2022).

De modo geral, as pessoas que frequentam os cursos do Qualificar ES fazem parte do público-alvo vulnerabilizado, vindo de comunidades carentes, embora o Programa seja aberto a todos que queiram participar dos cursos oferecidos e tenham no mínimo 16 anos de idade, quando da matrícula, salvo exceção para cursos voltados à saúde cuja idade mínima se limita aos 18 anos, conforme edital²⁷.

Os cursos do Qualificar têm auxílio do Estado quanto a alguns dos acessórios que são necessários para a execução de atividades, como por exemplo, o plano de negócios, apostilas, material de uso do curso, entre outros, e suporte às aulas, como alimentos nas aulas de receitas alimentares, materiais de decoração de festas etc.

Os professores do Programa são requisitados por meio de processo seletivo no site oficial do governo do estado. Estes são contratados segundo a carga horária específica para cada local e curso, para atuarem em, no máximo, três polos por vez segundo os períodos disponíveis, quantidade de turmas de alunos matriculados etc. Cabe salientar que os professores não são fixos por polos, podendo trabalhar em polos diferentes conforme a carga horária que venham a assumir. Para que o aluno consiga o certificado de formação do curso em que esteja matriculado é necessário que frequente um mínimo de 75% das aulas assistidas.

Foram oferecidas oficialmente no início do ano de 2022 cerca de 32.000 vagas distribuídas em todas aquelas regiões do estado do Espírito Santo que estejam contempladas pelo Programa, estando destinadas vagas para cerca de 13 cursos que são oferecidos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Salienta-se que o Qualificar ES não garante sucesso de ninguém muito menos quanto à colocação no mercado. O Programa se destina a formar capacitação profissional para que, uma vez surgindo vagas no setor de mercado, ou mesmo condições de empreendedorismo, o aluno formado possa ter reconhecimento e qualificação para exercer a atividade empenhada. Portanto, não se trata de um curso técnico que exige outras especificações para que o aluno seja considerado habilitado na função que escolheu estudar, tais como: carga horária mínima reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), estágio obrigatório, apresentação de trabalho de conclusão de curso etc. A importância da formação se dá por meio do preparo

²⁷ Fonte: <https://qualificar.es.gov.br/presencial-edital>.

contra uma situação reinante de falta de especialização que o mercado exige. Este fato procura trabalhar as necessidades de formação para as opções que o mercado oferece de acordo com a especialização, como afirma Saviani (2015, p. 40), de que o indivíduo é educado a partir das relações sociais sintetizadas em si que são próprias da sociedade pela qual se dá o processo de formação, conforme as regras que são impostas, e que o profissional busca se preparar, para sua colocação.

Destacam-se duas vertentes surgidas a partir do Qualificar ES: o Qualificar ES mulher e o Qualificar ES Indígena. O primeiro atende à parcela da sociedade referente às mulheres, com cursos voltados às especificidades que lhes são peculiares. Este Programa Qualificar ES mulher trabalha em conjunto ao outro Programa governamental, o Agenda Mulher, oferecendo às mulheres cursos presenciais específicos, como Maquiagem e Design de Sobrancelhas, entre outros. Cada curso disponibiliza 25 vagas e 120 horas de atividades em média. Em particular, os cursos atualmente disponíveis em Vitória estão apenas ofertados aos residentes locais, destinando aos demais aos seus respectivos municípios que esta extensão do Programa também atende, e volta-se principalmente àquelas mulheres que estão em locais de altos índices de criminalidade e vulnerabilidade social.

Destaca-se que o Programa Agenda Mulher se refere ao programa que se destina ao empreendedorismo da mulher em que são dispostos cursos de formação e qualificação, até o empreendedorismo emocional, objetivando condições para que a mulher, de modo geral, possa competir no mercado em condições semelhantes à ala masculina.

O outro projeto mencionado se trata do Qualificar ES Indígena, com atitudes de preparo para o empreendedorismo que possa ser exercido a partir das regiões em que esse público esteja presente. A oferta contempla as aldeias indígenas de Santa Cruz, em Aracruz, especificamente atendendo moradores que façam parte do grupo étnico. Dois são os cursos a este grupo social, “marketing: divulgando o seu negócio” e “empreendedorismo: criando e planejando negócios”. Ambos os cursos com 120h de atividades e 30 vagas disponíveis a cada um²⁸.

A relevância desses dois Programas está no atendimento social objetivado pela SECTIDES que permita atender a demanda de diversos povos e gêneros presentes no estado do Espírito Santo, desde quilombolas, os ciganos, os pomeranos, os indígenas, as pessoas em situação de rua, os LGBTQIA+ e outros.

Outro importante ponto do Programa está relacionado ao objetivo de inclusão social presente nas propostas do Programa Estado Presente. Uma vez que o Programa Qualificar é uma extensão deaquele, a SECTIDES, por meio do Qualificar ES, visa oferecer cursos aos

²⁸ Fonte: <https://qualificar.es.gov.br/presencial-edital>.

sócio educandos do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES) para que os adolescentes possam ser qualificados pelo programa e serem inseridos no mercado de trabalho. A parceria com o IASSES se propõe ao atendimento de adolescentes e jovens na participação e transformação social, por meio da qualificação. Trata-se de uma forma de permitir que os jovens da instituição se envolvam na construção de sua identidade, permitindo repensar sua própria história, traçando, a partir das perspectivas e percepções (desafios e sonhos), metas e ações para superação da desvantagem socioeconômica e dos fatores de risco.

O Qualificar ES, tendo surgido em 2019, já atendeu e formou um considerável conjunto de alunos desde seu início. Segundo a Assessoria de Comunicação da Sectides, do governo estadual (ESPÍRITO SANTO, 2022), de 2019 até início de 2022 mais de 150 mil alunos tiveram formação no Qualificar ES, o que demonstra a dimensão do Programa, atualmente já independente do Programa formador original, o Programa Estado Presente. Além disso, o Qualificar ES já abrange 100% das cidades no modelo online (ESPÍRITO SANTO, 2022).

Na formatura das primeiras turmas qualificadas do Programa, foi realizada, além da entrega dos devidos certificados, a entrega de kits de empreendedorismo àqueles formados nos cursos de beleza e gastronomia. Estes kits de suportes têm o objetivo de incentivar o empreendedor a seguir com a abertura de novos negócios e são conjuntos de compostos relacionados às áreas de formação.

Uma observação a mais relaciona-se ao ano de 2020, dado que, com o quadro grave da pandemia do Covid 19 afetando toda a sociedade, o Programa teve as atividades presenciais suspensas mantendo-se apenas as atividades online.

6.2 OS ESTUDANTES DO QUALIFICAR ES: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA

As análises que se estabelecem nas próximas páginas vêm no sentido de identificar o perfil sociodemográfico dos participantes do Programa Qualificar ES. O questionário²⁹, contendo 30 perguntas, alternou os tipos fechado e aberto, estando, em sua maioria, no tipo perguntas fechadas, tendo sido realizado com os participantes no período compreendido entre 14 de outubro de 2021 e 29 de janeiro de 2022. Salienta-se que foram encontradas dificuldades no contexto da participação de alunos na resposta ao questionário, de forma que muitos não se prontificaram em participar da pesquisa diante de convite proposto como forma voluntária. O processo de aplicação dos questionários aos estudantes e professores foi

²⁹ O instrumento do questionário encontra-se no Apêndice desta pesquisa.

construído de modo a dar total liberdade para que estes apresentassem suas opiniões e pontos de vista de acordo com suas convicções sobre a participação no Qualificar ES. As questões utilizadas nos questionários nasceram em função das características que se apresentava o Programa e o tipo de aluno a que destinava, bem como trazer as particularidades que se fazem pertinentes na vida pessoal e no cotidiano de cada um dos participantes, além de suas percepções sobre os aspectos relativos ao Programa Qualificar ES e suas peculiaridades.

Uma vez definidas as questões a serem aplicadas, um convite realizado por meio de mídias sociais, além de contatos diretos pela autora junto aos alunos, permitindo que eles tivessem a liberdade de participar da pesquisa caso considerassem oportuno. Desta forma, a aplicação dos questionários se deu de forma voluntária, não exigindo sob qualquer espécie que o aluno fosse obrigado a participar desta pesquisa. Com isso, e dentro do tempo hábil necessário para levantamento de dados, o grupo final participante consistiu em uma amostra de estudantes. Esse conjunto de dados, mesmo em pequena quantidade, se mostrou pertinente às necessidades da pesquisa, qualificando e quantificando valores que se fizeram importantes para as análises e os resultados encontrados. Ao total, 18 alunos (14 permanentes ou concluintes e 4 evadidos do Programa) se dispuseram a responder ao questionário da pesquisa. Semelhantemente foi realizado um questionário, como já apontado, com alguns docentes do Programa Qualificar ES, sendo ao todo, um número total de 6 professores participantes.

Desta feita, e ainda que tenha se tratado de um número limitante de pesquisados, principalmente relativos ao conjunto de alunos que participaram da pesquisa, quando comparado ao enorme número de alunos matriculados no Programa Qualificar ES (ESPÍRITO SANTO, 2022),³⁰ foi possível estabelecer um recorte do perfil dos alunos do programa. Embora esse recorte não permita generalizações a respeito do universo de alunos do Qualificar ES, ele permite a identificação de elementos que apoiam a análise qualitativa realizada nesta pesquisa.

O questionário, trabalhado com alunos e professores do Qualificar ES, se caracterizou por um conjunto de indagações que traçassem as características daqueles estudantes que fazem parte deste programa governamental, e se dividiu em duas partes: a primeira se focou nos aspectos sociodemográficos dos estudantes, incluindo aqueles pertinentes que se ampliavam à família e seu meio social, de origem ou vivência, objetivando conhecer as suas características quanto à idade, renda, estrutura familiar, moradia etc., de modo a gerar um perfil do tipo de aluno que se matricula no Programa. A segunda parte voltou-se à

³⁰ Dados do Programa Qualificar ES em fevereiro de 2022 apontavam haver em torno de 51 mil vagas disponibilizadas pelo programa nas modalidades presenciais e online.

compreensão dos aspectos voltados especificamente à relação do aluno com o Programa, tratando de assuntos pertinentes à motivação para a matrícula no curso escolhido, às práticas, ao sistema educacional do Programa, além de voltar-se às relações com demais estudantes do Qualificar ES e com os demais profissionais envolvidos. Além dessas questões, na segunda parte do questionário, foram realizadas perguntas específicas aos evadidos sobre os principais motivos para a desistência do curso; por outro lado, para os permanentes foram feitas perguntas sobre os aspectos que propiciaram a continuidade no Programa.

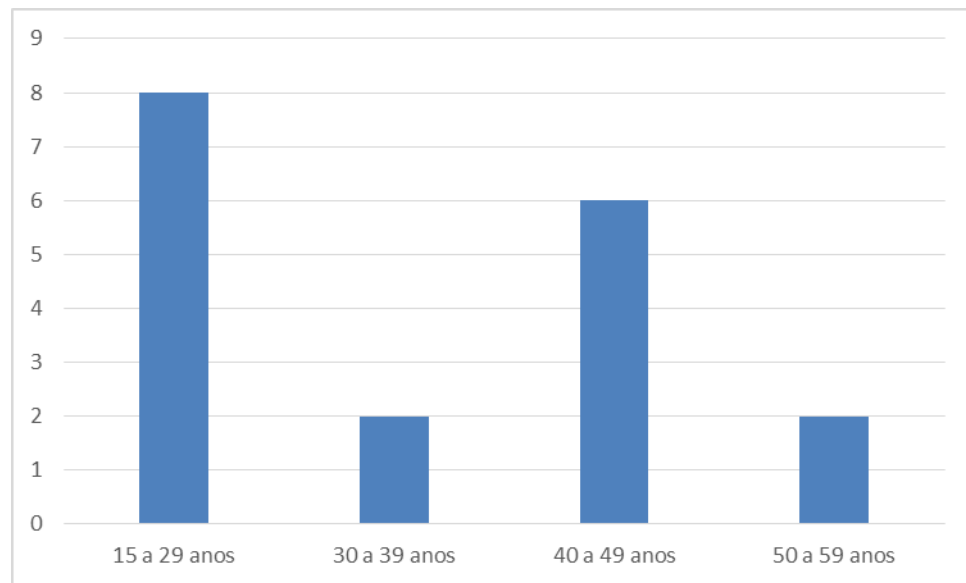
Como já afirmado, as questões se fizeram, em sua maioria, no modo perguntas fechadas, em que cada participante se valeu de um conjunto de opções para responder às indagações. Esta forma de questionamento é propícia, segundo Günther e Lopes Júnior (2012, p. 204), quando há muitos “respondentes e/ou perguntas, cujos recursos mecânicos seriam utilizados para a apuração das respostas; ou pretendem-se comparar respostas de diversos grupos”. Embora as perguntas fechadas tenham sido predominantes, houve condições para que perguntas na modalidade aberta também pudessem ser realizadas no questionário. A principal questão aberta do instrumento foi destinada a questionamentos sobre quais ações o participante entende que o Programa deveria adotar para aumentar as chances de permanência dos alunos. Desta feita, compilou-se um banco de dados e posteriormente foram realizadas as devidas análises. As observações que se encontram nas próximas páginas são resultantes dessa investigação.

6.2.1 Características sociodemográficas

Faixa etária, gênero e raça

Na primeira questão, objetivou-se conhecer características relativas às idades dos participantes e entender que tipo de público, referente à faixa etária, se ocupava de frequentar os espaços do Programa. Esse fato é observado no Gráfico 1, que apresenta dados dos participantes e suas faixas etárias.

A faixa etária que mais concentrou participantes foi a de jovens entre 15 a 29 anos (8 respondentes), seguida de adultos entre 40 e 49 anos (6 respondentes), entre 30 e 39 anos (2 respondentes) e entre 50 e 59 anos (2 respondentes). Esses dados corroboram com a ideia de que o foco do Qualificar ES é a oferta de cursos para o público jovem, embora, somados, os adultos representem a maioria (cerca de 55%) dos participantes. Assim, além de jovens buscando entrar no mercado de trabalho, os cursos do Qualificar ES são frequentados por pessoas adultas buscando qualificação profissional.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.

Fonte: autoria própria.

É importante notar que, quando são comparadas as faixas etárias dos participantes evadidos e permanentes, entre os evadidos predominam os jovens (75%), enquanto entre os permanentes os jovens representam apenas cerca de 36% dos participantes. Esses dados fornecem indícios de que é possível haver uma maior incidência de evasão entre o público jovem - lembrando ser este o grupo prioritário voltado aos objetivos da existência do Qualificar ES.

Quanto ao gênero dos participantes, predominam mulheres (12 pessoas ou cerca de 67%) em relação aos homens (6 ou cerca de 33%). Essa maioria de mulheres pode indicar a busca pela profissionalização e qualificação como forma de mobilidade social quanto aos papéis historicamente atribuídos às mulheres na sociedade brasileira. Por outro lado, na comparação entre participantes permanentes e evadidos, o percentual de mulheres é um pouco superior no grupo de pessoas evadidas (75%) em relação ao grupo de pessoas permanentes (64%). Embora essas diferenças sejam pequenas, há a possibilidade de que mulheres se deparem com mais barreiras para permanecer no Programa, o que pode estar relacionado aos papéis de gênero que delegam principalmente às mulheres a função de cuidado doméstico e familiar (dificultando a entrada e permanência no mercado de trabalho formal). Este fator é atestado por Guimarães e Vieira (2020, p. 10) ao afirmarem que as mulheres ingressando no mercado de trabalho, “seguiram acumulando as tarefas domésticas de cuidado, apoiando-se no suporte ocasional de outras mulheres da família (avós, sogras, tias, irmãs, filhas etc.), que as ajudavam também como uma ‘obrigação’ decorrente do vínculo familiar”. As autoras ainda

acrescentam serem as trabalhadoras domésticas parte significativa de um grupo social que se responsabiliza pela demanda de cuidado na estrutura social, principalmente naqueles países cujas políticas públicas têm se mostrado frágeis quanto a essa situação real.

Ademais, quanto à raça, há um grande predomínio de pessoas que se declararam pardas (15 ou cerca de 83%), havendo ainda 2 pessoas autodeclaradas pretas e uma branca. Considerando-se a classificação que une na categoria “negra” as pessoas pardas e pretas, identifica-se que a quase totalidade (17 em uma amostra de 18) dos participantes é negra. Essa questão reforça a característica do Qualificar ES em se focar nas populações mais vulnerabilizadas, dado que no Brasil há uma grande desigualdade socioeconômica entre pessoas negras e pessoas brancas.

Essas primeiras questões apresentaram um perfil característico dos participantes do questionário. De modo geral, há um equilíbrio entre pessoas jovens e adultas, sendo a maioria da amostra composta por mulheres e pessoas negras.

O interessante a se observar sobre o perfil deste estudante do Qualificar ES, majoritariamente feminino, é o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, através da busca pela formação e qualificação, como apresentado, e que vem sendo atestado, de modo global, por alguns autores e que podem fazer entender o número maior dessa parcela, quando comparada à masculina, na participação dentro do Programa. Uma das possíveis causas é apontada por Baltar e Omizzolo (2020, p. 7), que trazem a reflexão de que o aumento dessa participação feminina possa ter ocorrido provavelmente “devido ao contexto de recessão e estagnação que aumentou a taxa de desemprego masculina e as mulheres decidiram entrar no mercado de trabalho com o intuito de melhorar a condição de vida da família”³¹.

Outro ponto a se observar é que não apenas a parcela feminina tem se inserido no mercado, buscando cursos de formação e se dedicando mais a qualificação, como a maior parte desse grupo se destaca sendo negra. Santos e colegas (2019, p. 118) trazem o pensamento de que “as mulheres negras são as que mais procuram participar intensamente no mercado seja como autônomas, empreendedoras ou domésticas, pela necessidade de sustentar suas famílias, pois muitas são a chefe de casa”. Ou seja, a responsabilidade para com suas famílias faz com que essa parcela da sociedade busque se inserir no mercado como forma de auxiliar no sustento familiar, justificando o número mais presente desse grupo, também em atividades educacionais profissionalizantes como o Qualificar ES. São os mesmos autores, Santos e colegas (2019, p. 117), a atestar essa realidade ao apontarem que “muitas mulheres negras é quem sustentam suas famílias e acabam buscando nos meios alternativos, como o empreendedorismo”.

³¹ Esta recessão apontada pela autora se deve à crise econômica mundial no período de 2009 à 2014.

Configurações familiares

Quanto aos aspectos de configurações familiares, a maioria dos participantes se declarou solteira (10 pessoas ou cerca de 55%), seguida pelos participantes casados (7 pessoas ou cerca de 39%) e por uma pessoa em união estável. Há um equilíbrio entre pessoas com filhos (9 ou 50%) e sem filhos (9 ou 50%). Esse equilíbrio também se identifica quando se comparam os participantes permanentes e os evadidos: em ambos os casos, metade dos participantes tem filhos e a outra metade não os tem.

Quando perguntados com quem habitam, os participantes declararam majoritariamente morar com pais e/ou familiares (9 ou 50%), seguidos dos que responderam habitar com o cônjuge e os filhos (7 ou cerca de 39%) e dos que habitam apenas com os filhos (2 ou cerca de 11%). No que se refere ao imóvel onde habitam, 12 participantes (cerca de 67%) vivem em imóvel próprio quitado, 5 (cerca de 28%) habitam imóveis alugados e uma pessoa vive em local cedido por necessidade.

Esta situação demonstra a não preponderância de um modelo familiar único. Ainda que tenham existido modelos semelhantes outrora, o fato é que atualmente a abordagem sobre o conceito de família mudou socialmente. As configurações familiares atualmente apresentam possibilidades distintas das “famílias tradicionais”, que se referenciam numa premissa patriarcal, cujo núcleo se centralizava na figura paterna.

Atualmente a forma da família se ampliou como grupo de semelhança sociais e biológicas estendendo-se para um modelo que abrange “o afeto e a dignidade da pessoa humana, e vai além de um meio familiar constituído pelo casamento e unido pela herança genética, agora, são os laços afetivos que determinam as relações familiares” (SARA, 2018). Não ocorreram substituições sobre o padrão familiar que existiu e ainda existe, dado que o modelo tradicional convive em paralelo a novas formas de famílias que se perpetuam no momento. Atualmente, “a família está implicada no desenvolvimento saudável ou não de seus membros, pois ela é compreendida como o elo entre as diversas esferas da sociedade” (BERNARDY; OLIVEIRA, 2010, p. 12).

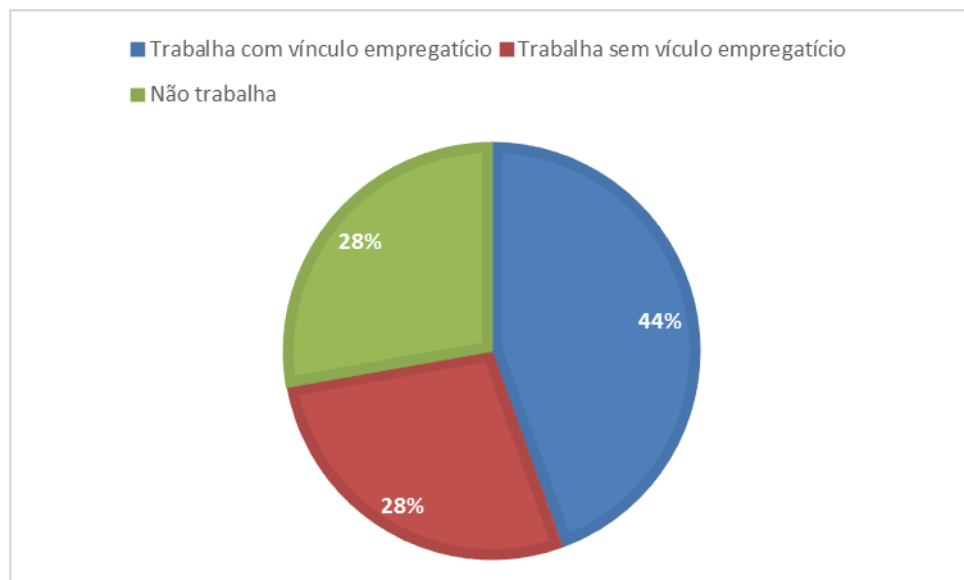
Assim, os indivíduos que fazem parte desse grupo não possuem necessariamente as mesmas obrigações sociais de antes, podendo ser reconhecidos a partir de núcleos de convivência em que se apoiam seja por motivos biológicos, afetivos, econômicos, etc., compartilhando de necessidades semelhantes entre si e apresentando um comportamento social comum.

Desta forma, é comum entre os alunos encontrarem-se a família tradicional já conhecida com seus cônjuges e prole; ou pessoas que já tenham se desvinculado dessa forma de relação social, cujos indivíduos são divorciados ou ainda possuem convivência de casais sem um reconhecimento oficial do casamento etc. Essas configurações podem ter impactos nas formas como os alunos vivenciam os estudos e o trabalho.

Trabalho e renda

O próximo conjunto de perguntas buscou caracterizar a inserção dos participantes no mercado de trabalho e a sua renda. A categoria que mais teve respostas foi a de que a pessoa trabalha, com vínculo empregatício (8 participantes ou cerca de 44%). As outras duas categorias tiveram o mesmo número de respostas: 5 pessoas (ou cerca de 28%) trabalham sem vínculo empregatício, e 5 pessoas (ou cerca de 28%) não trabalham. Quando se comparam os grupos de permanentes e evadidos, identifica-se que no caso dos evadidos o percentual de pessoas que não trabalham é de 50%, sendo maior do que o observado para os permanentes (destes, apenas cerca de 21% não trabalham). Esse dado indica não haver uma correlação necessária entre a evasão e o fato de a pessoa estar trabalhando.

Gráfico 2 – Inserção dos participantes no mercado de trabalho



Fonte: autoria própria.

Comparando a situação com a média brasileira, e de acordo com Lameiras e colegas (2022), sobre análise de dezembro de 2022, “o bom desempenho do emprego formal e a melhora dos indicadores de subocupação e desalento” ratificavam o quadro de queda de

desocupação dessazonalizada. Conforme os autores, para a medição de outubro de 2022, a taxa de desocupação dessazonalizada estava em 8,2%, tendo alcançado o menor patamar desde abril de 2015. Em maio de 2021 havia cerca de 15,4 milhões de desocupados, tendo retração para 8,9 milhões, medidos em outubro de 2022. Ainda assim, as crises econômicas que o Brasil vivenciou ao longo da década de 2010, culminando na pandemia da Covid-19, implicam um quadro de altas taxas de desemprego e desalento, principalmente entre os jovens. Nesse sentido, a presença tanto de trabalhadores (com ou sem vínculo empregatício) quanto de pessoas desempregadas aponta que a profissionalização tem sido vista como uma via de inserção profissional por grupos em diferentes situações laborais.

A oitava questão foi realizada diferentemente das demais, sendo esta no formato aberto, isto é, quando não se “conhece todas as possíveis respostas a uma pergunta; há muitas alternativas possíveis; não se procura sugerir respostas; ou objetiva-se a coleta de respostas nas próprias palavras do respondente” (GÜNTHER; LOPES JÚNIOR, 2012, p. 204). Em particular objetivou-se identificar qual ocupação profissional os participantes tinham no momento da aplicação do questionário.

Dos 18 que responderam as questões, 12 apontaram suas ocupações. Observou-se uma grande variedade de respostas: 2 pessoas responderam ser artesãs, 2 disseram ser autônomas e as demais indicaram diversas ocupações – agente comunitário, porteiro, profissional de tecnologia da informação (TI), avaliador de mídia, atendente de portaria, venda de massa fresca, venda de rochas ornamentais. Essa variação trouxe a percepção da multitude das profissões praticadas pelos participantes.

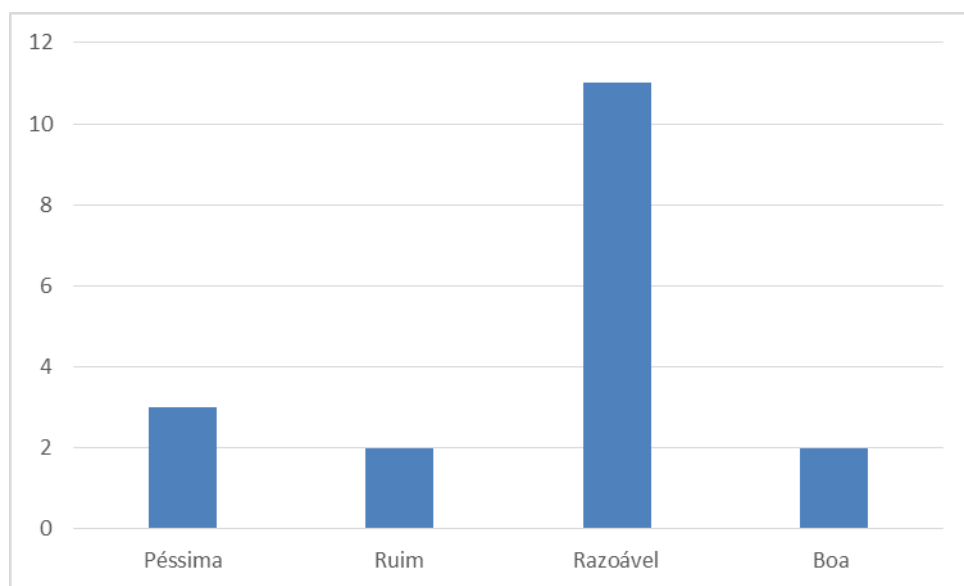
Quanto às questões econômicas, a maioria dos participantes (13 ou cerca de 72%) afirmou auferir algum tipo de renda. No que se refere ao valor de seus rendimentos, foi feita uma pergunta sobre o rendimento médio mensal da família com a qual os participantes habitavam. A maioria dos participantes (10 ou cerca de 55%) declarou ter renda familiar mensal de 1 a 3 salários-mínimos, enquanto 5 participantes (cerca de 28%) têm renda familiar de até 1 salário-mínimo. Um número baixo de participantes afirmou ter renda familiar de 3 a 6 (2 pessoas) ou de 6 a 9 salários-mínimos (1 pessoa). Esses números se situam dentro da média de rendimento familiar de 2022 no Brasil. A renda média habitual real foi de R\$ 2.652,00 para o segundo trimestre de 2022 (CARVALHO, 2022).

Os participantes também foram perguntados sobre sua renda individual. A maioria (10 pessoas ou cerca de 55%) auferem mensalmente de 1 a 3 salários-mínimos, e uma parcela relevante (6 ou cerca de 33%) auferem até 1 salário-mínimo. Os demais não auferem renda individual. Quando questionados sobre o papel da sua renda no contexto familiar, a maioria

dos participantes (11 ou cerca de 61%) afirmou não ser o principal provedor da família, enquanto os demais (7 ou cerca de 39%) declaram ser os principais provedores familiares.

Diante dessas informações, os participantes também responderam como avaliam sua situação econômica. A maioria (11 pessoas ou cerca de 61%) entendeu que sua situação econômica é razoável. Outras 5 pessoas (cerca de 28%) veem essa questão como péssima ou ruim, enquanto apenas 2 (cerca de 11%) pessoas avaliam ter uma boa situação econômica. É importante notar que entre as pessoas evadidas a avaliação “péssima” apresentou um percentual mais significativo (de 50%).

Gráfico 3 – Avaliação dos participantes sobre sua situação econômica



Fonte: autoria própria.

A situação apresentada pelos participantes quanto ao quesito renda e trabalho, como foi visto, não é algo simples e bem solucionado. Isto porque, podendo-se atentar ser algo real que, dentro de economias em países em desenvolvimento, a aquisição de trabalho formal, aqueles regidos sob carteira de trabalho ou contratos entre partes, não é facilmente acessível àqueles que não tenham algum tipo de especialização a oferecer ao mercado de trabalho. Segundo Tauile e Rodrigues:

Nas economias periféricas, onde há importantes carências nas áreas de educação, saúde, moradia e terra, entre outras, implementar políticas de fomento e incentivo à geração de trabalho e renda, capazes de combater efetivamente a desocupação e o desemprego, causas maiores da pobreza, parece tornar-se cada vez mais imperativo (2004, p. 35).

Essa realidade atesta a forma como o indivíduo encontra soluções para suas limitações, quando estas se apresentam limitantes diante de uma sociedade, cujos interesses

econômicos, exigem uma formação e qualificação para suas necessidades e não do sujeito que põe sua força de trabalho à oferta.

Como solução a essas limitações, e quando a própria sociedade não apresenta propostas para tais limitações, o sujeito gera renda, por meios não formais, ou mesmo empreendimentos que não estão em conformidade com as leis e regras sociais. O resultado reflete sobre todos indistintamente: o próprio indivíduo, o sistema econômico, através dos impostos que não são arrecadados, e a própria sociedade que não vislumbra a participação de modo completo da capacidade deste sujeito.

Diante deste fato, a geração de políticas públicas que incentivem a participação do sujeito para com a sociedade, na forma de postos oficiais de trabalho, bem como de empreendedorismo reconhecido, é fundamental. Tauile e Rodrigues (2004, p. 35) lembra ser o “fomento e o incentivo ao empreendedorismo popular coletivo (dos trabalhadores e trabalhadoras), através da autogestão de empreendimentos, muito importantes para a criação de alternativas sustentáveis, no longo prazo, ao funcionamento das economias contemporâneas”.

Assim, com expectativas como essas, a condição de trabalho e renda se moldam num único fator facilitador de ganhos sociais reais a todos participantes envolvidos na esfera social e econômica interferindo sobre fatores como os apresentados pelos participantes e auxiliando em suas condições financeiras limitantes sobre seus destinos individuais e coletivos.

Em suma, os dados de trabalho e renda tendem a confirmar a situações de vulnerabilidade econômica e laboral vivenciada pelos alunos do Qualificar ES. A maioria dos estudantes não possui vínculos empregatícios (trabalhando na informalidade ou estando desempregados), e as rendas familiares e individuais tendem a ser baixas. A inserção na EPT é uma das formas que os alunos encontram de buscar reverter essa situação.

6.2.2 Relação com o Programa Qualificar ES e o curso

Avaliação geral sobre o curso

Continuando-se com as análises, as questões seguintes se detiveram sobre a relação dos participantes com o Qualificar ES e o curso realizado. A etapa inicial desse bloco de pergunta abordou avaliações gerais dos participantes quanto ao curso, aos professores e à convivência com colegas.

A primeira dessas questões referiu-se à avaliação da relação dos participantes com os colegas de curso. As respostas para essa pergunta demonstram que todos os participantes consideraram a relação com os colegas ou boa (11 respostas ou cerca de 61%), ou ótima (7 respostas ou cerca de 39%).

Essa relação positiva também se identificou quanto aos professores. Houve 11 respostas (cerca de 61%) afirmando ser ótima a relação com professores, além de 6 pessoas (cerca de 33%) que afirmaram ser boa essa relação. Apenas uma pessoa respondeu “razoável” para essa pergunta. É interessante notar que todos os alunos evadidos afirmaram que a sua relação com professores era ótima.

O predomínio da avaliação positiva também ocorreu quando os participantes foram questionados sobre avaliação quanto ao Programa Qualificar ES. A maioria dos alunos (10 ou cerca de 55%) afirmaram que o programa é ótimo, e os outros 8 alunos (cerca de 44%) entendem que o programa é bom. É novamente interessante notar que entre os evadidos a avaliação de que o programa é ótimo é mais preponderante (com 75% das respostas dos evadidos). Ademais, todos os participantes responderam que indicariam o programa para algum amigo ou familiar.

Os alunos permanentes ainda foram questionados sobre a sua autoavaliação na condição de alunos do programa. Neste ponto também foi mais frequente a avaliação positiva: 8 participantes (cerca de 57% dos permanentes) se consideram bons alunos, 3 (cerca de 21% dos permanentes) se consideram ótimos e outros 3 (cerca de 21% dos permanentes) se consideram razoáveis. O aumento do percentual da resposta “razoável” indica que os alunos têm uma avaliação mais crítica e rigorosa sobre seu próprio desempenho do que sobre a instituição.

Quando convidados a responder a perguntas abertas sobre sua relação com os colegas, o professor e a instituição, essa visão positiva também foi evidente (e não houve nenhum relato trazendo pontos críticos ou negativos sobre o programa), conforme os relatos a seguir:

Quadro 1 – Respostas às perguntas “Fale um pouco sobre sua relação com os colegas e professor e a instituição” / “Como você descreve sua relação com o programa de modo geral? Colegas, professor, coordenação etc.”:

“Nós damos muito bem, um ajudando o outro nas suas dificuldades durante o curso, estamos cada vez melhor”.
“Professor (a) ótimos, maravilhosos e muito dedicados a nos ensinar, os colegas também maravilhosos a instituição muito boa”. / “A interação de modo geral muito boa, pois dão liberdade de nos expressarmos e expor nossa opinião”.
“Ótima, professora muito atenciosa e tira todas as dúvidas”.

“É a melhor possível. Recebo ajuda dos professores e colegas e ajudo naquilo que tenho conhecimento”. / “É uma troca constante, conhecimento, de experiências, de ideias, de relações sociais. A gente aprende muito com professores e colegas!”
“Foi boa, só que no meio curso veio a pandemia, terminamos o curso online, foi bem produtivo”.
“Bom dinamismo com todos”
“Foi muito boa!! Trocamos experiências, dúvidas sanadas, momentos memoráveis e com certeza se houver um curso que me interesse, o farei”.

Fonte: autoria própria.

O retorno dado pelos participantes da pesquisa traz um ponto central para um bom desenvolvimento do aprendizado. O reconhecimento das boas relações com professores e demais alunos dos cursos indica uma postura de cooperação dos participantes no programa. Souza e Hutz (2008, p. 258) trazem a percepção de que “Cientistas sociais vêm documentando há décadas os benefícios dos relacionamentos interpessoais. Estudos epidemiológicos demonstram que indivíduos socialmente integrados vivem mais”. Esta afirmação atesta um comportamento pelo qual reconhecer a importância do outro traz benefícios ao indivíduo, uma vez que abre possibilidades de aprendizagens conjuntas, superação de dificuldades e acréscimos no desenvolvimento que se faziam específicos quando da entrada nos estudos, que no caso em particular dos entrevistados, se apoiam sobre suas participações no Programa e nos cursos.

Os mesmos autores trazem, ainda, o apontamento de se reconhecer o “relacionamento como um processo dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo e se modifica conforme as etapas da vida, influenciado por normas sociais e aspectos culturais”, e que auxilia a manutenção dos objetivos apresentados inicialmente por cada participante, para com os estudos, e oferecem condições que ajudam a cada um a se manter ativo nos estudos, ainda que não seja o único fator motivante na continuidade do processo de aprendizado.

Ao mesmo tempo em que as respostas indicam uma percepção positiva quanto às relações construídas nos cursos, é possível que os participantes possuam dificuldades em apresentar uma postura crítica quanto ao curso, ao programa e aos professores. O maior número de respostas “razoável” quanto ao seu desempenho individual indica uma tendência dos participantes em serem mais críticos em relação a si do que em relação ao contexto geral do programa. Esse aspecto pode indicar a incorporação de uma visão individualizante do desempenho como resultado do discurso meritocrático ligado às concepções de empreendedorismo.

Estrutura do curso e motivação para ingresso

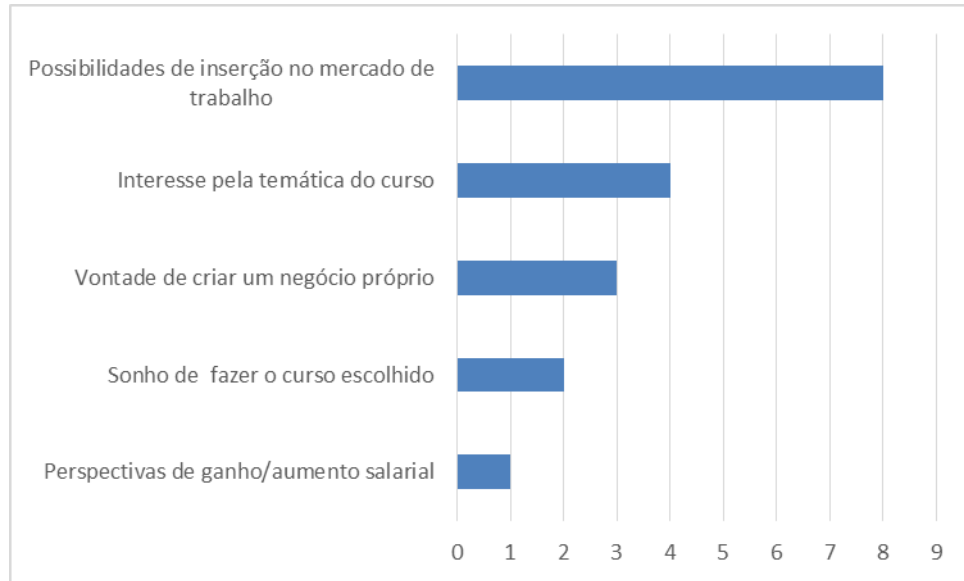
As perguntas seguintes buscaram abordar pontos específicos sobre o curso. Objetivando-se se conhecer dos alunos suas compreensões a respeito da eficiência da carga horária para o bom funcionamento do Programa, a maioria (14 participantes ou cerca de 78%) respondeu que o período ou carga horaria do curso foi bom/boa o suficiente para atender às expectativas.

Uma questão específica abordou a dificuldade do curso na percepção dos alunos. Predominou de forma evidente a percepção de que o curso não é difícil (resposta de 17 participantes ou 94%), sendo que todos os evadidos deram essa resposta. Apenas um respondente permanente, por outro lado, afirmou achar o curso difícil.

Quando à divisão entre teoria e prática no curso, a maioria dos participantes respondeu que parte das aulas são teóricas e parte das aulas são práticas, conforme a natureza dos conteúdos (12 respostas ou cerca de 67%). Outros 4 alunos (cerca de 22%) afirmaram que a maioria das aulas é teórica, enquanto 2 alunos (cerca de 11%) responderam que a maioria das aulas é prática.

A questão seguinte buscou identificar os principais motivos para inscrição da pessoa no curso escolhido. O principal motivo escolhido foram as possibilidades de inserção do mercado de trabalho (8 respostas ou cerca de 44%), seguido de interesse pela temática do curso (4 respostas ou cerca de 22%), vontade de criar um negócio próprio (3 respostas ou cerca de 17%), sonho de fazer o curso escolhido (2 respostas ou cerca de 11%) e perspectiva de ganho/aumento salarial (1 resposta ou cerca de 6%). É importante salientar que a possibilidade de inserção no mercado profissional teve um percentual de respostas maior entre alunos evadidos (75%).

Pode-se apreciar, com essa observação, que aos alunos participantes não basta, atualmente, apenas a melhoria da condição econômica, sendo relevantes outros motivos que se urgem importantes como inserção ao mercado como estabilidade profissional. E esta proposição vem no sentido de que, para cada indivíduo, ainda que haja razões pessoais e diferentes entre si para os estudos nos cursos do Programa, não é suficiente apenas ter um trabalho que lhes proporcione melhorias salariais, mas que contemplem uma dinâmica maior de participação e crescimento pessoal continuado. Ao apontar ser a inserção no mercado, para parcela significativa deles, o principal motivo de entrada no programa, o que se busca é a sensação de promoção da autoestima, senso de pertencimento, sobre um sistema social compartilhado que os torne integrantes de um meio de valorização, algo fundamental no reconhecimento de suas capacidades dentro de uma sociedade (ESPÍRITO SANTO, 2022).

Gráfico 4 – Principais motivos para inscrição no curso

Fonte: autoria própria.

Embora pareça simplista, essa ideia vem no fortalecimento de que cada um, à sua maneira, busca crescimento social, e que de modo mais abrangente se torna maior do que a melhoria econômica, que se estabelece como primeira motivação para continuidade nos estudos. Ou seja, em termos bourdieusianos, os participantes não valorizam apenas o capital econômico, mas também os capitais cultural, social e simbólico decorrentes da profissionalização. Em grande parte das respostas as buscas vêm no “desenvolvimento de si mesmos” e essa premissa apresenta-se como procura por um processo de crescimento individual que se possam justificar os investimentos, principalmente pessoal, para com a manutenção nos meios de aprendizado.

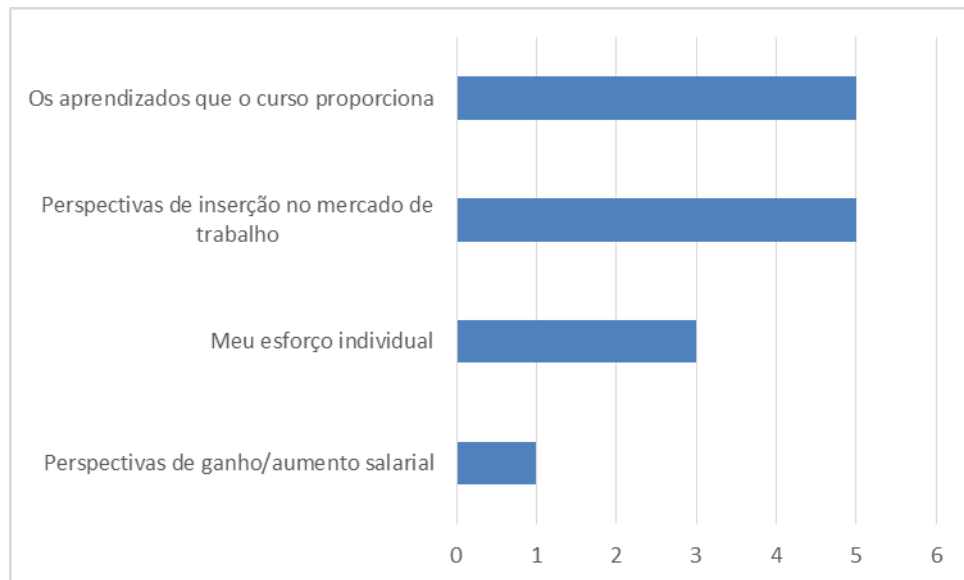
Desta forma, se está buscando o reconhecimento de que cada um é participante da sociedade e seja reconhecido por ela quanto à suas capacidades, justificando a pertinência no Programa e os motivos de levar os estudos até sua conclusão.

Fatores de permanência e evasão

Nesse ponto do questionário, houve uma bifurcação entre perguntas destinadas aos alunos permanentes e aos alunos evadidos, buscando-se averiguar as principais causas para essas situações. Os permanentes foram questionados sobre quais os principais fatores responsáveis para sua permanência no curso. As duas respostas mais frequentes foram os aprendizados que o curso proporciona (5 respostas ou cerca de 36% dos permanentes) e as perspectivas de inserção no mercado de trabalho (5 respostas ou cerca de 36% dos

permanentes). Outras 3 pessoas (cerca de 21% dos permanentes) salientaram o seu esforço individual e apenas uma pessoa ressaltou as perspectivas de ganho/aumento salarial.

Gráfico 5 – Principais fatores para permanência entre alunos que se mantiveram matriculados no curso



Fonte: autoria própria.

Já os alunos evadidos foram questionados sobre os fatores que causaram seu desligamento do curso. Nesse ponto, houve um grande predomínio da resposta de que houve incompatibilidade do horário das aulas com o horário do trabalho (3 alunos ou 75% dos evadidos). O aluno que não marcou essa alternativa respondeu que o desligamento se deu por outro motivo (mas não o especificou).

Nesse quesito, sobre as dificuldades em compatibilizar horário de estudos com o horário de trabalho, por possíveis conflitos de horário ou outros motivos, os alunos apontaram um fator importante quanto às limitações que os estudantes apresentam no equilíbrio para disponibilizar o tempo necessário para se especializar em alguma profissão, que permita possibilidades de melhorias sociais, e o tempo necessário destinado à sua própria subsistência, e de seus familiares, dispensado na forma de tempo para o trabalho profissional que já desempenha.

Destaca-se aqui, nas falas destes alunos, e de acordo com essa ingerência apontada, aquilo que Bourdieu frisou sobre o capital social ser demonstrado na presença de um sistema escolar cujo acesso ao ensino se dá por uma seleção que pesa com rigor desigual sobre classes sociais diferentes (2007, p. 41) e que, para esses alunos, está especificado nas condições que ele traz em sua história pessoal e familiar, interferindo sobre seu sucesso educacional, e

mesmo social, ratificado aqui em seus dizeres. Este fato enfatiza o quanto a própria situação social do aluno pode constituir uma certa armadilha para com seus objetivos de melhorias pessoais, quando da busca de uma formação que o qualifique em uma condição que lhe permita disputar melhores vagas no mercado de trabalho.

Em seguida, todos os participantes foram questionados, em uma pergunta aberta, sobre quais ações da instituição eles acreditam que aumentariam a permanência dos alunos no curso. Uma resposta que apareceu com frequência, principalmente entre os evadidos, foi a ampliação da oferta, com cursos no horário noturno para compatibilização com o trabalho. Outro conjunto de respostas abordou o caráter prático do curso, afirmando que poderia haver mais aulas práticas e conteúdos específicos que potencializariam a inserção no mercado de trabalho, como educação financeira e o estabelecimento de parcerias com empresas para oferta de atividades práticas. Outro conjunto de respostas tratou do apoio institucional (auxílios de transporte e alimentação, incentivo dos professores e coordenadores). Respostas pontuais abordaram o retorno às aulas presenciais (na época os cursos estavam sendo ofertados à distância em função da pandemia de Covid-19), a ampliação do conteúdo e a ideia de que a permanência depende do esforço individual do aluno.

Quadro 2 – Respostas à pergunta “Quais ações da instituição você acredita que aumentariam a permanência dos alunos no curso?”:

Ampliação da oferta	“Mais disponibilidade de horários”
	“Mais locais de cursos, mais disponibilidade de horários”
	“Mais cursos em horários noturnos”
	“Horários de aulas noturno”
Apoio institucional	“Ajuda na passagem para alunos que moram distantes dos locais do curso e um lanche”
	Incentivo a mais dos professores e coordenadores dos cursos
Prática profissional	“Mas aula prática”
	“Mais aulas práticas”
	“Parcerias com empresas para treinamento presencial, como se fosse um estágio. O próprio Estado poderia abrir essa possibilidade”
	“Educação financeira. Dizer formas de trabalho

	com aquele curso, exemplo trabalhar em casa pra uma empresa fora do país e ganhar em dólar”
Modalidade presencial	“Voltando às aulas presenciais.”
Esforço individual	“Não sei, acho depende muito do esforço pessoal de cada um”.
Ampliação do conteúdo	“Mais conteúdo”

Fonte: autoria própria.

Fatores que possam ser desenvolvidos para que o aluno mantenha seu vínculo com o Programa e, por consequência, sua permanência, vêm sendo estudados e continuam como tema de diversas pesquisas, por não se restringirem apenas ao processo de ensino profissionalizante do Qualificar ES.

Neri (2009, p. 21) traz o pensamento de que “grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são, intimamente, ligadas”; ao mesmo tempo, o autor afirma que “outros estudos privilegiam os efeitos de restrições de renda e de crédito como causas de desvios da trajetória individual ótima de longo prazo”. Ou seja, não se obtém uma resposta específica ainda que se façam extensos estudos sobre esse problema. A questão, então, pode se apoiar nos fatos particulares de cada situação que se apresente e para cada núcleo de aprendizado. Desta forma, fatos peculiares a dada situação podem ser estabelecidos sobre suas características e respostas adequadas, encontradas.

E são os próprios alunos que, em suas vivências pessoais no Programa, apresentam abordagens particulares a respeito de como lidar com a permanência e evasão no Qualificar ES, atestando um conjunto de ideias contribuintes para solução destes fatos, ainda que essas ideias não sejam soluções absolutas. E para valorizar mais ainda as peculiaridades são inerentes ao Programa, a maioria das percepções dos alunos entrevistados está voltada aos interesses do Programa, sendo suas observações de acordo com as características que se apresentam como problemática, e suas possíveis soluções.

As principais ideias, como contribuintes, estão relacionadas à ampliação da oferta, apoio institucional e prática profissional. Estas ideias atacam o problema que existe buscando pontos que atuam sobre as necessidades que se relacionam com a vida pessoal do aluno, bem como aos aspectos do próprio Programa. Estas três, em particular, demonstram propriedades que auxiliariam na permanência e, em contrapartida, seriam fatores que atuariam de modo a diminuir o risco da evasão. Bastam observações quanto às necessidades de possíveis ofertas em aulas práticas, em que os alunos vivenciariam uma melhor realidade das profissões em que estão se aprimorando, ou ainda, disponibilidades de mais locais e mais cursos, de modo a

facilitar o traslado dos alunos aos locais dos cursos e de outros cursos que poderiam se adequar a outras demandas, ou ainda, parcerias do Estado com empresas para, pelo menos, estágio dos alunos de modo que este desenvolva melhor capacitação em sua formação, ao mesmo tempo em que o mercado observaria as capacidades dos alunos permitindo antever as necessidades de mão de obra que lhe seria adequada.

Outros pontos são de igual valor, apresentados pelos alunos, dando legitimidade aos aspectos que ainda precisam ser melhorados no Programa. A visão específica dos alunos sobre tal tema é pertinente por trazer suas experiências cotidianas nas práticas de aprendizado. Estas podem ser relevantes para o avanço e a melhoria do Qualificar ES.

6.3 PRINCIPAIS FATORES DE INFLUÊNCIA SOBRE PERMANÊNCIA E EVASÃO DO PROGRAMA

Diante do anteriormente exposto, é possível vislumbrar uma percepção das características que desenham todo o Programa Qualificar ES, sua abordagem, perfil dos integrantes e fins objetivados. Esta etapa da pesquisa permitiu observações sobre o quanto todo o contexto reflete sobre o aluno que se matricula no Programa, fornecendo indícios sobre os processos de permanência e evasão dos estudantes. No presente tópico, é trazida uma análise de como as vulnerabilidades e os recursos destes estudantes se relacionam com sua permanência ou evasão no programa.

A partir dos questionários com professores e das entrevistas com alunos permanentes matriculados e alunos evadidos no Qualificar ES, alguns pontos destacaram demandas pertinentes que se fazem presentes nos cotidianos desses personagens.

Foi aplicado aos professores um questionário³² contendo 8 (oito) perguntas, sendo a maioria de estilo aberto e permitindo percepções particulares sobre aspectos do Programa pelo qual são docentes. De modo geral, dentre os professores pesquisados, um total de 6 (seis), todos atuavam como docentes no Programa durante o período da pesquisa. Cada um é responsável por cada área de curso ofertado pelo Qualificar ES, tendo qualificação profissional para atuar como responsáveis por determinado curso de que sejam responsáveis. Em termos de tempo, a média dos professores atua cerca de dois anos sobre a regência das atividades educacionais.

Quanto aos alunos, foram realizadas 5 (cinco) entrevistas³³, sendo 4 (quatro) com alunos permanentes e uma com aluna evadida. As entrevistas foram semiestruturadas, a partir de um roteiro que buscava abranger os seguintes temas: as condições de vida antes da entrada

³² O roteiro do questionário com professores está no Apêndice deste trabalho.

³³ O roteiro da entrevista com alunos está no Apêndice deste trabalho.

no programa, a motivação para a entrada no curso, a vivência no curso e perspectivas futuras (no caso dos permanentes) ou motivos para a desistência (no caso da aluna evadida). Os alunos entrevistados vêm de bairros menos abastados, de nível social baixo, e alguns, de regiões de alto grau de criminalidade. Os entrevistados estavam matriculados em cursos de porteiro, auxiliar de rotinas administrativas e assistente de logística. Suas idades variavam entre 20 anos e 45 anos, sendo quatro entrevistadas do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. No período em que foram entrevistados, dois não possuíam trabalho formal, enquanto os outros três estavam exercendo atividade empregatícia no mercado.

Como visto nas análises dos questionários com alunos, as percepções dos participantes servem de premissas quanto à variedade de situações que eles puderam observar no contato com o programa. O Programa Qualificar ES apresenta a proposta de que o aluno possa aprender certo conhecimento de determinado curso, dele absorva o devido treino e se capacite para executar ações profissionais referentes à área escolhida, constituindo força de trabalho a ser oferecida ao mercado, agora com uma qualificação específica conforme a demanda oferecida no mercado. Ofertado principalmente aos alunos de bairros periféricos, o programa tem um perfil de estudantes com diferentes tipos de inserção profissional (alguns empregados com carteira assinada, outros trabalhadores informais e alguns desempregados). Esses estudantes afirmam buscar principalmente inserção no mercado de trabalho.

Demonstrando, nas suas motivações para entrar no programa, que o estabelecimento dos estudos, numa primeira abordagem, tem, como pano de fundo, a inserção ou a melhoria individual no mercado de trabalho, o fator de melhora das condições financeiras aparece como uma motivação em paralelo à ideia de “desenvolvimento individual”.

As análises também trouxeram, a partir da aplicação de questionários, percepções de professores diante de suas vivências profissionais gerais, bem como no tocante ao trabalho no Qualificar ES. Alguns trouxeram observações sobre fatores que explicariam tanto a permanência quanto a evasão de alunos no Programa. Questões que aparecem como relacionadas a essa realidade são a falta de motivação e as dificuldades de aprendizagem por alguns alunos. Frases dos professores se destacaram, como:

“O fenômeno da evasão preocupa a nós professores, ao percebermos baixa motivação dos alunos para estudar e/ou dificuldades frequentes de aprendizagem. Os esforços desempenhados, na pessoa da direção, equipe pedagógica e professores para conseguir a frequência e aprovação dos alunos não asseguram a permanência deles na escola, muitos desistem” (Paula, professora do Programa).

Trazendo a preocupação quanto à desistência de alunos do Programa, ainda que muitos outros cheguem à conclusão das atividades, a evasão de alunos é algo perceptível e

preocupante no contexto dos professores. A abordagem de outro professor a essa realidade, traz a percepção de ser algo inerente ao sistema de ensino: “A evasão sempre foi um problema escolar e no Qualificar não é diferente. Torna-se um problema porque ninguém quer perder aluno” (Leila, professora do Programa).

Outras percepções de professores sobre as causas da evasão dizem respeito às diversas condições que estão associadas ao aluno, ao ambiente e ao próprio Programa em suas peculiaridades. Dentre essas questões destacam-se a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, a valorização do ensino superior em relação ao ensino profissional e questões de gênero relacionadas ao cuidado familiar:

“Percebo que os principais fatores da evasão estão relacionados a dificuldades de conciliar trabalho e estudo, mudança de residência do aluno, preferência pela realização de um curso superior em detrimento de um curso profissionalizante, problemas relacionados à saúde e falta de identificação do aluno para com o curso” (Maira, professora do Programa).

“Alunos desinteressados; alunos que arrumam emprego; mães que não tem com quem deixar seus filhos, por isso desistem do curso” (Norma, professora do Programa).

Ratificando essas observações, a aluna entrevistada Xeila trouxe a fala de não ser mais participante do Programa Qualificar ES por estar exercendo atividade profissional no mercado – afirmou estar atuando como vendedora – e sua dificuldade se relaciona ao fato de não poder conciliar tempo disponível para as atividades do curso e o papel de vendedora no trabalho:

[...] “eu saí porque eu consegui um emprego antes de concluir o curso, aí por ser shopping e trabalhar por escala eu não consegui conciliar os dois juntos [...] eu desisti mesmo do Programa temporariamente, porque eu pretendo voltar quando eu tiver tempo pra estudar, no momento que eu não tenho” (Xeila, ex-aluna do Programa).

Desta feita, observa-se que os alunos se mostram interessados, numa primeira abordagem, na procura pela melhoria de suas condições econômicas e sociais, como demonstrado nas análises. Já outros fatores se acumulam a estes últimos, dificultando ou inviabilizando a permanência no programa, como a necessidade de trabalhar, o tempo que uma mãe precisa dividir com suas tarefas de casa, ou de cuidados para com os filhos, conflitando com os horários das aulas ou o tempo necessário para a dedicação aos estudos, devido às responsabilidades que elas detêm em seus compromissos familiares.

As questões colocadas, as respostas apresentadas, e as análises feitas dão respaldo ao um conjunto de indagações das permanências e evasões que permitem possíveis conclusões sobre o tema. Se, como um dos professores destacou, as realidades dos alunos do Qualificar ES são semelhantes a outras modalidades de ensino, no quesito manutenção do vínculo ou

abandono dos estudos, então essa abordagem precisa ser considerada por ser relevante e ser tema inerente à própria educação (NERI, 2009, p. 21). Ou seja, dificuldades de inserção escolar, relacionadas a vulnerabilidades sociais que culminam em desmotivação e/ou problemas de aprendizagem, podem estar presentes ao longo de toda a trajetória desses indivíduos, de modo que a educação profissional seria mais um espaço em que os alunos se deparariam com essas barreiras.

Nas entrevistas esse fator se tornou um ponto decisivo quando alguns destacaram a necessidade de buscarem novos meios de qualificação para melhorias econômicas, pessoais e familiares. A aluna Beatriz trouxe relato das dificuldades econômicas em que se encontrava demonstrando sua condição financeira: “Ruim. Eu recebo bem pouquinho, mas dá pra fazer alguma coisinha”. Além dessa observação, a própria busca pelo Programa se fez por ser ele acessível no quesito custo de investimento para essa qualificação pretendida. A mesma aluna apontou: “[...] decidi fazer porque eu estava em casa sem fazer nada, desempregada, e eu fui, e decidi fazer o curso para conseguir um serviço [...] é de graça. É perto de onde eu moro. Eu tenho várias opções de curso”. Seguindo semelhante abordagem, outro o aluno entrevistado, Alberto, trouxe a fala sobre as dificuldades que detém em sua vida ao apontar: “[...] a casa moro de aluguel, né? Até, então, tentando qualificar aí, pra tentando construir a minha”.

Ao mesmo tempo, outras origens para tais condições dos alunos no Programa também têm sua importância, uma vez que a realidade do ensino profissional tem especificidades. Dentre elas, destaca-se o fato de que muitos dos alunos devem conciliar os estudos com a inserção laboral e as demandas (financeiras, familiares etc.) relacionadas à vida adulta. Uma das entrevistadas, a aluna Samantha, acrescenta as dificuldades que seu papel de mãe impõe nas limitações para se dedicar em maior tempo aos estudos. Essas limitações pessoais trazem inúmeras barreiras que, se não impossibilitam, pelo menos dificultam se especializar para busca de melhorias profissionais: “É um pouco difícil de falar porque, no momento eu estou muito agarrada com criança dentro de casa, né? [...] eu já passei duas vagas de emprego para outras pessoas porque por enquanto eu estou cuidando de minhas filhas”.

Assim, as análises permitem avaliações concretas, ainda que não absolutas, sobre os fatos que se apresentam ao Qualificar ES e que precisam ser considerados quanto aos impactos causados pelo Programa governamental.

Assim, dentre as entrevistas e questionários realizados, alguns pontos puderam ser destacados e analisados oportunamente de acordo com o contexto que se apresentaram para os alunos e professores. De modo geral, essas análises permitiram delimitar alguns pontos-chaves que se mostraram fundamentais para compreensão do porquê alguns alunos, diante de diferentes contextos, de suas realidades sociais, das limitações econômicas e pessoais, ainda

se mantêm matriculados, enquanto outros evadem, desistindo da conclusão e qualificação dos estudos. Desta forma, puderam ser delimitados importantes aspectos de modo a compreender possibilidades de enfrentamento da evasão do Programa, bem como promover meios que façam o aluno a concluir suas etapas no período de ensino, levando a objetivos conjuntos de bons resultados aos envolvidos.

Os principais aspectos destacados pelos estudantes entrevistados e pelos professores na compreensão dos processos de permanência e evasão do programa foram: renda familiar, maternidade, conciliação entre trabalho e estudo, capacidade pessoal do aluno.

6.3.1 Renda familiar

Este foi um dos temas levantados por alguns professores e alunos. Segundo a percepção desses atores, a baixa renda familiar é tanto fato relevante para a procura pela formação e qualificação, quanto um fator que se mostra decisivo para o risco de evasão. Quanto ao primeiro ponto, a melhoria da renda se trata de motivação para a busca por oportunidades que contribuam para evolução dos aspectos econômicos e, por conseguinte, o contexto geral do aluno e sua família. “A renda é um dos fatores que determinam os percentuais de abandono e atraso escolar dos jovens de 15 a 17 anos” (Cris, professora do Programa).

Sobre o segundo aspecto, a baixa renda geral da família pode causar limitações em função da busca imediata de melhorias financeiras, diante das dificuldades que estão presentes no contexto pessoal e familiar. Uma vez que o tempo necessário para dedicação aos estudos demanda afastamento do trabalho (ou a não dedicação integral ao trabalho), este fator pode impossibilitar e/ou interferir na continuidade dos estudos. Dessa forma a evasão, para alguns, é necessidade pelo compromisso profissional que possuem, bem como impossibilidades relativas às diversas outras responsabilidades que detém nos horários em que poderiam se dedicar ao aprendizado. Um exemplo pode ser dado quanto ao tempo dedicado aos cuidados dos filhos, pais, cônjuges etc., no qual o conflito este citado horário ocuparia uma obrigação de escolhas que impactam a continuidade dos estudos no Programa: “[...] alunos que arrumam emprego; mães que não tem com quem deixar seus filhos, por isso desistem do curso” (Leila, professora do Programa).

Assim, muitos alunos do programa enfrentam um difícil dilema: por um lado, a inserção no programa envolve a expectativa de que sejam desenvolvidas habilidades e qualificações que aumentariam as possibilidades de inserção profissional e os rendimentos individuais; por outro lado, a necessidade imediata de aferição ou aumento da renda pode dificultar ou impedir a participação no curso. Assim, em termos bourdieusianos, a demanda por

capital econômico tende a impor barreiras à incorporação de outros capitais (cultural, social) pelos indivíduos.

Esta realidade é dada na percepção de Bourdieu sobre o processo educacional como detentor de regras estabelecidas como predomínio de uma verdade que condiciona o aluno a limitações para seu desenvolvimento, oriundas de sua classe social e, principalmente, familiar, cujas bases ele afirma estarem associadas a um “ nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 42), sendo este um dos apontamentos que auxiliam o entendimento sobre a realidade por que passam os alunos do programa Qualificar ES, seja diante da permanência, seja diante da evasão no programa. Esta realidade está inserida em todo o processo impondo limites, interferindo no contexto dos estudos e impedindo seu desenvolvimento em função das necessidades imediatas de ganhos econômicos para sua vida pessoal e familiar.

6.3.2. Maternidade

A questão da maternidade é um relevante ponto apresentado por alguns professores. Este aspecto se refere ao fato do tempo dispensado à dedicação para os filhos. A falta de condições para que mães - e mesmo pais - possam destinar tempo hábil para os estudos em detrimento dos cuidados com os filhos incorpora fatores que se mostram importantes para o favorecimento à evasão escolar.

“O aluno do sexo feminino, na maioria das alunas tem filhos e não tem com quem deixar a criança, para frequentar a sala de aula (pós pandemia não pode aceitar criança dentro da sala de aula com as mães, de acordo com o índice de contaminação por parte das crianças que são assintomáticas)” (Ana Paula, professora do Programa).

A adequação de tempo que a mãe precisa se dedicar aos filhos, somada ao fato de não poder contar com o devido apoio de outras pessoas que possam cuidar dos mesmos enquanto ela se ocupa dos estudos, se mostra contribuinte para que algumas alunas não consigam continuar nos estudos, ocasionado a sua evasão do Programa.

Imperam, nessa situação, as peculiaridades pertencentes a um grupo social que se mostra fragilizado socioeconomicamente para dispor de tempo necessário que permita melhorias reais nas condições de si mesmo e de seu grupo social. Trata-se de um processo de “formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social” (MARTINS NOGUEIRA; ALICE NOGUEIRA, 2002, p.18).

Esta condição é determinante para as ambições sociais que esta parcela objetiva e impacta diretamente sobre seu destino. Assim, embora dados já citados apontem para a ampliação da proporção de mulheres inseridas no mercado de trabalho formal, questões como a maternidade e o cuidado familiar e doméstico ainda constituem barreiras para o rompimento

das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho: “[...] não ter dinheiro para a passagem; não ter com quem deixar seus filhos” (Leila, professora do Programa). Desse modo, apesar de uma parcela significativa de mulheres se matricular no programa Qualificar ES, muitas delas passam por dificuldades relacionadas aos papéis de gênero socialmente impostos. A forma de enfrentamento dessas limitações se relaciona às condições sociais que limitam essas alunas em ajustar o tempo dispensado para os cuidados domésticos com o tempo que também deva ser dispensado aos cuidados com o trabalho profissional, o que por si só já atesta as dificuldades inerentes à continuidade dos estudos. Demonstram um fator quase intransponível para resolução dessas dificuldades exigindo maior capacidade, valendo-se de “disposições que não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação” (MARTINS NOGUEIRA; ALICE NOGUEIRA, 2002, p.18).

6.3.3 Conciliação entre trabalho e estudo

Esse é outro tema apontado, sendo um fator também relevante e de aspectos semelhantes ao processo de maternidade, por impactar o tempo disponível às práticas de aprendizagem. As situações são similares e relacionam-se a limitações deste público em função da não disposição temporal para observações no campo de estudos dos cursos. Ainda que haja possibilidades de aprendizado em cursos online do Programa, esta limitação de dedicação, pelo conflito de horários com o trabalho, possui maior ingerência pelo contexto amplo em que está associada, por não se resumir apenas à circunstância temporal.

Neste aspecto da relação do tempo dedicado ao trabalho interferindo no tempo necessário dedicado aos estudos, as condicionantes existentes, que contribuem interferindo sobre o desempenho do aluno ao longo de sua formação, levam aos riscos reais de evasão, afastando o aluno do período do curso matriculado, e por extensão, afastamento do próprio curso. Ainda que possam ser encontradas condições para que a permanência se mantenha efetivada, a realidade é que, para muitos, a qualidade do desenvolvimento educacional cai diante do menor tempo necessário que deva ser dedicado à qualificação.

Este, mais uma vez, se associa aos conceitos de Bourdieu segundo os quais o estabelecimento de limitações dadas pelas condições iniciais familiares e pessoais se mostram causas reais que interferem nos resultados dos alunos no período de sua formação. Segundo ele (2007, p. 50), os atos do indivíduo estão atrelados ao grupo do qual faz parte sofrendo influência deste, e do contexto social, desencorajando ambições percebidas como sendo desmedidas, que de um modo ou de outro estabelecem o afastamento dos objetivos educacionais pretendidos e dos efeitos profissionais consequentes.

6.3.4 Capacidade pessoal do aluno

Segundo os professores e alunos, participantes de questionários e entrevistas, esse é um ponto fundamental tanto para a permanência quanto para a evasão. Para os atores entrevistados, este é o principal aglutinador para o possível sucesso na formação profissional, estando associado, ainda segundo suas percepções, ao perfil de cada sujeito. Nesta ótica, embora também relevantes, não foram apontados fatores inerentes à vida pessoal de cada aluno que contribuem para os resultados, como as condições de aprendizagem, historicidade dos sujeitos, condições socioculturais familiares etc. sendo, pois, apenas parte do complexo universo social pelo qual o indivíduo faça parte. Ainda, as falas dos entrevistados tendem a ignorar outras perspectivas, segundo as quais o meio também interfere e contribui para as escolhas que os indivíduos fazem de acordo as características desse meio. Ou seja, a percepção dos entrevistados parte de um ponto de vista individualizante, que tende a atribuir a questões individuais ou sucesso ou o fracasso escolar.

Por outro lado, embora o próprio indivíduo seja capaz de tomar decisões que influenciam em seu destino, não são puramente individuais os fatores inerentes às escolhas. Estas fazem parte do que Bourdieu chamou de campo e pelo qual suas características particulares definem seus princípios em que os sujeitos presentes nele, atuam. Para cada campo descobrem-se propriedades específicas, próprias do campo particular, onde se encontram mecanismos também específicos de luta entre aqueles que almejam entrar nele, no caso aqui relativo aos alunos, e os dominantes que tenta defender seu monopólio, demonstrados pelos detentores do poder social (BOURDIEU, 1983, p. 89). Assim, a entrada no campo educacional (e a incorporação do *habitus* desse campo) é problemática para muitos dos alunos do Qualificar ES, dado que as suas trajetórias já são marcadas por limitações decorrentes de desigualdades estruturais. Por outro lado, é importante novamente ressaltar que essas questões tendem a ser invisibilizadas quando o discurso sobre o sucesso ou o fracasso escolar reduz-se à questão do mérito individual.

6.3.5 Considerações sobre os processos de evasão e permanência

Além desses aspectos, considerados mais fundamentais como contribuintes para o processo de evasão, ainda há outros que podem vir a impactar esse processo e que geram possibilidades de ações que traçam as características da evasão como algo real ao projeto educacional do Programa Qualificar ES. Podem ser citados, como exemplo, nível social de origem (fator limitante que pode impactar a continuidade dos estudos), a violência urbana nos bairros onde estes alunos habitam (interferindo no cotidiano de moradia, mobilidades,

segurança), profissões em que estão habilitados (como fator limitante para novos investimentos pessoais e familiares), entre outros.

O Programa Qualificar ES nasceu como forma de assistir, em seus princípios básicos, na oferta de suporte na educação profissional destinado à população menos favorecida socialmente. Os alunos do programa ocupam diversas posições no mercado de trabalho. Enquanto alguns trabalham informalmente ou estão desempregados, outros exercem atividades como agente comunitário de saúde, artesão, porteiro, atendente de padaria, especialista em rochas ornamentais, entre outras, demonstrando, desse modo, o perfil dessa classe da população, caracterizada pelo baixo acesso a políticas sociais, qualidade de saúde, de educação. São características de agentes sociais que possuem capital cultural próprio especificado nas profissões, nas ocupações de suas posições no mercado, entre outros, tratando-se do capital cultural definido por Bourdieu.

Esta realidade é vista pelas escolhas dos cursos em que os participantes se encontram matriculados, representados comumente em funções de áreas de gestão, representada na forma dos cursos de porteiro, auxiliar de rotinas administrativas, auxiliar de recursos humanos, etc. Esse apontamento permite vislumbrar as condições sociais que se mostram barreiras para a inserção social de cada um dos participantes do Programa, bem como corroboram as observâncias de Pierre Bourdieu, quando este atesta ter o estudante seu destino atrelado às condições iniciais que possui e que determinam suas realizações, representados na forte relação entre desempenho escolar e origem social (MARTINS NOGUEIRA; ALICE NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Neste fim, destaques preocupantes são apontados pelos professores, testemunhas importantes na compreensão dos fatores que se voltam para situações de evasão, expondo alguns como fatores quanto às dificuldades na forma de conciliação do trabalho e estudo, mudança de localização de moradia, preferência por realização de curso superior em detrimento do curso profissionalizante, problemas que se voltam para questões relativas à saúde, falta de identificação para com o curso escolhido (ou mesmo para a variedade dos cursos disponíveis), condições sociais e econômicas que interferem nos gastos necessários para se manter nos cursos, etc.

Estas últimas percepções, apresentadas pelos professores, mostram a condição do tipo de público que o Programa procura atender e cuja realidade contribui intrinsecamente para situações de evasão. Estas, no entanto, podem ser concretizadas ou não, de acordo com as condições que se apresentam inicialmente a cada um, de modo que existem tanto permanentes e/concluintes quanto evadidos no mesmo Programa. Deste modo, observa-se, sem que haja uma resposta unificada, que a compreensão do todo envolve entender as situações que variam

de aluno para aluno. Estes, porém, detêm um contexto semelhante: estão, majoritariamente, em condições de vulnerabilidade, com acesso restrito a captais econômico, social e cultural, além de ter uma história de vida marcada pela dificuldade de acesso a direitos básicos. A percepção do quanto estas condicionantes operam sobre suas realidades atesta e intervém na sequência de suas rotinas, levando ao processo de permanência ou de evasão. Segundo Mattos (2012, p. 256) pode-se lembrar que os atores, os alunos destacados, “dispõem de um conhecimento prático e de esquemas de classificação social que estão à disposição deles sob a forma de representações simbólicas”. São essas representações que põem operam sobre os objetivos que buscam. Sendo esses objetivos alcançáveis ou não, o que se percebe são as consequências que se produzem na vida do aluno, de modo que alguns alcançam resultados considerados escolares bons e outros têm maiores dificuldades para conclusão do curso.

Uma vez que o processo de aprendizado esteja relacionado, para esses alunos participantes, às suas condições sociais, refletindo sobre aspectos que causem sua permanência ou evasão nos estudos, pode-se seguir a percepção de que ambas, permanência e evasão, se entrelaçam, constituindo um processo complexo. Destoa-se, assim, de uma interpretação que separa de forma binária esses dois resultados possíveis, dado que demorou “certo tempo para que os pesquisadores do campo da educação e dos estudos na área de evasão e permanência, percebessem que o termo ou conceito evasão já estava ultrapassado” (SANTOS; NETO, 2021, p. 3).

Esses mesmos autores, Santos e Neto (2021, p.3) trazem à baila a observação de que “tanto a expressão do fracasso escolar como da evasão são temas atrativos e ideológicos, cuja responsabilidade recai sobre os estudantes, principalmente, da classe trabalhadora pela necessidade de conciliar os estudos, o trabalho e a família”, como pode ser vislumbrado nas respostas dos participantes, sendo um ponto pertinente para alguns alunos evadidos do Programa e as realidades que os fizeram abandonar os estudos. Algo não somente real como profundamente preocupante por se tratar de um apontamento na direção do aluno como detentor de seu fracasso de modo unilateral.

Essa é uma inverdade quando se analisam com mais profundidade as relações sociais às quais a educação está associada. É Bourdieu quem vem em confronto a essa observação irreal, pela qual o sentido da responsabilidade pela não evolução educacional do aluno ter o peso apenas sobre seus próprios ombros, quando afirma que a própria forma de acesso estudantil em patamares mais elevados é realizada a favor de quem possui maior poder social, ou em suas palavras, “um jovem da camada superior tem 80 vezes mais chances de entrar na Universidade que um filho de um assalariado agrícola [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 41). Por si só essa afirmação já seria suficiente para ajudar a compreender o porquê de existir a evasão

escolar, pois, se essa lógica se assenta sobre a realidade social, então, aqueles vindos das camadas sociais já estariam condenados ao fracasso escolar frente aos demais alunos bem estabelecidos. Essa afirmação já exige um mínimo de reflexão.

Como visto tanto nas percepções dos alunos quanto dos professores pesquisados, estudos abrangentes poderiam distorcer a realidade para atribuir ao aluno a responsabilidade maior para sua evasão no processo de ensino, mas seria ingênuo considerá-lo detentor único de seu suposto fracasso, quando na verdade “deveria ser estudada cada realidade para compreensão do fenômeno e, a partir das informações pesquisadas, o pesquisador poderia realizar reflexões coerentes com a realidade” (SANTOS; NETO, 2021, p. 4).

Então os aspectos da evasão precisam ser mais extensivos, incorporar outros fenômenos, inclusive por permitir a liberdade de poder ser levado ao entendimento sobre a própria permanência do aluno em programas educacionais. Diniz e Santos fazem uma observação interessante ao trazer:

A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante (DINIZ; SANTOS, 2020, p. 44833 *apud* DORE, SALES E CASTRO, 2014, p. 5).

Aqui vislumbram-se condições mais relevantes e palpáveis sobre o tema, direcionando outros fatores mais circunstanciais que expliquem a grave situação da evasão. As observações que os próprios alunos apresentaram dão mostras que outras circunstâncias contribuem para este fenômeno. Uma pequena avaliação sobre a afirmação já permite antever o que Diniz e Santos (2020, p. 44834) apontam quando afirmam que existem determinados fatores a indicar que “as causas mais frequentes estão relacionadas ao trabalho, tais como a incompatibilidade de horários, a dificuldade de conciliação e a necessidade de se trabalhar para sustentar a família”.

Feitosa e Oliveira (2020, p. 71) aprofunda a reflexão sobre a evasão ser “realmente resultante de múltiplas causas, como problemas com transporte, deficiências no ensino fundamental, reprovação, escolha precoce do curso, pouca inserção no mercado de trabalho”. Quando alguns apontam aspectos relacionados à maternidade como causa da não continuidade dos estudos, por exemplo, está se tratando de um relato que incorpora um grande conteúdo de possibilidades que adentram as dificuldades da permanência no meio estudantil. A própria autora (FEITOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 71) continua sua observação nos dizeres de que cada aluno evadido possui uma história particular, recheada de muitas inquietações e variados motivos para a existência dessa fuga.

Então, pode-se associar a evasão a múltiplas causas, que se referem ao tempo e ao espaço, condicionadas às realidades presentes, ao contexto político, econômico, além do

social, como refletido nas indagações e percepções oferecidas pelos professores e estudantes, mesmo aqueles que continuam nos estudos. Compreendendo-se características condicionantes para esses efeitos, poderão ser estabelecidas circunstâncias em que se separe cada qual a seu papel, a permanência da evasão, pondo-se de lado esta última, de modo a considerar este termo como “saturado”, de modo que a “permanência escolar” seja a consequência desejada (SANTOS; NETO, 2021, p. 5).

Assim, dispostos os objetivos da permanência, o foco passa a ser como impedir que a evasão ocorra, ou ainda, de modo mais eficiente, como trabalhar para que a permanência seja a prática estabelecida sem dar margem a que a anterior sequer seja pensada. Ainda afirmam Santos e Neto:

Então, cabe a instituição escolar buscar formas de organização para atingir ao aluno e fazer com que este possa ter as condições de permanecer e concluir seus estudos com êxito. Destaca-se ainda três indicações que estão vinculadas à permanência escolar: primeiro, a centralidade da sala de aula com práticas pedagógicas contextualizadas com sua realidade; segundo, o suporte ao aluno para que possa se (re) adaptar ao ambiente escolar; terceiro, o envolvimento com a instituição, onde os sujeitos vão ter acesso ao conhecimento e à cultura produzidos socialmente (2021, p. 6).

Tem-se assim uma observação que se volta às condições iniciais pelo que se fundamenta o próprio Programa Qualificar ES, por ter ele em suas premissas primeiras, atreladas ao programa origem, Estado Presente, a oportunização para as classes sociais menos favorecidas de opções de formação que se atenham em manter o aluno incorporado ao Programa até sua qualificação. Sendo assim, esperar que atue sobre o enfrentamento para com a evasão não é opção, mas compromisso pelo próprio processo de formação desse Programa.

Desta forma, as perspectivas passam sobre a necessidade do envolvimento em práticas que devam existir no Programa, que contemplem os sujeitos e suas realidades, as características que lhes são inerentes e o meio social do qual fazem parte. Insistindo em atendê-los de modo a reconhecer as discrepâncias que atentam para as existências da evasão. Dore e Lüscher (2011, p. 777) acrescentam ser importante um encaminhamento que seja mais adequado ao enfrentamento do problema como uma espécie de prevenção, além da identificação precoce do mesmo problema e do acompanhamento individual dos sujeitos que estejam em situação de risco.

Desta forma, passa-se pela pretensão de se responder às realidades que se façam impactantes ao aluno, de modo que permitam respostas e sejam previstas soluções específicas para cada peculiaridade, uma vez que o Programa se condicionou a essa proposta, que se efetue diante de cada problema relativo à evasão.

A existência do Qualificar ES, enquanto projeto de revalorização do indivíduo social, traz consequências que podem ser variadas e determinar o sucesso, na forma de conclusão do

curso com a devida certificação da qualificação pretendida, desde que observadas as peculiaridades que determinam a permanência ou evasão do aluno em seus ambientes de aprendizado. Dore e Lüscher (2011, p. 777), quanto às consequências da evasão, lembram que estudos sobre a evasão escolar trazem o pensamento de que tal ocorrência na educação técnica resulta inevitavelmente na baixa qualificação e habilitação profissionais, que os jovens apresentam em suas tentativas de ingresso no mercado, sendo, pois, importante entendimento e compreensão desse fenômeno.

Porém, é imperativo aceitar que, ainda que o Programa Qualificar ES se valha de objetivos pelos quais a existência da educação profissional está condicionada às diretrizes do mercado, o nascimento do programa se fundou em trazer expectativas maiores do que a simples formação, pregando um reestabelecimento do cidadão, aquele que se encontrava afastado, à margem da sociedade, para um contexto mais amplo, no qual seu papel tenha maior relevância, se qualifique e desempenhe compromissos enquanto um ator social pleno. Desse modo, no processo formativo, a integração entre pensar e fazer seria unificada pela mediação dos conhecimentos produzidos socialmente (OLIVEIRA, 2012 apud SANTOS; DA SILVA; SILVA, 2020, p. 174).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se perceber que as dificuldades relacionadas tanto à permanência quanto à evasão se envolvem com fatores individuais e sociais. A pesquisa trabalhada junto aos alunos e professores trouxe fundamentos que se mostraram realistas nesses aspectos, em conformidade com conceitos teóricos defendidos por Bourdieu quanto ao contexto social ser fator inerente ao desenvolvimento do aluno no Programa.

Pode-se entender o quanto as vulnerabilidades concomitantes às realidades de cada aluno, já presentes em seus cotidianos desde suas origens, mostram-se como dificuldades que levam à evasão, interferindo em uma não continuidade no Programa Qualificar ES. A pesquisa mostrou esse critério no perfil dos alunos pesquisados e em suas realidades, as quais determinam as resultantes que impactam a inserção social de tais atores.

Em geral, a pesquisa trouxe a percepção de que os alunos fazem parte de uma classe social menos favorecida, que são basicamente vulneráveis socialmente (representadas, por exemplo, por mulheres e negras) e que, quanto à motivação para a entrada no curso, procuram a qualificação profissional para melhorias, principalmente econômicas, nas suas vidas. No entanto, essas limitações apontadas se inserem num contexto que se traduz em diversos problemas estruturais que esse grupo enfrenta, como taxas elevadas de desemprego, de informalidade, limitações quanto à disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos, dificuldades no tempo dispensando quanto às obrigações dos cuidados domésticos e do trabalho profissional, entre inúmeros outros. Todos indistintamente contribuem para dificultar o desenvolvimento dos objetivos relacionados às melhorias individuais e, por conseguinte, familiares.

Observam-se, a partir dessas percepções e realidades, aspectos que corroboram com as afirmações de Bourdieu quanto ao processo educacional ser um reproduzidor e perpetrador das diferenças sociais, mesmo que tenha esse processo cunho aparentemente meritocrático. Esta situação se atém sobre uma prática que invisibiliza parte da realidade, uma vez que o discurso meritocrático dá destaque a um procedimento que atribui aos sujeitos as responsabilidades sobre seu possível fracasso, quando na verdade o sucesso e o fracasso estão fortemente condicionados a elementos estruturais relativos à própria sociedade.

Por fim, pode-se salientar a importância de que, no Programa Qualificar ES, tanto a permanência quanto a evasão de alunos se relacionam a esta problemática existente, que é associada aos seus cotidianos e que determina uma constante, representada como uma

fragilidade no sistema social, pela manutenção de um fenômeno que mantém o indivíduo atrelado às suas origens e classes a que pertence.

Esse fenômeno condiciona os limites pelos quais este mesmo indivíduo possa adquirir o capital social e cultural necessário para sua ascensão social. Assim, mesmo tendo disposições para transitar entre as variadas camadas sociais e evoluir como um sujeito intelectualmente, politicamente e, num todo, socialmente, objetivo base da educação, ele vê-se impedido de se desenvolver pelas diversas “amarras” que a sociedade impõe. Essas estão justificadas pela condição que vivencia em determinado momento de sua vida, ou ainda, pela estrutura familiar que origina, ou ainda pela própria classe social da qual faz parte, estando inerente às próprias condições que esse grupo detém.

Mais do que fatores puramente pertinentes a si mesmo, são os fatores externos, percebidos nesta pesquisa, que condicionam o quanto o desenvolvimento do aluno passa por um contexto social que é limitante nas camadas sociais mais vulnerabilizadas. Mesmo que o programa permita mudanças pontuais na trajetória de vida de alguns estudantes, o contexto social mais amplo segue impondo um conjunto de desafios que dificultam transformações mais profundas.

A permanência e a evasão na educação profissional nada mais são do que a representatividade dessa realidade sendo, portanto, necessário repensá-las para que ambas as realidades sejam compreendidas e o processo de evasão seja suprimido, resultando em maior valor à permanência do aluno em sala de aula para sua formação. Mas que não apenas a formação seja o objetivo final, visto que não é. A formação social é mais ampla e deva ser perseguida como crescimento individual e coletivo em benefício conjunto a todos.

Como ponto relevante, a partir das pesquisas realizadas podem ser atestados fatos ao Programa Qualificar ES: tendo surgido como uma das ferramentas no enfrentamento da violência, não sendo limitado às práticas policiais, vem oferecendo oportunidades ao público assistido pelo Programa para suas melhorias profissionais e especializações para o mercado de trabalho. Portanto, a continuidade do Programa é por deveras importante como agregador a este público para que no primeiro momento possa se estabelecer em melhores situações. Outro aspecto a ser apontado se refere às dificuldades que o Qualificar ES ainda carrega, trazendo necessidades de melhorias em diversos aspectos que lhe são relativos, auxiliando o enfrentamento da evasão de alunos no Programa e permitindo oportunizar aos mesmos melhores condições sociais, não apenas em termos econômicos. Nesse sentido, o Programa Qualificar ES tem o desafio de compreender as especificidades do público que frequenta os cursos e de produzir estratégias que atendem às suas demandas, fortalecendo assim as possibilidades de permanência.

8 REFERÊNCIAS

AGORA ES. **Governo do estado realiza formatura dos cursos presenciais do qualificar es na grande Vitória.** 2022. Disponível em:

<https://www.agoraes.com.br/noticia/35342/governo-do-estado-realiza-formatura-dos-cursos-presenciais-do-qualificar-es-na-grande-vitoria>. Acesso 28 jun. 2022.

ALVES, Adriana Paula Viana; SALES, Silvana Batista. **A evasão escolar na modalidade de ensino a distância: o polo presencial de Itapemirim – ES.** SIED Simpósio Internacional de Educação a Distância. ENPED Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/264-965-1-ED.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 16, n. 02, p. 355-374, 2011.

BALTAR, Carolina Troncoso; OMIZZOLO, Julia Alencar. Participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro de 2014 a 2019. **Textos de Economia**, v. 23, n. 1, p. 1-17, 2020.

BARBOSA, Regina Helena Simões. **A 'teoria da práxis': retomando o referencial marxista para o enfrentamento do capitalismo no campo da saúde.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 8, p. 9-26, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Ana Paula; DARBILLY, Leonardo Vasconcelos Cavalier. **Os Recursos de Poder Existentes No Campo De Pós-Graduação em Administração: Uma Análise A Partir Da Perspectiva Teórica De Pierre Bourdieu.** In: Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. 2016.

BERGER FILHO, Leite et al. Educação profissional no Brasil: novos rumos. Revista Iberoamericana de educación, 1999.

BERNARDY, Catia Campaner Ferrari; OLIVEIRA, Magda Lúcia Félix de. **O papel das relações familiares na iniciação ao uso de drogas de abuso por jovens institucionalizados.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 44, p. 11-17, 2010.

BERTONCELO, Edison Ricardo. **O espaço das classes sociais no Brasil.** Tempo Social, USP, v. 28, n. 2, 2016b.

BERTONCELO, Edison Ricardo. **Classes sociais, cultura e educação.** Revista Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 104, 2016a.

BERTONCELO, Edison Ricardo. **O uso da Análise de Correspondências Múltiplas nas Ciências Sociais: possibilidades de aplicação e exemplos empíricos.** Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu – MG, 2016c.

BONAMINO, Alicia et al. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 487-499, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CLAUDE PASSERON, Jean. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **A Reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Capital simbólico e classes sociais.** Revista Novos Estudos CEBRAP, n. 96, São Paulo, julho de 2013.

_____. **Coisas Ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Contrafogos.** Oeiras: Celta, 1998.

_____. **Esboço de auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. (1996 [1994]), “**Espaço social e espaço simbólico**”, in Pierre Bourdieu Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus: 13-33.

_____. **Espaço Social e espaço simbólico In: Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 9ª edição, Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 86p.

_____. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983b.

_____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Sociologia** (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática. 1983.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Ana Dutra Coelho da. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão.** 2.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985. 103 p. 29.

BRASIL (1909). **Decreto no. 7.566, de 23 de setembro.** Crêa nas 29ndifes29 dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Recuperado em 14 novembro, 2016, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal - Centro Gráfico, 1937.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e**

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. DF, 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/29ndifes29ce/29ndifes29c_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica: Dispõe sobre conceitos a respeito da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 19 mai. 2022.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**: Congresso Nacional, 1996.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **A presença de anthony giddens na produção científica da educação física brasileira: entre a reflexão e o deslize**. Movimento, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 777–788, 2018.

CAMPELLO, Ana Margarida. **"Cefetização" das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990**. Educação & Tecnologia, [S.l.], v. 12, n. 1, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CANTILLON, Richard. **Ensaio sobre a natureza do comércio em geral (1755)**. Curitiba: Segesta editora, 2002.

CAPRARA, Bernardo Mattes. **Classes sociais e desempenho educacional no Brasil. Dissertação (mestrado)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172397/001057540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. P.44. 2017. Acesso em: 25 mai. 2022.

CARVALHO, Sandro Sacchet de. **Retrato dos rendimentos do trabalho – resultados da PNAD Contínua do terceiro trimestre de 2022**. Informe ipea, dez. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/category/mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cadernos de pesquisa, p. 143-176, 2002.

CEDEFOP – O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. **Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms**. 15.ed. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2014.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Uma avaliação de impacto de política de segurança pública: o Programa Estado Presente do Espírito Santo**. Texto para Discussão, 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 461-480, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2005.

CLÉNET, J.; ROQUET, P. **Conceptions et qualités de l'alternance: modélisation d'une indifescence régionale**. Education Permanente, Paris, n. 163, p. 43-58, juin 2005. Dossier "L'Alternance: une alternative éducative?"

COMISSÃO Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em 23 mai. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **A roda do infantil**. Educação & Realidade, v. 23, n. 1, 1998.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. **Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil**. Dados, v. 54, p. 41-87, 2011.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. **Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo**. Sociologias, Porto Alegre, ano 16, n. 37, pp. 178-217, set/dez, 2014.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

COSTA, Silvio Luiz da Costa e DIAS, Sonia Maria Barbosa. **A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. 2015**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/328074159.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CURSOS - presenciais - lista. **Institucional qualificar ES**. Vitória, 2022. Disponível em: <https://qualificar.es.gov.br/cursos-presenciais-lista>. Acesso em: 03 dez. 2022.

DA SILVA, Michel Goulart. **Capitalismo, divisão do trabalho e educação em durkheim**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 7, n. 20, p. 23-28, 2021. Dados, v. 54, n. 1, Rio de Janeiro, 2011.

DE ARAÚJO, Cláudio Márcio; DE OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. **Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo**. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 8, n. 2, p. 215-224, 2013.

DE CARVALHO, Alexandre Filordi; DE OLIVEIRA GALLO, Silvio D. **Foucault e a governamentalidade democrática: A questão da precarização da educação inclusiva**. Mnemosine, v. 16, n. 1, 2020.

DE OLIVEIRA LIMA, Denise Maria. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. Cogito, Salvador, v. 11, p. 14-19, out. 2010.

DE OLIVEIRA PIRES, Daniela; PERONI, Vera Maria Vidal. **A história da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização.** Revista Contrapontos, p. 10-27, 2019.

DE SOUZA, Everton Aparecido Moreira. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino.** Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 23, 2019.

DIAS, Guilherme; GAUCHE, Ricardo. **O Retrato Sociológico como método investigativo em pesquisas brasileiras nas áreas de Educação e de Ensino: uma revisão de teses publicadas entre 2011 e 2020.** Ciência & Educação, Bauru, v. 27 2021.

DORE, Rosemary, LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 770-789, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. **Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 3., 2013, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Rimepes, 2013.

ESCOTT, Clarisse Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. (2012). **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. v. 9, p. 1492-1508, 2012.

ESPÍRITO SANTO. **Governo realiza formatura dos cursos presenciais do qualificar ES na Grande Vitória.** 2022. Disponível em: <https://qualificar.es.gov.br/Not%C3%ADcia/governo-realiza-formatura-dos-cursos-presenciais-do-qualificar-es-na-grande-vitoria#:~:text=O%20Programa%20Qualificar%20ES%20foi,%2C%20on%2Dline%20e%20s empresencial.> Acesso em: 29 dez. 2022

_____. **Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Desenvolvimento Econômico.** ADERES: Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo. Espírito Santo, 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 13. ed., v. 01. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância.** 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2006.

FEITOSA, Marivânia; OLIVEIRA, Cristiane. **A evasão na educação profissional: do entendimento da problemática a propostas de enfrentamento.** IF SERTÃO - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Ago. 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573828>. Acesso em: 26 ago 2022.

FERREIRA, Luís; MATTOS, Enlison; TERRA, Rafael. **O papel das guardas municipais na redução da criminalidade: evidências empíricas para um painel de municípios paulistas**. Pesquisa e planejamento econômico - ppe, v. 46, n. 2, ago. 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7292/1/PPE_v46_n02_Papel.pdf . Acesso em: 26 ago 2022.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva Figueiredo e SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. **Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões**. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Bw8WKpzdP3w8qn5zL68C3sq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em : 27 abr. 2022.

FJM, Fundação João Mangabeira. **Estado presente em defesa da vida: um novo modelo para segurança pública**. Brasília: Fundação João Mangabeira, 2015.

FOGACA, Azuete; SALM, Cláudio Leopoldo. **Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 58, n. 4, p. 42-43, dez. 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 dez. 2022.

FONSECA, C. S. (1961). **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2010, p.21-56.

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a qualificação de Jovens e Adultos pouco Escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva**. Perspectiva, v. 31, n. 2, p. 389-404, 2013.

_____. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

_____. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 5, p. 521-536, 2007.

_____. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. **Holos**, v. 6, p. 56-70, 2016.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

_____. **A constituição da sociedade**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 219–234, 1997.

GOLDTHORPE, J.; CHAN, T. W. **Social stratification and cultural consumption: music in England**. *European Sociological Review*, n. 23, p. 1-19, 2006.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Quem são os alunos das escolas estaduais de educação profissional do Ceará? O público e o privado**, n. 29. Ceará, 2017.

GOVERNO do Estado realiza formatura dos cursos presenciais do Qualificar ES na Grande Vitória. Assessoria de Comunicação do Governo, 2022. Disponível em: <https://inovacaoedesenvolvimento.es.gov.br/qualificar-es-formacao-avancada>. Acesso em: 26 ago 2022.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, 312p.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; VIEIRA, Priscila Pereira Faria. **As “ajudas”: o cuidado que não diz seu nome**. *Estudos Avançados*, v. 34, p. 7-24, 2020.

GUNTHER, Hartmut; LOPES JÚNIOR, Jair. **Perguntas Abertas Versus Perguntas Fechadas: Uma Comparação Empírica**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 6, n. 2, p. 203-213, 1990.

HEMMI, Ana Paula Azevedo; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; REZENDE, Mônica de. O processo de construção da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. e300321, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua: Indicadores mensais produzidos com informações do 4º trimestre de 2020**. Rio de Janeiro, 10 de mar. 2021.

INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. How Development Leads to Democracy: What We Know About Modernization Today? **Foreign Affairs**, v. 88, n. 2, p.33-48, 2009.

INSTITUTO Jones dos Santos Neves. **Juventude e violência: uma análise comparativa dos homicídios no estado do Espírito Santo**. Vitória, ES, 2015. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5175>. Acesso 26 ago 2022.

IPEA: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2022/09/retrato-dos-rendimentos-do-trabalho-resultados-da-pnad-continua-do-segundo-trimestre-de-2022/>. Acesso em: 20 nov. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida **A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educação e Sociedade, Campinas, 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-111, ago. 1998.

_____. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 4 ed. rev., 1995. 205 p.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez. 2007.

LAHIRE, Bernard. **Crenças coletivas e desigualdades culturais**. Educação & Sociedade, v. 24, p. 983-995, 2003.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, v. 23, p. 37-55, 2002.

LAMEIRAS, Maria Andreia Parente et al.. **Desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas**. Informe ipea, dez. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/category/mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 29 dez. 2022

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise**. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3>. Acesso em: 24 mai. 2020.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p. 417-451, dez. 2002. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf. Acesso em: 26 ago 2022.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. **Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação**. Ciência & Educação (Bauru), v. 21, p. 559-574, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJwWQQXKVwgyv9gknsRhy3q/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 ago 2022.

LIMA, Renato Sérgio de, et al. **Experiências exitosas de enfrentamento à violência e à criminalidade - análise de benchmarking**. In: _____. (org.). Renato Sérgio de. Ceará: Cortez, 2017. p. 74 - 79.

LINKE, Elizandra Campos; NOGUEIRA, Bárbara Campos; LINKE, Elisangela Campos. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizantes**. Anais do 22º Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, p. 01-14, 2017.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero (1995). **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 4.ed. São Paulo: Cortez.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O Capital**. Vol. I, Tomo I e II, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

MATTOS, Patrícia. **O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil**. 2011. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia. grupo de trabalho Novas Sociologias: pesquisas interseccionais feministas, pós-coloniais e querer. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MATTOS, Patrícia. As abordagens da sociologia disposicional e da interseccionalidade: articulando uma proposta para os estudos de gênero. **As abordagens da sociologia disposicional e da interseccionalidade: articulando uma proposta para os estudos de gênero**, p. 251-270, 2012.

MINETTI, Caroline Bordin. **Permanência e evasão escolar no Pronatec**. 2015. Dissertação. Universidade Feevale. Nova Hamburgo. 2015.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Ministério da Educação divulga dados da educação profissional**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/74611-mec-divulga-dados-da-educacao-profissional>. Acesso em : 15 abr. 2021.

MORAES, Gustavo Henrique; DE ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica-silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Textos para discussão, n. 45, p. 54-54, 2019.

MORAIS, Renant Araújo. **O ensino de artes e ofícios no Brasil colônia**. Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v. 17, n. 01, 2016.

MOREIRA, Ana Virgínia do Nascimento. **Os conceitos de risco e vulnerabilidade social na Política Nacional de Assistência Social no Brasil**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

MOURA, Dante Henrique. **Políticas Públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades.** In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas Públicas em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOURA, Dante Henrique. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa.** In: Congresso Da Sociedade Brasileira De Ciências Da Educação, 13., 2016, Viseu. Atas [...]. Viseu: SCPE, 2016. Tema: Fronteiras, diálogos e transições na Educação. Eixo temático: Educação de adultos, p. 380-391. Disponível em: http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

NERI, Marcelo Côrtes. **Motivos da evasão escolar.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NUNES, Geórgia Valéria Andrade Loureiro et al. A Lei nº 11.892/2008 e a Criação do Instituto Federal de Alagoas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. e10665-e10665, 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 15-35, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Daniela Cristina Neves de. **Os efeitos da política de segurança pública nas taxas de homicídio no Espírito Santo.** USP, São Paulo, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5056462/mod_resource/content/1/Daniela%20Cristina%20Neves%20de%20Oliveira%20-%20Os%20efeitos%20da%20pol%C3%ADtica%20de%20seguran%C3%A7a%20p%C3%ABblica%20nas%20taxas%20de%20homic%C3%ADdio%20no%20Esp%C3%ADrito%20Santo.pdf. Acesso em: 26 ago 2022.

OLIVEIRA, Ramon. **Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional.** 2015. *Revista Diálogo Educacional*. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5134/14715>. Acesso em: 03 mar. 2021.

PAES, Rhena Schuler da Silva Zacarias. **Retratos sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar.** Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2019.

PAIVA, Jane. **Desafios da formação de professores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA.** In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja.** Brasília: Liber Livro, 2012, p. 374.

PEDROSA, Fernanda Gomes. **Política de educação profissional e tecnológica: análise da modalidade Pronatec Brasil maior na perspectiva de seus implementadores.** Disponível em : <https://www.ipea.gov.br/sites/images/mestrado/turma2/fernanda-gomes-pedrosa.pdf>. Dissertação de mestrado. 2016.

PEREIRA, Antônio Carlos Coqueiro. **A epistemologia da educação escolar e a máscara do seu objetivo educacional social, igualitário e democrático nos saberes e práticas na formação dos profissionais da educação**. Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq, (1), p.671-677. 2020.

QUALIFICAR ES – **Formação Avançada**. Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Desenvolvimento Econômico, 2022. Disponível em: <https://inovacaoedesenvolvimento.es.gov.br/qualificar-es-formacao-avancada>. Acesso em: 26 ago 2022.

RAMALHO, Carlos Felipe Lacerda; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Um estudo sobre o processo de ocupação e desocupação do parque oeste industrial, em Goiânia**. X Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, 2015.

RAMOS, A. G. **A sociologia de Max Weber (Sua importância para a teoria e a prática da Administração)**. [1946]. Revista do Serviço Público, v. 57, n. 2, p. 267-282, abr./jun. 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. 10º. ed. São Carlos: Claraluz editora., 2005. 96 p.

RUMBERGER, Russell. **Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools**. American Educational Research Journal, v. 32, n. 3, p. 583-625, 1995. Disponível em: <http://doi.org/10.3102/00028312032003583>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SÁ, Márcio. Construtivismo bourdieusiano como linguagem: Uma interpretação pragmática. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 16, p. 115-128, 2015.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (2011). **Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas**. In Lucia Mendes de Carvalho (Org.) Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional (pp. 165-184). São Paulo: Centro Paula Souza.

SANCHES, Rafael Antônio da Luz. **Instituição escolar: relações de poder através da disciplina**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2022.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **“Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem”**. In Marco SILVA (org.). Educação Online. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Eliane Gomes dos; NETO, Alcyr Alves Viana. **A permanência escolar na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica no IFG**. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 53, p. 452-465, 2021.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DA SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Política de educação profissional: o programa Brasil profissionalizado no contexto escolar**. Revista Educação & Formação, v. 5, n. 1, p. 172-194, 2020.

SANTOS, Lays Gonçalves et al. **As relações de trabalho no capitalismo contemporâneo: a inserção da mulher negra no mercado**. Humanidades em Perspectivas, v. 7, n. 3, 2019.

SANTOS, Rodrigo Souza et al. **Perfil socioeconômico e expectativa docente de ingressantes no Curso de Licenciatura e Ciências Biológicas**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 293-303, 2014.

SARA, Williane. A família na atualidade: **Novo conceito de família e novas formações**. Revista eletrônica jusbrasil. 2018. Disponível em: <https://willianesara21.jusbrasil.com.br/artigos/617244671/a-familia-na-atualidade-novo-conceito-de-familia-e-novas-formacoes>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 26 ago 2022.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Abril Cultural (Os economistas), 1983.

SENA, Emanuelle Yasmim Cabral; COSTA, Carlos Adriano Dias da. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino**. Cadernos da pedagogia (ufscar. online), v. 12, p. 15-33, 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 296-307, 2009.

SILVA PIKANÇO, Iracy. **Dez anos da ldb e a educação profissional**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 5, n. 3, p. 537-543, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406757017012>. Acesso em: 22 mai. 2022.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas Revista Eletrônica, v. 16, n. 1, 2015.

SILVA, Emerson Carlos da et al. **Conceitos subsidiadores da EPT: percepções de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no município de Mossoró-RN sobre esses termos**. 2020.

SILVA, Graziella Moraes; LEÃO, Luciana T de Souza. O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, p. 117-133, 2012.

SILVA, Juana; DIAS, Paulo Coelho; SILVA, Maria Cristina. **Evasão escolar em cursos técnicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Brasília: perfil**

socioeconômico de estudantes de cursos técnicos subsequentes do campus Brasília. Revista da ESES, v. 3, n. 5. Brasília, 2015.

SILVA, Sheila Siqueira da. **A escola de aprendizes artífices do Espírito Santo e a rede federal de educação profissional (1909-1930).** Ufes, Vitória, 2013.

SIQUEIRA, Vinicius. **O espaço social – Pierre Bourdieu.** Colunastortas, 11 out. 2021. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/espaco-social-pierre-bourdieu/>. Acesso em 12 mar. 2023.

SOUZA, Elisângela de; FREITAS, Lourdes Francisca. **Um estudo sobre a evasão nos cursos de graduação dos institutos federais.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 20, p.1-16, jun. 2021.

Tecnológica, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/29ndifes29ce/29ndifes29c_educacao_profissional.pdf
Acesso em: 20 mai. 2021.

SOUZA, Luciana Karine de; HUTZ, Claudio Simon. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em Estudo**, v. 13, p. 257-265, 2008.

TAUILE, José Ricardo; RODRIGUES, Huberlan. **Economia solidária e autogestão: a criação e recriação de trabalho e renda.** 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases para uma programação da educação primária no Brasil.** In: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999. 14p.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** Revista de Administração Pública, v. 40, p. 27-53, 2006.

TINEU, Rogerio. Ensaio sobre a teoria das classes sociais em Marx, Weber e Bourdieu. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 10, n. 29, p. 89-107, 2017.

URBANETZ, Sandra Terezinha; BASTOS, Eliana Nunes Maciel. **Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica.** Praxis educativa, v. 16, 2021.

VARAJÃO, Joana Margarida Amorim. **Espaço Social: reflexão, representação, transformação.** 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. **A educação profissional no Brasil.** Interações, n 40, p. 152-169. Paraná, 2016.

APÊNDICES

I - ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS COM OS ALUNOS

PERSPECTIVAS DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO

Pesquisadores responsáveis: Ladyr Dias Dornelas Paula Ferreira (Mestranda) e Dr. Eduardo Georjão Fernandes (Orientador)

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Vila Velha (UVV)

E-mail para contato: ladyrdias@gmail.com

Prezado(a)Aluno(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Objetivo do estudo: Analisar os fatores de evasão e permanência de estudantes do Qualificar ES

Procedimentos:

- Sua participação consistirá no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas.
- O preenchimento leva em torno de 15 minutos.
- Benefícios: Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento sobre os estudantes do Programa Qualificar ES.
- Riscos: O preenchimento deste questionário poderá expor os participantes a riscos mínimos como cansaço e desconforto pelo tempo gasto no preenchimento do questionário. Se isto ocorrer você poderá interromper o preenchimento dos instrumentos e retomá-los posteriormente, se assim o desejar.
- Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Características sociodemográficas.

1. Qual é a sua idade? _____

2. Qual é o seu gênero? A () Masculino B () Feminino C () Outro _____

3. Qual o seu estado civil? A () Solteiro(a) B () Casado(a) C () Divorciado(a)
D () Viúvo(a) E () Outro _____

4. Você se reconhece ou se identifica como de qual cor ou raça? A () Branca B () Preta C () Parda D () Amarela E () Indígena.

Aspectos familiares, laborais e financeiros

5. Você possui filhos? () Sim () Não.

6. Com quem você reside atualmente? () Com os pais/e ou familiares () Com o cônjuge
() Com o cônjuge e os filhos () Com os filhos () Moro sozinho/a () Outros _____

7. Você trabalha? () Não. () Sim, com vínculo empregatício () Sim, sem vínculo empregatício.

8. Se respondeu sim à pergunta anterior, com o que você trabalha? _____

9. Você possui algum tipo de renda? () Sim () Não.

10. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? () Nenhuma renda () Até 1 salário mínimo
() De 1 a 3 salários mínimos () De 3 a 6 salários mínimos () De 6 a 9 salários mínimos
() De 9 a 12 salários mínimos () De 12 a 15 salários mínimos () Mais de 15 salários mínimos.

11. Qual a sua renda individual mensal, aproximadamente? () Nenhuma renda. () Até 1 salário mínimo
() De 1 a 3 salários mínimos () De 3 a 6 salários mínimos () De 6 a 9 salários mínimos
() De 9 a 12 salários mínimos () De 12 a 15 salários mínimos () Mais de 15 salários mínimos.

12. Você é a pessoa que mais contribui na renda mensal familiar? () Sim () Não.

13. Como você avalia a sua situação econômica? () Péssima () Ruim () Razoável
() Boa () Ótima.

14. Onde reside sua família?

() Imóvel próprio quitado.

() Imóvel em aquisição.

() Imóvel funcional () Imóvel alugado.

() Imóvel cedido por necessidade. Por quem? _____

Outro. Especifique: _____

Relação com os colegas, professores e instituição.

Como está a sua relação com os colegas do curso?

- Ótima.
- Boa.
- Regular.
- Ruim.
- Péssima.

Como está a sua relação com o(s) professor(es) do curso?

- Ótima.
- Boa.
- Regular.
- Ruim.
- Péssima.

Relação com a instituição

Como você avalia o programa Qualificar ES?

- Bom.
- Ruim.
- Excelente.
- Péssimo.
- Deixa a desejar.

Você acha que a período ou carga horária do curso foi boa o suficiente para atender às suas expectativas de conhecimento?

- Sim.
- Não.
- Prefiro não dizer.

Você indicaria o programa para algum amigo ou familiar?

Sim.

Não.

Se não por qual motivo : _____

Fale um pouco sobre sua relação com os colegas e professor e a instituição: _____

Como você descreve sua relação com o programa de modo geral ? Colegas, professor, coordenação ...

Aspectos da entrada e vivência no curso

Quais os principais motivos para a escolha do curso que você estava frequentando? (É possível marcar mais de uma alternativa)

Sonho de fazer o curso escolhido.

Possibilidades de inserção no mercado de trabalho

Perspectivas de ganho/aumento salarial

Influência dos pais.

Influência dos amigos.

Interesse pela temática do curso.

Vontade de criar um negócio próprio.

Não havia outras opções de curso.

Outro motivo. Especifique: _____

Você considera o curso difícil em termos de conteúdo (disciplinas, material didático, etc)?

Não

Sim. Qual foi sua maior dificuldade? _____

Aspectos de evasão

Dentre as alternativas abaixo, quais você considera que se relacionam com o seu desligamento do Curso? (É possível marcar mais de uma alternativa)

incompatibilidade do horário das aulas com o horário do trabalho.

- dificuldade financeira.
- incompatibilidade com demandas das rotinas familiares (exemplos: trabalho doméstico, cuidado de filhos...)
- ocorrência de doença familiar.
- dificuldade de relacionamento com os colegas.
- dificuldade de relacionamento com os professores.
- o currículo do curso não atende as necessidades atuais da formação profissional.
- o curso não atende suas expectativas.
- desmotivação com o curso.
- outros. Especifique _____

Se fosse possível um retorno ao projeto, você consideraria voltar a estudar e terminar o curso que parou?

- Sim.
- Não.

Se respondeu sim à pergunta anterior, qual o principal impeditivo no momento?

Quais ações da instituição você acredita que aumentariam a permanência dos alunos no curso? _____

Aspectos de permanência

Em caso de você ser aluno concluinte, considera-se satisfeito?

Sim Não .

Se respondeu não na pergunta anterior, por quais motivos? _____

Em sua opinião, quais os principais responsáveis para que você permaneça no curso? (É possível marcar mais de uma alternativa)

- A instituição de ensino Apoio da família Meu esforço individual A relação com os colegas A relação com os professores Perspectivas de inserção no mercado de trabalho Perspectivas de ganho/aumento salarial Os aprendizados que o curso proporciona Outros _____

Como você avalia a instituição?

- Ótima Boa Regular Ruim Péssima **Como você se avalia como aluno?**

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo.

Como você avalia os professores da instituição?

Ótimos Bons Regulares Ruins Péssimos.

Quais ações da instituição você acredita que aumentariam a permanência dos alunos no curso? _____

II - ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS COM OS PROFESSORES

- 1. Em sua opinião, a evasão vem se constituindo um problema no Qualificar? Por quê?**
- 2. Em sua opinião quais são os principais fatores que levam à evasão escolar nos cursos técnicos do Qualificar? Com base em sua experiência profissional, quais são as maiores dificuldades relatadas pelos alunos dos cursos? Qual destas dificuldades contribuem com maior intensidade para a evasão?**
- 3. Você acredita ser possível diminuir a evasão nos cursos? E na sua opinião quais ações são necessárias para diminuir a evasão escolar?**
- 4. Em sua opinião, quais os principais responsáveis para que o aluno permaneça no curso? Por quê?**
- 5. Você acredita que o perfil dos alunos faz diferença para o aumento ou diminuição da evasão escolar? Por quê?**
- 6. Você acredita que as ações dos professores fazem diferença para o aumento ou diminuição da evasão escolar? Por quê?**
- 7. Você acredita que as ações da instituição fazem diferença para o aumento ou diminuição da evasão escolar? Por quê?**
- 8. O que você pensa que o programa pode fazer para incentivar o aluno a permanecer no curso?**

III - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS

ALUNOS PERMANENTES

Condições de vida

1) Fale um pouco da sua vida:

- a) Você trabalhava e/ou estudava antes de entrar no Qualificar ES? E atualmente?**
- b) Como é a sua vida familiar?**
- c) Onde você vive? Como é viver nesse lugar?**
- d) Como é a sua vida financeiramente?**
- e) Outras questões sobre relevantes sobre condições de vida.**

Motivação

- 2) Como você soube do programa Qualificar ES e dos cursos disponibilizados?**
- 3) Qual o principal motivo para a escolha do Qualificar ES e do curso em que está matriculado?**
- 4) Você teve apoio/incentivo de alguém que tenha influenciado a fazer o curso? Quem? Como essa pessoa te influenciou?**
- 5) O que espera com a formação do curso que está matriculado?**

Vivência no curso

- 6) Dentre as perspectivas que tinha quando se interessou pelo curso e o que realmente encontrou, o que mais lhe chama a atenção?**
- 7) Quais pontos positivos e quais negativos você pontuaria ao Qualificar ES?**
- 8) Desde o início das atividades encontrou dificuldades que considera que te incomodou como aluno? Quais? Em caso afirmativo, alguma dessas dificuldades poderia levar-lhe a pensar em abandonar o curso?**

Futuro

- 9) Você entende que o curso te preparou/está te preparando para aquilo que o motivou a cursá-lo? Quais seus projetos depois de formado?**
- 10) Agora que se encontra em atividade no curso escolhido, o que pontuaria para que o Qualificar ES se tornasse melhor do que se apresenta?**

PERGUNTAS PARA ALUNOS EVADIDOS

Condições de vida

- 1) Fale um pouco da sua vida:**
 - a) Você trabalhava e/ou estudava antes de entrar no Qualificar ES? E atualmente?**
 - b) Como é a sua vida familiar?**
 - c) Onde você vive? Como é viver nesse lugar?**
 - d) Como é a sua vida financeiramente?**
 - e) Outras questões relevantes sobre condições de vida.**

Motivação

- 2) Como você soube do programa Qualificar ES e dos cursos disponibilizados?**
- 3) Qual o principal motivo para a escolha do Qualificar ES e do curso em que está matriculado?**
- 4) Você teve apoio/incentivo de alguém que tenha influenciado a fazer o curso? Quem? Como essa pessoa te influenciou?**
- 5) O que espera com a formação do curso que está matriculado?**

Vivência no curso

- 6) Dentre as perspectivas que tinha quando se interessou pelo curso e o que realmente encontrou, o que mais lhe chama a atenção?**
- 7) Quais pontos positivos e quais negativos você pontuaria ao Qualificar ES?**
- 8) Desde o início das atividades encontrou dificuldades que considera que te incomodou como aluno? Quais? Em caso afirmativo, alguma dessas dificuldades poderia levar-lhe a pensar em abandonar o curso?**

Evasão

- 9) Por que você desistiu do Curso do programa Qualificar ES? Quais os principais fatores que o levaram a desistir?**
- 10) Você considera que o programa poderia ter feito algo para isso não acontecer? O quê?**